



**Háskólinn
á Akureyri**

Ég get allt sem ég ætla mér

Fjölbreyttar þarfir nemenda með
lestrarörðugleika

Mekkin Einarsdóttir

**Kennaradeild
Hug- og félagsvísindasvið
Háskólinn á Akureyri
2019**

Ég get allt sem ég ætla mér

Fjölbreyttar þarfir nemenda með
lestrarörðugleika

Mekkin Einarsdóttir

30 eininga lokaverkefni sem er hluti af
Magister Educationis-prófi í menntunarfræði

Leiðsögukennarar:
Halldóra Haraldsdóttir
Jenný Gunnbjörnsdóttir

Kennaradeild
Hug- og félagsvísindasvið
Háskólinn á Akureyri
Akureyri, júní 2019

Titill: Ég get allt sem ég ætla mér. Fjölbreyttar þarfir nemenda með
lestrarörðugleika

Stuttur titill: Ég get allt sem ég ætla mér

30 eininga meistaraþrófsverkefni sem er hluti af Magister Educationis-
prófi í menntunarfræði

Höfundarréttur © 2019 Mekkin Einarsdóttir

Öll réttindi áskilin

Kennaradeild

Hug- og félagsvísindasvið

Háskólinn á Akureyri

Sólborg, Norðurslóð 2

600 Akureyri

Sími:4608000

Skráningarupplýsingar:

Mekkin Einarsdóttir, 2019, meistaraþrófsverkefni, kennaradeild, hug- og
félagsvísindasvið, Háskólinn á Akureyri, 2019, 83 bls.

Akureyri, júní 2019

Ágrip

Rannsókn þessi fjallar um fjölbreyttar þarfir nemenda með lestrarörðugleika á miðstigi í grunnskóla þar sem skoðað er hvort nemendur fái þá aðstoð sem þeir þurfa á að halda og hvort þeir telji sig standa jafnfætis jafnöldrum sínum. Rannsóknin var eigindleg tilviksrannsókn þar sem fylgst var með þremur nemendum í kennslustundum, tekin viðtöl við þá, mæður þeirra og kennara. Rannsóknin fór fram í einum grunnskóla á Íslandi. Rannsóknarspurningin var: Hvernig er komið á mótis við nemendur með lestrarerfiðleika í skólstarfi? Undirspurningar voru: Er horft til félags- og menningarlegs bakgrunns nemenda við stuðning í námi? Er hugað að sjálfsmýnd nemenda í samhengi við læsinnámið? Hvernig er samstarfi foreldra og skóla háttað í tengslum lestrarerfiðleika nemenda?

Í fræðilegum bakgrunni er fjallað um fjölbreyttar þarfir nemenda með hliðsjón af menningar- og félagsauði og námslegum þörfum. Þá er fjallað um læsi, lestrarefniðleika og lestrarkennslu. Í lok fræðikafla er fjallað um hlutverk foreldra í námi barna sinna.

Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að börnin sem tóku þátt í rannsókninni hafi að jafnaði búið við nokkuð góðan félags- og menningarlegan bakgrunn með hliðsjón af hvatningu og tækifærum til lestrarnáms heima. Flestir nemendur voru heilt á litið með góða sjálfsmýnd þó bæta mætti hana í lestrarnámi þeirra. Samstarf milli heimilis og skóla vegna lestrarnáms þeirra var í flestum tilvikum gott og áttu kennarar oft frumkvæði af samskiptum.

Abstract

This study focuses on the diverse needs of ten-year-old compulsory school students with reading difficulties. The aim of the study is to examine whether the students are getting the assistance they need and if they consider themselves equal to their peers when it comes to learning. The qualitative case study followed three students in a classroom. The students, their mothers and teachers were interviewed. The study was conducted in one school in Iceland. The research questions were: How are the needs of children with reading difficulties being met? Does the educational support take into account the social- and cultural background of students with reading difficulties? Is the students' self-image brought to attention in context with the help they receive while learning to read? How is cooperation arranged between families and the school in relation to the students' reading difficulties?

The theoretical background covers the various needs of students with cultural- and social wealth along with academic need in mind. Literacy, reading difficulties and reading instruction is discussed as well as what the parents' roles are when it comes to the education of their children.

The results indicate that the children who participated in the study had a good social- and cultural background in consideration to the encouragement and reading education they received at home. Overall, most of the students had a good self-image. Although, there was room for improvement when it came to their reading education. The cooperation between families and the school regarding the students' reading education was in most cases good and teachers often had the initiative in communicating with the parents.

