



Málproski, nám og sjálfsmynd

Stefanía Ólafsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs
Uppeldis- og menntunarfræðideild



HÁSKÓLI ÍSLANDS
MENNTAVÍSINDASVIÐ

Málproski, nám og sjálfsmynd

Stefanía Ólafsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs í sérkennslufræðum

Leiðbeinandi: Rannveig Oddsdóttir

Uppeldis- og menntunarfræðideild

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Október 2015

Málþroski, nám og sjálfsmynd

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til M.Ed.-prófs við Uppeldis- og menntunarfræðideild, Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

© 2015 Stefanía Ólafsdóttir

Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfundar.

Prentun: Háskólaprent

Reykjavík, 2015

Formáli

Ritgerðin er lokaverkefni til M.Ed. gráðu í menntun og margbreytileika með áherslu á sérkennslufræði við Uppeldis- og menntunarfræðideild Menntavísindasviðs Háskóla Íslands. Vægi ritgerðarinnar er 30 ETCS einingar. Vinna við hana hófst á haustönn 2014 og hefur verið verið unnið jafnt og þétt frá því í janúar 2015.

Leiðbeinandi minn var Rannveig Oddsdóttir stundakennari við Háskóla Íslands og sérfræðingur á miðstöð skólaþróunar við Háskólann á Akureyri. Ég færi henni sérstakar þakkir fyrir góða leiðsögn og handleiðslu við verkið. Sérfræðingur var Ólafur Páll Jónsson dósent við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Ég þakka honum fyrir góðar ábendingar í yfirllestri ritgerðarinnar. Einnig þakka ég Hjálmfríði Sveinsdóttur á Skólaskrifstofu Hafnarfjarðar fyrir velvilja við að finna þátttakendur í rannsóknina og deildarstjórum og/eða verkefnastjórum í sérkennslu í grunnskólum Hafnarfjarðar fyrir aðstoðina. Þátttakendur í rannsókninni fá bestu þakkir fyrir sitt framlag sem var mikilvægur lærdómur.

Að lokum vil ég þakka eiginmanni mínum, Braga J. Ingibergssyni, fyrir ómetanlega hvatningu við ritgerðarvinnuna og prófarkalestur.

Ágrip

Í rannsókninni voru skoðuð áhrif málþroska á nám, sjálfstraust gagnvart bóklegum verkefnum og sjálfsmynd nemenda í 6. og 7. bekk í grunnskóla. Kveikjan að rannsókninni á rætur í starfi rannsakanda sem deildarstjóra í sérkennslu við grunnskóla. Á undanförunum árum hefur námsráðgjafi varið meiri tíma í stuðning og viðtöl við nemendur í 6. og 7. bekk vegna námsvanda og erfiðra samskipta við jafnaldra. Skráningar sérfræði- og stoðþjónustu í skólanum sýna að í auknum mæli hafi foreldrar óskað eftir greiningu fyrir börn sín og leitað eftir stuðningi við nám þeirra og líðan. Það er þess vegna mikilvægt að skólar geti mætt slíkum þörfum eins vel og kostur er. Í því ljósi ákvað rannsakandi að vinna út frá rannsóknarspurningunni: *Hvaða áhrif hefur slakur málþroski á nám, sjálfstraust gagnvart bóklegum verkefnum og sjálfsmynd?*

Rannsóknin var eigindleg og rannsóknarsniðið fyrirbærafræði þar sem leitað er eftir reynslu einstaklinga og upplifun þeirra á ólíkum fyrirbærum. Viðtöl voru tekin við fjóra nemendur í 6. og 7. bekk og tvo sérfræðinga, námsráðgjafa og sálfræðing. Nemendurnir eru tveir strákar og tvær stelpur. Sérfræðingarnir eru konur. Viðmælendur búa í Hafnarfirði og koma úr öðrum skólahverfum en rannsakandi starfar í þemaskiptur viðtalsrammi var notaður til þess að leita svara við rannsóknarspurningunni.

Niðurstöður rannsóknarinnar styðja fyrri rannsóknir sem lúta að mikilvægi málþroska í námi nemenda í leik- og grunnskóla. Vísbendingar komu fram um að á leikskólaaldri hefði orðaforði áhrif á skilning nemenda á sögum. Á miðstigi grunnskóla hefur slakur orðaforði áhrif á námsárangur, sjálfstraust nemenda gagnvart verkefnum í bóknámi og sjálfsmynd. Nemendum finnst þeir ekki góðir nemendur þar sem þeir ná ekki sama árangri og aðrir nemendur og það hefur áhrif á sjálfsmynd þeirra. Einnig kom í ljós að umhverfispættir eins og stuðningur við nám bæði í skóla og heima dragi úr námsvanda nemenda.

Abstract

The subject of this study is to examine the effects of language development on learning, self-efficacy in school projects and self-concept of students in 6th and 7th grade in Elementary Schools. The idea of the study is rooted in the work of the investigator as a head of special education department in an Elementary School. In recent years this age group has been taking more time in study support and interviews with school counselors for study difficulties and communication with peers. Parents have increasingly requested expert analysis and support for learning and wellbeing. It is confirmed by the registration of specialist and support services in school. It is important for the school too meet the needs of the students as well as possible. The basis of the research was: *How does weak language development affect learning, self-efficacy in school projects and self-concept?*

The research method was a qualitative one and the research profile phenomenology which sought the experience of individuals of different phenomena. Six people were interviewed, four students in 6th and 7th grade and two specialists, school counselor and psychologist. The students are two boys and two girls. The specialists are women. They come from the capital area, but from other school areas than the researcher works in. To answer the research question theme shared questions were used.

The research findings support previous researches pertaining to the importance of vocabulary in learning of students in Preschool and Elementary Schools. It turned out that vocabulary affect student's understanding of stories early in childhood, as in Preschool.

In these grades, mentioned above, a weak vocabulary effect on academic achievement, the student's self-efficacy in school projects and self-concept. Students feel they are not good students where they do not achieve the same success as other students, and it affects their self-concept. It was also revealed that environmental factors reduce study difficulties of students, support for learning both in school and at home.

Efnisyfirlit

Formáli	3
Ágrip	5
Abstract	6
1 Inngangur	9
2 Fræðilegur bakgrunnur	13
2.1 Málþroski	13
2.2 Málþroski og nám	14
2.2.1 Málþroski, lestur og lesskilningur	16
2.3 Sjálfsmynd	19
2.3.1 Málþroski og sjálfsmynd	21
3 Aðferðafræði	23
3.1 Úrtak 24	
3.2 Gögn 25	
3.3 Forprófun spurninga	25
3.4 Fyrirlögn	26
3.5 Úrvinnsla	27
3.6 Síðfræði	29
4 Niðurstöður	31
4.1 Þátttakendur	31
4.1.1 Nemandi I	31
4.1.2 Nemandi II	32
4.1.3 Nemandi III	34
4.1.4 Nemandi IV	36
4.1.5 Sérfræðingur I	37
4.1.6 Sérfræðingur II	37
4.2 Samantekt á svörum eftir þeim	38
4.2.1 „Bernska og nám á yngsta stigi grunnskóla“ og „Námsárangur“	38
4.2.2 „Nám á miðstigi“, „Líðan í skóla“ og „Námsárangur“	40
4.2.3 „Sjálfsmynd og félagsleg tengsl“, „Félagsleg staða“ og „Líðan í skóla“	43

4.3 Samantekt á niðurstöðum	46
5 Umræða	49
5.1 Orðaforði	50
5.2 Hvetjandi þættir í námi.....	53
5.3 Sjálfsmynd	54
5.4 Viðbrögð við umræðu.....	56
6 Lokaorð.....	61
Heimildaskrá.....	63
Fylgiskjal 1 - Kynning á rannsókn, forráðamenn og nemendur.....	69
Fylgiskjal 2 - Kynning á rannsókn og beiðni um ábendingar, skólastjórar grunnskóla í og Skólaskrifstofa	71
Fylgiskjal 3 – Upplýst samþykki	73
Fylgiskjal 4 – Upplýst samþykki	75
Fylgiskjal 5 – Beiðni um þátttöku í rannsókn og kynning, sérfræðingar	77
Fylgiskjal 6 – Viðtalsrammi – þemaskiptar spurningar.....	79
Fylgiskjal 7 – Viðtalsspurningar – sérfræðingar.....	81
Mynd 1.....	83

1 Inngangur

Viðfangsefni rannsóknarinnar var að skoða áhrif veikleika í málþroska á námsárangur og sjálfsmynd. Þátttakendur voru fjórir nemendur í 6. og 7. bekk grunnskóla og tveir sérfræðingar, námsráðgjafi og sálfræðingur. Gagnaöflun rannsóknarinnar fór fram með viðtölum sem er algeng leið í eigindlegri aðferðafræði og voru þau tekin í febrúar og apríl 2015. Í starfi rannsakanda sem deildarstjóri í sérkennslu í grunnskóla hafa nemendur í þessum aldurshópi verið honum hugleiknir, en það hefur vakið athygli hans hve slakur málþroski getur verið dulinn vandi hjá ákveðnum nemendum og haft áhrif á námsárangur og sjálfsmynd. Jafnvel þó þeir stundi námið vel uppskera þeir síður árangur í samræmi við það. Tilfinning rannsakanda er sú að þeir fljóti stundum framhjá ef svo má segja og viðeigandi íhlutun eigi sér því ekki stað. Sumir þessara nemenda eiga erfitt með umskráningu, eru hæglæsir og hafa slakan skilning á texta. Aðrir hafa umskráningarfærni sem felur í sér að tengja hljóð og staf og hafa því vald á lestrartækni. Slakur skilningur á lesnum orðum getur engu að síður komið í veg fyrir að þeir lesi sér til gagns. Á miðstigi reynir meira á skilning og úrvinnslu texta í viðfangsefnum bóknáms heldur en á yngri stigi og veikleikar í málþroska geta því valdið erfiðleikum í námi sem ekki komu fram á fyrri stigum.

Af skráningum grunnskólans þar sem rannsakandi starfar má draga þær ályktanir að sjálfsmynd nemenda með slakan málþroska birtist oft á tíðum í litlu sjálfstrausti og jafnvel vanlíðan. Áhugaleysi í námi getur birst í viðfangsefnum sem krefjast skilnings. Foreldrar hafa í ríkari mæli áhyggjur af börnum sínum vegna vanlíðunar í skóla og áhugaleysis í námi. Það hefur leitt til aukinnar eftirspurnar eftir greiningu sálfræðings, sérkennara og námslegum stuðningi og viðtölum hjá námsráðgjafa. Slakur málþroski hefur áhrif á allt nám og getur því haft neikvæð áhrif á sjálfsmynd. Sömu einstaklingar standa jafnvel höllum fæti félagslega. Misskilningur í samtölum eða lítill orðaforði getur orsakað vanda í samskiptum.

Markmið með rannsókninni er í samræmi við forgangsmál aðalnámskrár grunnskóla frá 2013, það er að kanna hvernig veikleikar í málþroska geta haft áhrif á frammistöðu í námi og sjálfsmynd nemenda. Í ritroð um grunnþætti menntunar, *Læsi*, er einnig skrifað um mikilvægi lesskilnings fyrir samfélagslega þátttöku og þar með fyrir félagslegt réttlæti. Sú þátttaka felur í sér möguleika til menntunar, atvinnu og lífsgæða almennt (Stefán Jökulsson, 2012). Í ljósi þess að málþroski er grunnforsenda lesskilnings og

hve sjálfsmýnd hefur mikið að segja varðandi samfélagsþátttöku þá fellur markmið rannsóknarinnar að markmiðum aðalnámskrár grunnskóla. Í ritröð um grunnþætti menntunar, *Lýðræði og mannréttindi*, segir að lýðræði og mannréttindi í menntun krefjist heildrænnar nálgunar sem tekur til þekkingar, leikni, hæfni og viðhorfa (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012). Málþroski er einn af þeim þáttum sem skiptir miklu máli í því tilliti. Í rannsókn Babaci-Wilhite, Geo-Jaja og Lou (2012) sem varðar þátt menntunar og tungumáls í ríkjum Afríku kemur fram mikilvægi þess að halda máli frumbyggja sem viðurkenndu tungumáli til þess að viðhalda þekkingu og leikni kynslóðanna, mannréttindum, lýðræði og sjálfbærni samfélaga. Menntun sem byggir á upprunalegri menningu og tekur mið af tungumáli kynslóðanna er grundvallaratriði ef hún á að nýttast einstaklingum og samfélögum.

Rannsóknin styður við hlutverk grunnskóla að finna nemendur með hugsanlega veikleika í málþroska, því birtingarform þess vanda þarf að vera þekkt í námslegum viðfangsefnum og hvernig sjálfstraust getur verið áhrifavaldur í því samhengi. Á þessu ári hefur verið unnið að stefnumótun í sveitarfélaginu þar sem rannsakandi starfar sem lýtur að því að efla læsi í leik- og grunnskólum. Áætluin tekur að fullu gildi haustið 2015 og felur meðal annars í sér að „Orðarún“, staðlað lesskilningspróf er lagt fyrir í september og janúar á hverju skólaári á miðstigi. Ef árangur nemanda reynist undir meðalgetu þá er ætlast til markvissrar íhlutunar af hálfu viðkomandi skóla í samvinnu við foreldra. Einnig að skólaskrifstofan komi að íhlutun sé þess þörf.

Mikilvægi rannsóknarinnar felst í því að skoða námsárangur og sjálfstraust nemenda með tilliti til veikleika í málþroska. Nýnæmi rannsóknarinnar felst í því að skoða þessa þætti samhliða. Ef litið er til umræðu um námsárangur og líðan nemenda í grunnskólum þá tekur hún gjarnan mið af samræmdum prófum og alþjóðlegum könnunum. Umræðan hefur farið vítt og breitt, leitað skýringa hér og hvar varðandi árangur nemenda og haft mikil áhrif í samfélaginu á það hvað eigi að kenna og hvernig til þess að bæta nám nemenda. Líta má svo á að í umræðuna hafi vantað þátt tungumálsins, málþroskans sem undirstöðu til námsárangurs og jafnframt hvernig tungumálið hefur áhrif á sjálfstraust nemenda og almennt séð fyrir jákvæða sjálfsmýnd. Lestur er mikilvægur til þess að efla námsárangur en málþroski sem undirstaða lestrar og alls náms má ekki verða útundan í umræðunni. Rannsóknarspurning þessa lokaverkefnis er sprottin út frá vangaveltum rannsakanda af námi, sjálfstrausti og sjálfsmýnd nemenda í fyrrnefndum árgöngum. Tungumálið sem verkfæri hugsunarinnar ræður miklu um almenna velferð nemenda til framtíðar litið. Til þess

að ná fram markmiðum rannsóknarinnar verður leitast við að svara eftirfarandi rannsóknarspurningu: *Hvaða áhrif hefur slakur málþroski á námsárangur, sjálfstraust gagnvart bóklegum verkefnum og sjálfsmynd?*

Ritgerðinni er skipt upp í sex meginkafla. Í inngangi segir frá vali á viðfangsefni og ástæðum þess. Í öðrum kafla er fræðilegur bakgrunnur ritgerðarinnar þar sem fjallað er um málþroska og líkan tungumálsins, auk þess er umfjöllun um málþroska í samhengi við nám og sjálfsmynd. Hugtökin málþroski, hljóðavitund, vinnsluminni, heyrnrænt skammtíaminni, sjálfstraust og sjálfsmynd eru skilgreind í fræðilegri umfjöllun. Í þriðja kafla er fjallað um aðferðafræðina, hvaða aðferð rannsakandi gekk út frá, úrtaki, gögnum, forprófun spurninga, fyrirlögn, úrvinnslu og siðfræði rannsókna. Í fjórða kafla er skrifað um niðurstöður rannsóknarinnar. Í framhaldinu, í fimmta kafla, eru umræður í samhengi við aðrar rannsóknir og rannsóknarspurningu svarað. Sjötti kafli inniheldur lokaorð og að síðustu er heimildaskrá, fylgiskjöl og mynd.

2 Fræðilegur bakgrunnur

Markmið með námi í grunnskóla er meðal annars að gera nemendur hæfari til samfélagslegrar þátttöku. Í því samhengi gegnir málþroski mikilvægu hlutverki þar sem nám fer að verulegu leyti fram í gegnum mælt mál og hlustun auk þess sem samskipti við aðrar manneskjur er grunnur að félags- og tilfinningaþroska. Grunnurinn að hæfni til samskipta er lagður í frumbersku. Þróun máls, tals og skilnings fléttast inn í samskiptahæfni. Hrafnhildur Ragnarsdóttir skrifar (2013) að tungumálið sé lykill að hugarheimi annarra og um leið að félags- og tilfinningaþroska því það sé fyrst og fremst í gegnum samræður við aðrar manneskjur, samskipti, sem börn fá upplýsingar sem séu nauðsynlegar til að skilja að aðrir hafi tilfinningar og jafnvel aðra sýn á umhverfið en þau sjálf. Nám byggist einnig á lestri og lesskilningi en málþroski er forsenda árangurs í þeim þáttum.

2.1 Málþroski

Málþroski er hluti af almennum þroska barns. Málþroski er flókið fyrirbæri sem felur í sér tileinkun barns á mörgum ólíkum þáttum eins og formgerð málsins, merkingu og málnotkun. Hver þáttur hefur sinn tíma til þess að þroskast og lærist eftir ólíkum námsferlum. Í skrifum Byrnes og Wasik (2009) kemur fram að til þess að ná færni í mæltu máli þá séu hljóðkerfisvitund, merkingarfræði og málfræði grundvallarþættir. Í málvísindalegu líkani fræðimanna (Newcomer og Hammill, 1988) eru fyrrnefndir grundvallarþættir skilgreindir sem málfræðihluti líkansins og samkvæmt því: Fæst hljóðkerfisfræði við hljóð tungumálsins, setningafræði felur í sér formgerð þess, röð orða og sambandið á milli þeirra, beygingarfræði er skilgreind sem hluti af setningafræði sem felur í sér minnstu merkingarbæru einingar málsins en merkingarfræði er sambandið á milli máls, hugsunar og skilnings. Sá hluti merkingarfræðinnar sem felst í því að skilja merkingu orða og nota þau rétt er nefndur orðaforði. Hrafnhildur Ragnarsdóttir (2013) bendir á að orðin séu grunneiningar tungumálsins og kjarni þess í margvíslegum skilningi, þar sem þau beri uppi merkingu þess sem sagt er eða skrifað og að orðaforðinn sé samtvinnaður þekkingu viðkomandi einstaklings á öllum tímum. Orðaforði sé einnig nátengdur öðrum þáttum málþroskans, þróun hans knýi áfram þróun málfræði og beyginga og sé lykillinn að tjáningu með ýmsum blæbrigðum og skilningi á flóknum setningum í mæltu máli og skrifuðu. Byrnes og Wasik (2009) halda

Því fram að merking orða feli í sér hugtök eða hugmyndir notanda tungumálsins með tengingu við hljóðkerfisfræði orðanna. Orðaforði viðkomandi persónu sé safn orða sem hafi verið parað saman með merkingu og töluðu orði. Merking og málnotkun mynda málkerfi; það er hvernig við notum málið og skiljum það en það gerist oftast með því að hlusta eða tala. Byrnes og Wasik (2009) skrifa einnig að margir af framangreindum grundvallarþáttum mæltis máls fléttist saman en það þurfi mismunandi reynslu til þess að öðlast færni í hverjum og einum þætti og þess vegna þurfi börn fjölbreytt tækifæri til að tala og það þurfi að tala við þau í mismunandi samhengi og í margvíslegum aðstæðum. Umhverfið skipti þar máli með örvun og atlæti. Tileinkun áður nefndra lykilþátta, hljóðkerfisvitundar, merkingarfræði og málfræði sé grundvöllur að góðum málþroska.

Þroski einstaklingsins er grundvallaður á samspili milli erfða og umhverfis. Umhverfisþættir skipta ekki einvörðungu máli þegar málþroski er annars vegar því líffræðilegar forsendur eru einnig þýðingarmiklar en þær skapast af starfsemi heilans. Byrnes og Wasik (2009) greina frá því að málrænin þættir myndi tengingar milli svæða í heilanum og hafa vísindamenn komist að því að heili í fullorðnum einstaklingum samanstandi af ólíkum frumum sem raðast upp í ákveðið skipulag. Því má lýsa sem svæðaskiptu fyrirkomulagi og hefur hvert svæði ólíka virkni, þannig að þegar einstaklingur notar mælt mál eða les texta hefur sýnt sig að sömu svæði í heilanum eru virk.

