

Ágrip

Ritgerð þessi er heimildaritgerð um lestur og lestrarkennsluaðferðir. Í henni er almennt fjallað um lestur og helstu skilgreiningar. Hugtök sem tengjast lestri eru tekin fyrir sem og lestrarkennsluaðferðir. Tilgangur ritgerðarinnar er að fræða þá sem allt vilja vita um lestur. Lestur byggir á mörgum þáttum og margt sem hefur áhrif á lestrarkunnáttu og lestrarnám. Talið er að umhverfi skipti miklu máli þegar kemur að lestri og lestrarnámi og margsannað er að það að lesa fyrir börn á hvaða aldri sem er hefur mikil áhrif á lestrarnám síðar meir. Lestrarkennsluaðferðir eru margar og fer það eftir kennara hvaða aðferð er notuð hverju sinni. Aðferðirnar hafa allar sína kosti og galla, því öll lærum við á misjafnan hátt og sama aðferðin hentar ekki hverjum og einum.

Leitað var heimilda víða og er ritgerðin kaflaskipt og í lok hennar er samantekt á því markverðasta sem ritgerðin inniheldur ásamt heimildaskrá.

Efnisyfirlit

Formáli	3
1. Inngangur	4
2. Lestur.....	5
2.1 Skilgreining.....	5
2.2 Lestrarferli	6
2.3 Lestrarþróun.....	7
3. Undirstaða lestrarnáms.....	8
3.1 Hljóðkerfisvitund.....	8
3.2 Málþroski.....	9
3.3 Orðaforði.....	10
4. Lestarfærni	11
4.1 Að þekkja orð	11
4.2 Lesskilningur	12
4.3 Sjálfvirkni	12
4.4 Þjálfaður lestur.....	13
5. Lestrarkennsluaðferðir	14
5.1 Hljóðaaðferð	14
5.2 LTG – Lestur á talmálsgrunni	17
5.4 Heildstæð móðurmálskennsla.....	20
6. Niðurstöður og samantekt	23
7. Lokaorð	25
Heimildaskrá	26

Formáli

Lengi býr að fyrstu gerð – fræðileg umfjöllun um lestur og lestrarkennsluaðferðir er lokaverkefni til B.Ed gráðu af grunnskólabraut við Kennaraháskóla Íslands. Ritgerðin er heimildaritgerð og nýtist hún fjölmörgum, þar á meðal kennurum, kennaranemum og foreldrum. Þegar höfundur hóf nám við Kennaraháskóla Íslands var hann staðráðinn í að sérhæfa sig í yngri barna kennslu. Þegar nám hófst á yngri barna kjörsviði komst höfundur að því að áhugasviðið liggur í lestri og lestrarkennslu. Því er ekki úr vegi að ljúka námi við skólann með heimildaritgerð sem fjallar um lestur og lestrarkennsluaðferðir.

Rannveig Oddsdóttir aðjúnkt var minn leiðsögukennari og færi ég henni bestu þakkir fyrir leiðsögn og trausta aðstoð. Einnig vil ég þakka fjölskyldu minni, þá sérstaklega dóttur minni og sambýlismanni fyrir mikla þolinmæði í minn garð. Vinum þakka ég einnig stuðninginn og tillitsemina.

1. Inngangur

Tungumálið skipar stóran sess í okkar lífi og menningin mótast hugsun okkar. Það að kunna og rækta tungumálið er mikilvægur þáttur í öllum samskiptum og námi. Nauðsynlegt er að kunna og geta lesið á sínu tungumáli til þess að geta tekið þátt í daglegu lífi.

Lestur og lestrarkennsluaðferðir er viðfangsefni ritgerðarinnar. Mikið hefur verið ritað um efnið og fjölmargar rannsóknir hafa einnig verið gerðar. Undirbúningur lestrarnáms hefst á unga aldri og að ná góðri færni í undirstöðuatriðum lesturs getur haft mikil áhrif á lestrarnámið síðar meir. Helstu undirstöðuatriði lesturs eru hljóðkerfisvitund, málþroski og orðaforði. Samspil þessara þátta skipta mjög miklu og þeir hafa áhrif á það sem tengist lestri og lestrarnámi.

Lestrarkennsla skipar stóran sess í íslenskum grunnskólum og ekki nota allir sömu aðferð við að kenna lestur. Það er undir hverjum skóla og kennurum komið hvaða aðferð er notuð hverju sinni. Nauðsynlegt er að hafa börnin í fyrirrúmi og huga að þeirra væntingum og þörfum hvers og eins. Öll erum við ólík og lærum á misjafnan hátt. Til eru margar lestrarkennsluaðferðir og er hugmyndafræðin og þær rannsóknir sem liggja að baki hverri og einni, mjög ólíkar.

Markmið ritgerðarinnar er að komast að því hvað lestur sé og á hverju byggist hann? Hverjar eru undirstöður lestrarnáms og á hverju byggir lestrarfærni? Hverjar eru helstu lestrarkennsluaðferðir sem notaðar eru hér á landi og hverjir eru kostir þeirra og gallar? Leitast er við að svara ofangreindum spurningum í heimildaritgerð þessari og því er lestur og lestrarkennsluaðferðir megin inntak hennar. Ritgerðin er kaflaskipt og hverjum kafla fylgja undirkaflar, þar sem efnið er reifað nánar. Þar sem lestur skiptir miklu máli í daglegu lífi, er nauðsynlegt að kynna sér hvað lestur er og hvað býr að baki því að læra og að kunna að lesa.

2. Lestur

Að kunna að lesa og að geta lesið er stór þáttur í okkar lífi. Telst það til mannréttinda að lesa, því lestur er lykill að öðru námi. Lestur er ekki sjálfsgæður þáttur í þroskaferli einstaklinga heldur er lestur lært, menningarlegt fyrirbæri. Fjölmargir líffræðilegir, tilfinningalegir og félagslegir þættir hafa áhrif þegar lesið er og þess vegna verður upplifun af læsi alltaf einstaklingsbundin. Börn læra að tala á fyrstu æviárunum og nokkrum árum síðar læra þau að lesa. Það að lesa fyrir börn hefur mikla þýðingu fyrir lestrarnámið seinna meir. Þau læra málið af samskiptum við aðra, en það þarf að þjálfa og kenna börnum að lesa og þá sérstaklega lestækni, sem felur í sér að læra að þekkja bókstafina og hljóð þeirra og tengja saman bókstafi og hljóð – umskráning (Steinunn Torfadóttir [án árs]). Lestur er einstaklingsbundinn og sumum gengur erfiðlega að læra að lesa meðan öðrum gengur betur. Að læra að lesa ætti að vera ánægjuleg reynsla og mikilvægt er að börn nái að tengja það sem þau lesa við eigin reynslu.

Nútímasamfélag krefst lestrarkunnáttu og því er nauðsynlegt að hlúa að þeirri kunnáttu. Menningin skipar stóran sess í lífinu og hún mótar okkur. Umhverfið er einnig stór hluti og því skiptir máli að kennarar séu meðvitaðir um það, að öll erum við ólík og komum úr mismunandi umhverfi. Einnig þarf að hafa í huga að bakgrunnur okkar allra er misjafn. Þetta allt þarf að hafa í huga þegar kemur að lestrarkennslu. Samspil margra þátta gera það að verkum að við getum lesið. Lestrarferlið er flókið og þróun lesturs er stigskipt. Til þess að útskýra nánar hvað lestur er og hvernig einstaklingar tileinka sér lestrarfærni er nauðsynlegt að taka fyrir þau hugtök sem eru hvað mest áberandi, það er lestrarferli og lestrarþróun.

2.1 Skilgreining

Lestur telst ekki vera meðfæddur hæfileiki. Hann samanstendur af mörgum þáttum sem hafa áhrif þegar verið er að lesa. Þessir þættir eru til dæmis vitsmuna- og málþroski, sjón, heyrn, athygli, áhugi og hvatning (Þóra Kristinsdóttir 2000:186). Einnig hafa ýmsir aðrir þættir áhrif, til dæmis þættir úr umhverfinu og félagslegir þættir. Dæmi um þá eru heimilisaðstæður, vinir, kennari og kennsluáðferðir. Rætur lestrar byrja í umhverfi barnanna og þá sérstaklega á heimilum þar sem lesið er fyrir börn (Vacca o.fl. 1991:64).