Formáli

Ritgerð þessi er 30 ECTS eininga meistaraþrófsverkefni til M.Ed.-prófs í menntunarfræði til kennsluréttinda við kennaradeild á hug- og félagsvísindasviði við Háskólann á Akureyri.

Leiðsögukennarar voru Halldóra Haraldsdóttir, dósent við Háskólann á Akureyri og Jenný Gunnbjörnsdóttir, sérkennsluráðgjafi grunnskóla á Akureyri. Ég þakka þeim innilega fyrir góða leiðsögn og stuðning við gerð þessara ritgerðar. Einnig þakka ég þeim sem þátt tóku í rannsókninni fyrir að gefa sér stund til að ræða við mig og deila sinni reynslu með mér. Ég þakka bróður mínum, Finni Friðriki Einarssyni, og mágkonu minni, Guðrúnu Bjarnadóttur, fyrir að þýða ágripnið yfir á ensku fyrir mig. Að lokum þakka ég eiginmanni mínum Gísla Magnússyni og börnum mínum þremur, þeim Þórelfu Grein, Unni Kamillu og Sindra Kristberg Gíslabörnum, fyrir þolmæði, umburðalyndi og skilninginn sem þau öll sýndu mér þegar mest á reyndi í þessum ritgerðasmíðum og þessi fimm ár sem ég hef verið í náminu.

Efnisyfirlit

Myndir	xi
Tölur	xiii
1. Inngangur	1
2. Fjölbreyttar þarfir nemenda	5
2.1 Menningar-, félags- og námslegar þarfir	5
3. Læsi	11
3.1 Hvað er læsi?	11
3.2 Lestrarferlið	13
3.3 Lestrarferfiðleikar	15
3.4 Leiðir í kennslu	18
3.4.1 PALS.....	22
3.4.2 Gagnvirkur lestur	24
3.4.3 K–V–L	26
4. Hlutverk foreldra í námi barna	29
5. Rannsóknin	33
5.1 Rannsóknaraðferð	33
5.2 Þátttakendur	34
5.3 Gagnasöfnun og úrvinnsla	35
5.4 Réttmæti og áreiðanleiki.....	35
5.5 Siðferðisleg álitamál	36
6. Niðurstöður	37

6.1	Vettvangsathugun	37
6.2	Raddir nemenda	42
6.2.1	Menningar- og félagsauður	42
6.2.2	Þekking og hæfni nemenda í lestri	44
6.2.3	Persónuleg og félagsleg sjálfsmynd	47
6.3	Raddir foreldra	47
6.3.1	Menningar- og félagsauður	48
6.3.2	Þekking og hæfni nemenda í lestri	50
6.3.3	Persónuleg og félagsleg sjálfsmynd	53
6.4	Raddir kennara	55
6.4.1	Menningar- og félagsauður	55
6.4.2	Þekking og hæfni nemenda í lestri	57
6.4.3	Persónuleg og félagsleg sjálfsmynd	60
7.	Umræður	63
7.1	Menningar- og félagsauður	63
7.2	Þekking og hæfni nemenda í lestri	66
7.3	Persónuleg og félagsleg sjálfsmynd	70
8.	Lokaorð	73
	Heimildir	75
	Fylgiskjöl	83

Myndir

- Mynd 1 Líkan Ellis og Smith um þekkingarsviðin þrjú sem læsi hvílir á.
Rannveig Oddsdóttir, Halldóra Haraldsdóttir og Jenný
Gunnbjörnsdóttir, 2018, bls 4.7
- Mynd 2 Tvíhliða líkan byggt á Rósu Eggertsdóttur og Þóru Björk
Jónsdóttur, 2006, bls. 6.....14
- Mynd 3 Einfalda lestrarlíkanið (e. The simple view of reading).
(Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Bjartey
Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir, 2010, bls. 3).....16

Töflur

Tafla 1 Þrepin þrjú í K-V-L.....	26
----------------------------------	----

1. Inngangur

Læsi er einn af grunnþáttum menntunar. Í Aðalnámskrá grunnskóla er lögð áhersla á kennslu og nám við hæfi nemenda, á forsendum þeirra og að þeir geti notið hæfileika sinna (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, bls. 16, 42). Með þetta að leiðarljósi vildi ég efla þekkingu mína á lestrarnámi barna og þróa starfhætti mína sem gætu leitt til markvissari kennsluhátta fyrir nemendur sem eiga í erfiðleikum með lestrarnám.