2.2 Málþroski og nám

Á leikskólaaldri er grunnur lagður að námi barna til framtíðar litið. Hrafnhildur Ragnarsdóttir (2013) ræðir hve mikilvægt það sé að börn á leikskólaaldri nái góðu valdi á því máli eða málum sem töluð séu í umhverfi þeirra heima fyrir og í skóla þannig að þau geti tjáð með orðum þarfir sínar, hugsanir og langanir. Ennfremur að þau geti nýtt sér viðbrögð og svör við spurningum í samræðum og tekið þátt í því sem þau eru að fást við og krefst oftast en ekki þekkingar á því tungumáli sem talað er. Hrafnhildur (2013) leggur áherslu á mikilvægi þessa tímabils sem börn eru á leikskóla því ef ekki sé faglega að málum staðið þar þá verði það ekki bætt að fullu upp í grunnskóla. Hún segir ennfremur að rannsóknir hafi sýnt að mikill einstaklingsmunur geti verið á milli barna á leikskólaaldri og jafnframt sterk tengsl á milli orðaforða þeirra og annarra málþroskaþátta; þau börn sem hafi staðið vel í orðaforða hafi einnig staðið vel í beygingum orða og skilningi á efni sögu sem lesin var fyrir þau. Á hinn bóginn hafi þau börn sem skori lágt í orðaforða einnig slakan skilning á öðrum þáttum. Hrafnhildur

(2013) segir ennfremur að samkvæmt erlendum rannsóknum séu orsakir einstaklingsmunar á orðaforða barna sjaldnast af líffræðilegum toga. Munurinn stafi af því að þau slakari hafi ekki fengið jafngóð tækifæri til að læra orð og þau sem standa betur. Öll börn fæðist með öflugar aðferðir til þess að læra mál en hversu vel það nýtist fari eftir því hversu mikla málörvun þau fá. Börn búi við mismunandi aðstæður heima og í skóla. Orðaforði þeirra endurspegli fyrst og fremst hversu mikinn og góðan aðgang þau hafi að fullorðnu fólki og eldri börnum sem séu tilbúin að setja sig niður á þeirra þroskastig og ræða um það sem þau hafi áhuga á, bregðast við því sem þau segja og bæta þar við, svara ótal spurningum, lesa fyrir þau fjölbreytta texta og ræða við þau, fræða og nota sem flest tækifæri til að kenna þeim ný orð, útskýra merkingu þeirra, rifja upp orð og gefa þeim tækifæri til að nota þau í nýju samhengi. Allt þetta leiði líka af sér aukna þekkingu barnanna almennt. Hrafnhildur (2013) heldur því fram að málþroski, einkum orðaforði, sé háður uppeldi og málumhverfi og að það feli í sér að hægt sé að hafa mikil og jákvæð áhrif á orðaforða barna sem standa höllum fæti með því að grípa inn í og bæta aðgang að fjölbreyttu málumhverfi. Hún skrifar að fjölmargar erlendar rannsóknir staðfesti að orðaforði barna á leikskólaaldri gefi vísbendingu um hvernig lesskilningi nemenda og námsárangri verði háttað síðar á skólagöngunni. Máli sínu til stuðnings nefnir hún meðal annars rannsóknir Dickinson og Tabors (2001).

Rannsókn Silva og Cain (2015) er á sambærilegum nótum því þar kemur fram að orðaforði nemenda á aldrinum fjögurra til sex ára hafi forspárgildi um þróun lesskilnings síðar á skólagöngu viðkomandi barna. Eftir því sem orðaforði ungra barna sé ríkulegri þeim mun meiri líkur eru á því að lesskilningur verði betri þegar nemendur koma á miðstig í grunnskóla. Vadasy, Nelson og Sanders (2013) gerðu einnig rannsókn á leikskólabörnum þar sem hluti af þeim fengu kennslu í grunnorðaforða og byrjunarkennslu í lestri á meðan samanburðarhópur fékk ekki samsvarandi íhlutun. Niðurstöður sýndu að börnin sem fengu íhlutun stóðu betur að vígi þegar í grunnskóla kom og til lengra tíma litið í námi. Í rannsókn Mancilla-Martinez, Christodoulou og Shabaker (2014) kemur fram að þróun orðaforða og færni í tungumáli á yngsta stigi grunnskóla sé meiri hjá nemendum sem hafi byrjað fyrir á leikskóla. Einnig kemur fram að mikilvægt sé að þættir sem geti truflað eðlilega framvindu í málþroska séu uppgötvaðir strax í leikskóla. Í skrifum Beck, McKeown og Kucan (2013) kemur fram að góður orðaforði sem byggist upp á unga aldri sé í raun lykill að góðri menntun þar sem hann tengist færni í lestri og almennum árangri í skóla. Hrafnhildur Ragnarsdóttir (2013) skrifar að sá orðaforði sem börn hafi tileinkað sér á leikskólaaldri leggi grunn að báðum meginþáttum læsis, umskráningu stafa í hljóð og

skilningi. Allt sem börn læri í og um tal- og ritmál á þeim árum nýtist þeim þegar kemur að lestrarnámi og öðru formlegu námi í grunnskóla. Leikur er eitt af því sem styrkir félagslegt samspil, æfir málfærni og undirbýr börn fyrir lestrarnám.

2.2.1 Málþroski, lestur og lesskilningur

Málþroski er grundvöllur þess að mælt mál og ritað verði merkingarbært. Í skrifum Byrnes og Wasik (2009) kemur fram að það sé samhengi á milli færni í lestri og árangurs í námi til framtíðar litið. Til þess að nemendur geti aflað sér þekkingar úr textanum sem þeir lesa, þá er málþroski lykillinn að þeirri úrvinnslu sem þarf að eiga sér stað í hugarstarfinu svo að lesið efni verði merkingarbært.

Lestri má líkja við verkfæri sem gerir nemendum kleift að öðlast þekkingu en ef skilningur á lesnu efni er ekki til staðar þá verður það ekki merkingarbært. Nokkrir fræðimenn benda á að lestur lærist yfirleitt ekki án fyrirhafnar og kennslu því hann krefst sérstakrar kunnáttu umfram mælt mál. Ritað mál er sjónræn útgáfa af mæltu máli þar sem hvert hljóð á sér ákveðið form en það lýtur þó öðrum lögmálum en mælt mál að talsverðu leyti. Nemendur þurfa að læra að umskrá bókstafi ritmálsins yfir í hljóð og tengja þau saman í orð og setningar en þannig öðlast ritmálið merkingu fyrir lesandann. Skilningur á lesnum orðum er mikilvægur því að öðrum kosti verða þau ekki merkingarbær (Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Ásthildur Bj. Snorradóttir, Bjartey Sigurðardóttir, Jóhanna Ella Jónsdóttir og Sigurgrímur Skúlason, 2011).

Gough og Tunmer (1986) settu fram líkan af kenningu sem sýnir hvaða þættir það eru sem lestur byggir á. Það nefnist einfalda lestrarlíkanið (*e. simple view of reading*). Samkvæmt því byggir lestur aðallega á tveimur megináðgerðum, að umskrá orð annars vegar og að skilja lesinn texta hins vegar (sjá mynd 1). Ef veikleikar koma fram í þeim þáttum sem einfalda lestrarlíkanið tilgreinir getur það valdið erfiðleikum í lestri. Í samanburði við málvísindalega líkanið (Newcomer og Hammill, 1988) þá samsvarar umskráningin í einfalda lestrarlíkaninu hljóðkerfisfræðihluta málvísindalega líkansins og lesskilningur merkingarfræði- og málfræðihluta þess. Í rannsókn Høien-Tengesdal og Tønnessen (2011) segir að nemendur með veikleika í hljóðkerfisvitund eigi erfitt með að umskrá orð og er það í samræmi við skrif Snowling og Stackhouse (1999) þar sem kemur fram að færni í hljóðkerfisvitund auðveldi umskráningu. Slök færni í umskráningu orða dregur úr leshraða og lesskilningi og tekur jafnframt orku frá lesaranum og getur því truflað merkingu og samhengi í texta.

Hrafnhildur Ragnarsdóttir (2013) og Steinunn Torfadóttir (á.á) benda á mikilvægi hljóðavitundar á fyrstu stigum lestrarnámsins þegar börn eru að ná tökum á samsvörun stafs og hljóðs, umskráningu. Snow, Burns og Griffin (1998) skrifa að hljóðavitund sé vitund um eða næmi fyrir því að hvert einstakt orð sé samsett úr röð hljóða sem táknuð er með bókstöfum. Bókstafirnir standi fyrir hljóð tungumálsins og því sé vitundin um hljóðin lykilatriði til að skilja reglur stafrófsins og grunnur að hæfni til þess að ná færni í umskráningu og stafsetningu. Metsala (2011) og Goswami (2001) byggja á rannsóknum er þau segja að börn með góðan orðaforða séu að jafnaði einnig með góða hljóðavitund (e. phonemic awareness).

Fram kemur hjá Bjarnfríði Jónsdóttur, Guðbjörgu Ingimundardóttur, Guðlaugu Snorradóttur og Gyðu M. Arnmundsdóttur (2008) að lesskilningur feli í sér hugsanaferla sem gera lesaranum mögulegt að skilja textann, hugleiða hann og draga ályktanir út frá honum. Lesskilningur verður ekki sjálfvirkur þar sem hann krefst bæði athygli og virkrar hugsunar til þess að skila árangri. Þegar talað er um lesskilning er átt við skilning á rituðum texta. Hlustun felur í sér að hlustað er á munnlegan texta, mælt mál, en hann byggir á sömu ferlum og lesinn texti. Rósa Eggertsdóttir (2009) skrifar að lesskilningur sé flókið vitrænt ferli og ekki hægt að skýra hann fyllilega nema í samhengi við tileinkun orðaforða. Orðaforði sé óaðskiljanlegur hluti lestrar og ef nemendur skilji ekki merkingu orða sem þeir lesa þá verði lesturinn merkingarlaus umskráning og hafi ekkert gildi. Hún segir einnig að einn af mikilvægum þáttum lesskilnings sé að nemendur geti sótt merkingu orða í orðasafn hugans. Orðaforði ritmáls sé fjölbreyttari en orðaforði talmáls. Nemendur geti þekkt ýmis orð sem þeir lesi vel, önnur kannist þeir við og geti fengið staðfestingu á með stuðningi annarra orða í textanum sem þeir skilja en síðan geta komið orð sem þeir skilji alls ekki. Sum orð sem nemendur skilji hafa þeir heyrt og ef til vill notað áður í einhverjum aðstæðum. Að mati Rósu (2009) hafa öll orð því félagslegan bakgrunn sem bætist við í reynsluheim einstaklings eftir því sem hann styrkir sinn orðaforða. Það að rekast á sama orðið aftur og aftur í texta byggi upp merkingu sem auðveldi viðkomandi að læra ný orð.

Orðaforði hefur verið talinn hafa forspárgildi fyrir lesskilning. Í skrifum Beck, McKeown og Kucan (2013) kemur fram að tengsl séu á milli orðaforða og lesskilnings og til að efla lesskilning sé kennsla í orðaforða þar af leiðandi mikilvæg. Rannsókn Nelson og Stage (2007) leiðir í ljós að kennsla í orðaforða, þar sem orðin hafa margþætta merkingu, hafi skilað bættum árangri í lesskilningi hjá nemendum á yngsta stigi grunnskóla. Hrafnhildur Ragnarsdóttir (2013) segir að tengsl milli orðaforða og lesskilnings sé ein helsta og best staðfesta niðurstaða rannsókna í menntavísindum enda sé

skilyrði þess að skilja texta að skilja sem flest orðanna sem hann samanstandi af. Steinunn Torfadóttir og fleiri (2011) benda á að nemendur sem eigi í erfiðleikum með að skilja lestexta greinist gjarnan með sértæk vandamál í lesskilningi ef umskráningarvandi er ekki til staðar. Vanda þeirra megi rekja til veikleika í merkingar- og málfræðiþáttum tungumálsins, einkum orðaforða samkvæmt málvísindalega líkaninu (Newcomer og Hammill, 1988).

Í rannsókn Elwér (2014) segir að nemendur með slakan lesskilning eigi almennt í miklum erfiðleikum með tungumálið. Þeir hafi lítinn orðaforða, eigi í erfiðleikum með málfræði, veitist örðugt að segja frá og muna það sem þeir hafa lesið og jafnframt að þekkja hljóð einstakra stafa í orðum. Þegar nálgast miðstig í grunnskóla eiga nemendur sem hafa lítinn orðaforða í ennþá meiri vanda með skilning á texta. Elwér (2014) skrifar einnig að fyrri rannsóknir hafi leitt í ljós að sömu nemendur átti sig ekki á að þeir skilji ekki textann og velti þess vegna ekki innihaldi hans mikið fyrir sér. Þeir leiti sér síður hjálpar en þeir nemendur sem gera sér grein fyrir því að þá vanti skilning á orðum til þess að átta sig á merkingu lesmáls. Snowling og Hulme (2011) halda því fram að vandi í lesskilningi geti átt sér skýringar í merkingu orða og málfræði (beyginga- og setningafræði).

Beck, McKeown og Kucan (2013) skrifa um tengsl orðaforða og ritunar, það er um mikilvægi orðaforðans þegar kemur að færni í ritun. Rannveig Oddsdóttir (á.á) segir að ritun feli í sér miðlun upplýsinga, frásagnir og skoðanaskipti. Framsetning textans fari eftir tilgangi hans; færni einstaklings í ritun byggji á því að hann þekki mismunandi texta, hafi tök á því máli sem ritað er á og geti sett sig í spor lesandans. Í rannsókn Olinghouse og Wilson (2013) kemur meðal annars fram að orðaforði hafi forspárgildi fyrir ritun sagna og texta af öðrum toga.

Minnisþættir skipta máli í lestri og lesskilningi. Vinnsluminni (*e. working memory*) einstaklings, eins og Troia (2004) skrifar, getur haldið utan um ákveðið magn af upplýsingum í heilanum tímabundið og meðhöndlað á meðan hann getur gert aðra hluti. Upplýsingar sem varðveitast og meðhöndlast í vinnsluminni krefjast vitrænnar úrvinnslu. Vinnsluminni má líkja við svæði í heilanum sem hefur rými fyrir flóknar framkvæmdir. Skilvirkni þess eykst með hækkandi aldri. Gott vinnsluminni er mikilvæg forsenda fyrir allt nám. Fram kemur hjá Elliott og Grigorenko (2014) að vinnsluminni skipti máli varðandi lesskilning því það geymi einingar málsins, vinni með þær og framkvæmi. Nemendur sem glími við vanda í umskráningu eigi erfiðara með lesskilning vegna veikleika í vinnsluminni. Byrnes og Wasik (2009) benda á að eldri nemendur virðast hafa þróað með

sér meiri færni í lesskilningi en yngri nemendur og að ástæðan sé meðal annars sú að þeir hafi öflugra vinnsluminni, þekki betur uppbyggingu ólíkra texta og búi yfir fjölbreyttari reynslu og meiri hugtakaskilningi. Troia (2004) skrifar einnig að rannsóknir hafi sýnt fram á tengsl vinnsluminnis og færni í lestri. Hulme og Snowling (2009) benda á að einstaklingur sem hefur tekið við hljóðrænum upplýsingum og unnið úr þeim í vinnsluminni hafi möguleika á því í framhaldinu að varðveita þær í langtímaminni.

Heyrnærnt skammtímaminni (e. auditory short term memory) gegnir þýðingarmiklu hlutverki fyrir málþroska, lestur og lesskilning. Vance og Mitchell (2006) skrifa að heyrnærnt skammtímaminni varðveiti heyrnærnar upplýsingar og kalli þær fram óbreyttar, það sé mikilvægt fyrir málþroska, umskráningu og lesskilning. Í rannsókn Vulchanova, Foyn, Nilsen og Sigmundsson (2014) kemur fram fylgni á milli heyrnærns skammtímaminnis og færni í að læra tungumál, bæði fyrsta og annað tungumál, hjá 10 ára gömlum nemendum. Rannsókn Conti-Ramsden og Durkin (2012) á nemendum á leikskólaaldri sýnir einnig fram á mikilvægi heyrnærns skammtímaminnis þegar færni í tungumáli og framfarir eru metnar.

2.3 Sjálfsmynd

Erik Eriksson (1968) setti fram kenningu um þróun persónuleikans í átta aldurstengdum þrepum. Fimmta þrepið spannar unglingsárin og meginviðfangsefni þar er mótun heildstæðrar sjálfsmyndar (e. identity). Á þessu þrepi tekst einstaklingurinn á við að skilgreina sjálfan sig sem ákveðna manneskju, hver hún sé og hvaða einkenni hún hafi. Sú mynd sem hún fær af sjálfri sér verður til í samspili við umhverfið. Gestur Guðmundsson (2012) skrifar um félagslega mótun sjálfsins (e. self) út frá kenningum Meads en sá síðarnefndi skilgreinir sjálf sem vilja, óskir og vitund einstaklingsins um sjálfan sig. Hann skiptir hugtakinu sjálf í „me“ og „I“ sjálf. Það fyrrnefnda felur í sér einstaklingsbundnar þarfir en hið síðarnefnda mótast af skilaboðum umhverfis, en Mead lagði áherslu á félagslegt ferli í gegnum samskipti og áhrif þess á sjálfið. Eins og Erik skilgreinir hugtakið sjálf, þá hefur það samhljóm við hugtakið sjálfsmynd, þar sem höfundar skrifa meðal annars um áhrif umhverfis á sjálfsmyndina.

Þegar börn þroskast þá þróast sjálfsmynd (e. self-concept) þeirra (Berger, 2014). Sjálfsmyndin felur í sér hugmyndir barnanna um sig sjálf, þar með talið vitsmuni, persónuleika, færni, kyngervi og uppruna. Berger segir að nemendur í yngstu árgöngum grunnskóla hafi yfirleitt góða sjálfsmynd og greinir frá þeim áskorunum sem nemendur á miðstigi geta staðið frammi fyrir vegna námsvanda og félagslegrar stöðu. Á sama aldurskeiði verði

félagslegur samburður áberandi, nemendur geri sér grein fyrir að það sama á ekki við um bæði kynin, eins og til dæmis ástundun ákveðinna íþrótta sem eru ætlaðar öðru kyninu fremur en hinu. Smith, Cowie og Blades (2001) segja að nemendur á miðstigi hafi oft efasemdir um eigin getu og námsárangur, á sama tíma verði samskipti flóknari sem hafi áhrif á félagsþroska og geti hamlað skilningi á viðhorfum annarra. Félagsþroski er mikilvægur fyrir þennan aldurshóp og skiptir tungumálið þá miklu máli. Pan og Snow (1999) leggja áherslu á notkun tungumáls í samræðum til þess að efla samskiptafærni og getu til að túlka það sem verið er að ræða um. Í því samhengi reynir á félagslegt umhverfi, vitsmunalega færni og tungumálið á sama tíma, sem er flókið samspil þátta sem eru í senn ólíkir en þýðingarmiklir fyrir samskipti nemenda. Berger (2014) skrifar um áhrif kynþroska á sjálfsmyndina og hve nemendur á umræddu aldursbili geti orðið uppteknir af útliti og líkama sínum. Í skrifum Smith og félaga (2001) kemur einnig fram að umræddur aldurshópur gangi í gegnum þroska-breytingar á skömmum tíma sem geti haft áhrif á sjálfsmynd þeirra.

Sigrún Erla Ólafsdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir (2013) benda á að undir hugtakið sjálfsmynd heyri merking hugtakanna sjálfsvirðing (*e. self-respect*), sjálfsálit/sjálfsmat (*e. self-esteem*) og sjálfstraust (*e. self-efficacy*).

Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007) útskýrir sjálfsvirðingu þannig að hún birtist í þeirri mynd sem við höfum af okkur sjálfum, hver við séum, hvaða verðleika við höfum, fyrir hvað við stöndum og hvert við viljum stefna í lífinu. Sjálfsvirðing kemur fram í okkar eigin lífsreglum og daglegum athöfnum.

Sjálfsálit (*e. self-esteem*) felur í sér heildarmat einstaklings á sjálfum sér, samkvæmt álitni Sigrúnar Aðalbjarnardóttur (2007), það er hvort viðkomandi er ánægður með sig eða ekki. Einstaklingur sem er fullviss um eigin verðleika og er yfirleitt sáttur við sjálfan sig býr yfir góðu sjálfsáliti. Viðkomandi gerir sér grein fyrir því að honum geti orðið á mistök og er að því leyti umburðarlyndur gagnvart sjálfum sér. Sá sem hins vegar hefur lélegt sjálfsálit vantar þessa tilfinningu fyrir sjálfum sér. Hann sættir sig ekki vel við sjálfan sig, gerir of lítið úr eigin getu og leitast við að sanna sig fyrir öðrum. Berger (2014) skrifar um menningarlegan mun í tengslum við sjálfsálit (*e. self-esteem*) og nefnir í því samhengi hvernig námsmat er sett fram í umsögnum, allt frá frábærum árangri til þess að viðkomandi nemandi þurfi að bæta sig. Nemandi sem fær þá umsögn að hann þurfi að gera betur getur orðið ósáttur við sjálfan sig. Harter (2012) skrifar að sjálfsálit feli í sér mat manneskjunnar á því hvernig til hafi tekist, hvort hún sé ánægð með sig eða ekki.

Sjálfsstraust (e. self-efficacy) birtist að mati Sigrúnar (2007) í trú einstaklings á sjálfan sig, fullvissu um eigin verðleika og sannfæringu um að hann geti gert það sem hann vill stefna að. Þessi trú á eigin hæfni er oft aðstæðubundin. Sami einstaklingur getur haft góða trú á námsgetu sinni í tiltekinni grein en litla trú á færni sinni í annarri grein eða á öðrum vettvangi. Það eru tengsl á milli hugmynda um sjálfsstraust og aðstæðubundna trú einstaklings á sjálfum sér og hugmynda um sjálfsmýnd þar sem hún getur verið bundin aðstæðum; einstaklingur getur haft jákvæða sjálfsmýnd í einum aðstæðum en neikvæðari í öðrum (Sigrún Erla Ólafsdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2013; Guðný Guðbjörnsdóttir, 1994). Martin og fleiri (2010) taka sem dæmi að einstaklingur sem trúir því að hann geti hætt að reykja og breytt þannig venjum sínum hafi gott sjálfsstraust (e. self-efficacy). Það sé forsenda þess að hann geti hætt reykjum. Bandura (1997) heldur því fram í skrifum sínum að trú á gildi okkar sjálfra (e. self-efficacy beliefs) felist í því að hafa sannfæringu fyrir því að við getum náð árangri í tilteknu viðfangsefni við ákveðin skilyrði. Þannig má greina á milli sjálfsvirðingar, sjálfssálits og sjálfsstrausts sem heyra undir sjálfsmýnd. Í þessari rannsókn verður athyglinni beint að sjálfsstrausti (e. self-efficacy) sem hluta af sjálfsmýnd, sjónum er beint að því hvernig sjálfsstraust birtist hjá nemendum með málþroskavanda sem bitnar á námsárangri þeirra og hvernig það getur haft áhrif á sjálfsmýnd þeirra, það er að segja hvernig nemendur þeim finnst þeir vera. Í rannsókn van Dinther, Dochy, Segers og Braeken (2014) kemur fram fylgni á milli árangurs nemenda í námi og sjálfsstrausts þeirra (e. students' self-efficacy on their competence outcomes), sem staðfestir áhrif sjálfsstrausts nemenda á árangur í námi.