Það sem felst í lestri er að þekkja orð, stafí og hljóð, það er að skilja að táknið eða bókstafirnir mynda orð sem merkja eitthvað ákveðið og lestur er vitrænt ferli sem felur í sér umskráningu og að tengja það sem lesið er við mál sem lesandinn hefur þegar aflað sér. Með öðrum orðum, lestur er byggður á umskráningu (tengja saman bókstafi og hljóð) og lesskilningi og því er haldið fram að góð lestrargeta sé samspil þessara þátta. Þegar börn læra að lesa, byrja þau að skilja valdið sem orðin hafa og hvernig orð auðga líf þeirra (Ásthildur og Sigurlaug 2000:39, Neuman 2006). Í lestrarnámi eru börn að fást við umskráningu, tæknilega færni og málskilning. Lestur er hæfileiki til þess að skilja ritað mál og túlka þær upplýsingar sem fást úr textanum á viðeigandi hátt (Grabe o.fl. 2002:9-13, Cullingford 2001:27). Börn lesa af mismunandi ástæðum og á bak við þessar ástæður liggja aðferðir og ýmis konar færni. Þessar ástæður geta verið til dæmis að leita eftir einföldum upplýsingum, að lesa til þess að læra af textanum, að bæta við fyrri þekkingu, auka við skilning og að lesa til þess að skrifa.

Það að vera læs felst í því að ákveðinni færni hefur verið náð í að færa letur yfir í mál og lestur er nýttur til náms (Guðmundur B. Kristmundsson 1987:69). Við skynjum orðin sem við sjáum fyrir framan okkur og skiljum innihald textans. Læsi felur meðal annars í sér að ná valdi á lestækni og lesskilningi. Það felur í sér frumbætti móðurmálsins, sem eru lestur, tal, ritun og hlustun. Að verða læs þýðir að skilja og ráða yfir færni sem byggir á öllum þessum þáttum.

2.2 Lestrarferli

Þegar talað er um lestrarferli er átt við þá hugarstarfsemi sem á sér stað þegar lesið er. Fræðimenn eru sammála um það að hér er um flókið ferli að ræða (Þóra Kristinsdóttir 2000:196). Lestur er það ferli sem á sér stað þegar einstaklingur breytir rit-táknum/bókstöfum í hljóðtákn. Lestur er virkt ferli þar sem lesandinn leitast við að greina merkingu texta. Þetta er flókin færni sem krefst samstillingar margra nauðsynlegra þátta. Textinn verður að vera merkingarbær og tilgangur lestrar er oftast ekki að læra að lesa eða að leita sér þekkingar (Guðrún Einarsdóttir 1987:17). Það að lesa verður að hafa gildi fyrir þann sem les því það vekur lesandann til umhugsunar og hjálpar til við að tengja það sem hann les við fyrri þekkingu.

Lestrarferlinu er oft skipt upp í ytra og innra ferli. Ytra ferlið er það sem augun sjá og skynja, en innra ferlið er sú virkni sem fram fer í heilanum þegar unnið er úr skynjunum. Til að gera sér grein fyrir þessu ferli er því lýst á þann hátt að í upphafi sér sá sem les, stafí eða orð á blaði. Augun taka mynd, ef svo má segja, af stafnum eða orðinu og heilinn tekur við þessu áreiti og úrvinnslan er hafin. Hversu hratt úrvinnslan gengur, fer eftir lestrarfærni þess sem les (Þóra Kristindóttir 2000:196).

2.3 Lestrarþróun

Lestur er ævilangt ferli og þróast í stigum eða þrepum. Þó svo að lestur þróist alla ævi er talið að mikilvægasta tímabilið í lestrarþróuninni sé frá fæðingu til átta ára aldurs (Neuman o.fl. 2000:3). Til eru margar kenningar um þróun lesturs en O'Donnell og Wood (1992:5-6) tala um fimm stig lestrarþróunar. Stigin fimm eru sett fram til þess að auðvelda mönnum að skilja hvernig lestur þróast (Þóra Kristinsdóttir 2000:189).

Fyrsta stigið nefnist undirbúningsstig og á því stigi er lagður grunnur að lestrarnámi. Þau börn sem eru á þessu stigi vita muninn á ritmáli og talmáli og átta sig á að það má fá ákveðna merkingu út frá rittáknum. Annað stigið nefnist lestrarbyrjun og á því stigi byrja börnin að þekkja einstaka orð, skilti, merki, myndir og tákn. Þau skynja orð sem myndir. Þriðja stigið nefnist breytingarstig og á þessu stigi byrjar oft formleg lestrarkennsla. Börnin ná leikni á þessu stigi í að umskrá stafi í hljóð og tengja saman. Á fjórða stiginu sem nefnist undirstöðulestur þekkja börnin heil orð og geta því einbeitt sér betur að efni textans, umskráningin er orðin tiltölulega auðveld. Lesskilningur og ritun koma oftast hér inn. Fimmta og síðasta stigið nefnist fágunarstig og er það lokastig lestrarþróunar (O'Donnell og Wood 1992:5-6). Lesturinn þróast alla ævi og með því að lesa eykst lestrarfærni okkar. Mikill einstaklingsmunur er á því hversu hratt börn fara í gegnum þessi stig og svo virðist sem engin tvö börn læri að lesa á sama hátt. Lykilatriði er að hvetja barnið áfram, hrósa því og nota hvert tækifæri til að draga fram sterkar hliðar barnsins, því að lokum toppa styrkleikarnir veikleikana. Mikilvægt er að barnið upplifi að það geti lært.

3. Undirstaða lestrarnáms

Undirbúningur lestrarnámsins byrjar snemma á lífsleiðinni. Mikilvægt er að foreldrar og aðrir uppalendur séu meðvitaðir um hve stórt hlutverk þættir eins og góður orðaforði og málvitund, spila í lestrarnáminu síðar meir. Nauðsynlegt er fyrir foreldra að lesa fyrir börn, því lestur eykur málþroska og einbeiting og athygli þjálfast (Ásthildur og Sigurlaug 2000:42). Afar mikilvægt er að lesa fyrir þau, sama á hvaða aldri þau eru, því málþroski barnanna nýtur góðs af því. Lestur eflir málþroska, eykur tilfinningu fyrir málinu og bætir orðaforðann. Segja má að lestrarnámið byrji strax í barnæsku og mikilvægasta árið í lestrarnámi barna er þegar þau byrja í skóla (Burns o.fl. 1999:87). Barnið sjálft og foreldrar hafa miklar væntingar til lestrarnámsins. Það eru nokkrir þættir sem skipt geta sköpum í sambandi við hversu vel tekst til í lestrarnáminu, þeir eru að barnið hafi góðan málþroska, góðan orðaforða og hljóðkerfisvitund. Síðast en ekki síst er nauðsynlegt að barnið fái sem mesta hvatningu til þess að læra.

3.1 Hljóðkerfisvitund

Ein mikilvægasta undirstaða lestrarnáms er að vera fær um að greina hljóð og hljóðasambönd. Það sem hjálpar okkur við það er hljóðkerfisvitundin. Hljóðkerfisvitund er skilningur og almenn færni við að skynja tungumálið og hvernig það er uppbyggt á hljóðrænan hátt. Einnig er það skilningur á því hvernig hægt er að greina talað mál í smáar einingar og hvernig hægt er að vinna á misjafnan hátt með þessar smáu einingar (Honig 2001:27). Barn með góða hljóðkerfisvitund hefur góða tilfinningu fyrir öllum einingum málsins og á í engum erfiðleikum með umskrá (Helga Sigurmundsdóttir 2002:22). Aftur á móti barn sem hefur slaka hljóðkerfisvitund á í erfiðleikum með umskráningu, þar sem það getur ekki tengt tákn og hljóð saman.

Hljóðkerfisvitund er nauðsynleg forsenda lestrarnáms og er talið að þau börn sem hafa sterka hljóðkerfisvitund standi betur að vígi þegar kemur að lestrarnámi. Hún er næmi hvers og eins fyrir hljóðrænni uppbyggingu orða í móðurmálinu (Helga Friðfinnsdóttir o.fl. 2000:6, Burns o.fl. 1999:46, Kristján Árnason 2005:506, Learning to Read 1999:56). Með hljóðkerfisvitund er í raun átt við hæfni til að meðhöndla hljóð á meðvitaðan hátt, til dæmis með því að greina frá á hvaða hljóði orð byrjar og á hverju það endar, hvort orð

rími, hvað gerist ef fyrsta hljóði er sleppt og svo framvegis. Flestar lestrarkennsluaðferðir byggja á þessari greiningu og því er nauðsynlegt fyrir börn að vera með góða hljóðkerfisvitund.

Þegar kemur að hljóðkerfisvitund er hún talin hafa meira forspárgildi um lestrarhæfni barna, en til dæmis, greind, orðaforði og lesskilningur (Learning to Read 1999:56-57). Að hafa góða hljóðkerfisvitund skiptir miklu máli, en það nægir ekki eitt og sér í lestrarnámi barna. Rannsóknir hafa sýnt að tengsl eru á milli hljóðkerfisvitundar og lesturs og þær hafa gefið til kynna jákvæð áhrif þjálfunar á lestrarhæfni barna (Helga Sigurmundsdóttir 2002:22). Lestrarnám miðar að því að börn læra smám saman að þekkja orð og geti lesið þau hratt og fyrirhafnalaust. Orðin festast í sjónrænu langtímaminni gegnum tengsl stafa og hljóða og því er næmi fyrir hljóðum mikilvæg forsenda fyrir farsælu lestrarnámi (Steinunn Torfadóttir [án árs]).