Áhuginn á rannsóknarefninu á sér nokkurn aðdraganda. Upphaflega, þegar ég sótti um háskólanám, ætlaði ég að verða leikskólakennari en þegar ég var búin með fyrsta misserið í háskólanum fann ég hvað áhugi minn á læsi jókst stöðugt. Á sama tíma var elsta dóttir mín að byrja í grunnskóla og fór lestrarnám hennar ekki vel af stað. Ég fór því að lesa mér meira til um fyrstu skrefin í lestrarnámi barna. Áhugi minn fór því fljótlega að beinast að lestrarerfiðleikum og má því segja að kveikjan að rannsókninni hafi verið dóttir mín sem glímir við lestrarerfiðleika. Ég ákvað að einbeita mér að lestri og sækja öll námskeið um lestur sem mér buðust í náminu. Mig langaði að fá meiri þekkingu á því hvernig grunnskólar standa að því að aðstoða nemendur með lestarörðugleika og ákvað að gera þetta að viðfangsefni meistaraverkefnis.

Ellis og Smith (2017, bls. 86-87) telja að læsi sé samofið því félags- og menningarlega umhverfi sem nemendur búa við. Í grein sinni vitna þær í Bourdieu frá 1986 sem segir að menningar- og félagsauður vísi í kunnáttu, hæfileika, menntun, reynslu, bjargir og sterka þætti í umhverfi barnanna sem geti nýst til félagslegs jafnaðar. Þetta felur til dæmis í sér félagslegt tengslanet sem veitir stuðning og getur haft áhrif á viðhorf og vitund um eigin réttindi. Einnig er hér um að ræða kunnáttu og færni í tungumálinu sem börnin koma með sér í skólann. Aðgengi að lesefni á heimili og læsisvenjur, með hverjum barnið les og um hvað sé lesið skiptir einnig máli. Á þennan hátt er læsirnámið tengt heimilum barnanna og þar með út fyrir veggi skólans. Umhverfið sem nemendur alast upp í hefur áhrif á það sem þeir lesa, hversu mikið þeir lesa, hvernig þeir nálgast texta og verkefni og þá þrautseigju og hvatningu sem þeir fá. Persónuleg og félagsleg sjálfsmynd nemenda beinist meðal annars að því hvar þeir staðsetja sjálfa sig sem lesendur og sem námsmenn yfir höfuð, bæði

persónulega og innan hópsins (Rannveig Oddsdóttir, Halldóra Haraldsdóttir og Jenný Gunnbjörnsdóttir, 2018, bls. 4).

Í *Aðalnámskrá grunnskóla* er áhersla lögð á hlutverk foreldra í uppeldi barna. Þeir bera ábyrgð á að þörfum barna sé sinnt hvort sem það er á heimili eða utan þess. Uppeldi er vítt hugtak og eitt af því sem foreldrar þurfa að gera er að undirbúa börn sín fyrir að verða virkir þátttakendur í samfélaginu og í því samhengi spilar læsi stórt hlutverk. Eins og kemur fram í fyrrnefndri aðalnámskrá er góð lestrarfærni undirstaða ævináms og gefur einstaklingum tækifæri til þess að verða virkir í lífi og menningu þjóðar (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, bls. 89). Af framangreindu er ljóst að mikilvægt er að leita allra leiða til að bæta stöðu nemenda sem eiga í erfiðleikum með lestrarnám og grípa sem fyrst inn í með markvissri kennslu. Eitt af hlutverkum grunnskólakennara er að upplýsa foreldra um lestrarferlið og leiðir sem þeir geta notað til að hjálpa börnum sínum við lestrarnámið. Í fimm rannsóknum sem Higgins og Katsipataki (2015, bls. 285-290) skoðuðu um samstarf heimila og skóla kom fram að samstarf milli heimila og skóla geti skilað árangri. Fleiri rannsóknir sýna að þátttaka foreldra í námi barna sinna skilar árangri. Í rannsókn Clark og Hawkind (2010, bls. 5-6) kemur fram að ungt fólk sem talar við fjölskyldu sína um það sem það les er líklegra til að njóta þess að lesa, les oftar, hefur jákvætt viðhorf til lestrar og trúir því að lestur sé mikilvægur til að ná árangri í lífinu en ungt fólk sem aldrei talar við fjölskyldu sína um inntak þess sem það les. Því er mikilvægt að foreldrar taki virkan þátt í námi m.a. með því að veita þeim skilning og hvetja þau áfram.