2.3.1 Málþroski og sjálfsmýnd

Hrafnhildur Ragnarsdóttir (2013) segir að tungumálið sé verkfæri hugsunar og það hversu gott vald hver og einn hafi á málinu hafi áhrif á sjálfsmýnd viðkomandi og líðan. Það kemur heim og saman við reynslu rannsakanda af námslegum stuðningi við nemendur.

Í rannsókn Mercer (2011) kemur meðal annars fram hve sjálfsmýnd (e. self-concept) getur verið aðstæðubundin í eðli sínu. Þegar litið er til sjálfsstrausts gagnvart tilteknum verkefnum er reynsla rannsakanda sú að nemendur með góða sjálfsmýnd gefist síður upp þó svo að þeim hafi mistekist á einhverjum tímamarki. Þeir eru frekar tilbúnir að reyna aftur og sýna þannig meiri þrautseigju. Sjálfsstraust er mikilvægt þegar nemendur standa frammi fyrir ákveðnum viðfangsefnum og hvernig þeir meta hvort

viðfangsefnið er viðráðanlegt. Rannsakandi hefur reynslu af því að slakur málþroski geti háð nemendum í félagslegum samskiptum á miðstigi því þeir geti misskilið það sem sagt er við þá. Ástæðan eru sú að þeir skilja jafnvel ekki samhengi orða eða stök orð. Á miðstigi verða samskipti einnig flóknari þannig að ef skilning vantar í mæltu máli getur það komið niður á félagslegri færni og stöðu í vinnuhópnum. Sjálfstraust í námi gagnvart viðfangsefnum skiptir máli þannig að nemendum líði vel, hafi vilja til að standa sig vel í námi, áhuga á þeim viðfangsefnum sem þeir eru að takast á við og setji sér metnaðarfull markmið. Slakur málþroski getur haft neikvæð áhrif á líðan nemenda þannig að þeir upplifi jafnvel kvíða gagnvart tilteknum viðfangsefnum sem þeir telja sig ekki ráða við. Kvíðatilfinning getur haft áhrif á hugsun þeirra, hegðun og jafnvel valdið líkamlegum einkennum eins og höfuð- eða magaverk. Um leið og líðan gagnvart tilteknum viðfangsefnum í námi verður neikvæð þá getur það dregið úr vilja, áhuga og metnaðarfullum markmiðum. Þannig verða til neikvæð áhrif á sjálfsmýnd en sjálfstraust gagnvart tilteknum viðfangsefnum er hluti af sjálfsmýnd.

3 Aðferðafræði

Hugmyndafræði rannsóknarinnar má rekja til félagslegrar hugs míðaahyggiu (e. social constructionism), sem felur í sér að allur skilningur okkar er tengdur menningu og sögu. Skilningur á heiminum kemur ekki út frá hlutgerðum raunveruleika heldur verður þekking til í samskiptum milli fólks í daglegu lífi. Samskiptin eru af öllum toga en tungumálið gegnir þar veigamiklu hlutverki. Þannig verður til eitthvað sem mætti kalla sannleika í viðleitni okkar til þess að skilja heiminn. Reynsla fólks öðlast merkingu með félagslegum tengslum í því samfélagi sem það lifir (Braun og Clarke, 2013; Burr, 1995).

Eigindleg aðferðafræði (e. qualitative research) er mikið notuð í menntavísindum en hún leggur áherslu á að viðfangsefnið sé skoðað í náttúrulegu umhverfi og að rannsakandinn sé aðalrannsóknartækið (Lichtman, 2013). Skilgreiningar á eigindlegri aðferðafræði eiga það sameiginlegt að lýsa henni sem leið til að skilja og skýra mannleg fyrirbæri. Rannsóknarsniðið í þessari rannsókn er fyrirbærafræði þar sem lögð er áhersla á að skilja fremur en að spá fyrir um (Lichtman, 2013; Sigríður Halldórsdóttir, 2013). Eins og fram kemur hjá Sigríði Halldórsdóttur (2013) byggist fyrirbærafræði á þeirri viðleitni að skilja fólk, hugsun þess, reynslu og hvaða merkingu það leggur í reynsluna. Leitast er við að rannsaka fyrirbæri út frá sjónarhóli þeirra sem hafa tiltekna reynslu eins og hún er upplifuð. Þátttakendur eru fáir og markmiðið er ekki að alhæfa heldur dýpka skilning og auka við þekkingu á fyrirbærinu sem slíku.

Fyrirbærafræðileg nálgun fellur vel að þessari rannsókn þar sem leitað er eftir nýrri þekkingu í gegnum viðtöl við nemendur í 6. og 7. bekk og við sérfræðinga. Í rannsókninni er skoðað hvernig nemendur hugsa, hver reynsla þeirra er af námi og hvaða hugmyndir þeir hafa um sjálfa sig sem nemendur. Einnig er leitað eftir þekkingu og reynslu sérfræðinga af nemendum með veikleika í málþroska í samhengi við nám og sjálfsmynd. Lichtman (2013) skrifar að sérhver rannsakandi þurfi að vera meðvitaður um hlutverk sitt í slíkum rannsóknum, leitast við að halda skoðunum sínum eins fjarri og hægt er og láta þær ekki hafa áhrif á svör eða framvindu. Viðbrögð hans geta skipt verulegu máli í viðtalsaðstæðum, ekki eingöngu það sem hann segir heldur líka hvernig hann notar líkamsmálið, svipbrigði og önnur óyrt skilaboð. Útkoma eigindlegra rannsókna verður ekki birt í tölulegum samanburði heldur sem þemu eða hugtök sem lýsa því sem er

sameiginlegt með reynslu eða upplifun viðmælenda (Sigríður Halldórsdóttir og Sigurlína Davíðsdóttir, 2013).

3.1 Úrtak

Í rannsókninni var notað markmiðsúrtak. Þátttakendur voru valdir fyrirfram með markmið rannsóknarinnar að leiðarljósi og voru sex talsins, fjórir nemendur og tveir sérfræðingar, allir búsettir á höfuðborgarsvæðinu. Nemendurnir komu úr 6. og 7. bekk tveggja grunnskóla sem hvorugur er starfsvettvangur rannsakanda. Árangur þeirra á stöðluðu hópprófi í lesskilningi, „Orðarún“, á skólaárinu 2014-2015 var undir meðaltali. Þeir höfðu fengið sambærilegar niðurstöður eða slakari á stöðluðu einstaklingsprófi í málþroska, TOLD 2-P, eða TOLD 2-I, á sama skólaári eða á skólaárinu þar á undan.

„Orðarún“ er staðlað hóppróf í lesskilningi í 3.- 8. bekk grunnskóla, það kannar hversu vel nemendur skilja meginefni texta og átta sig á staðreyndum, færni í að lesa á milli lína í texta, draga ályktanir og skilning þeirra á erfiðum orðum í texta og orðasamböndum (Dagný Birnisdóttir, Rósa Eggertsdóttir, Amalía Björnsdóttir, 2011). Told-2P er staðlað málþroska-próf fyrir börn á aldrinum 4 til 9 ára, TOLD 2-I er staðlað málþroska-próf fyrir börn á aldrinum 8 ára og 6 mánaða til 12 ára og 11 mánaða. Prófin meta almenna málhæfni barna út frá tali og hlustun (Ingibjörg Símonardóttir, Einar Guðmundsson og Sigurgrímur Skúlason, 1995). Aðgengi að nemendunum fékkst í samstarfi við skólaskrifstofu sveitarfélagsins og skólustjóra eða sérkennara í viðkomandi grunnskólum. Rannsakandi sendi skólaskrifstofunni afrit af tilkynningu til Persónuverndar, einnig kynningarbréf og beiðni um upplýst samþykki (sjá fylgiskjöl 1-5). Svör forráðamanna bárust umsjónaraðila sérkennslu á skólaskrifstofu og hafði hann samband við rannsakanda þegar þau höfðu borist.

Sérfræðingar voru valdir í rannsóknina með tilliti til þekkingar og reynslu af vinnu með nemendum á miðstigi grunnskóla, en þeir hafa báðir um það bil tíu ára starfsreynslu á þeim vettvangi. Námsráðgjafinn starfar í fjölmönnum grunnskóla og sálfræðingurinn hjá sérfræðiþjónustu grunnskóla. Sérfræðingarnir koma úr sama sveitarfélagi og nemendurnir en starfa ekki í sömu skólum og þeir. Námsráðgjafinn vinnur í margþættu starfi með nemendum, samtölum við einstaklinga vegna líðanar, kennslu í félagsfærni, að ýmsu forvarnastarfi og úrvinnslu eineltismála. Sálfræðingurinn sinnir greiningum og starfar með nemendaverndarráðum í grunnskólum.

3.2 Gögn

Gagnaöflun rannsóknarinnar fólst í viðtölum; aðferð sem gengur út á það að læra af reynslu fólks, skilja tilfinningar þess, viðhorf og umhverfið sem það lifir í (Kvale og Brinkmann, 2009). Í skrifum Silverman (2013) kemur fram að til þess að gera sannfærandi rannsókn þurfi meðal annars að nota aðferð til gagnaöflunar sem henti viðfangsefni hennar. Viðtöl sem aðferð til gagnaöflunar samræmast þannig markmiði þessarar rannsóknar þar sem leitað var út frá fyrirbærafraði eftir reynslu og sýn þátttakenda.

Unnið var út frá rannsóknarspurningu en viðtalsspurningar notaðar til að dýpka viðtölin sem voru hálfopin (Lichtman, 2013). Viðtalsspurningarnar voru þemaskiptar til þess fá greinarbetri svör, meiri dýpt og auðvelda greiningu og úrvinnslu gagna. Markmiðið með spurningunum var að varpa ljósi á rannsóknarspurninguna út frá málþroska, námi og sjálfsmýnd. Einnig til þess að kanna hvort rannsóknin myndi leiða eitthvað nýtt í ljós eða hvort samhljómur væri í niðurstöðum við aðrar rannsóknir. Spurningaramminn var sá sami fyrir alla nemendur sem voru þátttakendur í rannsókninni. Annar spurningarammi var fyrir sérfræðinga sem voru þátttakendur í rannsókninni.

Þemu í viðtalsspurningunum til nemendanna voru þrjú: 1) um bernsku og nám í grunnskóla á yngsta stigi, 2) um nám á miðstigi og 3) um sjálfsmýnd og félagsleg tengsl. Undirspurningar í þemunum voru til þess fallnar meðal annars að leita eftir reynslu nemenda af sögum sem lesnar voru fyrir þá, stafanámi og orðskilningi. Undirspurningar í þemanu, nám á miðstigi í grunnskóla, snúast meðal annars um reynslu nemenda af námsefni í lesgreinum. Í þriðja þemanu í viðtalsrammanum, sjálfsmýnd og félagsleg tengsl, er meðal annars leitað eftir upplifun nemenda af samskiptaleiðum við félagi og hvernig nemendur þeim finnst þeir vera.

Þemu í viðtalsspurningunum til sérfræðinganna voru þrjú: 1) félagsleg staða, 2) námsárangur og 3) líðan í skóla. Spurningaramminn var til þess fallinn að fá fram reynslu og þekkingu sérfræðinga varðandi nemendur með veikleika í málþroska og áhrif þess á nám og sjálfsmýnd.

3.3 Forprófun spurninga

Orðalag spurninga og notkun orða í þeim skiptir máli í rannsóknum eins og fram kemur hjá Grétari Þór Eypórssyni (2013). Hann skrifar auk þess um mikilvægi þess að spurningar séu skýrar og ótvíræðar til þess að koma í veg fyrir að þær misskiljist og verði þannig óáreiðanlegar og ónothæfar. Tryggja þarf gæði spurninga með einföldu og skýru orðfæri og orðavali.

Þegar þátttakendur í rannsókn eru börn eða unglingar þarf að skoða sérstaklega orðfæri og orðaval. Í þessari rannsókn voru fjórir af sex þátttakendum með færni í málþroska undir meðalgetu þannig að vanda þurfti til orðavals í spurningum til þess að koma í veg fyrir misskilning og tryggja að niðurstöður rannsóknarinnar yrðu ekki bjagaðar. Grétar Þór (2013) skrifar að forprófun spurninga sé nauðsynleg til þess að kanna hvort þær séu vel úr garði gerðar, skýrar og gallalausar. Rannsakandi forprófaði spurningarnar í byrjun á námsfélögum til þess að kanna hvernig fullorðnir einstaklingar með menntun og reynslu myndu meta þær með tilliti til orðavals og skýrleika. Námsfélagar rannsakanda komu með fáeinar athugasemdir sem rannsakandi tók tillit til og breytti lítillega orðavali sem hafði þó ekki breytingu á merkingu í för með sér. Í framhaldinu forprófaði rannsakandi spurningarnar á tveimur einstaklingum í fjölskyldu sinni sem eru í 6. bekk en ekki með veikleika í málþroska. Rannsakandi gerði engar breytingar á spurningunum eftir seinni forprófun þar sem ekki virtist tilefni til þess. Umræddir einstaklingar virtust skilja spurningarnar vel. Fylgiskjal 6 sýnir þemaskiptan spurningaramma fyrir nemendur í rannsókninni.

3.4 Fyrirlögn

Rannsakandi nálgast þátttakendur í gegnum skólaskrifstofu sveitarfélagsins. Yfirmaður málefna sérkennslu fékk jákvætt svar frá foreldrum nemenda um þátttöku í rannsókninni eftir að skólastjórar eða sérkennarar í viðkomandi skólum höfðu stungið upp á tilteknum nemendum. Í framhaldinu hófust samskipti rannsakanda við foreldra, í tölvupósti eða símleiðis. Í öllum tilvikum höfðu foreldrar og nemendur veitt upplýst samþykki og voru einnig samþykkir upptöku á viðtölunum. Tveir foreldrar óskuðu eftir því að rannsakandi myndi senda þeim sýnishorn af spurningum sem yrðu lagðar fyrir nemendur í viðtölunum. Rannsakandi kannaði þar af leiðandi hug annarra foreldra til þess að fá sýnishorn af sambærilegum spurningum fyrirfram. Foreldrar allra þátttakenda kynntu síðan sýnishornin fyrir börnum sínum svo að þau fengju gleggri mynd af efni viðtalanna. Fundir rannsakanda með nemendum voru ákveðnir í samráði við foreldra. Í því samhengi var tekið tillit til ákjósanlegs tíma á skóladeginum, til dæmis svo þeir misstu ekki af mikilvægustu kennslustundunum. Rannsakandi var í framhaldinu í sambandi við viðkomandi skóla til þess að koma á fundi með nemendum í hentugu rými og á ákjósanlegum tíma. Rannsakandi mætti jákvæðni í skólunum við að koma á fundum með nemendum en það studdi við jákvætt viðhorf nemendanna til rannsóknarinnar.

Rannsakandi hafði sjálfur samband við sérfræðinga um þátttöku í rannsókninni. Í byrjun voru þau samskipti símleiðis en í framhaldinu í tölvupósti. Báðir sérfræðingarnir voru fúsir til þátttöku eftir að hafa heyrt af markmiði rannsóknarinnar og lesið kynningarbréf um hana og vildu gjarnan leggja sitt af mörkum til þess að stuðla að framgangi hennar. Báðir fengu sýnishorn af örfáum spurningum sem voru sambærilegar þeim í viðtalsramma rannsóknarinnar ætlaðar sérfræðingum. Þeir óskuðu eftir því að fá umrædd sýnishorn daginn áður en viðtölin fóru fram.

Viðmót og samskipti í skólunum og á vinnustöðum sérfræðinganna var jákvætt og þægilegt. Rými sem rannsakanda var úthlutað til viðtalanna voru með góðri lýsingu og aðlaðandi. Í öllum viðtölum rannsóknarinnar valdi rannsakandi eins stóla og hentugt borð til þess að hafa viðmælendur og sjálfan sig í sambærilegri hæð og stöðu. Hollway og Jefferson (2000) leggja áherslu á kringumstæður í viðtölum sem skapa valdajafnvægi milli rannsakanda og viðmælanda. Rannsakandi hafði spurningarammann útprentaðan í öllum viðtölum til þess að setja inn handskrifaðar athugasemdir á meðan á viðtölum stæði og skoðaði mögulegar viðbótarspurningar út frá hugsanlegum svörum. Í því samhengi hafði rannsakandi spurningar Silverman (2013) til hliðsjónar er lúta að því að spyrja nánar, dæmi: „Hver heldur þú að sé ástæðan fyrir því?“, „Hvað myndir þú vilja sjá breytast?“, „Hver telur þú að sé ástæða vandans?“, „Hvað segir þú, af hverju heldur þú að það sé eins og því er háttað?“ Þrátt fyrir góðan undirbúning ákvað rannsakandi að fara fyrir öll viðtöl í huganum aftur yfir atriðin fimm sem Lichtman (2013) nefnir, sem eru þessi: Hvers vegna er ég hér, tilgangurinn með því, hvað ég ætla að gera við upplýsingarnar, hvernig ætla ég að vinna með þær og hversu langan tíma á viðtalið mögulega að taka. Rannsakandi lagði áherslu á afslappað andrúmsloft og almennt spjall áður en viðtölin hófust til þess að stuðla að jákvæðum aðstæðum. Í viðtölunum við sérfræðingana hafði rannsakandi meðferðis sætindi með kaffi til þess að stuðla enn frekar að jákvæðu andrúmslofti fyrir viðtölin. Hollway og Jefferson (2000) skrifa á þá lund að skilningur, virðing og mannlegt innsæi skipti miklu máli í rannsóknarumhverfinu.

3.5 Úrvinnsla

Rannsakandi tók viðtölin upp á spjaldtölvu og afritaði þau orðrétt sama dag og næsta þar á eftir. Hlustun á viðtölin var marg endurtekin til þess að afritun yrði nákvæm og fram kæmi sem gleggst mynd af því andrúmi sem var í viðtalsaðstæðum. Jafnframt fór rannsakandi gaumgæfilega yfir vettvangsnótur og athugasemdir sem hann skráði niður á meðan á

viðtölunum stóð. Í skrifum Lichtman (2013) kemur fram að skráðar athugasemdir í viðtölum og vettvangsnótur séu mikilvægar til þess að áhrif rannsakanda verði sem minnst á niðurstöður rannsóknar.

Í framhaldinu fór fram greining gagna en eins og fram kemur hjá Braun og Clarke (2013) og Lichtman (2013) þá felur hún í sér umbreytingu; farið er í gegnum gögnin á kerfisbundinn hátt og búnir til lykjar (e. codes) sem lýsa einkennum þeirra. Lyklar sem vísa til sameiginlegs þema voru felldir saman með ályktunum sem geta leitt að nýjum skilningi. Þemagreining var notuð til þess að finna endurtekin mynstur í þeim tilgangi að varpa ljósi á rannsóknarspurninguna. Þemagreining eins og Braun og Clarke (2006) setja fram er notuð til þess að staðsetja, greina og skrá mynstur (þemu) í gögnunum. Þema nær yfir eitthvað mikilvægt í rannsóknargögnum í samhengi við rannsóknarspurninguna og sýnir mynstur eða merkingu í þeim varðandi fyrirbærið sem verið er að rannsaka.

Þrjú þemu voru í viðtalsrammanum við nemendur í 6. og 7. bekk og þrjú við sérfræðinga. Rannsakandi notaði liti og form við greiningu á hugtökum og textabútum í hverju þema fyrir sig til að byrja með. Þannig varð algengi hugtaka og textabúta augljósara í svörum viðmælenda þvert á hvert þema í viðtalsrömmunum. Í framhaldinu komu í ljós tengsl á milli þemaflokka og urðu þá til lykjarþemu síðar í greiningunni. Þetta ferli auðveldaði umbreytingu á gögnunum í greiningunni. Dæmi um umbreytingu gagna í viðtölunum við nemendur annars vegar er að það komu endurtekið fyrir hugtök sem sneru að áhugahvetjandi þáttum og örvun. Hins vegar voru hugtök og textabútar í viðtalsgögnum nemendanna sem sneru að vaxandi þyngd í námsefni, erfiðleikum með að skilja orð og verkefni og áhrif þess á sjálfstraust og sjálfmynd. Nemendunum leið ekki alltaf vel í bóknáms-tengdum verkefnum á miðstigi sem gerði það að verkum að þeim fannst þeir ekki nógu góðir nemendur. Í viðtölunum við sérfræðingana kom fram að námsvandi og flóknari samskipti við jafnaldra hafi áhrif á sjálfmynd nemenda, en dæmi sem sýna umbreytingu í viðtalsgögnum sérfræðinganna eru hugtök eins og álag og erfitt námsefni. Þessi hugtök komu fyrir í textabútum aftur og aftur og voru því til þess fallin að flokka saman, til að birta heildarmyndir sem draga þannig fram kjarnann í merkingunni sem leiðir að niðurstöðum.