3.2 Málþroski

Málþroski er hluti af almennum þroska barns. Með málþroska er átt við framburð, setningaskipan, orðaforða og beygingar (Hrafnhildur Sigurðardóttir 2002, Hrafnhildur Ragnarsdóttir 2004:9-10). Málþroski felur í sér margs konar færni og þekkingu. Börn læra hvernig má tengja orð saman á mismunandi og margvíslegan hátt og úr því verður mismunandi merking. Börn ganga í gegnum ákveðin stig þegar þau tileinka sér móðurmálið og hvert stig málþroskans hefur sínar eigin reglur (Sigríður Sigurjónsdóttir 2001). Málþroski barnsins mótast mest á aldursstiginu frá tveggja ára til átta/níu ára.

Flest börn ná valdi á móðurmálinu á skömmum tíma og eru þau flest orðin altalandi þegar þau hafa náð fimm til sex ára aldri. Á grunnskólaárunum er málþroskinn enn í mótun og sum atriði geta haldið áfram að þróast alla ævi, til dæmis orðaforði. Þó verða miklar framfarir hjá börnum á þessum aldri meðal annars í málnotkun, orðaforða og málfræði. Margsannað er að börn verði að umgangast annað fólk og að talað sé við þau til þess að þau nái fullkomnu valdi á móðurmálinu. Börn eru misfljót að læra að tala og aldur er í raun ekki góður mælikvarði á málþroskann (Sigríður Sigurjónsdóttir 2001). Börn með eðlilegan málþroska ganga í gegnum svipuð stig þegar þau tileinka sér móðurmálið.

Þar sem lestur byggist á færni í móðurmálinu hefst undirbúningur lestrarnáms strax á fyrstu æviárum barna. Börn fara að taka eftir hljóðum í umhverfinu og byggja upp sitt mál og málvitund. Þegar lestrarnám hefst þarf barn að hafa náð ákveðnu stigi í málþroskanum. Því betri málþroska sem barn hefur, því betur er það í stakk búið til þess að takast á við nám í lestri (Steinunn Torfadóttir [án árs]). Því skiptir miklu máli að barnið sé næmt fyrir hljóðum málsins og orðaforði, málskilningur og máltjáning gegna þar lykilhlutverki. Til þess að orð séu merkingarbær fyrir þann sem les, verður viðkomandi að hafa orðin í sínum orðaforða og þess vegna er málþroski umgjörð utan um lesturinn.

3.3 Orðaforði

Lestur fyrir börn er talin vera ein mikilvægasta uppspretta orðaforða. Þegar lesið er fyrir barn styrkist og eflist orðaforði þess og barnið græðir bæði á lestri og samskiptum og eykur við orðaforðann (Þóra Kristinsdóttir 2000:194).

Þegar börn byrja í skóla er talað um að þau læri um sex ný orð á dag (upp að fjórða bekk) og því er nauðsynlegt að barnið hafi góðan orðaforða fyrir, sem það getur tengt við þau nýju orð sem það lærir í skóla. Talið er að sex ára gömul börn búi yfir orðaforða sem nær yfir tíu þúsund orð. Á þessum aldri eru börn mjög vakandi og forvitin og nota hvert tækifæri til þess að bæta við þekkingu sína og orðaforðinn eykst hratt (Biemiller 1999:4). Á þeim tímapunkti skilja börn orðin og geta notað þau í samhengi þegar þau tala (Wasik 2006). Eftir því sem orðaforðinn er minni reynist erfiðara fyrir börnin að læra ný orð sem hæfir hverjum aldri fyrir sig.

Það eru tengsl á milli þróun orðaforðans og þess að læra að lesa og hefur orðaforði mikið forspárgildi fyrir gengi í lestrarnámi. Stærð orðaforða barna tengist hæfni þeirra til þess að skilja það sem þau lesa (Wasik 2006). Þegar börn tileinka sér góðan orðaforða í byrjun, þeim mun betur á þeim eftir að ganga í að skilja það sem þau lesa á efri skólástigum. Orðaforði skiptir miklu máli þegar kemur að lestrarnámi og ræður meira um gengi í lestrarnámi en aldur eða almennur þroski barnsins (Biemiller 1999:33-34). Góður orðaforði helst oftast í hendur við góðan málþroska.

4. Lestrarfærni

Í *Aðalnámskrá grunnskóla, íslenskuhluta* frá árinu 1999 (9) segir að góð lestrarfærni sé nauðsynleg til þess að hægt sé að taka þátt í lýðræðisþjóðfélagi. Lestrarkunnátta er undirstaða allrar almennrar menntunar og er einnig forsenda lestraráhuga. Talið er að góð færni í lestri virðist vera ein af forsendunum fyrir leikni í að tala og nota gott og vandað mál.

Að læra að lesa er einstaklingsbundið og þróast lestrarfærni stig af stigi frá því að börn hlusta á sögulestur og þar til þau ráða sjálf við það að lesa texta (Rannveig Jóhannsdóttir 1997:11-13). Lestur er afar flókið samspil hæfni og þekkingar. Til þess að ná árangri í lestri, þurfa börn að þekkja rituð orð og skilja texta sem þau lesa (Biemiller 1999:1). Með því að þekkja orðin og skilja þau eru börnin á góðri leið með að ná tökum á þjálfuðum lestri og sjálfvirkni.

Undirstaða lestrarfærinnar skiptir miklu máli í lestrarnámi. Það eru ýmsir þættir sem tilheyra undirstöðu lestrarfærni og hér á eftir er fjallað um þá. Þessir þættir eru: Að þekkja orð, lesskilningur, sjálfvirkni og þjálfður lestur.

4.1 Að þekkja orð

Börn læra að þekkja orð með því að átta sig á hlutunum og með því að fá aðstoð og leiðbeiningar frá kennara og jafnvel foreldrum (Graves o.fl. 2001:103). Að þekkja orð getur náð yfir tvennt, annars vegar að skilja orð og hins vegar að þekkja orðmyndirnar sjónrænt og hvoru tveggja skiptir máli fyrir lestur. Að þekkja orð án þess að skilja þau og að skilja orð án þess að þekkja þau sjónrænt telst ekki vera lestur (Learning to Read 1999:150).

Markmið þess sem les er oftast að skilja það sem lesið er. En til þess að geta skilið texta, þarf barn að þekkja orðin í textanum (Learning to Read 1999:25-26). Barn lærir fljótlega að þekkja rituð orð með því að varðveita þekkingu stafanna í hvert sinn sem það sér þá. Orðmyndir sem börn þekkja strax og þau lesa, koma oft fyrir í texta kallast sjónræn orð (Graves o.fl. 2001:164). Sum orð eru algengari en önnur og koma því oft fyrir í texta. Erfitt er að lesa mikið án þess að þekkja þessi orð vel. Forsendan fyrir því að

þekkja orð sjónrænt felst í hæfninni að ná tókum á tengslum stafs og hljóðs. Orð festast í sjónrænu minni gegnum framburð og merkingu orða.

4.2 Lesskilningur

Lesskilningur er vítt hugtak og hann byggist á mörgu í þroska barna og þekkingu, til að mynda orðaforða og skilningi á samfelldu máli (Hrafnhildur Ragnarsdóttir 2004:27). Málskilningur er forsenda lesskilnings. Lesskilningur er meira en að skilja stök orð og byggir hann á víðtækri, málrænni færni og þekkingu á lesefninu. Lesskilningur byrjar yfirleitt að þróast í leikskóla eða á fyrstu grunnskólaárum barna (Biemiller 1999:3). Góður lesskilningur byggist á því að barn sem les þarf að öðlast vitneskju um og þekkja hvað einstaka orð, setningar og málsgreinar þýða. Barnið þarf að geta túlkað textann sem heild og þekkja meginhugmyndir eða þemu textans (Oakhill og Cane 2004:156). Barnið þarf einnig að hafa hæfni til þess að lesa á milli línanna í textanum.

Umskráningarhæfni barna verður betri með aldrinum og æfingu. Eftir því sem lestrarþróun þeirra er lengra á veg komin, þurfa þau ekki að eyða eins miklum tíma í að umskrá og tíminn nýtist til skilnings (Oakhill og Cane 2004:157-158). Rannsóknir hafa sýnt að börn sem eiga í erfiðleikum með að umskrá og sýna litlar framfarir á því sviði eiga í erfiðleikum með lesskilning. Talið er að ástæðan fyrir því sé, að þessi börn lesa minna og því hljóta þau minni æfingu í þeim atriðum sem tengjast lestri. Þau hafa því ekki undirstöðu góðs lesskilnings, sem er að lesa hratt, án fyrirhafnar og að skilja textann sem verið er að lesa (Fountas og Pinell 2001:302).