Koma þarf til móts við nemendur út frá félagslegum og námslegum þörfum hvers og eins þar sem haft er að leiðarljósi lýðræði, mannkostir og félagsleg sanningirni (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, bls. 43).

Markmið með rannsókninni er að skoða aðstæður barna með lestrarerfiðleika til lestrarnáms. Rannsóknarspurning og undirspurningar voru:

Hvernig er komið á móts við þrjá nemendur með lestrarerfiðleika í skólasterfi?

Er horft til félags- og menningarlegs bakgrunns nemenda við stuðning í námi?

Er hugað að sjálfsmynd nemenda í samhengi við læsisnámið?

Hvernig er samstarfi foreldra og skóla háttað í tengslum við lestrarerfiðleika nemenda?

Sett er fram sú tilgáta að með því að veita nemendum með lestrarerfiðleika góða aðstoð sem hentar hverjum nemenda, sé hægt að bæta sjálfstraust þeirra og stöðu í námi. Lykilorð: menningar- og félagslegar þarfir nemenda, lestur, lestrarerfiðleikar, leiðir í kennslu og hlutverk foreldra.

Í þessari rannsókn verða aðstæður nemenda með lestrarerfiðleika skoðaðar, þ.e. aðstæður þeirra í skólanum, hvernig upplifun þeirra og heimilisaðstæður eru með hliðsjón af hvatningu til læsis. Gerð var tilviksrannsókn, þar sem líkan Ellis og Smith (2017, bls. 85-86) um mat á námsþörfum og stöðu nemenda hvað varðar læsi var lagt til grundvallar. Í rannsókninni er sjónum beint að þáttum sem tengjast menningar- og félagsauði nemenda, þekkingu og hæfni þeirra á læsi og félagslegri og persónulegri sjálfsmynd þeirra.

Ritgerðinni er skipt upp í átta kafla þar sem byrjað er á inngangi þar sem fram koma markmið rannsóknarinnar og rannsóknarspurningin. Í kafla tvö er fjallað um fjölbreyttar þarfir nemenda í lestrarnáminu en þar er byggt á líkani Ellis- og Smit (2017) um þekkingarsvið sem læsi byggir á þ.e. menningarlegar, félagslegar og námslegar þarfir nemenda. Í kafla þrjú er fjallað um læsi, lestrarferlið, lestrarerfiðleika og leiðir í kennslu. Í fjórða kafla er hlutverk foreldra í lestrarnámi barna rætt. Kaflinn um rannsóknina fjallar um rannsóknaraðferð sem varð fyrir valinu, um val á þáttakendum, hvernig gangasöfnun og úrvinnsla átti sér stað og að lokum er fjallað um réttmæti og áreiðanleika og siðferðileg álitamál. Í sjötta kafla eru niðurstöður rannsóknarinnar teknar saman og í sjöunda kafla eru umræður þar sem ræddar eru niðurstöður rannsóknarinnar og þær bornar saman við rannsóknir sem fjallað var um í fræðikaflanum. Í áttunda kafla eru lokaorð þar sem fjallað er um helstu niðurstöður rannsóknarinnar.

2. Fjölbreyttar þarfir nemenda

Í lögum um grunnskóla frá 2008 kemur fram að nemendur hafi rétt á að komið sé til móts við námslegar þarfir þeirra í grunnskólum án aðgreiningar (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2017, bls. 37). Þegar talað er um skóla án aðgreiningar er átt við skóla í bæjarfélagi eða í næsta umhverfi nemandans þar sem komið er til móts við félagslegar og námslegar þarfir hvers nemanda með lýðræði og félagslegt jafnræði að leiðarljósi. Þar sem ríkja á afstaða sem einkennist af virðingu fyrir rétti nemenda til virkrar þátttöku í námssamfélagi skólans. Í skóla án aðgreiningar er reynt að koma í veg fyrir hvers konar mismunun (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, bls. 43).