Silverman (2013) skrifar um helstu einingar í rannsóknargögnum og hvernig þær tengjast hver annarri. Þessi skrif má yfirfæra á hvaða hugtök voru helst áberandi, komu oftast fyrir í þessari rannsókn. Þegar þemagreiningin var komin vel á veg virtist rannsakanda að komin væru einhvers konar svör við rannsóknarspurningunni. Í skrifum Silverman's

(2013) má lesa að rannsakanda beri að forðast að flýta sér um of að niðurstöðu. Rannsakanda þóttu þetta góð varnaðarorð á þessu stigi í úrvinnslu gagnanna. Braun og Clarke (2006) skrifa að á ákveðnu stigi í greiningu á þemum þurfi að endurskoða þau. Sum þemu standa ekki ein og sér, einhver verða hluti af öðrum. Gögn innan sama þema þurfa samhljóm í merkingu á meðan það þarf að vera skilgreinanlegur munur á milli þema. Rannsakandi þurfti að velta þessum orðum vel fyrir sér og skoða þemu aftur og aftur til að átta sig á hvaða þemu gætu staðið ein og sér og hver þyrfti að fella saman. Á endanum stóðu eftir þrjú lykilþemu sem rannsakandi mat þannig að gæfu svör við rannsóknarspurningunni.

Rannsakandi leitaðist við að gæta hlutleysis í rannsókninni. Lichtman (2013) skrifar um mikilvægi þess að skoðanir rannsakanda hafi ekki áhrif á framvindu og niðurstöður rannsókna. Til að gæta hlutleysis og auka trúverðugleika rannsóknarinnar fengu viðmælendurnir nægan tíma til þessa að svara, hlusta og tjá sig um það í lok hvers viðtals hvort þeir vildu bæta einhverju við. Við úrvinnslu gagna ígrundaði rannsakandi hlutverk sitt enn og aftur með tilliti til hlutleysis. Rannsóknargögnin voru lesin aftur og aftur en það er hluti af því að auka trúverðugleika í rannsóknum (Sigríður Halldórsdóttir og Sigurlína Davíðsdóttir, 2013). Það ber að hafa í huga að úrtakið í þessari rannsókn er ekki stórt. Þrátt fyrir það kom fram samhljómur í niðurstöðum þar sem ákveðin hugtök og textar komu fyrir aftur og aftur í rannsóknargögnunum, nokkurs konar rauður þráður sem leiddi til niðurstaðna. Samhljómur í rannsóknargögnum er eitt af þeim atriðum sem Braun og Clarke (2013) segja mikilvæg sem gæðaviðmið. Rannsakandi skráði dagbók í gegnum vinnu við rannsóknina; þau skrif styðja við niðurstöður að mati hans, þar sem ferli rannsóknarinnar og hugleiðingar koma fram. Þær hugleiðingar snúa meðal annars að áhrifum rannsakanda á rannsóknina og öfugt.

3.6 Siðfræði

Rannsóknin var tilkynnt til Persónuverndar í samræmi við verklag stofnunarinnar. Verndun persónuupplýsinga var grundvallaratriði í rannsókninni. Þegar einstaklingar eiga í hlut sem ekki eru sjálfráða þarf að leita leyfis forráðamanna og jafnframt er mikilvægt að þeir ræði við börn sín um afstöðu þeirra til þátttöku í rannsókninni og tilgang hennar. Ef fram hefði komið að nemandi væri tregur til þátttöku þá hefði rannsakandi leitað að öðrum viðmælenda. Heitið var fullum trúnaði, nafnleynd gagna og varðveislu í samræmi við það. Mikilvægt er að hagræða upplýsingum þannig að ekki sé hægt að rekja til viðmælenda út frá persónum eða staðháttum og

Þess vegna voru notuð tilbúin nöfn, eins og „Nemandi I“, „Nemandi II“ o.s.frv. og samsvarandi fyrir sérfræðingana. Öllum gögnum var eytt eftir vinnslu rannsóknarinnar. Rannsakandi leitaðist við að láta skoðanir sínar og viðhorf ekki hafa áhrif á niðurstöðurnar. Haga þurfti aðstæðum og samskiptum á þann veg að gætt væri að valdahlutföllum eins og hægt var því þegar börn eiga í hlut er sérstaklega mikilvægt að þátttakendur upplifi sig eins lítið og kostur er undir valdi rannsakanda (Lichtman, 2013; Silverman, 2013). Það er mjög mikilvægt að útskýra fyrirfram til hvers er ætlast af nemendum sem taka þátt í rannsóknum. Undirbúningur í því tilliti er með öðrum hætti en þegar fullorðnir einstaklingar eiga í hlut (Jóhanna Einarsdóttir, 2007). Skilningur og virðing skipta miklu í rannsóknum. Mannlegt innsæi jafnar ekki ójöfn valdahlutföll sem geta skapast en er engu að síður mikilvægt í rannsóknarumhverfinu (Hollway og Jefferson, 2000; Lichtman, 2013; Silverman, 2013). Ef þátttakandi hefði óskað eftir því að draga sig út úr rannsókninni hefði það verið heimilt og gögnum hans eytt. Mikilvægt er að ábyrgjast að enginn skaðist vegna rannsóknarinnar.

Auðkenni voru afmáð af viðtalsgögnum við afritun þannig að ekki væri hægt að rekja þau til einstaklinga eða staðháttá. Viðtölum var svo eytt eftir afritun. Gögnin eru varðveitt án auðkenna á tryggan hátt. Þessi atriði eru hluti af siðfræði rannsóknarinnar. Þátttakendurnir og forráðamenn nemendanna skrifuðu undir upplýst samþykki áður en viðtölin hófust og gáfu leyfi fyrir upptöku á þeim. Þetta eru mikilvæg atriði í siðfræði rannsókna almennt (Silverman, 2013).

4 Niðurstöður

Í þessum kafla leitast rannsakandi við að skýra frá niðurstöðum rannsóknarinnar en markmið hennar voru að varpa ljósi á þau áhrif sem slakur málproski getur haft á nám og sjálfsmynd nemenda í 6. og 7. bekk. Í fyrsta hluta er dregin upp mynd af þátttakendum, í þeim næsta dregnar saman niðurstöður út frá þeim og að lokum fléttaðir saman meginþræðirnir í viðtölunum öllum án tillits til þemaflokka.

4.1 Þátttakendur

Þátttakendur í rannsókninni voru sex, fjórir nemendur og tveir sérfræðingar. Nemendurnir voru í 6. og 7. bekk skólaárið 2014-2015, tveir í 6. bekk og tveir í 7. bekk, tvær stelpur og tveir strákar. Sérfræðingarnir starfa í sama sveitarfélagi og nemendurnir en ekki í sömu grunnskólum. Þeir hafa um það bil tíu ára starfsreynslu í grunnskólum sem sérfræðingar á sínu sviði auk annarrar reynslu sem tengist skólastarfi. Rannsakandi starfar ekki í sama grunnskóla og þátttakendurnir.

4.1.1 Nemandi I

Nemandi I reyndist vera viðmótsþýður og ljúfur drengur. Hann bar með sér að vera pínulítið feiminn í fyrstu, jafnvel stressaður, en rannsakandi lagði sig fram um að hafa eigið viðmót afslappað þannig að hann myndi frekar slaka á. Þegar leið á viðtalið varð hann öruggari með sig, hafði fengið sér vatn að drekka og tekið stutt hlé. Í fyrri hluta viðtalsins urðu rannsakandi og nemandinn fyrir óvæntri truflun þegar skólastjórinn kom óvart inn í herbergið. Sú röskun var jákvæð að mati rannsakanda þar sem hann nýtti tækifærið og hrósaði drengnum við skólastjórnann fyrir að vera jákvæður og standa sig vel. Nemandinn virtist leggja sig fram um að svara spurningum rannsakanda af einlægni, hvorki gera of mikið né of lítið úr sjálfum sér eða gengi sínu í námi. Það kom fyrir að rannsakandi endurtók sömu spurningu þar sem hik kom á hann í byrjun viðtals og einnig kom það fyrir að rannsakandi umorðaði spurningu án þess að breyta merkingu hennar. Hann tók fljótlega eftir beygingavillum í máli drengsins og stundum orðfæð til tjáningar. Hann náði hins vegar að segja meiningu sína með því að nota nokkur einföld orð í stað eins sem hefði náð yfir hugsun hans og einnig líkamsmál til þess að lýsa því hvað hann meinti. Dæmi um þetta er þegar hann var að ræða um þykkt á bókum eða lengd þeirra þá notaði hann fingur

og hendur til þess að sýna hvað hann meinti í stað þess að tilgreina blaðsíðufjölda. Rannsakandi upplifði ákveðinn létti hjá nemandanum þegar hann hafði sagt frá því að hann væri í sérkennslu. Þegar leið á viðtalið og umræða um sérkennslu hófst komu í ljós fyrri kynni rannsakanda og kennara hans í sérkennslu sem leiddi til þess að hann varð ennþá öruggari með sig. Að loknu viðtali fylgdi rannsakandi honum í eina kennslustund í sérkennslu að frumkvæði hans. Það var vel til þess fallið að sjá hann í fleiri aðstæðum í skólanum og öðlast gleggri mynd af honum og þeim verkefnum sem hann er að fást við í íslensku. Hann sýndi rannsakanda verkefni sín stoltur og hvernig vinnulagið væri í námsverinu. Nemandinn fylgir námsefni árgangs með stuðningi. Hann var auðsjáanlega sáttur og ánægður með kennarann í námsverinu og virtist líða vel í þeim námsaðstæðum.

Í svörum hans við þemaskiptum spurningum í viðtalsrammanum (sjá fylgiskjal 6) kom meðal annars fram að honum þótti frekar skemmtilegt þegar lesið var fyrir hann heima á leikskólaaldri og í grunnskóla. Það virtist draga úr ánægjunni að hann skildi ekki alltaf sögurnar, hann sagði að það hefði verið „mitt á milli, gaman og ekki gaman“ að láta lesa fyrir sig. Hann sagði að sér hefði ekki fundist svo erfitt að læra stafina þegar hann byrjaði í grunnskóla. Fram kom að bókmenntir og fleiri lesgreinar reynast honum erfiðar á miðstigi. Þegar litið var til orðaforða þá voru það aðallega löng og miðlungslöng orð sem væru stundum erfið að hans sögn. Honum finnst erfitt að fást við langan texta og mörg orð á hverri blaðsíðu; leturstærð skiptir einnig máli því hann sagði að „stór skrift“ í bókum væri betri. Hann sagði einnig að það besta við að lesa væri „að verða fljótari og fljótari“. Hópvinna hugnast honum ekki alltaf en samsetning innan hópsins skiptir þá máli. Í svörum drengsins kom einnig fram að honum líður ekki alltaf vel þegar hann þarf að vinna verkefni þar sem nauðsynlegt er að lesa og skrifa texta. Hann skilur ekki alltaf það sem hann les og vantar orð til þess að skrifa. Hann finnur verulegan mun á þyngd verkefna á síðari hluta miðstigs miðað við yngsta stig. Hann upplifir sig þokkalegan nemanda. Hann skilur vini sína yfirleitt þegar hann talar við félagi sína. Samskipti hans við þá eru nær eingöngu í mæltu máli utan skólatíma, ekki í gegnum samskiptamiðla eða í síma.

4.1.2 Nemandi II

Nemandi II var glaðlegur og jákvæður drengur. Þegar fundi rannsakanda og hans bar saman þá heilsuðust þeir og áttu spjall saman um bekkinn hans, skólann og veðrið á meðan þeir röltu eftir gangi skólans fyrir viðtalið. Nemandinn sagðist vera spenntur að fara í viðtal. Hann hóf samræðuna

með því að segja rannsakanda að þegar hann hefði verið að læra að lesa og átti að skrifa orð þá hafi hann skrifað „jeg“ í staðinn fyrir „ég“. Í framhaldinu ræddu þeir um orð sem ekki eru skrifuð eins og þau eru borin fram. Nemandinn sagði frá því í öðru samhengi að hann ætti erfitt með að muna vikudagana, mundi til dæmis ekki hvaða dagur kemur á eftir laugardegi. Rannsakandi tók eftir beygingavillum hjá drengnum og í samtalinu komu einnig fram vísbendingar um slakan orðaforða, hann sagði til dæmis „fáa sinn“ í staðinn fyrir „sjaldan“. Hann stundar íþróttir af kappi og hefur áhuga á vísindum og náttúrufræði. Hann sagðist vera vinmargur og ánægður í bekknum sínum.

Í samantekt á svörum drengsins við spurningum í viðtalsrammanum (sjá fylgiskjal 6) kom meðal annars fram að honum þótti gaman að láta lesa fyrir sig heima þegar hann var á leikskólaaldri og fyrir þann tíma. Á fyrstu árum í grunnskóla var haldið áfram að lesa fyrir hann, aðallega bækur um náttúru, dýr og fleira. Hann sagði um reynslu sína þegar lesið var fyrir hann:

Man bara eftir skrítnum orðum sem ég skildi ekki, en ekki nákvæmlega hvaða orð það voru. Já svona fáránleg, skritin.

Hann sagði að stundum hefðu þessi fáránlegu, skritnu orð truflað hann, en hann hefði þá skoðað myndirnar í bókunum vel og það hefði stutt við merkingu textans. Hann sagði að bækur á heimilinu væru geymdar í gömlum skáp og hefðu meðal annars að geyma þjóðsögur. Einnig nefndi hann að heima hjá sér væri lesið talsvert í spjaldtölvum. Þá kom fram í svörum nemandans að hann ætti erfitt með að byrja á frjálsri ritun og ef hann fengi ekki góða hugmynd um hvað hann ætti að skrifa þá ætti hann erfitt með að finna orð og koma sér af stað. Hann sagði að það sem skipti mestu máli varðandi lestur væri að fræðast meira eða að lesa „fróð eitthvað“ eins og hann orðaði það. Hann tjáði sig um að sér gengi ekki alltaf nógu vel að skilja orð í námsefninu og að þegar hann væri að vinna verkefni í skólanum sem krefðist þess að lesa texta og skrifa, þá væri mismunandi hvernig honum liði og réðist það af textanum sem þyrfti að lesa. Hann sagði að námsefni hefði þyngst mikið frá því á yngsta stigi eða eins og hann sagði: „það er mikið meira að lesa og skilja“. Hann sagðist vera „allt í lagi“ nemandi. Hópvinna hentaði honum vel að eigin sögn því þá gæti hann spurt félaga sína ef á þyrfti að halda og verkefnin yrðu skemmtilegri. Hann sagði að samskipti sín við vini sína eftir skóla færu að hluta til fram í gegnum samskiptaforrit en sagði að sér þætti auðveldast að skilja vini sína með því að „bara tala við þá, það er miklu léttara“. Ef hann myndi nota

samskiptaforrit þá myndi hann oftast senda mynd með skilaboðunum sem hann skrifaði til þess að forðast misskilning.

4.1.3 Nemandi III

Nemandi III var stúlka, glaðleg og jákvæð í fasi. Hún lýsti ánægju með skólann sinn frá upphafi skólagöngu. Rannsakandi náði að spjalla við hana á rölti um ganga skólans frá bekkjarstofu að viðtalsherberginu. Hún var opin, tjáði sig mikið og virtist hafa óvenju mikið innsæi í eigin námsvanda miðað við aldur. Rannsakandi tók eftir slakri máltilfinningu hjá henni og litlum orðaforða. Hún þurfti að segja meiningu sína í löngu máli og rannsakandi notaði viðbótarspurningar alloft til þess að vera viss um að skilja hvaða merkingu hún lagði í svörin. Stúlkan hefur greinilega mjög gaman af myndum sögum, lifir sig inn í þær og hló við tilhugsunina um uppáhaldsbækurnar. Hún finnur samsvörun í eigin prakkaraskap og sögupersónum í viðkomandi bókum.

Í samantekt á svörum nemandans við spurningum í viðtalsrammanum (sjá fylgiskjal 6) kemur meðal annars fram að það sem skipti höfuðmáli þegar lesið var fyrir hana á yngri árum var að orðin sem hún skildi ekki voru útskýrð jafnóðum. Með því móti fékkst samhengi og framvinda í sögurnar. Henni fannst ekki erfitt að læra stafina á sínum tíma, það hafði eiginlega gerst af sjálfu sér á síðasta ári í leikskóla. Hún sagði að lesturinn hefði farið vel af stað en síðan hefðu komið upp erfiðleikar þegar orðin orðu erfiðari og „þá var ég ekkert læs“ sagði hún. Nemandinn lýsti miklum bókakosti á heimilinu og sagði:

Við eigum helling af bækum, af bara svona allskonar bækur, kannski fjóra „hjúts“ skápa eða fimm eða eitthvað troðfylla af bækum, svona eins og bókasafn.

Í svörum hennar kom einnig fram að orðaforði í bóklegum verkefnum hamli henni í námi. Hún sagði að mörg íslensk orð væru erfið en hún spyrði alltaf um merkingu þeirra ef aðstæður leyfðu. Hún sagði að þegar útskýringarnar væru komnar þá gæti hún haldið áfram. Stúlkan sagði að í sérkennslu væri auðvelt að fá útskýringar á orðum þar sem þá væru fáir í kennslustundum. Hópvinna er ákjósanleg að mati nemandans:

Mér finnst það best, ég get meira ef ég er með einhverjum, ef ég er ein, þá er ég óörugg hvað ég á að gera ...

Nemandanum þótti eftirsóknarverðast við lestur að hafa ánægju af textanum frekar en að hafa það að markmiði að efla lestrarhraða. Í svörum hennar kom einnig fram að þegar hún stendur frammi fyrir verkefnum í skólanum sem reyna á lesskilning líður henni ekki vel. Hún sagði:

Ég verð stressuð ...

Nemandanum fannst mikill munur á þyngd námsefnis á miðstigi og yngsta stigi í grunnskóla, hún sagði um mun á verkefnum á skólastigum:

Þau verða alltaf svona þyngri og þyngri með tímanum, læra öðruvísi orð ...

Stúlkunni fannst hún vera nemandi sem nær ekki að gera eins vel og aðrir nemendur í bekknum í bóklegum námsgreinum nema í náttúrufræði. Ástæðuna sagði hún vera erfiðleika með að skilja orð. Í íþróttum og sundi sagðist hún vera með toppsinkunn og í náttúrufræði en ekki öðrum námsgreinum. Ástæðuna fyrir góðum árangri í náttúrufræði þakkaði hún afa sínum en saman hefðu þau stundað útivist og ferðalög og í því samhengi hefði hún notið fræðslu afa síns. Nemandinn sagði í framhaldinu:

Þegar ég var lítil þá var ég alltaf með afa mínum uppi á fjöllum með hundinn minn og við vorum að skoða svo margt. Hann var að útskýra hvernig mosinn varð til, hvernig grasið var og allt það, af því hann kann það. Við vorum að tína steina, finna kristalla og hraun og ég lærði þetta. Hann fékk 10 í öllu þessu og hann fylgdist alltaf vel með þegar ég var að koma í skóla, þá vissi ég þetta, hvernig þetta var. Ég er bara með þetta allt eins og páfagaukur.

Stúlkan sagði að auðveldast væri að skilja vini sína þegar þeir væru við hliðina á sér og hún þyrfti ekki að vera með síma í höndunum eða fyrir framan tölvu:

Þá þarf ég ekki að nota hendurnar, þá get ég bara talað, þá þarf ég ekki að vera lengi að gera það, þá get ég bara talað eins og við séum að tala núna.

4.1.4 Nemandi IV

Nemandi IV var brosleit þegar rannsakandi hitti hana í skólanum. Þau náðu að spjalla á leiðinni frá bekkjarstofunni hennar í viðtalsherbergið um daginn og veginn og tilganginn með fundinum. Nemandinn sagði rannsakanda meðal annars að hún hefði alltaf verið í þessum skóla og í leikskóla skammt frá. Rannsakanda þótti hún frjálst og tilbúin til skrafs. Þau röltu þessar ganglengdir í rólegheitum og náðu að kynnast aðeins á leiðinni.

Stúlkan var glöð í bragði og lagði sig fram um að svara spurningum viðtalsrammans (sjá fylgiskjal 6). Í svörum hennar kom meðal annars fram að henni fannst „þægilegt“ þegar lesið var fyrir hana heima á fyrstu æviárunum. Sum orð skyldi hún ekki og henni þótti stundum erfitt að læra stafina í upphafi skólagöngu. Hún sagði að lesið væri heima hjá sér, hryllingssögur og fréttir í tölvunni. Í svörum stúlkunnar kom einnig fram að henni þætti erfitt að skilja námsefnið í bóknámi á miðstigi og spurningar úr því. Fram kom hjá henni að spurningar úr námsefninu í íslensku hefðu þungst verulega miðað við á yngsta stigi grunnskóla. Hún tjáði sig um það að sér liði misjafnlega þegar hún væri að læra í skólanum og sagði:

Í íslensku er erfitt, ég er ekki alltaf góður nemandi í íslensku.

Hún sagði einnig að auðveldast væri að skilja vini sína í mæltu máli í beinum samskiptum:

... það er léttast að skilja, að vera hlið við hlið ...