Nauðsynlegt er að þróa lesskilning hjá börnum og er það gert með því að vera viss um að hvert barn lesi mikið og þá ekki of erfiðan texta (Honig 2001:105). Einnig er talið nauðsynlegt að börn tali saman um það sem þau lesa, það eykur lesskilning þeirra. Góður málþroski og ríkur orðaforði er gott veganesti inn í lesskilning og lestrarnámið sjálft.

4.3 Sjálfvirkni

Sjálfvirkni byggir meðal annars á orðþekkingu og orðskilningi. Þegar börn ná að lesa texta hratt og sjálfvirkt og geta beint allri athygli að því sem þau eru að lesa, er talað um að þau hafi góða sjálfvirkni. Þessi börn þekkja bókstafina hindrunarlaust og sjálfvirknin

auðveldar þeim að vinna með flóknari þætti þegar þau eldast. Þessir þættir eru til dæmis þeir að börnin eiga auðveldara með að lesa fyrirhafnalaust og þurfa ekki að einbeita sér að lestraraðferðinni sem slíkri, sjálfvirknin auðveldar allan lesskilning og auðveldar börnum að semja og skrifa sína eigin texta (Graves o.fl. 2001:16, Honig 2001:66).

Þegar börn hafa náð sjálfvirkni í lestri hafa þau góða orðaþekkingu og góða færni við að lesa eða þekkja orð. Þau ná að tengja sinn eigin reynsluheim við það sem þau lesa hverju sinni. Sjálfvirkni er nauðsynleg færni í lestri og gerir börnum kleift að beina athyglinni eingöngu að innihaldi texta og lesturinn veitir þeim ánægju. Sjálfvirkni þjálfast best ef textinn sem börnin lesa er við hæfi og hæfir þeirra getustigi, textinn má ekki vera of erfiður og hann þarf að vekja áhuga þess sem les (Graves o.fl. 2001:17).

4.4 Þjálfaður lestur

Þegar börn hafa öðlast færni í að lesa er lesturinn þeirra orðinn þjálfaður. Þjálfaður lestur er þegar börn hafa hæfileika til þess að þekkja orð auðveldlega og nákvæmlega í samhengi. Lesturinn er orðinn nákvæmur, hraður og fyrirhafnalaus og lesarinn les textann af innlifun og hefur tilfinningu fyrir efni textans. Þjálfaður lesari getur samhæft þekkingu sína á orðum og merkingu texta (O'Donnel og Wood 1992:80). Hann hefur nú þegar lært að lesa og því les hann nú til þess að læra (Neuman o.fl. 2006:12). Þjálfaður lestur kemur með æfingunni og nauðsynlegt er að lesa og hlusta á lestur.

Þjálfaður lestur felur í sér að löngu orðin í texta eru lesin og horft er framhjá þeim stuttu, því börnin þekkja þau nú þegar. Tvö til þrjú orð eru lesin eða skönnuð á sama tíma (Cullingford 2001:86). Þekking á orðum er orðin sjálfvirk og notaðar eru sérstakar aðferðir til þess að lesa óþekkt orð. Í gegnum þjálfaðan lestur er giskað á og gert ráð fyrir orðum í texta, auðvelt er að þekkja orð og stafir og lesarinn skilur það sem hann les. Lesarinn hefur stjórn á lestrinum og lesturinn hljómar eðlilega, hann les auðveldlega og vel (Vacca o.fl. 1991:286). Þegar lesarinn ruglast í lestrinum, getur hann leiðrétt sig og haldið áfram að lesa. Með þjálfuðum lestri hafa börn öðlast meira sjálfsöryggi, því þau kunna og vita hvað þau eru að gera.

5. Lestrarkennsluaðferðir

Öllum lestrarkennsluaðferðum er það sameiginlegt að þær eiga að hjálpa börnum að læra að lesa, en til þess þurfa þær að uppfylla ákveðin skilyrði. Í fyrsta lagi verður aðferðin að falla sem best að framburði og stafsetningu móðurmálsins og hún þarf að létta barninu lestrarnámið. Í öðru lagi þarf einnig að vera fólgin lykilhjálp í aðferðinni sem barnið getur nýtt sér af sjálfsdáðum, hvort sem það er seinfært eða duglegt (Helga Magnúsdóttir 1987a:85). Í þriðja lagi þarf lestrarkennsluaðferðin einnig að henta bæði hóp- og einstaklingskennslu og síðast en ekki síst þarf hún að vera tæki fyrir kennarann sem hann getur beitt af kunnáttu og leikni

Börn eru misfær og misjafnlega tilbúin þegar þau hefja grunnskólanám og það þarf kennari að hafa í huga. Lestur er grunnur að öllu öðru námi og því er nauðsynlegt að hver og einn nemandi læri að lesa snemma á grunnskólaárunum. Lestrarkennsla verður því að vera markviss frá upphafi. Það er því í valdi hvers grunnskóla að setja markmið, sem stuðlar að því að allir nemendur verði færir í lestri á fyrstu árum skólagöngunnar. Til eru fleiri en ein aðferð til að kenna og þjálfastur og fer það eftir hverjum kennara hvaða aðferð er notuð.

5.1 Hljóðaaðferð

Fyrsta lestrarkennsluaðferðin sem hér verður tekin fyrir er hin svokallaða hljóðaaðferð. Hún byggist á því að nemendur læra markvisst að vinna með tengsl hljóða og stafa. Þegar unnið er með tengsl hljóða og stafa er verið að þjálfastur hljóðkerfisvitund nemenda. Það sem felst í hljóðaaðferðinni er það að verið er að kenna nemendum að umskrá orð. Umskráning er færni sem á sér stað við lestur þegar nemandi breytir rituðum orðum í hljóð. Í þessu getur falist það að kenna nemendum beint að ná tókum á tengslum hljóðs og stafs, láta þá vinna með hljóð í skrifuðum orðum í gegnum ritunaræfingar, benda á stafamynstur og fleira sem getur hjálpað þeim (Stahl 2003:335).

Ísak Jónsson stofnandi Ísaksskóla kenndi hljóðaaðferðina fyrstur manna á Íslandi á fjórða áratug síðustu aldar. Aðferðin var í raun ekki svo ólík hinni svokölluðu stöfunaraðferð sem var við lýði, þar sem hvert orð var stafað fyrir nemendur og svo lesið

upphátt. Aðferðin skiptist í tvö stig, stafhljóðastig og setningastig (Helga Magnúsdóttir 1987b:95-96).

Stafhljóðastig

Þegar aðferðinni er beitt er byrjað að kenna stafi og hljóð og að hver stafur hefur sitt hljóð. Börnin eru látin tengja saman hljóðin og úr þeim myndast orð. Á stafhljóðastigi er unnið með hvern staf fyrir sig. Í upphafi er sögð hljóðsaga, þar sem stafurinn sem verið er að vinna með hverju sinni kemur oft fyrir. Notuð eru orð sem innihalda stafinn og er passað upp á það að stafurinn komi fyrir á misjöfnum stöðum í orðunum (í byrjun, miðju og í enda). Kennarinn passar upp á að orðin séu auðveld til þess að börnin átti sig á hvar hljóðið er staðsett. Sagan er stutt, því það getur valdið ruglingi að hafa hana of langa.

Að því loknu er talstaða fest, það er að segja kennarinn lýsir því hvar hljóðið myndast og börnin æfa sig í að segja hljóðið upphátt. Þetta er nokkurs konar framburðaræfing. Reynt er að láta þau átta sig á því hvar hljóðin myndast í munnum og hvernig við beitum til dæmis tungu, tönnum og vörum þegar hljóðin eru mynduð. Þegar æfingunum er lokið eru börnin látin finna sjálf orð, þar sem hljóðið kemur fyrir. Notaður er orðaforði barnanna og oft er þetta gert í gegnum leik, til að þau hafi gaman af og upplifi þannig að nám getur verið leikur.

Táknlíking er það sem unnið er með næst á stafhljóðastiginu. Þá er orð eða hlutur tekinn fyrir, sem jafnvel líkist stafnum. Táknlíkingin sem notuð er tengist oft hljóði sem sagt var í upphafi og er gerður samanburður á táknlíkingu og hljóðinu sem verið er að vinna með. Með þessu er verið að þjálfra minni barnanna, bæði hvað varðar hljóð og tákn. Málskilningur barnanna er fluttur frá því að heyra yfir í það að sjá og frá því að sjá yfir í að tala.

Þegar hér er komið við sögu eru börnin oft látin vinna með táknið/stafinn. Kennarinn þarf að hafa fjölbreyttar og áhugaverðar æfingar sem börnin hafa gaman af, því þeim á að finnast þau vera að gera hluti sem skipta máli í náminu. Þegar þessum æfingum er lokið tekur skriftin við. Í lok stafhljóðastigsins lætur kennarinn börnin vinna ýmsar tengiæfingar, þar sem kennarinn kannar hvort þau heyri stafina og nái að tengja hann öðrum hljóðum. Kennarinn getur útfært þetta á ýmsan hátt og hér er gott að hafa frjótt ímyndunarafl. Það er ekki skilyrði að láta börnin vinna með táknið/stafinn, skrifa eða

gera tengiæfingar, það er undir kennaranum komið hvað hann lætur börnin gera hverju sinni (Helga Magnúsdóttir 1987b:98-99).