Í samræmi við ofangreint er mikilvægt að kennarar þekki námsþarfir nemenda sinna og viti hvað hentar hverjum og einum. Þekking kennara á margskonar kennsluáðferðum getur skipt máli til þess að getað mætt þörfum fjölbreytilegs nemandahóps og að þeir búi yfir fjölbreyttri þekkingu til að geta skipulagt kennslu sína þannig að nemendur fái nám sem hæfir. Ef allir nemendur í bekknum ná árangri má segja sem svo að kennarinn hafi brugðist rétt við námsþörfum þeirra (Rúnar Sigþórsson, Börkur Hansen, Jón Baldvin Hannesson, Ólafur H. Jóhannsson, Rósa Eggertsdóttir og West, 2005, bls. 159). Í þessum kafla verður fjallað um menningar-, félags- og námslegar þarfir nemenda.

2.1 Menningar-, félags- og námslegar þarfir

Barnæskan er tímabil þar sem börn æfa og læra færni sem gerir þeim kleift að þroskast í fullorðinn einstakling í eigin menningarsamfélagi. Foreldrar og kennarar sem eru í samskiptum við ung börn veita þeim aðstoð og stuðning við nám sem hvetur þau og gerir þeim kleift að auka færni sína jafnt og þétt (Vandermass–Peeler, Nelson, Bumpass og Sassine, 2009, bls. 296).

Fyrir marga er samhengið við að læra að lesa einkum tengt við kennslustofur. En börn koma í skólastofuna með fjölbreytta getu og skilning á læsi, sem þau hafa öðlast á heimilum sínum og í nærumhverfinu. Skólinn tekur

síðan mið af því félags- og menningarlega umhverfi sem hann er í (Snow, 2002, bls. 16). Félagsfræðilegar kenningar um læsi og nám lýsa því hvernig börn verða læs í gegnum félagsleg samskipti við jafnaldra og fullorðna. Vygotsky (1978, bls. 84-91) segir að með leiðsögn og stuðningi geti börn unnið verkefni sem eru örlítið utan þeirra eigin sjálfstæðu þekkingar og getu. Þegar þau hafa öðlast nokkra færni við viðfangsefni er hægt að minnka stuðninginn og börn tileinka sér nýja þekkingu og reynslu sem leiðir til frekara náms. Frá félagslegum sjónarhóli er bæði ferlið og innihaldið afar mikilvægt. Þetta kemur meðal annars fram í kenningu Vygotskys um félagslega hugsmíðahyggju sem byggir á að félagsleg samskipti, eins og til dæmis samræður, séu lykilþáttur í námi og við öflun nýrrar þekkingar.

Elín G. Ólafsdóttir (2004, bls. 11) talar um í bók sinni, *Nemendur í nærmynd – Skapandi nám í fjölbreyttu umhverfi*, að í nemendahópi eiga fæstir meira sameiginlegt en að vera með svipaðan lífaldur og að búa í sama sveitafélagi. Að reynsluheimur þeirra er mismunandi þar sem þeir eru misjafnlega þroskaðir og færni þeirra er ólík þar sem heimilisaðstæður og uppeldi þeirra er misjafnt. Einnig eru foreldrar misvel undirbúnir undir foreldrahlutverkið. Þeir búa yfir mismunandi uppeldislegum metnaði og menntun til að ala börn sín upp. Foreldrar eru líka misgóðar fyrirmyndir fyrir börn sín. Það má segja að nemendur séu þversnið af því samfélagi sem þeir búa í. Þeir geta búið við ólíkar félagslegar og menningarlegar aðstæður og þar af leiðandi ólík uppeldisskilyrði sem hefur áhrif á reynsluheim þeirra, þekkingu og námslegar forsendur. Í hverjum nemendahópi er því mikil breidd sem nær til allra þessara þátta með mismunandi hætti.

Ellis og Smith (2017, bls. 85-86) telja mikilvægt að huga vel að því hvernig kennarar meta stöðu nemenda og að þeir hafi þekkingu og faglega hugsun til að getað metið stöðu þeirra út frá ýmsum sjónarhornum. Þær settu fram líkan með þrem samofnum þáttum sem taka þarf tillit til við að meta stöðu og þarfir nemenda í námi. Þessi þrjú meginþættir eru settir fram í mynd 1 (Rannveig Oddsdóttir, Halldóra Haraldsdóttir og Jenný Gunnbjörnsdóttir, 2018, bls. 4). Þættirnir eru menningar- og félagsauður nemenda; þekking og hæfni og persónleg- og félagsleg sjálfsmynd.