Nemandinn hefur mikinn áhuga á því að teikna og áður en leiðir okkar skildu þá sýndi hún rannsakanda skissubókina sína sem var glæsileg. Þar voru andlitsteikningar sem greinilega var vandað til og gefa tilefni til þess að álykta að nemandinn hefði góða færni á því sviði.

Eftir viðtalið flettu rannsakandi og stúlkan saman námsbókum hennar sem hún var með í skólatöskunni sinni. Þau flettu vinnubók sem fylgir námsefni í samfélagsfræði. Þar voru nokkur orð sem þau fóru yfir til að kanna orðaforða. Í ljós kom að nemandinn skildi þau ekki og þar af leiðandi ekki samhengið í textanum. Í náttúrufræði var hún með námsbók og vinnubók og svipað var uppi á teningnum þar, erfið orð og að því er virtist slakur skilningur á einstökum orðum og samhengi textans.

4.1.5 Sérfræðingur I

Kynni rannsakanda og sérfræðings I hófust fyrir nokkrum árum þegar hann hóf störf í sveitarfélaginu sem rannsakandi starfar í. Samskipti þeirra voru í tölvupósti áður en viðtalið fór fram. Viðmót var jákvætt þegar þeir hittust í viðtalinu. Sérfræðingurinn sagði meðal annars að hann vildi leggja hönd á plóg þannig að markmið rannsóknarinnar yrði að veruleika. Hann hefur einlægan áhuga á börnum og unglingum og leitast við að styðja og fræða eins og honum er unnt svo að skólaganga þeirra verði sem farsælust og velferð sem mest.

Í svörum sérfræðingsins við þemaspurningunum í viðtalsrammanum (sjá fylgiskjal 7) kom meðal annars fram að samskipti nemenda á miðstigi hefðu almennt breyst mikið á undanförunum árum. Þau færu nú fram í auknum mæli í gegnum samskiptamiðla með myndasendingum og texta með stikkorðum. Dregið hefði úr samskiptum sem nemendur ættu í eigin persónu og misskilningur gæti því frekar átt sér stað. Hann sagði að vægi líkamsmáls og svipbrigða hafi því minnkað. Nemendur tapi því frekar niður hæfileikum til þess að geta átt samskipti „maður á mann“ og samskiptin geti því orðið grynri. Í svörum sérfræðings I kom sömuleiðis fram að nemendur með málþroskavanda geti upplifað sig vanmáttuga og með slaka sjálfsmynd. Námsfni miðstigs sé þyngra en á yngsta stigi og námsvandi því meiri. Hann sagði einnig að upplifunin af námsvanda geti orðið sterkari en vandinn í raun og veru. Ef vel ætti að vera þyrftu þeir nemendur að fá meiri námsaðstoð í skólanum en raun ber vitni og auk þess mikla aðstoð við styrkingu sjálfsmyndar því að öðrum kosti geti hún hamlað þeim. Aðstoð foreldra við börn með málþroskavanda er þýðingarmikil að mati sérfræðingsins. Eftirfylgni með náminu á heimilum er mikilvæg og einnig áhugi foreldra á námi barna sinna almennt því með góðum stuðningi þeirra sé hægt að gera ótrúlega hluti að hans mati.

4.1.6 Sérfræðingur II

Rannsakandi kynntist sérfræðingi II fyrir fáeinum árum þegar þeir störfuðu í sama sveitarfélagi. Samskipti við hann voru í tölvupósti áður en viðtalið fór fram, þau voru jákvæð og viðmótið gott í viðtalinu. Sérfræðingurinn hafði áhuga á því að styðja við framgang rannsóknarinnar.

Í svörum sérfræðingsins við spurningum viðtalsrammans (sjá fylgiskjal 7) kom meðal annars fram að samskipti nemenda á miðstigi séu orðin flóknari en áður, sumir nemendur treysti of mikið á myndræn skilaboð í samskiptum og á samfélagsmiðlum. Traustið sé því ekki hið sama né nándin í slíkum rafrænum samskiptamáta eins og í beinum persónulegum samskiptum;

hann sé flókinn, margbreytilegur og geti verið varasamur þar sem hann bjóði upp á misskilning. Að mati sérfræðingsins getur vandi nemenda með veikleika í málþroska birst í félagslegum samskiptum. Þeir geti misst af upplýsingum, skilji kannski ekki alltaf hvað er sagt við þá, sérstaklega þegar þeir verði eldri og samskiptin flóknari. Málþroski hafi áhrif á allt nám og geti haft neikvæð áhrif á sjálfsmyndina.

4.2 Samantekt á svörum eftir þemum

Hér á eftir eru tekin saman svör við þemasurningunum í viðtölunum við nemendur og sérfræðinga. Þau þemu sem skarast í viðtölunum við bæði nemendur og sérfræðinga eru tekin saman í hverjum undirkafla fyrir sig. Þannig lítur rannsakandi á að það fái skýrari mynd af niðurstöðunum.

4.2.1 „Bernska og nám á yngsta stigi grunnskóla“ og „Námsárangur“

Í svörum nemenda kemur meðal annars í ljós að þeim líkaði vel þegar lesið var fyrir þá heima áður en þeir byrjuðu í grunnskóla og á yngsta stigi grunnskólans. Þeir höfðu góðar minningar um samveru af því tagi og lýstu ánægju með þær stundir. Misjafnt var hvort þeir skildu sögurnar sem voru lesnar eða ekki. Það sem skipti mestu máli fyrir skilning þeirra á sögunum var hvort orð væru útskýrð jafnóðum. Viðmælandi sagði sem dæmi þegar hann rifjaði upp lestrarstundir og vantaði útskýringar á orðum:

Hún útskýrði alltaf hvað þetta var og þetta, þess vegna fattaði ég söguna.

Í svörum við sömu þemasurningum kom einnig í ljós að ákveðnir þættir í umhverfi nemenda virtust vekja áhuga þeirra á því að afla sér fróðleiks og/eða skemmtunar í bókum. Nemendur virtust frekar sækja sér fróðleik í lesefni ef bókakostur var til staðar á heimilinu, það virtist vekja áhuga þeirra á ákveðnum sviðum eins og vísindum, sögu og landafræði. Einnig kom fram að fyrirmyndir á heimilum, þeirra sem lesa texta af einhverju tagi hvort sem það er í bókum eða tölvum, væru nemendum hvatning til lestrar. Viðmælandur sögðu sem dæmi um bækur heima hjá sér og áhuga á því að kynna sér efni þeirra:

Ein til dæmis svona lítil bók, sem hét Örkin hans Nóa ... er mjög skemmtileg.

Svona hryllingsbækur og víkingabækur. Pabbi á líka víkinga-hjálm.

Geymum í svona gömlum skáp, allskonar, þjóðsögur, vísindabækur og fleira.

Það er um ævintýri, það er um Afríku, það er líka til svona bækur sem er hægt að sjá hvað svona, skilurðu, hver er með stærsta hundinn í heimi. Svo erum við með líka útlenskar bækur. Þegar ég var lítil þá skoðaði ég alltaf dýrabækur af því ég elska dýr.

Flestum fannst frekar auðvelt að læra stafina hvort sem það var á síðasta ári í leikskóla eða í grunnskóla. Þeim nemendum sem fannst það ekki auðvelt mundu ekki hvaða bókstafir hefðu reynst þeim erfiðir. Í svörum sérfræðinga kom fram að áhugi foreldra á námi barna sinna skipti miklu strax á unga aldri. Þátttaka foreldra í uppeldi og námi barna væri grundvallaratriði til þess að stuðla að menntun og góðri líðan þeirra. Örvun, hvatning og stuðningur væri mikilvægur, því þannig væri hægt að virkja nemendur.

Sérfræðingur I sagði um mikilvægi áhuga og eftirfylgdar foreldra í uppeldi og námi barna sinna:

Það er náttúrulega heimilin, stuðningur af heimilinu. Þá meina ég hvers konar stuðningur, bara að foreldrar fylgist með, að foreldrar hafi áhuga, að foreldrar liðsinni börnunum og aðstoði þau við námið og svoleiðis. Ég myndi segja sko að, hvað á ég að segja, að heimilið, það sem börn fá þar, sinningu frá foreldrum og það allt, skipti rosalegu miklu máli. Í raun og veru trúlega meira máli heldur en það sem að gerist í skólanum að mörgu leyti, ef að barninu líður ekki vel, ef að barnið kemur ekki vel undirbúið í skólann, ef að því er ekki sinnt heima og svoleiðis þá getum við ekki ætlast til þess að það standi sig í náminu. Það er bara undantekning ef að það er, þannig að, en ef auðvitað skiptir líka máli þær forsendur sem barnið hefur til náms, en við tökum þær út þá held ég að þetta skipti rosalega miklu máli. Með góðan stuðning á heimilinu er hægt að gera ótrúlega hluti. Börnin þurfa líka að upplifa að foreldrarnir fylgist með, þeir hafi áhuga, sko gefi börnunum þau skilaboð að þetta skipti máli.

Sérfræðingur II sagði um uppeldi foreldra og nám í grunnskóla:

Jákvæðar uppeldisaðferðir eru mikilvægar, fá viðurkenningu fyrir það sem vel er gert og aðstoð við það sem reynist þeim erfitt að gera. Þannig að það er svona kannski horft á styrkleika þína.

4.2.2 „Nám á miðstigi“, „Líðan í skóla“ og „Námsárangur“

Í svörum þátttakenda kom fram að bóknám hefur þyngst verulega frá yngsta stigi grunnskóla yfir á miðstig. Samkvæmt svörum nemenda reyndist orðaforði í bóklegum námsgreinum þeim erfiðari á miðstigi og trufla samhengi og túlkun á lesnum textum. Í námsefni miðstigs er lengri texti í námsbókum með erfiðari hugtökum og flóknari orðum. Auk þess er útlit námsbóka breytt, þær eru þykkari með fleiri orðum á hverri blaðsíðu og leturstærð oft minni en í námsbókum á yngsta stigi. Fram kom í svörum nemendanna að þessir þættir geti haft þau áhrif að draga úr sjálfstrausti þeirra gagnvert verkefnum. Nemendurnir sögðu að þeir skildu ekki alltaf skrifleg fyrirmæli og einnig að þeim fyndist á stundum erfiðara en áður að skilja mælt mál og vita hvað þeir ættu að gera ef um munnleg fyrirmæli væri að ræða.

Nemandi I sagði um námsefni á miðstigi:

Í 3. bekk var þetta ekkert sérstaklega erfitt. Þetta vera bara allt það sem ég var búinn að læra í 1. og 2. bekk, en nema svo þegar ég kom í 5. bekk þá kom allt nýtt, erfiðara.

Nemandi III sagði um námsefni á miðstigi:

Mjög oft er erfitt að skilja það sem ég er að lesa og sagt við mig.

Nemandi II sagði um sama málefni:

Það er bara meira skilurðu, líka núna frá 5. bekk ...

Nemandi III sagði um verkefni:

Uh, þau verða alltaf svona þyngri og þyngri með tímanum. Öðruvísi orð, læra öðruvísi orð.....

Nemandi IV sagði um munnleg fyrirmæli:

Já, ef maður bara veit hvað maður á að gera ...

Nemandi I sagði um fyriræli í námsbókum:

Sumar spurningar skil ég ekki. En mest líka í samfélagsfræði, skil ekki orðin.

Verkefni í ritun geta jafnframt verið erfið eins og fram kom í svörum nemendanna þar sem þeir finna ekki orð sem þá vantar til þess að skrifa.

Nemandi III sagði um aðstoð heima í ritun:

Mér finnst skemmtilegt að gera sögur ... mamma útskýrir, ef ég vil gera ævintýri, já ok, þú getur gert svona apa í konungsríkinu, um indíána, eitthvað, fullt. Svo segi ég kannski vil ég hafa þetta eða þetta, þá vil ég kannski hafa tvennt indíána og apa ... þá fæ ég orðin ...

Nemandi IV sagði um aðstoð í ritun í skóla:

Ég er ömurleg í stafsetningu en kennarinn minn í íslensku leyfir mér að teikna myndir og skrifa við þær.

Í svörum nemenda og sérfræðinga við þemspurningunum, „Nám á miðstigi“, „Líðan í skóla“ og „Námsárangur“ kom einnig fram að námsaðstoð skiptir máli í grunnskóla, sérkennsla sé íhlutun sem geti verið mikilvæg í því tilliti. Aðlögun námsefnis geti þar komið að gagni, þannig geti lengd sögubóka, leturstærð og útlit skipt máli til þess að vekja áhuga. Sumir nemendur upplifi það hvetjandi að hafa bækur ekki of þykkar, hafa þær jafnvel með myndum og stærra letri þegar þeir eigi að lesa sjálfir. Hjálpartæki í námi eins og tölva geti gagnast vel.

Nemandi I sagði um lengd á sögubókum og leturstærð:

Það eru stór skrift í henni, feitt letur, stutt á einni blaðsíðu, ... , þá er betra að skilja.

Sérfræðingur II sagði um námsárangur:

Aðlagað námsefni getur skipt rosalegu máli. Það þarf að huga að einstaklingnum.

Nemendur sögðu um aðstoð sem skipti máli í skólanum:

Í sérkennslu, þá fæ ég hjálp.

Ef ég skil kannski ekki eitthvað íslenskt orð sem ég hef aldrei lært þá spyr ég alltaf sérkennarann hvaða orð þetta er?

Nemandi II sagði um námsaðstoð sem felst í því að hafa tölvu:

Betra að skrifa í tölvu heldur en á blað, í tölvu kemur stafurinn, ég er fljótari.

Í svörum nokkurra nemenda við þemaspurningunum í „Nám á miðstigi“, kom meðal annars fram að hópvinna væri jákvæð og styðjandi, þá gæfist tækifæri til að spyrja og fá hjálp í verkefnum. Nemandi III sagði um hópvinnu í skóla:

Mér finnst það best. En ég get meira ef ég er með einhverjum, svona við hliðina á mér, ef ég er ein, þá er ég óörugg, hvað ég á að gera.

Nemandi II sagði um hópvinnu í skóla:

Mjög gott að vera í hópavinnu, þá getum við hjálpast að.

Í svörum sérfræðinga við þemaspurningum í „Líðan í skóla“, kom meðal annars í ljós að jákvæð skólamenning, sem felur meðal annars í sér jákvæð samskipti nemenda og starfsmanna og að borin sé virðingu fyrir öllum nemendum, hafi talsvert að segja varðandi almenna líðan nemenda í skólum, ekki síst þeirra sem glími við námsvanda og hafi jafnvel ekki góða sjálfsmynd. Umhverfi skólans, framkoma starfsmanna skipti verulegu máli, virðing og þægilegt andrúmsloft sé mikilvægt. Sérfræðingur I sagði um mikilvægi þess að komið væri fram við nemendur af virðingu:

Það skiptir rosalegu máli að þeim líði vel í kringum kennarana, starfsfólkið og svoleiðis. Maður heyrir oft um sko ef það er starfsfólk sem er ekki að sýna virðingu, er ekki að koma vel fram við þau, kemur fram við þau af óréttlæti og dónaskap eða eitthvað svoleiðis, það skiptir rosalegu máli, finnst mér með það hvernig þeim líður. Skýr skilaboð, viti til hvers er ætlast af þeim, séu örugg, þetta allt skiptir rosalegu máli og meira máli

en námsefnið og verkefnið sjálf sko. Þetta andrúmsloft í raun og veru.

Sérfræðingur II sagði um viðmót í skólum og áhrif þess á sjálfmynd nemenda:

Kennari og starfsfólk í skóla hefur gríðarlega mikið að segja, þeirra framkoma gagnvart þeim, styrking, hrós og hvatning skiptir gífurlegu máli líka. Barnið upplifir sig sem sigurvegari í flestum aðstæðum. Þetta skilar sér allt saman í betri sjálfsm mynd.

4.2.3 „Sjálfsm mynd og félagsleg tengsl“, Félagsleg staða“ og Líðan í skóla“

Í svörum þáttakendanna kom fram að líðan nemenda með slakan orðaforða gagnvart verkefnum var ekki góð. Í svörum nemenda kom fram að erfið verkefni í skóla geti haft áhrif á sjálfstraust þeirra gagnvart þeim og sjálfsm myndina. Í viðtölum við sérfræðinga kom fram að sjálfstraust skiptir nemendum miklu máli gagnvart viðfangsefnum í skóla. Þyngd verkefna getur haft áhrif á sjálfstraust nemenda og lítið sjálfstraust getur auk þess haft áhrif á sjálfsm mynd nemenda í samskiptum við félagi.

Nemandi III sagði um líðan sína gagnvart verkefnum á miðstigi:

Ég verð stressuð, eins og maður þegar maður er að fara í fallturn, maður fer svona niður, og það er bara svona endalaust niður.....

Nemandi I sagði um hvernig nemandi hann væri:

Mér finnst ég vera lélegur í öllu, en það er stundum.

Nemandi IV sagði um hvernig nemandi hann væri:

Ég upplifi mig sem ég náði ekki að gera betur en hinir og mér líður illa yfir því.

Sérfræðingur II sagði um námsárangur og sjálfsm mynd:

Ef þú hefur trú á þér þá reynir þú aftur þó að þér mistakist, þú gefst ekki upp, það er svona meiri þrautseigja ef þú trúir því

innst inni að þú ráðir við verkefnið. Nemendur sem eru með veikleika í málþroska hafa gjarnan lítið sjálfstraust. Nemendum sem gengur vel á einu sviði eru líklegri til þess að ganga einnig vel á öðru sviði og öfugt.

Sérfræðingur I sagði um námsárangur nemenda og sjálfsmynd:

Málþroski tengist svo sterkt inn í allt nám og það getur haft neikvæð áhrif á sjálfsmyndina, svo ef þeim gengur ekki heldur vel félagslega þá er þetta erfitt.

Sérfræðingur I sagði um námsárangur, líðan í skóla og sjálfsmynd nemenda:

Mér finnst trú á eigin getu skipta öllu í skólaumhverfinu vegna þess að hún náttúrulega fleytir þeim svo rosalega langt, ég segi alltaf óraunhæf trú á eigin getu er miklu betri heldur en engin trú á eigin getu. Þegar þau hafa ekki trú á eigin getu þá er allt einhvern veginn, allt ómögulegt og það skemmir svo rosalega fyrir þeim þau hafa ekki þessa trú á sér. Trúin á eigin getu birtist náttúrulega bara í öryggi, í vellíðan, bara öllu sem þau taka sér fyrir hendur. Skilar sér í betri námsárangri. Ég segi sko trú á eigin getu, mér finnst það skipta miklu meira máli heldur en getan sjálf, hæfileiki þeirra til að læra. Að þú veist, það þyrfti í raun og veru að taka krakka bara í sjálfstyrkingu strax í 1. bekk til að þau öðlist þessa trú á eigin getu af því að það skilar þeim svo miklu. Mér finnst skipta svo rosalega miklu máli og ég verð alltaf sannfærðari um það eftir því sem ég vinn lengur í grunnskólanum að það skiptir miklu meira máli að krakkar útskrifist úr grunnskóla standandi í báðar fætur, með góða sjálfsmynd og trú á eigin getu heldur en nákvæmlega að þau útskrifist með 9,5 í meðaleinkunn eða svoleiðis. Ef þau hafa þessa trú á eigin getu og ánægð með sjálfa sig þá á þeim eftir að ganga vel, þá gengur þeim vel. Ef þau hafa það ekki þá fellur allt um sjálft sig.

Sérfræðingur II sagði um sjálfsmynd og félagslega stöðu nemenda með málþroskavanda:

Það sem maður hefur áhyggjur af er sjálfsmyndin af því þau geta upplifað sig svo vanmáttug og já, það hefur áhrif á alla

þeirra getu hérna í skólanum. Upplifunin verður sterkari en vandinn er í raun og veru. Þessi trú þeirra að þau séu svo vonlaus eyðileggur miklu meira en raunveruleg geta. Þau þyrftu að fá massífa aðstoð við sjálfsmynd og styrkingu þar til að koma í veg fyrir að hún eyðileggi fyrir þeim.

Sérfræðingur I sagði um sjálfsmynd og félagslega stöðu nemenda með málþroskavanda:

Það háir þeim, getur gert það í félagslegum samskiptum. Þau missa af, skilja kannski ekki alltaf, sérstaklega eftir því sem þau verða eldri, af því samskiptin verða flóknari.

Fram kom í svörum nemenda við þemasurningum í „Félagsleg staða“ að þeim fannst auðveldast að eiga samskipti við félagi sína beint fremur en í gegnum skilaboð í síma eða samskiptamiðla. Þeim þótti best að vera með þeim í raunverulegum aðstæðum, því þannig voru meðal annars minni líkur á misskilningi. Að mati nemenda voru samskipti „maður á mann“ lang auðveldust vegna þess að textaskilaboð í síma, með eða án myndar, komi ekki í staðinn fyrir þau.

Nemandi III sagði um hvernig væri að skilja vini sína í mæltu máli:

Oftast skil ég þá ...

Nemandi I sagði um hvernig væri að skilja vini sína:

Bara tala við þá það er miklu léttara ...

Nemandi II sagði um sama efni:

Ef ég er kannski við hliðina á einhverjum þá finnst mér betra að tala við hann, ef ég tala við einhvern þá þarf ég ekki að nota hendurnar, þá get ég bara talað, þá þarf ég ekki að vera lengi, eins og þegar ég geri skilaboð ...

Nemandi IV sagði um hvernig væri auðveldast að skilja vini sína:

Best að vera hlið við hlið og tala saman ...