Setningastig

Þegar barn er farið að lesa örlítið er það komið á hið svokallaða setningastig. Á því stigi er unnið með orð og setningar. Byrjað er á því að rifja upp stafinn og hljóðið og börnin látin tengja stafina saman. Þetta er eingöngu gert munnlega til að byrja með og reynir því á heyrnarskynjunina hjá börnunum.

Því næst kynnir kennarinn erfið orð fyrir börnunum og gerir það í söguformi (saga búin til í kringum orðin). Kennarinn segir ekki orðin heldur skrifar þau á töflu með teygjuskrift (ýkt stafabil) og börnin reyna að segja og tengja hvert hljóð og mynda þannig orðið. Orðið er því næst lesið eðlilega. Kennarinn hefur útbúið spjöld með erfiðu orðunum. Kennarinn getur haft þetta skemmtilegt og spennandi svo börnin missi ekki áhugann, en það er einmitt fyrir öllu að áhuginn haldist allan tímann.

Börnin eru nú í stakk búin til þess að skrifa orðin á töfluna, en kennarinn hefur þó í huga að hvert barn er einstakt og ekkert barn lærir á sama hraða og verður hann að taka tillit til þess í gegnum alla kennsluna. Því næst eru börnin látin fá blað eða bók með texta á sem vinna á með. Orðin eiga allir að kannast við og notast kennarinn við orð úr orðaforða barnanna. Á þessum tímamarki þarf kennarinn að vita hvar hvert og eitt barn er stött til þess að geta raðað í hópa eftir getu. Hann þarf að hafa það í huga að vanda þarf verkið þegar semja á lestextann, þannig að hann henti öllum. Hann þarf einnig að hafa getu og þroska barnanna í huga. Þetta er mjög vandasamt verk og því nauðsynlegt að kennarinn sé hæfur og vel undirbúinn.

Kennarinn leggur áherslu á góðan raddlestur og lætur börnin æfa sig með skýrum og vönduðum framburði. Börn fara mishratt í gegnum stafhljóða- og setningastigið en þeir sem eru lengra komnir geta farið að lesa léttu texta. Hver kennari notar sína aðferð og sinn stíl við að kenna eftir hljóðaaðferðinni, en aðferðin byggist alltaf á því sama, það er innlögn hljóðs og tákns. Reynslan hefur sýnt að ef kennari nær tókum á henni þá næst góður árangur (Helga Magnúsdóttir 1987b:100-106).

Kostir og gallar hljóðaaðferðarinnar

Þar sem íslenska tungumálið er tiltölulega hljóðrétt virkar hljóðaaðferðin mjög vel í lestrarkennslu hér á landi. Aðferðin hentar mjög vel í hópkenndu ef börnin eru öll á svipuðu róli í lestrarnáminu og hún er mjög fljótverk. Börnum gengur vel að ná tökum á aðferðinni, hvort sem þau eiga í vandræðum með undirstöðupætti lesturs eða ekki. Það er margt sem hægt er að gera þegar kennt er eftir hljóðaaðferðinni og kennarinn bæði útskýrir og leiðbeinir og eru börnin virkir þátttakendur.

Gallar við aðferðina eru þeir að kennarinn skiptir mjög miklu máli og ef hann hefur ekki nógu góða þekkingu á myndun máhljóða og framburði þeirra, þá er voðinn vís og erfitt fyrir hann að kenna lestur með því að nota aðferðina. Einnig er samband stafs og hljóðs oft margbrotið og getur einn stafur merkt meira en eitt (Helga Magnúsdóttir 1987b:97). Hópkenndu hentar ekki öllum og erfitt og tímafrekt er að kenna hljóðaaðferðina einstaklingslega. Þegar hljóðaaðferð er notuð er ekki verið að sinna þörfum hvers og eins og hún er ekki heppileg til að koma til móts við mismunandi þarfir barna.

5.2 LTG – Lestur á talmálsgrunni

Höfundur LTG aðferðarinnar er Ulrika Leimar frá Svíþjóð. Ulrika kom til Íslands árið 1978 og kynnti aðferðina fyrir íslenskum kennurum í Æfinga- og tilraunaskóla KHÍ, sem nú heitir Háteigsskóli og hefur aðferðin verið kennd þar og reyndar víðar frá þeim tíma. Þegar LTG aðferðinni er beitt er börnunum kennt að lesa án þess að notast sé við sérstaka lestrarkennslubók og byggt er á sköpunarhæfileikum þeirra og talmáli. Í upphafi lestrar-náms er mikilvægt, að orð barnanna tákni eitthvað sem þau skilja og þekkja en séu ekki merkingarlaus stafasambönd. Lestur er endurbygging hugsunar og talaðs orðs og ef lestrarefnið er áhugavert og þýðingarmikið fyrir barnið, þá gengur lesturinn best.

Það sem greinir LTG aðferðina frá hljóðaaðferðinni er að grunnurinn í aðferðinni er málhæfni barnsins, það er orðaforði þess. Ulrika telur að fimm atriði skipti mestu máli í kennsluaðferðinni; Móðurmálskenndu – málþekking, áhrif umhverfis á málþroska, að kennsluaðferðin byggi á samtölum, hugtakaþróun og lestrar- og skriftarferli. Ulrika byggir aðferðina á kenningum margra fræðimanna (Bryndís Gunnarsdóttir o.fl. 1987:109-112, Bryndís Gunnarsdóttir 1988:12).

Vinnustigin fimm

Þegar LTG aðferðin er notuð í kennslu byggist kennslan á fimm vinnustigum. Með vinnustigunum fimm vill Ulrika tryggja nauðsynlega þjálfun barna í mikilvægustu þáttum móðurmálsins og jafnframt sýna vinnustigin fram á að talmál sé brú yfir í ritmál.

Fyrsta vinnustigið

Fyrsta vinnustigið nefnist samtal og þarf kennarinn að vera með góða kveikju að samtali í hópnum sem öll börnin hafa reynt eða þekkt. Börn þurfa að læra að hlusta á hvort annað og bera virðingu fyrir hvort öðru og að sjálfsögðu að taka tillit til skoðana annarra. Kennarinn þarf að spyrja opinna spurninga og forðast spurningar sem börn geta svarað með einföldu „já-i“ eða „nei-i“, og aðstoða þau börn sem eiga í erfiðleikum með að tjá sig og koma skoðunum sínum á framfæri. Á þessu vinnustigi er kjörið tækifæri fyrir kennarann að fylgjast með orðaforða barnanna og athuga málskilning og hvernig þau nota ný hugtök (Bryndís Gunnarsdóttir 1988:21). Á fyrsta stigi LTG er lagður grunnurinn að næstu stigum og því er mikilvægt að öll börn taki þátt og eigi hlut í samtalinu.

Annað vinnustigið

Annað vinnustigið nefnist textagerð og getur það ýmist átt sér stað strax á eftir samtalinu eða daginn eftir. Á þessu stigi sjá börnin hvernig talmálið breytist í ritmál. Kennarinn hljóðar orðin um leið og hann skrifar þau. Einnig bendir hann börnunum á lesáttina, ræðir um stóran og lítinn staf, punkt og hvað setning sé. Á þessu stigi, þegar börnin sjá að talmál þeirra breytist í ritmál, er mikilvægt fyrir þau að þau hafi tekið á einhvern hátt þátt í textagerðinni, svo þau geti hugsað „þetta sagði ég“. Á þessu stigi er gert ráð fyrir að börnin skilji eftirfarandi atburðarrás; Hugsun - tal – skrift – lestur – tal - hugsun (Bryndís Gunnarsdóttir 1988:21-22).

Þriðja vinnustigið

Úrvinnslustig nefnist þriðja vinnustig LTG aðferðarinnar og á því stigi er hugað nánar að textanum. Kennarinn leggur áherslu á það sem þarf með tilliti til þarfa barnanna. Hvaða börn eru læs og hvaða börn eru ekki læs, hvar eru börnin stödd í lestrarþróuninni? Þetta eru allt spurningar sem kennarinn þarf að velta fyrir sér áður en hann byrjar á úrvinnslustiginu. Þegar því er lokið þá lesa kennarinn og börnin yfir textann í

sameiningu. Þau eru væntanlega komin mismunandi langt í lestrarþróuninni og geta því sum lesið hann allan en önnur eitt og eitt orð eða jafnvel ekki neitt. En það sem skiptir mestu máli er efni textans því öll börnin sömdu hann í sameiningu (Bryndís Gunnarsdóttir 1988:22). Á þessu stigi reynir á hið sjónræna, minnið og þekkinguna.