Þátturinn menningar- og félagsauður vísar til þess að taka þarf tillit til ólíks bakgrunns nemenda en Ellis og Smith (2017, bls. 86-87) telja að læsi sé samofið því félags- og menningarlega umhverfi sem nemendur búa við. Í grein sinni vitna þær í Bourdieu frá 1986 sem segir að menningar- og félagsauður



Mynd 1 Líkan Ellis og Smith um þekkingarviðin þrjú sem læsi hvílir á. Rannveig Oddsdóttir, Halldóra Haraldsdóttir og Jenný Gunnbjörnsdóttir, 2018, bls 4.

vísi í kunnáttu, hæfileika, menntun, reynslu, bjargir og sterka þætti í umhverfi barnanna sem geti nýst til félagslegs jafnaðar. Þetta felur til dæmis í sér félagslegt tengslanet sem veitir stuðning og getur haft áhrif á viðhorf og vitund um eigin réttindi. Einnig er hér um að ræða kunnáttu og færni í tungumálinu sem börnin koma með sér í skólann. Aðgengi að lesefni á heimili og læsivenjur, með hverjum barnið les og um hvað sé lesið, skiptir einnig máli. Á þennan hátt er læsisnámið tengt heimilum barnanna og þar með út fyrir vegg skólans. Kennarar hafa áhrif á nám barnanna í skólanum, þann skilning sem þau setja í verkefni og möguleika þeirra til að sýna fram á að þau hafi aukið við hæfni sína (Ellis og Smith, 2017, bls. 87). Ellis og Smith (2017, bls. 87) vitna í Moll og Cammarota (2010) um að ef skólar nýta sér þekkingu nemenda frá

heimilum og úr nærsamfélagi þeirra verði skólaverkefni meira þroskandi og nemendur séu betur settir til að sýna fram á þekkingu sína.

Þátturinn þekking og hæfni í líkani Ellis og Smith, vísar til læsisþekkingar eða hæfni nemanda til að beita ólíkum aðferðum við umskráningu og hvaða færni hann ræður yfir við að lesa og túlka texta og við ritun og tjáningu (Ellis og Smith, 2017, bls. 87). Þær Ellis og Smith (2017, bls. 87) telja afar mikilvægt að kennsla feli í sér aðferðir sem leiða til góðrar lesfimi og skilnings nemenda en aðferðirnar duga ekki einar og sér. Farið verður betur í læsisaðferðir í kafla 3.4. Umhverfið sem nemendur alast upp í hefur áhrif á það sem þeir lesa, hversu mikið þeir lesa, hvernig þeir nálgast texta og verkefni og þá þrautseigju og hvatningu sem þeir fá.

Þriðji þátturinn, persónuleg og félagsleg sjálfsmynd nemenda, beinist meðal annars að því hvar þeir staðsetja sjálfa sig sem lesendur og sem námsmenn yfir höfuð, bæði persónulega og innan hópsins. Þetta er spurning um að heyra til bæði í samfélagi lesenda og í öðru félagslegu samhengi (Rannveig Oddsdóttir, Halldóra Haraldsdóttir og Jenný Gunnbjörnsdóttir, 2018, bls. 4).

Ellis og Smith (2017, bls. 84) vísa í rannsókn Kathy Hall (2013) um að mikilvægara sé að kennarar leiðbeini nemendum í læsi um leið og þeir eru að vinna með læsi í stað þess að kenna einhverja ákveðna aðferð. Einnig hafi Hall sýnt fram á að kennarar sem hafa náð góðum árangri með nemendur sína og kennarar sem hafa sýnt minni árangur séu að nota svipaðar aðferðir en kennarar sem náð hafa góðum árangri með nemendur sína nota aðferðirnar með skýrari hætti og hafa betri yfirsýn yfir nemendur í bekknum. Í bókinni *Byrjendalæsi: Rannsókn á innleiðingu og aðferð* (Rúnar Sigþórsson og Halldóra Haraldsdóttir, 2017, bls. 44–46) er einnig vísað til rannsóknar Hall (2013) um skilvirkni kennara. Hall talar um að skilvirkni kennara feli m.a. í sér að nemendur lesi og skrifi um það sem skiptir máli, þar sem kennarar reyna að efla nemendur í að vera sjálfstæðir. Einnig leggja kennarar áherslu á að auka orðaforða, lesskilning og færni í stafsetningu. Kennarar leitast líka við að kenna nemendum fjölbreyttar aðferðir til að endurþekkja orð. Þeir nota fjölbreyttan og krefjandi texta jafnt á við texta sem nemendur þekkja. Eftir því sem nemendur eflast stigþyngjast textarnir. Kennarar sem ná árangri beita fjölbreyttum aðferðum við lestrarkennslu eins og félagalestri (e. partner reading), sjálfstæðum lestri, þátttökulestri (e. shared reading) og leggja áherslu á að nemendur hafi kost á að velja sér sjálfir bækur. Við ritun vinna kennarar

með uppbyggingu máls og tengja það við verkefni sem hafa merkingu fyrir nemendur.