Nemandi III sagði um texta- og myndaskilaboð í síma:

Myndir eru auðveldari en ef ég væri að senda skilaboð þá myndi ég byrja að taka mynd af dótinu mínu eða eitthvað og skrifa „hæ“ og senda þeim og svo senda þau „hæ“ ... mér finnst þægilegra að skrifa ef myndin er með ...

Sérfræðingur I sagði um samskiptamáta nemenda á miðstigi í sínum og samskiptamiðlum:

Mér finnst þetta vera neikvætt að mörgu leyti vegna þess að, já, þau tapa niður þessum hæfileika að geta átt samskipti „maður á mann“, þessum hæfileika að geta lesið í hreyfingu, framkomu og þú veist hjá fólki ...

4.3 Samantekt á niðurstöðum

Í svörum þátttakenda við spurningum í þemunum „Bernska og nám á yngsta stigi“ og „Námsárangur“ kom fram að nemendum þótti þægilegt þegar lesið var fyrir þá í bernsku og að útskýringar á orðum skiptu máli í því samhengi. Einnig kom fram að bókakostur heima tengdist því sem þeir höfðu áhuga á að lesa eins og vísindabækur, alfræðibækur, bækur um víkinga og þjóðsögur. Í svörum viðmælenda við þemaspurningum í „Nám á miðstigi“, „Líðan í skóla“ og „Námsárangur“ kom fram að námsefni á miðstigi reynist nemendum mun erfiðara en á yngra stigi. Einnig að nemendur eigi erfitt með að skilja bæði munnleg og skrifleg fyrirmæli. Ritun reynist nemendum erfið og er aðstoð heima og í skóla góð í þeim efnum. Þá kom fram að sérkennsla hafi gagnast þeim vel í skóla og aðlögun námsefnis eins og þynnri bækur með stærra letri og jafnvel myndum. Tölvur geta ennfremur komið sér vel fyrir nemendur í námi, til dæmis til þess að auðvela ritun. Einnig kom fram að jákvætt andrúmsloft í skólum þar sem borin er virðing fyrir nemendum stuðli að betri líðan og að skýrar væntingar hafi þýðingu fyrir þá svo að þeir viti til hvers er ætlast af þeim. Í svörum viðmælenda við spurningunum í þemunum „Sjálfsmynd og félagsleg tengsl“, „Félagsleg staða“ og „Líðan í skóla“ kom fram að flóknari viðfangsefni í bóknámi snerti sjálfstraust nemenda gagnvart verkefnum og það hafi áhrif á sjálfsmynd þeirra með þeim hætti að þeim finnist þeir ekki nógu góðir nemendur. Úr niðurstöðunum má jafnframt lesa að góður árangur í námi hafi áhrif á vellíðan og öryggi, því skortur á sjálfstrausti nemenda gagnvart verkefnum getur skemmt meira fyrir þeim heldur en raunveruleg geta. Svörin gáfu ennfremur til kynna að samskipti nemenda á miðstigi séu flóknari en yngri nemenda; og sem dæmi má nefna að nemendur með slakan málþroska eigi á hættu að missa af skilaboðum því þeir skilji þau ef til vill ekki nægilega vel.

Þeim finnst ekki auðveldara að skilja vini síni með símaskilaboðum hvort sem þeim fylgir mynd eða ekki. Í svörum þeirra kom fram að þeim þótti auðveldast að eiga samskipti við félagi sína í eigin persónu.

Af niðurstöðum viðtalanna má líta svo á að slakur orðaforði geti haft áhrif á skilning nemenda á sögum í barnsku þegar lesið er fyrir þá. Á miðstigi í grunnskóla er orðaforði farinn að hafa áhrif á námsárangur, sjálfstraust nemenda gagnvart verkefnum og einnig á sjálfsmynd. Umhverfisþættir virðast draga úr námsvanda nemenda. Þar skiptir máli stuðningur, hvatning við nám bæði heima og í skóla, lestrarfyrirmyndir, jákvæð skólamenning og hjálpartæki í námi eins og tölvur. Í félagslegu samhengi finnst nemendum auðveldast að eiga samskipti við vini sína beint en ekki í gegnum síma eða samskiptamiðla.

5 Umræða

Markmið rannsóknarinnar var að skoða áhrif málþroska á nám og sjálfsmynd hjá nemendum í 6. og 7. bekk grunnskóla. Beitt var eigindlegri rannsóknaraðferð í viðtölunum sem voru hálfopin; viðtalsrammi var til staðar með þemaskiptum spurningum. Rannsóknarspurningin var svohljóðandi:

Hvaða áhrif hefur slakur málþroski á námsárangur, sjálfstraust gagnvart bóklegum verkefnum og sjálfsmynd?

Hér á eftir verða niðurstöður rannsóknarinnar dregnar saman og leitað svara við rannsóknarspurningunni sem lagt var af stað með í upphafi. Til þess að fá svör við spurningunni voru tekin sex viðtöl, fjögur við nemendur á miðstigi og tvö við sérfræðinga.

Meginniðurstöðurnar voru þær að slakur orðaforði hefur áhrif þegar lesið er fyrir börn á leikskólaaldri. Á miðstigi hefur slakur orðaforði mun meiri áhrif á nám nemenda heldur en á yngri stigi í grunnskóla. Námsfni í bóklegum greinum verður erfiðara vegna orða sem nemendur skilja ekki auk munnlegra og skriflegra fyrirmæla. Í ritun verður námið einnig flóknara. Stuðningur við nám skiptir máli til þess að nemendur nái betri árangri og líði betur. Viðmót og samskipti nemenda og starfsmanna í skólum ásamt þeim væntingum sem gerðar eru til nemenda hafa þýðingu fyrir líðan þeirra. Hrósl og hvatning hefur áhrif á nám nemenda til að efla sjálfstraust þeirra í verkefnavinnu sem skilar sér í bættum árangri í bóklegum verkefnum og því hvernig þeir upplifa sjálfa sig sem nemendur. Þegar þeir ráða ekki við verkefni getur það haft þau áhrif að þeim finnst þeir ekki góðir nemendur og jafnvel lélegir. Hvað varðar samskiptamáta nemendanna þá finnst þeim einfaldast að eiga samskipti í eigin persónu við félagasína, samskiptamiðlar eða símar hjálpa ekki til.

Hér á eftir verður fjallað nánar um niðurstöður rannsóknarinnar, þær skoðaðar í fræðilegu samhengi og dregnar saman í þrjá þræði sem eru þessir: Orðaforði, hvetjandi þættir í námi og sjálfsmynd nemenda. Úrtak rannsóknarinnar var ekki stórt en líta má svo á að niðurstöðurnar gefi vísbendingar um þau áhrif sem slakur málþroski geti haft á nám, sjálfstraust gagnvart viðfangsefnum í bóklegu námi og sjálfsmynd nemenda.

5.1 Orðaforði

Í rannsókninni kom fram að vandi nemenda með veikleika í málþroska birtist á unga aldri þegar lesið var fyrir þá. Þeim þótti lestrarstundin engu að síður þægileg þó svo það rífi samhengi sagnanna að þeir skildu ekki ýmis orð. Ég tek tekur undir orð Hrafnhildar (2013) og Beck og fleiri (2013) að leikskólaaldurinn sé mikilvægur þegar verið er að leggja grunn að málþroska. Ég velti því fyrir mér hvort nemendur í rannsókninni hafi fengið fjölbætta örvun og þjálfun á því aldursbili, sem er þýðingarmikil íhlutun fyrir nám í grunnskóla. Rannsóknir sýna meðal annars fram á hve íhlutun í leikskóla skiptir gríðarlegu máli til þess að leggja grunn að námi barna til framtíðar og sem forvörn, þannig að þau börn sem eru slök í málþroska finnist og fái nauðsynlega aðstoð. Ef faglega er staðið að málum í leikskóla og áfram í grunnskóla má að þó nokkru leyti koma í veg fyrir að nemendur standi höllum fæti á miðstigi grunnskólans þegar námsefni þyngist og allt námsumhverfi verður flóknara með tilliti til tungumálsins. Eftirfylgd í grunnskóla þarf að vera markviss og samfelld gegnum öll skólaárin.

Einnig kom fram í fyrrnefndum rannsóknum að áskoranir í námi aukist verulega þegar komið er á miðstig og þá hafi slakur orðaforði talsverð áhrif á námsárangur. Allir nemendurnir í þessari rannsókn höfðu reynslu af því að eiga erfitt með að skilja orð í bóklegu námsefni sem gerði það að verkum að þeir vissu oft á tíðum ekki hvernig þeir ættu að leysa verkefni og um hvað tilteknir textar fjölluðu.

Ef litið er til einfalda lestrarlíkansins má sjá að nemendur sem eru ekki með teljandi umskráningarvanda í lestri en slakan orðaforða geta verið með sértækan lesskilningsvanda sem rekja má til veikleika í merkingar- og málfræðipáttum tungumálsins. Það má finna samhljóm með ákveðnum nemendum í rannsókninni og nemendum sem eru með sértækan lesskilningsvanda samkvæmt einfalda lestrarlíkaninu. Einnig má sjá nemendur í rannsókninni sem ekki eiga auðvelt með umskráningu sem truflar fyrir þeim merkingu orða. Auk þess getur verið að slök hljóðavitund og minnisþættir hafi truflað lesskilning nemendanna. Til viðbótar má velta fyrir sér áhrifum vinnsluminnis á lesskilning þeirra en það er sá þáttur sem Cain og Oakhill (2007) segja að sé mikilvægur í því tilliti. Catts, Adolf og Weismer (2006) hafa bent á að vandi nemenda við að draga ályktun við lestur texta geti orsakast af vanda í vinnsluminni. Vandinn getur birst með þeim hætti að nemendur eigi erfitt með að draga ályktanir út frá upplýsingum sem komu fram fyrr í textanum sem nauðsynlegt er að þeir geti geymt og meðhöndlað er lestrinum vindur fram. Jafnframt má velta fyrir sér hljóðavitund, heyrnrænu skammtímaminni, einbeitingu og hlustun

nemenda í rannsókninni, því það eru jafnframt þættir sem geta truflað færni í tungumáli og lesskilning eins og fram kemur hjá fræðimönnunum (Vulchanova og fleiri, 2014; Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2013; Vance og Mitchell, 2006; Snow og fleiri, 1998). Nemendur skilja heldur ekki alltaf mælt mál eins og fyrirmæli og því má velta fyrir sér hvort vinnsluminni og heyrnrænt skammtímaminni hafi truflað þá svo þeir nái ekki munnlegum fyrirmælum né skilja öll orðin í þeim.

Slakur orðaforði hefur áhrif á ritun en nemendurnir í rannsókninni sögðu allir frá því með einhverjum hætti hvað þeim þætti erfitt að skrifa frjálsan texta. Einn nemandanna lýsti því hvernig aðstoð nýttist henni best í því samhengi. Hún lýsti því í rauninni hvað orðaforði hamlaði henni í að koma einhverju frá sér í formi sögu, munnlega eða skriflega.

Ég tek sannarlega undir orð fræðimannanna sem hafa rannsakað mikilvægi leikskólans sem skólastigs og þeirrar grunnfærni sem nemendur öðlast þar og rennir stoðum undir nám í grunnskóla. Áherslur í starfi leikskóla skila góðum árangri þegar faglega er að málum staðið. Margir leikskólar leggja fyrir stöðluð próf til að meta árangur barnanna í hljóðkerfisvitund til þess að kanna hvernig staða þeirra er fyrir lestrarnám. Ef litið er til orðaforða og árangurs nemenda í rannsókninni má spyrja sig hvernig hafi verið staðið að því að efla orðaforða, málskilning og máltjáningu þeirra í leikskóla. Ég velti því fyrir mér hvort áhersla í starfi leikskóla mótist af því að þjálfa þætti sem flokkast undir hljóðkerfisvitund þar sem þeir þættir eru skimaðir með stöðluðu prófi, fremur en að leggja áherslu á breiðan orðaforða sem gagnast nemendum síðar í námi.

Á miðstigi grunnskóla er gert ráð fyrir meira sjálfstæði í vinnubrögðum nemenda og einnig að flestir geti nýtt sér lestur til þess að læra. Textar í námsbókum eru mun lengri og flóknari en á yngsta stigi og orðaforðinn sérhæfðari eins og til dæmis í náttúrufræði, stærðfræði, samfélagsfræði og bókmenntum. Sumir nemendur skilja ekki texta í þessu námsefni þar sem mörg orð eru ekki hluti af reynsluheimi þeirra og því torskilin. Nemandi í rannsókninni lýsti því vel hvernig hún öðlaðist grunnþekkingu í náttúrufræði með því að fara í gönguferðir með afa sínum. Hún lýsti gönguferðunum eins og góðu vettvangsnámi þar sem afinn lýsti tilurð mosa, steina og einkennum fugla svo eitthvað sé nefnt. Hugsanlega hefur til dæmis vettvangsnám of lítið vægi í skólum þannig að nemendur skorti tækifæri til þess að reyna og prófa raunverulegar aðstæður til að eiga auðveldara með að tileinka sér sérhæfðari orðaforða eins og í náttúrufræði og fleiri greinum. Það gæti auk þess gefið þeim tækifæri til þess að byggja nýja reynslu ofan á þá sem fyrir

er. Það má spyrja sig hvort samfella sé nægileg í grunnskólanámi í 1. til 7. bekk.

Hvað lestrarkennsla varðar vil ég meina að áherslan á að kenna aðferð sé fullmikil á kostnað málskilnings og orðaforða. Skimanir sem byggja á stöðluðum prófum hafa mögulega tilhneigingu til að stýra kennslu og verða mótvægi mælitæki. Opinber umræða tekur gjarnan mið af þeim þegar fjallað er um námsárangur og stöðu meðal jafnaldra. Það er þess vegna mikilvægt að skólar hafi mælitæki sem byggja á breiðum grunni til að meta nám og framfarir nemenda. Þegar litið er til málþroska skiptir máli að það sé ekki einvörðungu tekið mið af niðurstöðum sem snúa að hljóðkerfisþætti tungumálsins heldur horft til þátta eins og talmáls, hlustunar, lesturs og ritunar. Í 1. bekk eru margir skólar að skima með stöðluðu lesskimunarprófi, „Leið til læsis“; einn þáttur í því prófi af þremur er málskilningur og má sá þáttur ekki verða útundan þegar verið er að meta og gera kennsluáætlanir um þjálfun nemenda. Þeir sem koma slakir út í þeim þætti þurfa viðeigandi kennslu til þess að styrkja orðaforða og málskilning. Málskilningsþátturinn er ekki síður mikilvægur en bókstafaþekkingin og hljóðkerfisvitundin í prófinu.

Læsiskennsla á yngsta stigi er mikilvæg, þar er lagður traustur grunnur, ekki síst í tæknilegri færni í lestri. Lestrarkennsla virðist vera í ákveðnum farvegi í yngstu bekkjum grunnskóla samkvæmt ýmsum úttektum sem gerðar hafa verið, en á miðstigi grunnskóla eða jafnvel í 3. eða 4. bekk virðist kennsla í lestri ekki eins markviss (Auður Magnús Leiknisdóttir, Hrefna Guðmundsdóttir, Ágústa Edda Björnsdóttir, Heiður Hrund Jónsdóttir og Friðrik H. Jónsson, 2009). Á því aldursbili reynir á kennslu í lesskilningi, málnotkun, ritun og textagerð; þar eru sóknarfæri að mínu mati til þess að gera betur. Stefnuörkun á því skólastigi, miðstiginu, er að mér finnst ómarkvissari en í lestrarkennslu í 1. og 2. bekk. Vissulega þurfa nemendur að vera búnir að ná hraða í lestri í 3. og 4. bekk til þess að geta með árangursríkari hætti nýtt lesturinn sem tæki til að læra, afla sér þekkingar, njóta og nýta, til þess að sú þekking sem ritað mál felur í sér verði merkingarbær.

Það er mín skoðun að „Orðarún“ sé mikilvægt mótvægi við skimanir af því tagi sem mæla hraða í lestri og hljóðkerfisvitund. Skilningur á lesnum orðum og textum er hugrænt ferli sem verður ekki sjálfvirk í sama skilningi og umskráning í lestri getur orðið. Skilningur á orðum reynir á þekkingu og reynslu, leikni og hæfni, einnig ályktunarfærni, ígrundun og lausnamiðaða hugsun. Orðin eru uppistaða hugsunar. Höfundar „Orðarún“ leggja áherslu á heildstæð merkingarbær verkefni þegar niðurstöður prófsins eru metnar

sem ná til mæltis máls, hlustunar, lesturs og ritunar. Höfundar segja enn fremur að innan slíkra verkefna mætti leggja áherslu á tiltekna þætti eins og orðskýringar eða greiningu á staðreyndum (Dagný Birnisdóttir og fleiri, 2011). Þetta þykir mér mikilvægur þáttur; að skólar festist ekki einvörðungu í markmiðum sem fela í sér að efla hraða í lestri. Árangursríkur lestur hlýtur að vera háður þekkingu og vitund sem endurspeglast meðal annars í orðaforða. Nemendur þurfa að skilja til að geta nýtt sér þann texta sem þeir lesa og þannig bætt nýrri þekkingu við þá sem fyrir er og byggt ofan á fyrri reynslu.

5.2 Hvetjandi þættir í námi

Í rannsókninni kom fram hjá öllum viðmælendum að þættir í umhverfi nemenda skipta máli til þess að draga úr þeim áhrifum sem veikleikar í málþroska geta orsakað. Örvun og stuðningur heima er mikilvægur en einnig eru góðar fyrirmyndir, lestur fullorðinna og fjölbreytilegur bókakostur hvetjandi. Áhrif foreldra á nám barna sinna eru því ótvíræð. Talmál er grunnur að námi barna, sem álykta má meðal annars af því að barn með góðan málskilning á auðveldra með að leika sér og leysa ágreining á unga aldri. Málskilningur styrkist jafnt og þétt þegar rætt er við börn, gott samtal eykur orðaforða og það hefur mikla þýðingu þegar börn fara að lesa og skilja ritað mál. Allur þessi grunnur er lagður á heimilum barnanna og foreldrar gegna þar lykilhlutverki. Sjálf velti ég því fyrir mér hvort samtal foreldra og barna hafi nægilegt rými í nútímasamfélagi sem einkennist af hraða og tímaleysi á mörgum heimilum. Foreldrar telja sig jafnvel ekki hafa tíma til þess að spyrja börnin sín um skóladaginn, hlusta og vera forvitin, segja frá bókum, sjónvarpsþáttum og áhugamálum, leika með rímorð og kvæði, ræða teikningar, skrifa með börnunum, hrósa og hvetja. Málhvetjandi samskipti á heimilum, „maður á mann“, eru ómetanleg til þess að efla málþroska og svara fróðleiksfýsni barna. Það er samræða sem eflir alla þætti málþroskans og lestur sem getur verið uppspretta samtals, reynslu og náms.

Nemendurnar í rannsókninni hefur mögulega vantað einhverja slíka örvun sem hefði stutt betur við málþroska þeirra. Einnig má velta því fyrir sér hversu öflugt samstarf skóla og foreldra nemendanna í rannsókninni hafi verið en slíkt samstarf er brýnt til þess að auka enn frekar árangur námslegs stuðnings í skóla. Með öflugum samstarfi við foreldra og markvissum kennsluaðferðum má bæta námsárangur og efla jafnframt sjálfstraust nemenda gagnvart viðfangsefnum og styrkja þar með sjálfsmynd þeirra. Þannig geta þeir öðlast meiri trú á sér í náminu og upplifa sig síður

slaka nemendur eða eftirbáta annarra. Námslegur stuðningur í skóla er mikilvægur og leiða má líkum að því að staða nemenda í rannsókninni væri slakari ef hann hefði ekki komið til í einhverjum mæli. Einnig komu fram vísbendingar hjá nemendum um að þeim liði vel í sérkennslu og jákvæð líðan í námsveri virtist efla öryggi þeirra í náminu.

Fjölbreytt og regluleg útgáfa námsefnis er þýðingarmikil svo hægt sé að velja um námsbækur sem taka mið af mismunandi getu nemanda án þess að skerða námsmarkmið svo nokkru nemi. Fram kom hjá nemendum í rannsókninni að námsbækur höfðu talsvert að segja um það hvernig þeim fannst að takast á við verkefni. Bækur í lestri með stærra lettri og minni texta á blaðsíðu, styttri og jafnvel með myndum gerðu það að verkum að þeir treystu sér frekar til þess að lesa og fengu meiri ánægju út úr lestrinum. Þannig varð námið merkingarbærara fyrir þá og til þess fallið að efla þá námsþætti sem námskráin felur í sér. Námsstækni, það er að segja aðferðir sem kenna leiðir til þess að læra, skiptir máli til þess að efla nemendur með slakan málþroska í námi. Þeir þurfa þálfun til að læra og fá ákveðin verkfæri í hendur til þess að efla árangur sinn, læra að meta styrkleika sína og hvaða aðferðir vega upp á móti veikleikum. Þannig öðlast þeir innsæi í eigið nám. Það er auk þess leið til þess að styrkja sjálfstraust í verkefnum og sjálfsmýnd í stærra samhengi.