Fjórða vinnustigið

Fjórða stigið nefnist endurlestur. Áður en fjórða stigið tekur við þarf kennarinn að vera búinn að skrifa niður eða vélrita textann sem hann skrifaði niður. Hvert og eitt barn fær textann á blaði til sín og fær tækifæri til að lesa hann fyrir kennarann. Sum börn geta lesið allan textann á meðan önnur ráða ekki við hann. Ef barnið er ólæst þá les kennarinn með því en ef barnið er hins vegar læst þá hlustar kennarinn á það lesa og velur svo nokkur orð úr textanum sem honum finnst æskilegt að barnið vinni með. Börnin geta jafnframt valið orðin sjálf sem þau vilja vinna með (Bryndís Gunnarsdóttir 1988:22-23). Þegar fram í sækir verða textarnir, sem kennarinn hefur skrifað niður eftir samtölin, orðnir margir.

Fimmta vinnustigið

Lokastigið og jafnframt fimmta vinnustigið nefnist nánari úrvinnsla og er það jafnan erfiðasta stigið. Á þessu stigi koma nokkrir nýir þættir inn í lestrarkennsluna, til að mynda stöfun, stór stafur í upphafi og punktur í lok setningar. Enn fremur er augin krafa um réttritun og setningamyndun. Börnin fá æfingu í að stafsetja rétt, búa til setningar og raða í stafrófsröð (Bryndís Gunnarsdóttir 1988:23). Með vinnustigunum fimm er tryggt að börn fái nauðsynlega þjálfun í helstu atriðum móðurmálsins.

Kostir og gallar LTG

Helstu kostir aðferðarinnar eru þeir að þegar aðferðinni er beitt verða börnin mjög sjálfstæð í því sem þau eru að gera. Komið er til móts við þarfir hvers og eins barns og það lærir á sínum hraða og á sínum forsendum. Tekið er tillit til hugmynda barnanna og þær notaðar. Kennarinn fær tækifæri til þess að vera leiðbeinandi og er ekki með beina kennslu yfir allan hópinn. Börnin njóta sín og eru viljugri til þess að vinna en ella. Hægt er að kenna einstaklingslega og getur það verið kostur fyrir marga. Samband kennara og barnanna verður oft náð þegar aðferðin er notuð.

Þegar kemur að því að huga að göllum, þer að geta þess að aðferðin byggir þó nokkuð á lesskilningi og börn sem eru að hefja nám í grunnskóla hafa fæst náð valdi á lestri og hvað þá lesskilningi. Oft eru of mörg orð kynnt til sögunnar í einu og getur það verið börnum ofviða. Börn læra texta utanbókar og þá er hætta á stöðnun í lestri (Bryndís Gunnarsdóttir 1988:15-16). Textarnir sem börnin vinna með eru oft endurteknir og getur það valdið leiða í náminu.

5.4 Heildstæð móðurmálskennsla

Heildstæð móðurmálskennsla er hugmyndafræði sem kallar á ákveðnar kennsluáferðir. Oft er það þannig að skólinn brýtur heildstætt tungumál upp í smáhluta eða þætti og hefur þannig oft neikvæð áhrif og kemur í veg fyrir eðlilegan málþroska. Því sé nauðsynlegt að halda tungumálinu að börnum sem heild og láta þau takast á við það. Mikilvægt er að hvetja þau til að lesa sér til og leita upplýsinga, takast á við allar skrifaðar upplýsingar í umhverfinu og að njóta góðra bókmennta (Sveinbjörg Sveinbjörnsdóttir 1999:7-9). Í heildstæðri móðurmálskennslu felst jákvæðara viðhorf til einstaklingsins, meiri virðing er borin fyrir þörfum hans en í hefðbundinni kennslu. Það er gengið út frá því að hvert barn sé sérstakt og það fara ekki allir sömu leið í náminu. Þess vegna er verið að aðlaga kennsluna að þörfum barnsins. Leitast er við að skapa heildarmynd utan um viðfangsefni sem unnið er með hverju sinni. Markmiðið með kennslunni er aukinn árangur barnsins en ekki það að ná nauðsynlegu lágmarki.

Þegar aðferðin eru notuð er ekki verið að kenna ákveðna færni, heldur leiðir sem hjálpa börnum að hafa stjórn á því sem þau læra (Salend 2001:349). Áherslan er lögð á að lesa af ástæðu og til þess að skilja, í stað þess að læra umskráningu. Ekki er bein kennsla heldur er áhersla lögð á að kenna færni með því að framkvæma (Raines 1995:4).

Nauðsynlegt er fyrir börn að þekkja sitt samfélag, taka tillit til annarra, að tjá skoðanir, hlusta á skoðanir annarra og virða þær (Isenberg 1995:114). Í heildstæðri móðurmálskennslu er börnunum kennt að láta sig hlutina varða, taka afstöðu, hafa skoðun og þora að segja frá skoðunum sínum (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir 2004:37).

Rannsóknir fyrr á árum, á því hvernig börn læra mál, bentu til þess að þörf væri á nýrri hugmyndafræði í grunnskólum sem ruddi sér til rúms og fór að blómstra á níunda áratug 20. aldar (Guðmundur B. Kristmundsson 1998). Heildstæð móðurmálskennsla náði

fótfestu fyrst í Ástralíu, Nýja-Sjálandi og Kanada, síðar í Bandaríkjunum og hefur nú borist til vestrænna landa og er Ísland þar engin undantekning (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir 2004:10).

Lestrarkennsla í heildstæðri móðurmálskennslu er byggð á mögum þáttum sem einkenna kennsluna í anda hennar. Þessir þættir eru til dæmis sundurgreinandi og heildstætt, forþekking, hvatning, virkni og ábyrgð, alvöru viðfangsefni og umhverfið. Lögð er áhersla á grundvallaratriði í lestri og byggt er á niðurstöðum rannsókna um lestrarnám og undirstöðuatriði eru kennd smám saman þegar þroski barnanna og viðfangsefni gefur tilefni til (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir 2004:46).

Sundurgreinandi og heildstætt

Við lestrarkennsluna er notuð aðferð sem kallast sundurgreinandi og byggir hún á því að farið er frá heildinni og að því smáa. Unnið er með marga þætti á sama tíma en í ljósi heildarinnar, til dæmis lestur, stafsetning, setningar og hljóðkerfisvitund. Þessi aðferð er notuð, því góðir lesarar lesa orð í samhengi og byggja upp merkingu út frá textanum í heild (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir 2004:41). Athyglinni er alltaf beint að innihaldi textans og því skiptir áhugi barnanna máli og að þau hafi ánægju af lestrinum. Í heildstæðri móðurmálskennslu er unnið við að bæta orðaforðann, að læra nýjar aðferðir til skilnings, að auka námsfærni og aðferðir til að þekkja orð eftir sjónminni. Það sem er heildstætt við heildstæða móðurmálskennslu er meðal annars það að börn læra málið í heild við eðlilegar aðstæður og þau bera virðingu fyrir hvort öðru, kennaranum og tungumálinu.

Forþekking

Sú þekking og fyrri reynsla sem börn búa yfir er talin afar mikilvæg og það á ekki síður við um lestrarkennsluna (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir 2004:41). Barnið leggur til sína þekkingu og reynslu þegar það fær merkingu úr texta og við val á lestrarefni er byggt á reynsluheimi þess og það látið lesa um það sem það hefur áhuga á. Heildstæð móðurmálskennsla notar tungumál barna og upplifanir þeirra og hvert og eitt barn er þátttakandi.

Hvatning, virkni og ábyrgð

Áhugi barnsins skiptir miklu máli í heildstæðri móðurmálskennslu og hvert barn á að finna hjá sér einlægan áhuga á viðfangsefninu. Það á ekki að keppa að einhverri viðurkenningu eða marki (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir 2004:42). Börnin eru strax virkir þátttakendur, það er að segja frá upphafi lestrarkennslu. Þau eru hvött til þess að gera tilraunir með lesturinn, prófa sig áfram og taka áhættu. Börnin velja sér sjálf viðfangsefni, þau ræða saman og hjálpast að. Þau tala um það sem verið er að læra og þau eru hvött til þess að lesa sér til og leita upplýsinga sé þess þörf. Þau lesa það sem þau skrifa og skrifa með það að markmiði að allir geti lesið það, en ekki einungis kennarinn.

Alvöru viðfangsefni

Val á kennsluefni er einn af þeim þáttum sem greinir lestrarkennsluaðferðir í heildstæðri móðurmálskennslu frá öðrum hefðbundnari (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir 2004:42). Kennsluefni sem eingöngu er ætlað til lestrarkennslu er sjaldgæft og í stað þess er notað afar fjölbreytt efni, til dæmis söngtextar, tímarit, ljóð og textar eftir börnin sjálf. Viðhorf kennarans skiptir miklu máli og hefðbundið kennsluefni gæti nýst í heildstæðri móðurmálskennslu. En aftur á móti það kennsluefni sem samið er fyrir þessa hugmyndafræði nýtist ekki og gerir ekki gagn ef kennarinn nýtir það ekki á réttan hátt.