Sjálfsstraust er hluti af sjálfsmynd og felur í sér hvernig einstaklingur metur sjálfan sig. Einstaklingur með góða sjálfsmynd lítur á sig jákvæðum augum og er sáttur með sjálfan sig. Einnig ber hann virðingu fyrir sjálfum sér og telur að hann njóti virðingar frá öðrum. Þeim sem hafa lélega sjálfsmynd finnst þeir alltaf þurfa að vera að sanna sig, þeir vanmeta stöðu sína og eiga erfitt með að setta sig við sjálfa sig (Sigrún Aðalbjarnadóttir, 2007, bls. 76). Þátttaka í lífinu almennt verður seint ofmetin. Með því að nemendur taka virkan þátt í viðfangsefnum öðlast þeir leikni, verða hluti af samfélaginu og sjá tilgang með lífinu. Virk þátttaka í viðfangsefnum er því forsenda þroska og náms. Þeim er gefið tækifæri til að taka þátt í viðfangsefnum sem byggja á mátulegri ögrun, þroska þá, efla sjálfsímynd þeirra og búa þá undir þær kröfur sem fullorðinsárin gera. En þeim sem ekki fá tækifæri til að taka virkan þátt geta fundið fyrir vanlíðan og vanmætti sem getur aukið á óöryggi og félagslega einangrun. Þannig getur orðið til vítahringur sem getur dregið dilk á eftir sér (Snæfríður Þóra Egilson, 2008, bls. 169). Nemendur með lestrarerfiðleika sem eru í hvetjandi vinskapa líta frekar jákvæðum augum á sjálfa sig og finnst þeim vera verðugir (Ingesson, 2007, bls. 575).

Eins og áður hefur komið fram eru engin tvö börn eins og öll eiga þau rétt á að fá kennslu við hæfi samkvæmt lögum um grunnskóla (Lög um grunnskóla nr. 91/2008). Það skiptir því máli að skilja þær þarfir sem nemendur hafa og mæta þeim þar sem þeir eru staddir og gera allt til að bæta sjálfsstraust þeirra og passa að viðhalda áhuga þeirra til lestrar.

3. Læsi

Það er þýðingarmikið fyrir velgengi í námi og almennt í lífinu að ná snemma góðum tókum á læsi þar sem lestrarfærnin er undirstaða fyrir nám einstaklinga og til að geta verið virkur þátttakandi í samfélagi nútímans. Læsi er þýðingarmikið fyrir allt samfélagið. Kennarar hafa því mikilvægum skyldum að gegna gagnvart nemendum sínum eins og áður hefur komið fram. Mikilvægt er að bæta stöðu nemenda sem gengur illa í lestrarnáminu með því að leita allra leiða og nota aðferðir sem eru árangursríkar og grípa inn í strax þegar erfiðleikar gera vart við sig (Lane, Pulle, Hudson og Konold, 2009, bls. 278; mennta- og menningamálaráðuneyti, 2013, bls. 99). Í þessum kafla verður fjallað um læsi, um lestrarferlið, birtingarmyndir lestrarerfiðleika og leiðir í kennslu þar sem farið verður sérstaklega í lestraraðferðirnar PALS, gagnvirkan lestur og K–V–L .

3.1 Hvað er læsi?

Í upphafi 21. aldar má sjá alþjóðlega áherslu á breyttan skilning á læsi. Nýju sjónarmiðin ganga gegn þeirri hefðbundnu skilgreiningu á læsi að læsi sé fyrst og fremst bundið við lestur sem tæknilega færni við ritun og umskráningu, sem einstaklingar hafa annaðhvort tileinkað sér eða ekki og hægt er að öðlast óháð félagslegum aðstæðum (Almar M. Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson, Óskar H. Níelsson og Júlíus K. Björnsson, 2010, bls. 12).