Fram kom í rannsókninni að nemendurnir höfðu jákvæða upplifun af hópvinnu. Þau upplifðu sig öruggari í hóp, þar sem þau gætu leitað aðstoðar og fengið fullvissu um það til hvers væri ætlast, til dæmis í verkefnavinnu þar sem samnemendur gætu mögulega útskýrt fyrir mæli. Þessar niðurstöður eru í andstöðu við rannsókn Gerðar G. Óskarsdóttur (2014) en þar kemur fram að nemendum þætti hópvinna ekki endilega henta sér. Engu að síður finnst mér vísbendingar í þessari rannsókn styðja það að hópvinna geti verið góður kostur í námsumhverfinu. Í ljósi reynslu flestra nemendanna í rannsókninni fól hópvinna í sér jákvætt samstarf og virkaði eflandi fyrir sjálfstraust í vinnunni við að leysa verkefni og hafði um leið góð áhrif á sjálfsmýnd þeirra. Einnig kom fram að hópvinnan styrkti félagsleg tengsl nemendanna, svo segja má að ákveðin keðjuverkun hafi átt sér stað.

5.3 Sjálfsmýnd

Það að skilja ekki mælt mál getur haft neikvæð áhrif í för með sér í samskiptum og leitt til þess að nemendur standi höllum fæti í félagslegu samhengi. Fram kom hjá nemendum að þeir eru öruggastir í samskiptum þegar þeir tala við manneskjur í eigin persónu. Tæknivæddar leiðir nútímans hjálpuðu þeim ekki eða komu í staðinn fyrir persónuleg samskipti.

Nemendurnir lýstu því hvernig þeir notuðu samskiptamiðla og síma. Sumir notuðu myndir með textaskilaboðum til þess að skýra betur hvað þeir vildu segja og koma í veg fyrir misskilning í skilaboðunum. Einn nemendanna lýsti því hvað honum þætti erfitt að nota samskiptamiðla og síma því það gerði hana óörugga; hún skildi ekki alltaf meiningu skilaboða eða misskildi til dæmis þegar verið væri að mæla sér mót.

Félagsleg samskipti eru þáttur í lífi fólks sem hefur áhrif á sjálfsmyndina, því samskipti og félagsþroski hafa þýðingu fyrir líðan einstaklinga og mat annarra á þeim. Vísbendingar komu fram í rannsókninni um að nútímasamskiptamáti efli ekki félagslega færni nemenda með slakan málþroska heldur þvert á móti geti gert þá óöruggari í samskiptum og haft neikvæð áhrif á félagslega stöðu. Það kom einnig fram í viðtölunum við sérfræðingana hve félagsleg staða nemenda með slakan málþroska gæti verið slök og þá myndu samskiptamiðlar og símar ekki gera stöðu þeirra einfaldari heldur þvert á móti jafnvel þjóði upp á misskilning og óöryggi. Á miðstigi grunnskóla verða samskiptin flóknari. Í rannsókninni kemur fram að samskiptamáti í dag þar sem mikil tækni ræður ferðinni auðveldar ekki nemendum með málþroskavanda að skilja félaga sína eða eiga samskipti við þá.

Nemendurnir lýstu því hvernig slakur orðaforði geti auk þess valdið vanlíðan og jafnvel kvíðatengdum viðbrögðum þegar þeir sjái texta sem þeir eigi að lesa og skilja. Mælt mál eins og fyrirmæli og texti getur þannig haft neikvæð áhrif á sjálfstraust í námi og glíma við verkefni veikt sjálfsmynd þeirra þannig að þeim finnist þeir ekki nógu góðir nemendur. Sérfræðingarnir í rannsókninni lýstu því hvernig sjálfstraust nemenda með slakan málþroska gæti verið lakara en getan sjálf og þar með dregið nemendur mun meira niður en efni standa til. Þannig hafi forsendur til náms minna að segja en sjálfstraust nemendanna gagnvart viðfangsefnum og sjálfsmynd almennt. Nemendur með slaka sjálfsmynd þurfa á aðstoð að halda ef neikvæð líðan gagnvart námi verður íþyngjandi. Sú upplifun að geta ekki tekist á við verkefni í námi leiðir oft til kvíða og hefur áhrif á líðan, sem birtist gjarnan í hugsun, hegðun og líkamlegum einkennum. Slæm líðan getur dregið úr vilja nemenda í námi og komið í veg fyrir að þeir setji sér metnaðarfull markmið. Þjónusta sérfræðinga í skólum er því mikilvægur hlekkur ef slök sjálfsmynd er farin að hindra námsárangur og félagslega stöðu nemenda. Má þar sérstaklega nefna til sögunnar námsráðgjafa og sálfræðing sem geta snúið þróuninni við.

5.4 Viðbrögð við umræðu

Viðbrögð mín við meginniðurstöðum rannsóknarinnar eru vangaveltur um það hvernig forða megi nemendum á miðstigi grunnskóla frá því að lenda í sambærilegum aðstæðum í námi og þátttakendur rannsóknarinnar.

Nemendurnir í rannsókninni hafa slakan orðaforða sem truflar nám þeirra og sjálfsmýnd. Ástæður þess að orðaforðinn er ekki betri en raun ber vitni má mögulega rekja til umhverfis og taugafræðilegra þátta. Saga þeirra, að minnsta kosti einhverra, hefur að mínu mati samhljóm við sögu sem Bjartey Sigurðardóttir (2010) skrifaði úr íslenskum raunveruleika:

Lítill stúlka lítur dagsins ljós, augasteinn foreldra sinna sem veita henni ást og umhyggju. Hún þroskast að því er virðist eðlilega, fer í leikskóla við tveggja ára aldur, þar sem hún er vinsæl meðal barnanna, dugleg stúlka sem á framtíðina fyrir sér. Hún hefur nám í grunnskóla, lesturinn fer vel af stað og hún verður læs og skrifandi á eðlilegum tíma. Í fjórða bekk fer aðeins að halla undan fæti. Með vaxandi vægi lesgreina í fimmta bekk fara erfiðleikar stúlkunnar að aukast og áhyggjur foreldra vakna. Stúlkan skilur illa það sem hún les og prófaundirbúningur fer að verða kvíðvænlegur. Foreldrar lesa með henni fyrir próf og reyna að styðja hana á alla lund, en allt kemur fyrir ekki, stöðugt hrakar einkunnum og sjálfsmýnd stúlkunnar fylgir með. Foreldrar fara að impra á því við kennara hvort hér geti hugsanlega verið um dyslexíu að ræða, en því er vísað á bug; engin merki um lestrarerfiðleika hafi komið fram. Það er ekki fyrr en stúlkan er komin í tíunda bekk að foreldrar krefjast þess að fá greiningu á vanda hennar. Hún fer í lestrargreiningu þar sem koma fram miklir lesskilningserfiðleikar og vísbendingar um frávík í málþroska. Nánari greining á málþroska leiðir síðan í ljós sértæka málþroskaröskun, einkum á sviði málskilnings. (Bjartey Sigurðardóttir, 2010, 17).

Vísbendingar komu fram hjá nemendum í rannsókninni sem sýna ákveðna samsvörun við lýsingu Bjarteyjar á þroska- og námsferli stúlkunnar hér að ofan. Áhrif málþroskavanda nemendanna verða sýnileg þegar á miðstig er komið og námsefni þyngist eins og lýst er í sögunni. Sjálfstraust þeirra gagnvart verkefnum í bóklegu námi minnkaði og hafði áhrif á sjálfsmýnd þar sem þeim fannst þeir ekki nógu góðir nemendur. Fram kemur í lýsingu Bjarteyjar að sjálfsmýnd stúlkunnar hrakaði. Til þess að draga

úr líkum á fleiri raunverulegum lýsingum eins og frásögn Bjarteyjar þá skiptir máli að skimanir verði hluti af skólanámskrá leik- og grunnskóla sem hafi það að markmiði að finna nemendur sem eru með veikleika í málþroska. Með því móti er hægt að grípa inn í með viðeigandi íhlutun, aðferðum sem sýnt hefur verið fram á með rannsóknum að efli færni barna í þeim þáttum málþroskans þar sem veikleikar koma fram. Mikilvægt er að láta þá þætti sem skimanir meta ekki vera ráðandi þegar námsmarkmið og kennsla eru áætluð og unnin, því málþroski felur í sér marga þætti sem allir þurfa jafnmikla athygli og áherslu í faglegu starfi.

Ávinningur rannsóknarinnar felst meðal annars í því að draga fram mikilvægi leikskólans sem fyrsta skólastigs. Þar er grunnurinn lagður að námi barna til framtíðar litið. Fagmennska og einstaklingsmiðað nám á því skólastigi er þýðingarmikið svo ekki sé dýpra í árinni tekið. Í grunnskóla þarf að efla kennslu í lestri og læsi, þar sem lesskilningur, málnotkun, ritun og textagerð eru þættir sem má efla til þess að forða nemendum frá því að vera í sambærilegri stöðu og nemendurnir í rannsókninni.

Þegar litið er til orðaforða og þeirra þátta sem skipta máli í umhverfi nemenda til þess að draga úr veikleika í málþroska má líta til lesskímunarprófsins „Leið til læsis“, sem er heildstætt kerfi til að fylgjast með lestri grunnskólanemenda bæði með skimun, nánari greiningu, íhlutun og eftirfylgni. Margir grunnskólar hafi tekið „Leið til læsis“ inn í sína skólanámskrá til þess að bera kennsl á nemendur í 1. bekk sem eru með slakan málskilning, litla bókstafaþekkingu og veikleika í hljóðkerfisvitund. Lesskímunarprófið felur í sér einstaklingsmiðaða athugun á undirstöðufærni nemenda í lestri. Þegar áhættuhópurinn hefur verið fundinn er mikilvægt að ígrunda þá þætti, í hverjum tiltekni nemendur standa höllum fæti. Í þessu tilliti getur verið um að ræða nánari greiningu á málþroska eða frekari greiningu á hljóðkerfisvitund nemenda. Steinunn Torfadóttir og fleiri (2011) skrifa að skimun með „Leið til læsis“ eigi að draga úr líkum á því að nemendur með undirliggjandi málskilningsvanda og slakan orðaforða fari í gegnum skólakerfið án viðeigandi greiningar. Hafi nemendurnir í rannsókninni farið í gegnum skimanir af einhverju tagi í leikskóla eða grunnskóla virðist sem markviss íhlutun hafi ekki átt sér stað, þar sem staða þeirra virðist ekki nægilega góð í námi. Í þessu samhengi vil ég ítreka að nemendur sem fá slaka útkomu á málskilningsþættinum fái aðstoð við hæfi ekki síður en þeir með slakan árangur í bókstafaþekkingu og hljóðkerfislutunum. Lesskímunarprófið „Leið til læsis“ hefur einnig að geyma svokölluð eftirfylgniþróf sem hægt er að nota upp í 4. bekk grunnskóla til þess að fylgjast með lestri stakra orða og á samfelldum texta. „Orðarún“ er mælitæki sem ber að skoða samhliða „Leið til læsis“ þar sem þau meta

mismunandi þætti. Stöðluð skimunarpróf eru einn liður í því að veita nemendum námslega aðstoð á forsendum hvers og eins. Mikilvægt er að þjálfarar nemendur sem hafa fengið slakar niðurstöður í lesskimunarprófinu með aðferðum sem hafa reynst árangursríkar samkvæmt rannsóknnum. Þrátt fyrir mikilvægi skimunarprófa til þess að fá mynd af stöðu nemenda í námi, þá hafa flestir kennarar mótað sér kenningu um það hvaða kennsluaðferðir skili mestum árangri og hvaða námsefni hentar best til þess að ná þeim árangri. Vægi skólamáts á árangri nemenda sem byggir ekki á stöðluðum prófum skiptir miklu máli þegar verið að skilgreina og skipuleggja kennslu og velja námsefni. Þessir þættir þurfa að skoðast í stóru samhengi þó svo að umræðan í samfélaginu taki talsvert mið af stöðluðum prófum og árangri í þeim.

Rekstraraðilar grunnskólanna, sveitarfélögin, hafa þó nokkur byggt stefnumótunarstarf sitt í skólamáli á niðurstöðum úr „Leið til læsis“ skimunum á liðnum árum. Árangur nemenda í læsi í ákveðnum skólum hefur aukist og er skimunarprófum og samræmdum prófum þakkað að talsverðu leyti þar sem mælingar hafa stutt þá stefnu. Ennfremur kemur fram í stefnumótun nokkurra sveitarfélaga að lögð sé áhersla á að greina snemma frávik í málþroska sem geti haft áhrif á eðlilega námsframvindu nemenda. Aðkoma foreldra er talin mikilvægur þáttur í námi barna þeirra. Að mínu mati er framtíðarsýn af þessu tagi til þess fallin að koma í veg fyrir að málþroskavandi hamli nemendum í námi í leik- og grunnskóla, það er að segja ef framkvæmdin er í samræmi við áætlanina. Til þess að svo megi verða skiptir starf kennara og samstarf við foreldra höfuðmáli. Slíkt samstarf er enn mikilvægara þegar nemendur með slakan málþroska eiga í hlut og getur raunar skipt sköpum í námi viðkomandi barna. Einstaklingsmunur getur verið mikill í málþroska ungra barna og skiptir öllu máli að grípa inn í og styðja við foreldra sé þess þörf, því þeir hafa meira um það að segja en kennarar hvort nemendur nái árangri í sínu námi eða ekki; áhrif þeirra eru mjög mikil. Af þeim ástæðum eru samskipti skóla og foreldra þýðingarmeiri þegar slakir nemendur eiga í hlut, til þess að þeir dragist ekki aftur úr í samanburði við eigin viðmið eða jafnaldráhópinn. Skimanir eru einn liður í því að styðja við árangurinn. Flest börn á Íslandi sækja leikskóla og því er hægt að ná til margra barna á því aldursbili. Aftur á móti er skólastig leikskólans ekki skylda þannig að það eru alltaf einhver börn sem næst ekki til og geta því misst af mikilvægum tækifærum til náms sem hefur áhrif til framtíðar lítið. Ég hef íhugað hvort ekki sé komið að því að gera leikskólann að skyldunámi frá fimm til sex ára. Þannig má ná til allra barna sem búa á Íslandi á þessu aldursbili og tryggja enn frekar grunn þeirra að mikilvægri

menntun til framtíðar litið og finna jafnvel fleiri börn í tíma sem standa höllum fæti í málþroska.

6 Lokaorð

Þegar niðurstöður rannsóknarinnar eru ígrundaðar vakna spurningar um það hvort og þá hvernig þessi rannsókn megi stuðla að skólastarfi sem tekur enn frekar mið af nemendum með veikleika í málþroska en hingað til hefur verið gert. Rannsóknir sýna að efling orðaforða á leikskólaaldri og í grunnskóla leggi undirstöðu að þróun læsis og lesskilnings og þar með mikilvægum möguleikum til menntunar síðar á ævinni. Með því móti er verið að slá margar flugur í einu höggi. Fagmennska í vinnubrögðum er mikilvæg þar sem árangursríkar aðferðir eru nýttar við þjálfun. Rannsakandi tekur undir með Hrafnhildi Ragnarsdóttur (2013) þar sem hún skrifar meðal annars að á liðnum árum hafi orðið vakning í kennslu orðaforða á leikskólaaldri í framhaldi af rannsóknum sem sýni að nám barna á fyrstu árunum í grunnskóla ráðist fyrst og fremst af málþroska, ekki síst orðaforða. Það er mikilvægt í ljósi niðurstaðna þessarar rannsóknar og annarra að halda áfram á sömu braut og forða þannig nemendum frá því að lenda í miklum námsvanda þegar komið er á miðstig grunnskóla.

Í áætlun sveitarfélagsins sem rannsakandi starfar í og tekur gildi haustið 2015, eru meðal annars tímasettar skimanir í öllum árgöngum skóla bæjarins. Ef nemendur fá niðurstöður undir meðaltali þá á viðeigandi íhlutun að eiga sér stað. Rannsakandi bindur vonir við að verkáætlunin „Að efla læsi í leik- og grunnskólum“ á vegum sveitarfélagsins skili árangri. Samvinna við foreldra er mikilvæg í því samhengi. Í fundargerð fræðsluráðs sveitarfélagsins segir að þróunarverkefnið sé hugsað til tveggja ára og hafi það að markmiði að efla læsi, virkni og námsáhuga á öllum námssviðum og námsgreinum, með sérstaka áherslu á íslensku og stærðfræði. Mikilvægt sé að leggja áherslu á samvinnu foreldra og skóla hvað varðar íhlutun, einnig að skólaskrifstofa sveitarfélagsins komi að málum gerist þess þörf. Unnið sé með læsi út frá fimm grunnþáttum lestrar; hljóða- og hljóðkerfisvitund, lesfimi, lesskilningi, orðaforða og hljóðrænni umskráningu. Ef verkáætlun af þessu tagi reynist vel í framkvæmd má mögulega efla málþroska og þar með bæta nám, sjálfstraust gagnvart bóklegum viðfangsefnum og sjálfsmynd nemenda í viðkomandi grunnskólum ef vel er á málum haldið. Ef góður árangur verður af framkvæmd áætlunarinnar gæti það haft í för með sér að meirihluti nemenda í 7. bekk í framtíðinni ráði við þær kröfur sem felast í drögum að matsviðmiðum Námsmatsstofnunar í íslensku en þar stendur meðal annars að nemandi geti ef hann fær A í einkunn:

Lesið af öryggi og skilningi ólíka texta við hæfi, lagt mat á textann og túlkað. Lesið sér til ánægju og fróðleiks. Greint mjög vel nokkur frásagnarform bókmennta og beitt algengum ljóða- og bókmenntahugtökum. Ritað ólíkar tegundir texta í góðu samhengi með mismunandi framsetningu og beitt af öryggi helstu reglum um uppbyggingu texta, stafsetningu og greinarmerkjum. Notað ríkulegan orðaforða og nýtt sér málfræðikunnáttu sína við málnotkun í ræðu og riti. Greint á sjálfstæðan hátt helstu einkenni og hlutverk orðflokka. (Námsmatsstofnun, 2015)

Í ofangreindum matsviðmiðum er áhersla á breitt mat þegar árangur nemenda er skoðaður. Til þess að allir nemendur nái góðum árangri í þessum þáttum þarf kennsla í lestri og læsi að vera fjölbreytt og taka mið af breiðum grunni málþroskans, byggja á reynslu nemenda þannig að þeir geti byggt ofan á fyrri reynslu. Kennarar þurfa að vera í farsælu samstarfi við foreldra og námið auk þess taka mið af fjölbreyttu námsmati. Þannig má leiða líkum að því að nemendur öðlist betri málþroska, hafi meira sjálfstraust í verkefnum og þar með öflugri sjálfsmynd, sem eykur líkur á því að þeir eigi framtíð sem byggir á virkri þátttöku í samfélaginu og möguleikum til frekari menntunar og velferðar.

Heimildaskrá

- Aðalnámskrá grunnskóla. Almennur hluti 2011. Greinasvið 2013. (2013). Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneyti.
- Auður Magnús Leiknisdóttir, Hrefna Guðmundsdóttir, Ágústa Edda Björnsdóttir, Heiður Hrund Jónsdóttir og Friðrik H. Jónsson (2009). *Staða lestrarkennslu í íslenskum grunnskólum*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Babaci-WilHITE, Z., Geo-JaJa, M. A. og Lou, S. (2012). Education and language: A human right for sustainable development in Africa. *International Review of Education*, 58(5), 619-647.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., og Kucan L. (2013). *Bringing words to life. Robust vocabulary instruction*. New York: The Guilford Press.
- Berger, K. S. (2014). *The Developing Person. Through the Life Span*. (9. útgáfa). New York: Worth Publishers.
- Bjarnfríður Jónsdóttir, Guðbjörg Ingimundardóttir, Guðlaug Snorradóttir, Gyða M. Arnmundsdóttir (2008). *Handbók fyrir Logos. Greining á dyslexíu og öðrum lestrarerfiðleikum*. Reykjavík: Logometrica.
- Bjartey Sigurðardóttir (2010). Sérþækir lesskilningserfiðleikar - falinn vandi? *Talfræðingurinn*, 1(21), 17-19.
- Braun V., og Clarke V. (2013). *Successful qualitative research a practical guide for beginners*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications.
- Braun V., og Clarke. (2006). Using thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London, New York: Routledge.
- Byrnes, J. P. og Wasik, B. A. (2009). *Language and literacy development. What educators need to know*. New York: Guilford Press.
- Cain, K. og Oakhill, J. (2007). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written language*. New York: The Guilford Press.