Umhverfið

Jákvætt og lestrarhvetjandi umhverfi skiptir miklu máli og þannig umhverfi er þakið veggspjöldum, verkefnum nemenda, bókahillum, blöðum og tímaritum og svo framvegis (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir 2004:42-43). Börnin vinna bæði einstaklingslega og í hópum og hlusta á kennarann lesa upp úr kennsluefninu, þau lesa hvert fyrir annað, segja sögur og tala og ræða saman um það sem lesið er. Athygli þeirra er beint að rituðu máli, til dæmis á auglýsingum, póstinum og minnismiðum og þannig er verið að ýta undir hæfileikann til þess að lesa. Talið er að hægt sé að stuðla að bættum lestri með því að auka orðaforða, meðal annars í gegnum uppbyggjandi lestrarumhverfi.

Kostir og gallar heildstæðrar móðurmálskennslu

Kostir hugmyndafræðinnar eru þeir að börnin eru höfð í fyrirrúmi og þau velja það sem lært er og lesið er. Kennslan einkennist af jákvæðu viðhorfi til barnanna og hvert barn er sérstakt og fær að viðra sínar skoðanir. Börnin taka þátt í að skipuleggja kennsluna.

Gallar aftur á móti eru til dæmis þeir að erfitt er að meta frammistöðu nemenda. Sumir telja það galla að kennarinn sjái ekki alfarið um skipulagningu kennslunnar. Hefðbundið kennslufni er af skornum skammti og textar sem unnið er með eru oft á tíðum ekki nógu krefjandi fyrir börnin.

6. Niðurstöður og samantekt

Það er margt sem spilar inn í þegar kemur að lestri og lestrarnámi almennt. Ég tel að það sé nauðsynlegt fyrir þá sem umgangast börn, hvort sem það eru kennaranemar, kennarar eða foreldrar, að vita um hvað lestur snýst. Nauðsynlegt er að þekkja helstu skilgreiningar og hugtök sem tengjast þessu viðfangsefni. Lestur skiptir okkur mannfólkið miklu máli og er hann einnig lykill að öðru námi.

Lestur er menningarlegt fyrirbæri og það að læra að lesa er einstaklingsbundið. Fjölmargir þættir hafa áhrif þegar lesið er. Það þarf að þjálfra börn og kenna þeim að lesa, sérstaklega lestækni. Lestækni felur í sér að þekkja bókstafi og hljóð og tengja þessa þætti saman. Nauðsynlegt er að börn tengi lesturinn við fyrri reynslu. Lestur er sá hæfileiki sem við notum til þess að skilja ritað mál og fá merkingu úr texta. Það að vera læs felur í sér að hafa vald á þeim þáttum móðurmálsins sem skipta mestu máli, það er að segja lestri, tali, ritun og hlustun.

Lestrarferli skiptist í ytra ferli og innra ferli og er ytra ferlið það sem augun sjá en það innra er það sem heilinn nemur og vinnur úr. Lestur er það ferli þegar börn breyta bókstöfum í hljóðtákn. Lestur þróast alla ævi og skiptist í nokkur stig. Þau stig sem farið var í hér eru undirbúningsstig, lestrarbyrjun, breytingarstig, undirstöðulestur og fágunarstig. Lestur er einstaklingsbundinn og mikill munur er á því hversu hratt börn fara í gegnum þessi stig. Nauðsynlegt er að hvetja börn áfram og hrósa og gott er að draga fram sterkar hliðar þeirra.

Það eru nokkrir þættir sem skipta mjög miklu máli þegar kemur að lestrarnámi og undirbúningi þess. Þeir þættir sem vega mikið eru orðaforði, málþroski og hljóðkerfisvitund. Að lesa fyrir börn skiptir miklu máli, því það eykur til dæmis málþroska. Mikilvægasta árið í lestrarnámi barna er án efa árið sem þau byrja í skóla. Hljóðkerfisvitund er nauðsynleg forsenda lestrarnáms og er hún skilningur og almenn færni sem hjálpar okkur að skilja tungumálið og hvernig það er uppbyggt á hljóðrænan hátt. Málþroski er hluti af almennum þroska barna og felur hann í sér margs konar færni og þekkingu í tungumálinu. Því betri málþroska sem barn hefur, því auðveldara á það með að læra að lesa. Orðaforði styrkist þegar lesið er fyrir börn og talið er að börn sem eru að byrja í skóla búi yfir orðaforða sem nær yfir tíu þúsund orð. Orðaforði og lestur tengjast, því að því meira sem barn skilur af orðum verður það hæfara til þess að lesa.

Lestrarfærni barna skiptist meðal annars í það að þekkja orð, lesskilning, sjálfvirkni og þjálfaðan lestur. Að þekkja orð getur náð yfir tvennt, annars vegar að skilja orð og hins vegar að þekkja orðmyndirnar sjónrænt og hvoru tveggja skiptir máli fyrir lestur. Lesskilningur byggir á orðaforða og skilningi á samfelldu rituðu máli. Sjálfvirkni byggir meðal annars á orðþekkingu og orðskilningi. Þegar börn geta lesið hratt og sjálfvirk og þurfa ekki að einbeita sér að lestraraðferðinni, er talað um að þau hafi góða sjálfvirkni. Þjálfaður lestur kemur þegar börn eru orðinn þjálfuð í að lesa. Lesturinn er hraður, nákvæmur og nánast fyrirhafnalaus. Þekking á orðum er sjálfvirk og lesarinn hefur stjórn á lestrinum og hann hljómar eðlilega.

Lestrarkennsluáðferðir eru margar og þær sem voru teknar fyrir hér eru hljóðaaðferð, LTG – lestur á talmálsgrunni og heildstæð móðurmálskennsla. Aðferðirnar eru ólíkar en þær eiga það allar sameiginlegt að eiga að hjálpa börnum að læra að lesa. Þegar hljóðaaðferð er notuð er verið að kenna og vinna með tengsl stafa og hljóða. LTG aðferðin byggist á lesskilningi barna og byggt er á sköpunarhæfileikum þeirra og talmáli. Heildstæð móðurmálskennsla felur í sér að ekki er verið að kenna börnum ákveðna færni og er áherslan lögð á að lesa af ástæðu og til þess að skilja, en ekki til þess að læra tengsl stafa og hljóða. Allar aðferðirnar hafa sína kosti og galla og er það val kennarans hvaða aðferð hann notar. Hver aðferð hentar ekki öllum og því verður kennari að taka tillit til þess að öll erum við einstök og lærum á misjafnan hátt. Nauðsynlegt er að prófa sig áfram og þannig getur kennari verið fullviss um hvaða aðferð hentar hverju sinni.

Ég tel vænlegast að nota hljóðaaðferðina, en kennarinn þarf þá jafnframt að vera meðvitaður um íslenska tungu og þau máhljóð sem koma fyrir í tungumálinu. Einnig skiptir framburður miklu máli. Mikilvægt er fyrir börn að þekkja tengsl stafa og hljóða og gengur hljóðaaðferðin út á það. Ég tel að ekki þurfi að nota öll þau atriði sem nefnd eru í sambandi við setningastig og stafhljóðastig. Gott er jafnvel að blanda hljóðaaðferð og LTG saman, til þess að koma lesskilningi betur að og láta börn vinna meira með texta. Heildstæð móðurmálskennsla hljómar spennandi og væri gaman að fá að prófa hana í verki síðar meir. En nauðsynlegt er að kynna sér aðferðirnar vel, því það fer alfarið eftir kennaranum hvernig til tekst.

7. Lokaorð

Það hefur verið reifað á ýmsu hér að framan. Það er greinilegt að huga þarf að mörgu þegar kemur að lestri og lestrarnámi barna. Börn eru æði misjöfn en öll búa þau að reynslu og þekkingu sem vert er að nota þegar verið er að kenna lestur. Börn verða að hafa góða hljóðkerfisvitund, orðaforða og málproska og ef svo er þá blómstra börn í lestrarnámi og öðlast sjálfvirkni og verða þjálfaðir lesarar. Þáttur foreldra er stór í lestrarnámi og gerir gæfumun fyrir börn að lesið sé fyrir þau.

Það sem þarf að hafa í huga er að það eru margir þættir sem spila inn í lestrarnámið og lestur er flókið fyrirbæri. Af þeim sökum er nauðsynlegt að þeir sem sinna börnum og þeirra lestrarnámi séu meðvitaðir um þessa þætti. Nauðsynlegt er að huga að hverju barni fyrir sig og hvetja það og hrósa í lestrarnáminu. Börn læra ekki öll að lesa á sama hraða og á sömu forsendum og það ber einnig að hafa í huga.