- Catts, H. W., Adolf, S. M. og Weismer, S. E. (2006). Language Deficits in Poor Comprehenders: A Case for the Simple View of Reading. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 278-293.
- Conti-Ramsden, G. og Durkin, K. (2012). Language Development and Assessment in the Preschool Period. *Neuropsychology Review*, 22(1), 384-401.
- Dagný Elfa Birnisdóttir, Rósa Eggertsdóttir, Amalía Björnsdóttir (2011). *Orðarún. Mat á Lesskilningi. Handbók*. Akureyri: Háskólinn á Akureyri, Miðstöð skólaþróunar.
- Dickinson, D. K. og Tabors, P. O. (ritstjórar). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H Brookes.
- Elliott, J. G. og Grigorenko, E. L. (2014). *The dyslexia debate*. New York: Cambridge University Press.
- Elwér, Á. (2014). *Early predictors of reading comprehension difficulties*. doi:10.3384/diss.diva-110036
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. London: Faber and Faber.
- Gerður G. Óskarsdóttir (2014). *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Gestur Guðmundsson (2012). *Félagsfræði menntunar*. (2. útgáfa). Reykjavík: Skrudda.
- Goswami, U. (2001). Early phonological development and the acquisition of literacy. Í S. B. Neuman og D. K. Dickinson (ritstjórar), *Handbook of Early Literacy Research* (bls. 111-125). New York: The Guilford Press.
- Gough, P. B. og Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Grétar Þór Eypórsson (2013). Spurningakannanir: Um orð og orðnotkun, uppbyggingu og framkvæmd. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 453-472). Akureyri: Háskólinn á Akureyri og höfundar.
- Guðný Guðbjörnsdóttir (1994). Sjálfsmyndir og kynferði. Í Ragnhildur Richter og Þórunn Sigurðardóttir (ritstjórar), *Fléttur: Rit Rannsóknarstofu í kvennafræðum* (bls. 135-202). Reykjavík: Rannsóknarstofa í kvennafræðum, Háskólaútgáfan.
- Hafnarfjörður (2015). *Markmiðið að bæta námsárangur*. Sótt í júlí 2015 á <http://www.hafnarfjordur.is/thjonusta/frettir/markmidid-ad-baeta-namsarangur>

- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2. útgáfa). New York: The Guilford Press.
- Hollway, W. og Jefferson, T. (2000). *Doing qualitative research differently. Free association, narrative and the interview method*. London, California, New Delhi: SAGE Publications Ltd.
- Hoover, W. A. og Gough, P. B. (1990). The simple way of reading. *Reading and Writing, 2*(2), 127-160.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir (2013). Málþroski leikskólabarna. Í Árdís Hrönn Jónsdóttir (ritstjóri), *Orðaspjall. Að efla orðaforða og hlustunarskilning barna með bóklestri* (bls. 16-26). Reykjanesbær: Leikskólinn Tjarnarsel.
- Hulme, C. og Snowling M. J. (2009). *Development disorders of language, learning and cognition*. Maldern: Wiley-Blackwell.
- Høien-Tengesdal, I. og Tønnessen, F. E. (2011). The relationship between phonological skills and word decoding. *Scandinavian Journal of Psychology, 52*(1), 93-103.
- Ingibjörg Símonardóttir, Einar Guðmundsson, Sigurgrímur Skúlason (1995). *TOLD-2P. Málþroskapróf. Handbók*. Reykjavík. Rannsóknarstofnun uppeldis-og menntamála.
- Ingibjörg Símonardóttir, Einar Guðmundsson, Sigurgrímur Skúlason (1995). *TOLD-2I. Málþroskapróf. Handbók*. Reykjavík. Rannsóknarstofnun uppeldis-og menntamála.
- Jóhanna Einarsdóttir (2007). Research with children. Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal, 15*(2), 197 - 211.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the craft of qualitative reasearch interviewing*. Singapore, London, California, New Delhi: SAGE Publications Ltd.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide*. (3. útgáfa). Los Angeles, London: SAGE Publications.
- Mancilla-Martinez, J., Christodoulou, J. A. og Shabaker, M. M. (2014). Preschoolers' English vocabulary development: The influence of language proficiency and at-risk factors. *Learning & Individual Differences, 35*(), 79-86.
- Martin, L. R., Haskard-Zolnierek, K. B. og DiMatteo, M. R. (2010). *Health behavior change and treatment adherence: Evidence-based guidelines for improving healthcare*. New York: Oxford University Press.

- Mercer, S. (2011). Language learner self-concept: Complexity, continuity and change. *ScienceDirect*, 39(2011), 335-346.
- Metsala, J. L. (2011). Lexical Reorganization and the Emergence of Phonological Awareness. Í S. B. Neuman og D. K. Dickinson (ritstjórar), *Handbook of Early Literacy Research* (bls. 66-82). New York: The Guilford Press.
- Námsmatsstofnun (2015). *Drög að matsviðmiðum fyrir 4. og 7. bekk*. Sótt í júlí 2015 á <http://www.nams.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=8b36dc18-2949-11e5-a15e-0050568632e8>
- Nelson, J. R., og Stage, S., A. (2007). Fostering the Development of Vocabulary Knowledge and Reading Comprehension Through Contextually-Based Multiple Meaning Vocabulary Instruction. *Education & Treatment of Children*, 30(1), 1-22.
- Newcomer, P. L. og Hammill, D. D. (1988). *Test of Language Development - 2 Primary*. Austin: Pro-Ed.
- Olinghouse, N. G. og Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Reading & writing*, 26(1), 45-65.
- Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir (2012). *Lýðræði og mannréttindi. Ritróð um grunnþætti menntunar*. Ísland: Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun.
- Pan, B., A. og Snow, C. (1999). The development of conversational and discourse skills. Í Martyn Barrett (ritstj.), *The development of language* (bls. 229-249). Hove, UK: Psychology Press.
- Rannveig Oddsdóttir (á.á.). *Ritun*. Sótt í júlí 2015 á vef Háskóla Íslands, Menntavísindasviðs í samstarfi við Menntamálaráðuneytið: <http://lesvefurinn.hi.is/173>
- Rósa Eggertsdóttir (2009). *Lestrarfræði: Drög*. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigríður Halldórsdóttir (2013). Yfirlit yfir eigindlegar rannsóknaraðferðir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 239-249). Akureyri: Háskólinn á Akureyri og höfundar.
- Sigríður Halldórsdótti og Sigurlína Davíðsdóttir (2013). Réttmæti og áreiðanleiki í Megindlegum og eiginlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 453-472). Akureyri: Háskólinn á Akureyri og höfundar.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007). *Virðing og umhyggja. Ákall 21. aldar*. Reykjavík. Heimskringla. Háskólaforlag Máls og menningar.

- Sigrún Erla Ólafsdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir (2013). „Til þess að aðrir virði mann verður maður að virða sig sjálfur“. *Netla - Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt í maí 2015 af <http://netla.hi.is/greinar/2013/ryn/005.pdf>
- Silva, M. og Cain, K. (2015). The Relations Between Lower and Higher Level Comprehensions Skills and Their Role in Prediction of Early Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 321-331.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research*. (4. útg.). London, California, New Delhi, Singapore: SAGE Publications Ltd.
- Smith, P.K., Cowie, H. og Blades, M. (2001). *Understanding children's development*. (3. útg.). UK og USA: Blackwell Publishers Inc.
- Snow, C. E., Burns, M. S. og Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington DC: The National Academies Press.
- Snowling, M. og Hulme, C. (2011). *Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle*. doi: 10.1111/j.2044-8279.2010.02014.x
- Snowling, M. og Stackhouse, J. (1999). *Dyslexia. Speech and Language*. London, England: Whurr Publishers Ltd.
- Stefán Jökulsson. (2012). *LÆSI. Ritröð um grunnþætti menntunar*. Ísland: Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun.
- Steinunn Torfadóttir (á.á.). *Málþroski og læsi*. Sótt í júlí 2015 á vef Háskóla Íslands, Menntavísindasviðs í samstarfi við Menntamálaráðuneytið: <http://lesvefurinn.hi.is/173>
- Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Ásthildur Bj. Snorradóttir, Bjartey Sigurðardóttir, Jóhanna Ella Jónsdóttir og Sigurgrímur Skúlason (2011). *Leið til læsis: lesskimun fyrir fyrsta bekk grunnskóla – Handbók*. Reykjavík: Háskóli Íslands, Rannsóknarstofa um þroska, mál og læsi: Námsmatsstofnun.
- Troia, G. A. (2004). Phonological processing and its influence on literacy learning. Í C. A. 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 Guildford Press.
- Vadasy, P. F., Nelson, J. R. og Sanders, E. A. (2013). Longer Terms Effects of a Tier 2 Kindergarten Vocabulary Intervention for English learners. *Remedial & Special Education*, 34(2), 91-101.

- van Dinther, M., Dochy, F., Segers, M. og Braeken, J. (2014). Student perceptions of assessment and student self-efficacy in competence-based education. *Educational Studies*, 40(3), 330-351.
- Vance, M. og Mitchell, J. E. (2006). Short term memory: Assessment and intervention. Í M. J. Snowling og J. Stackhouse (ritstjórar). *Dyslexia: Speech and language. A practitioner's handbook* (bls. 143-166). London: Whurr.
- Vulchanova, M., Foyn, C. H., Nilsen, R. A. og Sigmundsson, H. (2014). Links between phonological memory, first language competence and second language competence in 10-year-old children. *Learning and individual Differences*, 35(1), 87-95

Fylgiskjal 1 - Kynning á rannsókn, forráðamenn og nemendur

Ágætu viðtakendur

....., 11. mars 2015

Ég heiti Stefanía Ólafsdóttir og er að skrifa rannsóknarritgerð við Menntavísindasvið Háskóla Íslands á námsbrautinni menntun og margbreytileiki með áherslu á sérkennslufræði. Markmið rannsóknarinnar er að skoða málþroska með tilliti til náms og sjálfsmyndar hjá nemendum í 6. og 7. bekkjum grunnskóla. Gagnsemi rannsóknarinnar felst í því að varpa frekara ljósi á þær áskoranir sem nemendur með veikleika í málþroska glíma við.

Í grunnskólum hefur verið sett fram aðgerðaráætlun sem taka á gildi næsta haust sem felur meðal annars í sér skimanir í lestri og lesskilningi. Markmið þessarar rannsóknar fellur vel að þeirri áætlunar þar sem málþroski er undirstaðar lestrar og lesskilnings.

Til þess að afla gagna í rannsókninni hef ég áætlað að taka viðtöl við nemendur sem hafa komið út með málþroska undir meðalgetu, leita eftir reynsla þeirra af viðfangsefnum í skóla, samskiptum og líðan. Ég leita til ykkar forráðamanna og nemenda um þátttöku í rannsókninni.

Við meðferð gagnanna, upplýsinga úr viðtölum, verður fyllsta öryggis gætt. Nöfnum þátttakenda verður breytt til þess að gæta þess að ekki verði hægt að rekja upplýsingar til viðmælenda. Ég tek ábyrgð á gögnunum og geymi þau á öruggum stað á meðan unnið er að niðurstöðum rannsóknarinnar. Frumgögnum verður eytt þegar niðurstöður liggja fyrir.

Ef forráðamenn og nemendur taka ákvörðun um þátttöku í rannsókninni hafa þeir fullan rétt á að draga þátttöku til baka án skýringa hvenær sem er í ferlinu.

Með rannsókninni vonast ég til að varpa ljósi á framangreint málefni sem skiptir máli til þess að vekja athygli á námsvanda sem tengist námsárangri í skóla, félagslegri stöðu og líðan. Ég yrði ykkur afar þakklát fyrir þátttöku í rannsókninni. Ég er sérkennari og hef starfað sem umsjónarkennari, sérkennari og deildarstjóri í sérkennslu. Starfsreynsla mín í grunnskólum er frá árinu 1993. Síðustu 14 ár hef ég verið fagstjóri og deildarstjóri í sérkennslu ískóla í

Með bestu kveðju, Stefanía Ólafsdóttir

Fylgiskjal 2 - Kynning á rannsókn og beiðni um ábendingar, skólastjórar grunnskóla í og Skólaskrifstofa

....., 12. mars 2015

Ágætu viðtakendur

Ég heiti Stefanía Ólafsdóttir og er að skrifa meistaraprófsritgerð við Menntavísindasvið Háskóla Íslands á námsbrautinni menntun og margbreytileiki með áherslu á sérkennslufræði. Markmið rannsóknarinnar er að skoða málþroska með tilliti til náms og sjálfsmyndar hjá nemendum í 6. og 7. bekkjum grunnskóla. Gagnsemi rannsóknarinnar felst í því að varpa frekara ljósi á það hve veikleikar í málþroska geta dregið úr trú á eigin getu nemenda gagnvart viðfangsefnum í námi og í félagslegu tilliti í samskiptum og líðan.

Til að leita þátttakenda í rannsóknina óska ég eftir því að skólastjórnendur gefi yfirmanni sérkennslumála á Skólaskrifstofu ábendingar um fjóra nemendur sem hafa fengið niðurstöður undir meðaltali á Orðarún á þessu skólaári og eru einnig með málþroskagreiningu Told frá þessu skólaári eða þar á undan. Ég bið um að nöfn umræddra nemenda verði send til sérkennslufulltrúa á Skólaskrifstofu Í framhaldinu mun hún leita leyfa hjá forráðamönnum og nemendum til þess að taka viðtöl við nemendurna. Viðtölin verða hálfopin, stuðst er við viðtalsramma.

Reynt verður eftir mætti að hafa meðferð gagnanna vandaða og fyllsta öryggis verður gætt. Nöfnum þátttakenda verður breytt til þess að gæta þess eins og kostur er að ekki verði hægt að rekja upplýsingar til viðmælenda. Ég tek ábyrgð á gögnunum og geymi þau á öruggum stað á meðan unnið er að niðurstöðum rannsóknarinnar. Frumgögnum verður eytt þegar niðurstöður liggja fyrir. Rannsóknin hefur verið tilkynnt til Persónuverndar í samræmi við reglur þeirra stofnunar.

Með rannsókninni vonast ég til að varpa ljósi á framangreint málefni.

Ég yrði afar þakklát ef að þið sjáið ykkur fært að svara þessu erindi. Ég er sérkennari og hef starfað sem umsjónarkennari, sérkennari og deildarstjóri í sérkennslu. Starfsreynsla mín í grunnskólum er frá árinu 1993. Síðustu 14 ár hef ég verið fagstjóri og deildarstjóri í sérkennslu ískóla í

Með bestu kveðju,
Stefanía Ólafsdóttir

Fylgiskjal 3 – Upplýst samþykki

....., 11. mars 2015

Upplýst samþykki vegna þátttöku í rannsókn um „**Málþroska, nám og sjálfsmynd.**“

Við undirrituð samþykkjum með undirritun þátttöku í rannsókn Stefaníu Ólafsdóttur, nemanda á menntavísindasviði. Samþykkið veitum við eftir að hafa fengið upplýsingar um rannsóknina á kynningarblaði sem við höfum í okkar vörslu.

Okkur er kunnugt um að nemandinn getur hætt þátttöku hvenær sem er án skýringa.

Staður og dagsetning

Undirskrift forráðamanns

Undirskrift forráðamanns

Undirskrift nemanda

Undirskrift rannsakanda

Fylgiskjal 4 – Upplýst samþykki

....., 20. febrúar 2015

Upplýst samþykki vegna þátttöku í rannsókn um _____

Ég undirrituð/aður samþykki með undirritun minni þátttöku í rannsókn Stefaníu Ólafsdóttur, nemanda á menntavísindasviði. Samþykkið veiti ég eftir að hafa fengið upplýsingar um rannsóknina á kynningarblaði sem ég hef í minni vörslu.

Mér er kunnugt um að ég get hætt þátttöku hvenær sem er án skýringa.

Staður og dagsetning

Undirskrift þátttakanda

Undirskrift rannsakanda

Fylgiskjal 5 – Beiðni um þátttöku í rannsókn og kynning, sérfræðingar

....., 13. febrúar 2015

Ágæti viðtakandi

Ég heiti Stefanía Ólafsdóttir og er að skrifa rannsóknarritgerð við Menntavísindasvið Háskóla Íslands á námsbrautinni menntun og margbreytileiki með áherslu á sérkennslufræði. Markmið rannsóknarinnar er að skoða málþroska með tilliti til náms og sjálfsmyndar hjá nemendum í 6. og 7. bekkjum grunnskóla. Gagnsemi rannsóknarinnar felst í því að varpa frekara ljósi á þær áskoranir sem nemendur með veikleika í málþroska glíma við.

Í grunnskólum hefur verið sett fram aðgerðaráætlun sem taka á gildi næsta haust sem felur meðal annars í sér skimanir í lestri og lesskilningi. Markmið þessarar rannsóknar fellur vel að þeirri áætlun þar sem málþroski er undirstaðar lestrar og lesskilnings.

Til þess að afla gagna í rannsókninni hef ég áætlað að taka viðtöl við nemendur og sérfræðinga námsráðgjafa og sálfræðing sem hafa þekkingu og reynslu af nemendum á miðstigi. Viðtölin verða hálfopin, stuðst er við viðtalsramma. Ég leita til þín um þátttöku í rannsókninni.

Reynt verður eftir mætti að hafa meðferð gagnanna vandaða og fyllsta öryggis verður gætt. Nöfnum þátttakenda og vinnustaðar verður breytt til þess að gæta þess eins og kostur er að ekki verði hægt að rekja upplýsingar til viðmælenda. Ég tek ábyrgð á gögnunum og geymi þau á öruggum stað á meðan unnið er að niðurstöðum rannsóknarinnar. Frumgögnum verður eytt þegar niðurstöður liggja fyrir.

Ef þú tekur ákvörðun um að taka þátt í rannsókninni þá hefur þú fullan rétt á að draga þátttöku þína til baka án skýringa.

Með rannsókninni vonast ég til að varpa ljósi á framangreint málefni.

Ég yrði þér afar þakklát fyrir að taka þátt í rannsókninni. Ég er sérkennari og hef starfað sem umsjónarkennari, sérkennari og deildarstjóri í sérkennslu frá árinu 1993. Síðustu 14 ár hef ég verið deildarstjóri í sérkennslu ískóla.

Með kveðju,
Stefanía Ólafsdóttir

Fylgiskjal 6 – Viðtalsrammi – þemaskiptar spurningar

Málþroski, nám og sjálfmynd.

Bernska og nám á yngsta stigi í grunnskóla :

- Hvernig fannst þér að láta lesa fyrir þig þegar þú varst lítill strákur?
- Hvernig fannst þér að skilja sögurnar?
- Segðu mér frá orðunum sem þér þóttu erfið?
- Hvernig fannst þér að læra stafina þegar þú varst að byrja í skólanum?
- Hvernig bækur fannst þér skemmtilegt að lesa þegar þú varst í 2. – 4. bekk?
- Segðu mér frá bókunum sem eru til heima hjá þér?
- Hverjir lesa mest heima hjá þér í tölvunni og bókum?

Nám á miðstigi:

- Hvernig finnst þér að skilja orð í námsefni í 7. bekk, td. bókmenntum, samfélagsfræði?
- Hvaða orð eru erfið?
- Hvernig texta finnst þér skemmtilegast að skrifa?
- Hvernig texta finnst þér erfiðast að skrifa?
- Hvernig finnst þér að vinna í hópvinnu?
- Hve miklum tíma eyðir þú í heimanám?
- Hvaða finnst þér best við að lesa- (lestraraðferð/dægradvöl)?
- Hvernig bækur/blöð/rafrænir miðlar í tölvu - lestu helst þegar þú ert ekki að lesa námsbækur?

Sjálfmynd:

- Hvernig líður þér þegar þú ert að læra í skólanum, verkefni sem þarf að skilja texta og skrifa?

- Hvaða munur finnst þér vera á verkefnum skóla núna og þegar þú varst á yngsta stigi, 2-3. bekk?
- Hvernig nemandi finnst þér þú vera?
- Áttu vini í bekknum?
- Hver eru áhugamál ykkar vinanna?
- Hvernig finnst þér að skilja vini þína þegar þið talið saman?
- Hvernig finnst þér að muna allt sem félagar þínir segja?
- Hvernig samskiptum ertu í við skólafélaga eftir skóla (samvera/töluvleikir/sími)?
- Hvernig finnst þér skilaboð í síma (texti/myndir)?
- Hvernig finnst þér að tala við féлага með samskiptaforriti í tölvu?
- Hvernig finnst þér auðveldast að skilja hvað félagar þínir meina (maður á mann/sími/samskiptaforrit)?
- Hvernig finnst þér samskipti núna hjá félögum þínum miðað við þegar þú varst í 3. eða 4. bekk?
- Hvenær finnst þér skemmtilegast í skólanum?

Fylgiskjal 7 – Viðtalsspurningar – sérfræðingar

Félagsleg staða

- Lýstu fyrir mér algengum samskiptamáta umrædds aldurshóps?
- Hvernig finnst þér þróunin í samskiptum hafa verið á undanförunum árum?
- Hvernig upplifa nemendur vináttu?
- Hvernig sérðu vanda nemenda með veikleika í málproska og félagslega stöðu?

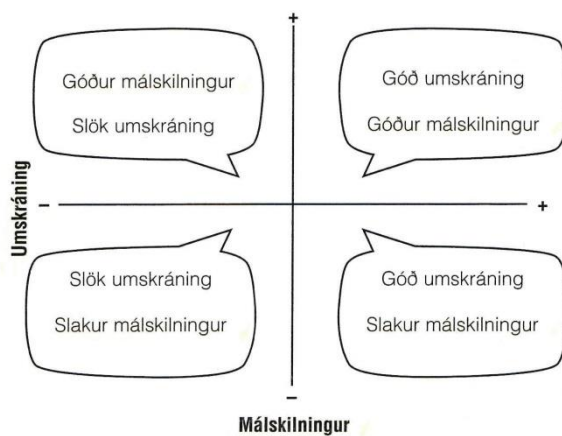
Líðan í skóla

- Hvernig telur þú að börnum líði í skóla almennt?
- Hvað er það í skóla sem helst skapar góða líðan?
- Hvernig sérðu líðan nemenda í skóla með veikleika í málproska?
- Hvernig birtist sjálfstraust í verkefnum í skóla hjá nemendum?
- Hvernig er sjálfstraust hjá nemendum með málproskavanda?
- Hvaða þættir eru það helst sem stuðla að jákvæðri sjálfsmynd hjá nemendum?
- Hvernig er sjálfstraust hjá nemendum með málproskavanda?

Námsárangur

- Hvaða þættir hafa áhrif á góða frammistöðu í námi?
- Hvernig lýsir þú nemendum sem ná góðum námsárangri?
- Hvað getur truflað nemendur með málproskavanda í að ná árangri í námi?

Mynd 1



Mynd 1. Einfalda lestrarlíknið „The Simple View of Reading“ leggur áherslu á að lestur samanstandi af tveimur meginþáttum: Umskráningu og málskilningi (Hoover og Gough, 1990).