Þegar kemur að lestrarkennslu, þarf að huga að hverri aðferð fyrir sig og hvaða aðferð hentar hverju sinni. Hægt er að nota eina aðferð við að kenna lestur, en einnig er hægt að blanda saman aðferðum. Þegar það er gert er verið að koma til móts við alla, því börn hafa mismunandi þarfir. Lestrarkennsla er mikilvæg og nauðsynlegt að vanda vel til verka þar.

Heimildaskrá

- Aðalnámskrá grunnskóla. Íslenska.* 1999. Reykjavík, Menntamálaráðuneytið.
- Ásthildur Snorradóttir og Sigurlaug Jónsdóttir. 2000. „Mál - Lestur.” *Lestrarbókin okkar.* Ritstj. Heimir Pálsson. Reykjavík, Íslenska lestrarfélagið og Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands:39-49.
- Biemiller, A. 1999. *Language and Reading Success.* Newton Upper Falls, Brooklyn Books.
- Bryndís Gunnarsdóttir. 1988. *Petta er.* Skýrsla um LTG – lestrarkennslu í Æfinga- og tilraunaskóla KHÍ veturna 1980-1984. Reykjavík, Kennaraháskóli Íslands.
- Bryndís Gunnarsdóttir, Kristín G. Andrésdóttir og Rannveig A. Jóhannsdóttir. 1987. „LTG: Að tala og lesa.“ *Lestur – mál.* Ritstj. Indriði Gíslason og Guðmundur B. Kristmundsson. Ritroð Kennaraháskóla Íslands og Iðunnar 8:109-122.
- Bryndís Gunnarsdóttir. 2001. *Kennsluhættir í byrjendakennslu, með sérstaka áherslu á heildstæðar aðferðir og skapandi starf.* Reykjavík, Höfundur.
- Burns, M. Susan, Peg Griffin and Catherine E. Snow. 1999. *Starting Out Right. A Guide to Promoting Children's Reading Success.* Ritstj.: Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children, Commission on Behavioral and Social Science and Education., Washington DC, National Academy Press.
- Cullingford, Cedric. 2001. *How children learn to read and how to help them.* London, Kogan Page Limited.
- Fountas, C.F. og Pinell.G.S. 2001. *Understanding the reading process. Guiding Readers and Writers: Grades 3-6.* Portsmouth, Heinemann.
- Grabe, William og Fredricka L. Stoller. 2002. *Teaching and Researching Reading.* Ritstj. Christopher N. Candlin og David R. Hall. Harlow, Pearson Education Limited.
- Graves, Michael F., Connie Juel og Bonnie B. Graves. 2001. *Teaching Reading in the 21st Century.* Boston, Allyn and Bacon.
- Guðmundur B. Kristmundsson. 1997. „Lestur og nám.“ *Lestur – mál.* Ritstj. Indriði Gíslason og Guðmundur B. Kristmundsson. Ritroð Kennaraháskóla Íslands og Iðunnar 8:67-80. Reykjavík, Iðunn.

- Guðmundur B. Kristmundsson 1998. „Grunnskólalög og móðurmálskennsla.“ *Greinar af sama meidi helgaðar Indriða Gíslasyni sjötugum*. Ritstj. Baldur Sigurðsson, Sigurður Konráðsson og Örnólfur Thorsson. Reykjavík, Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Guðrún Einarsdóttir. 1987. „Hvað skiptir máli í umræðunni um lestur.“ *Lestur – mál*. Ritstj. Indriði Gíslason og Guðmundur B. Kristmundsson. Ritroð Kennaraháskóla Íslands og Iðunnar 8:13-29. Reykjavík, Iðunn.
- Helga Friðfinnsdóttir, Sigrún Löve og Þorbjörg Þóroddsdóttir. 2000. *Markviss málörvun. Þjálfun hljóðkerfisvitundar*. Reykjavík, Námsgagnastofnun.
- Helga Magnúsdóttir. 1987a. „Lestur og lestrarkennsla.“ *Lestur – mál*. Ritstj. Indriði Gíslason og Guðmundur B. Kristmundsson. Ritroð Kennaraháskóla Íslands og Iðunnar 8:83-93.
- Helga Magnúsdóttir. 1987b. „Hljóðaaðferðin.“ *Lestur – mál*. Ritstj. Indriði Gíslason og Guðmundur B. Kristmundsson. Ritroð Kennaraháskóla Íslands og Iðunnar 8:95–106.
- Helga Sigurmundsdóttir. 2002. „Áhrif þjálfunar hljóðkerfisvitundar á börn með lestrarerfiðleika.“ *Glæður* 1,12:21-30.
- Honig, Bill. 2001. *Teaching Our Children to Read. The Components of an Effective, Comprehensive Reading Program*. California, Corwin Press.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir. 2004. „Málþroski barna við upphaf skólagöngu: Sögubýgging og samloðun í frásögnum 165 finn ára barna – almenn einkenni og einstaklingsmunur.“ *Uppeldi og menntun* 13:9-31.
- Hrafnhildur Sigurðardóttir. 2002. „Málþroski. Málþroski barna er mál foreldra.“ *Menntamálaráðuneytið*. <http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/malthroski.pdf> [Sótt 20. febrúar 2007.]
- Isenberg, Joan P. 1995. „Whole Language in Play and the Expressive Arts.“ *Whole Language Across the Curriculum. Grades 1, 2, 3*. Ritstj. Shirley C. Raines. New York, Teachers College Press.
- Kristján Árnason. 2005. „Hljóð.“ *Íslensk tunga I. Bindi. Handbók um hljóðfræði og hljóðkerfisfræði*.
- Learning to Read. Beyond Phonics and Whole Language*. 1999. Ritstj.: G. Brian Thompson og Tom Nicholson. New York, Teachers College Press.
- Neuman, Susan B, 2006. „When Reading Clicks.“ *Scholastic Parent and Child*. <http://proquest.umi.com/> [Sótt 4. apríl 2007.]

- Neuman, Susan B., Carol Copple og Sue Bredekamp. 2000. *Learning to read and write. Developmentally Appropriate Practises for Young Children*. Washington DC, National Association for the Education of Young Children.
- O'Donnel, Michael P. og Margo Wood. 1992. *Becoming a reader. A Developmental Approach to Reading Instruction*. Boston, Allyn and Bacon.
- Oakhill, J.V. og K. Cain. 2004. „The Development of Comprehension Skills.“ *Handbook of Children's Literacy*. Ritstj. Terezinha Nunes og Peter Bryant, bls 155-180. London, Kluwer.
- Raines, Shirley C. 1995. „Introduction: Reflecting on Whole Language.“ *Whole Language Across the Curriculum. Grades 1, 2, 3*. Ritstj. Shirley C. Raines. New York, Teachers College Press.
- Rannveig A. Jóhannsdóttir. 1997. „Af því læra börn málið. Málþjálfun á mótum leikskóla og grunnskóla.“ *Uppeldi og menntun 6. árg: 7-35*. Reykjavík, Kennaraháskóli Íslands.
- Salend, Spencer J. 2001. *Creating Inclusive Classrooms. Effective and Reflective Practices*. 4th. Edition. New Jersey, Merrill Prentice Hall.
- Sigríður Sigurjónsdóttir. 2001. „Máltaka barna.“ *Alfræði íslenskrar tungu*. Ritstj. Þórunn Blöndal og Heimir Pálsson. Reykjavík, Lýðveldissjóður og Námsgagnastofnun.
- Stahl, Steven A. 2003. „Teaching Phonics and Phonological Awareness.“ *Handbook of Early Literacy Research*. Ritstj. Susan B. Neuman and David K. Dickinson, bls.333-348. NY, The Guilford Press.
- Steinunn Torfadóttir. [Án árs.] *Leggjum börnum lið..við læsi. Leiðbeiningar um lestrar nám*. Reykjavík, Heimili og skóli og Kennaraháskóli Íslands.
- Svanhildur Kr. Sverrisdóttir. 2004. „Náttúruleg leið til náms – Um „Whole Language“, heildstæða móðurmálskennslu og námsefni í íslensku fyrir unglingastig.“ Hafnarfjörður, Höfundur.
- Sveinbjörg Sveinbjörnsdóttir. 1999. „Heildstæð móðurmálskennsla.“ *Skíma* 45(22,1):7.
- Vacca, Jo Anne L., Richard T. Vacca og Mary K. Gove. 1991. *Reading and learning to read*. New York, HarperCollins.
- Wasik, Barbara A. 2006. „Building Vocabulary – One Word at a Time.“ *Young Children*. <http://proquest.umi.com/> [Sótt 4. apríl 2007.]
- Þóra Kristinsdóttir. 2000. „Að lesa ... list er góð.“ *Lestarbókin okkar*. Ritstj. Heimir Pálsson. Reykjavík, Íslenska lestrarfélagið og Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands:185- 198.