Stefán Jökulsson (2012, bls. 6) segir læsi hins vegar snúast um samband orðanna við lífið sjálft eða raunveruleikann og það sem við tókum okkur fyrir hendur. Læsi er því margþætt. Í aðalnámskrá grunnskólanna segir að markmið læsis sé að nemendur séu virkir í að umskapa og umskrifa heiminn með því að skapa sína eigin merkingu á því sem þeir lesa með aðstoð þeirra tækni og miðla sem í boði eru (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, bls. 19). Í kenningaramma PISA-rannsóknanna frá 2009 er megináhersla lögð á lestur til að læra og læsi kennt við færni í að skilja, meta, nota og tileinka sér ritað mál, vera virkur lesandi til að ná eigin markmiðum, þróa þekkingu og að vera virkur

þátttakandi í þjóðfélaginu (Almar M. Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson, Óskar H. Níelsson og Júlíus K. Björnsson, 2010, bls. 12). Fram kemur í skýrslu um niðurstöður PISA frá 2012 að hugtakið læsi vísi til getu nemenda til að getað beitt hæfni og þekkingu sinni í grunngreinum og einnig til að skilja, greina og tjá á sem bestan hátt lausnir á margskonar erfiðleikum í mörgum breytilegum aðstæðum (Almar M. Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson, 2013, bls. 9). Áhersla á læsi í hefðbundnum skilningi gerir ráð fyrir að það mál sem við tölum sé lykillinn að hugrænni úrvinnslu þekkingar og þar með undirstaða ályktunarhæfni sem og skilnings á veruleikanum (Baldur Sigurðsson, e.d.).

Börn læra að umskrá í upphaf lestrarnámsins og er það undirstaða fyrir lesskilninginn. Lesskilningur tengist bæði vitsmuna- og málþroska einstaklings, áhugahvöt og annarri námstengdri færni (Hafdís Guðrún Hilmarsdóttir, Freyja Birgisdóttir og Steinunn Gestsdóttir, 2018, bls. 175–176). Þættir sem læsi byggir á eru bæði tilfinningalegir og líffræðilegir. Þessir þættir eru heyrn, sjón, málþroski, vitsmunapróska, einbeiting, athygli, sjálfsmynd, áhugi og hvatning. Einnig hafa félagslegir og umhverfistengdir þættir áhrif, eins og heimilisaðstæður, það er hvernig viðhorf til lestrar er á heimilinu og lestrarfyrirmyndir, félagar, kennarar og kennsluaðferðir (Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir, 2006, bls. 1; Þóra Kristinsdóttir, 2000, bls. 186). Samanber líkan Ellis og Smith um menningar- og félagsauð þar sem læsisvenjur á heimilinu og í samfélaginu geta haft áhrif á læsi barna.

Anna Guðmundsdóttir og Halldóra Haraldsdóttir (2017, bls. 153–154) vísa í Keene (2008) en hún notar hugtökin djúperð læsis (e. deep structure systems) og yfirborðsgerð læsis (e. surface structure systems). Djúperðin er þáttur hugsunar, hvernig lesandi túlkar textann jafnóðum og hann er lesinn. Þekking sem verður til byggir á orðaforða og bakgrunnsþekkingu þess sem les. Yfirborðsgerð læsis vísar til tæknilegra þátta læsis. Þar koma við sögu sjón- og heyrnrænir þættir rit- og talmáls sem fela í sér færni og skynjun til að lesa af fimi. Yfirborðsgerðin hefur þrjá meginþætti; Tengsl bókstafs og hljóðs (e. graphophonic system), orðasafn hugans (e. lexical system) og byggingu máls (e. syntactic system) (Anna Guðmundsdóttir og Halldóra Haraldsdóttir, 2017, bls. 153–154).

3.2 Lestrarferlið

Lestrarferlið er ferlið sem á sér stað þegar einstaklingur les. Þegar lesið er, sér einstaklingurinn röð af rituðum táknum sem hann tengir við hljóð, merkingu og setningarfræði. Þannig fær hann skilning á táknum sem standa fyrir upplýsingar í texta. Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk segja að margir telji að í lestrarferlinu felist tvær megináðgerðir; umskráning og lesskilningur. Eins og fram hefur komið er umskráning þegar bókstöfum er breytt í hljóð. En aftur á móti er lesskilningur að túlka það sem hefur verið umskráð. Umskráning og skilningur vinna saman og á sama tíma.

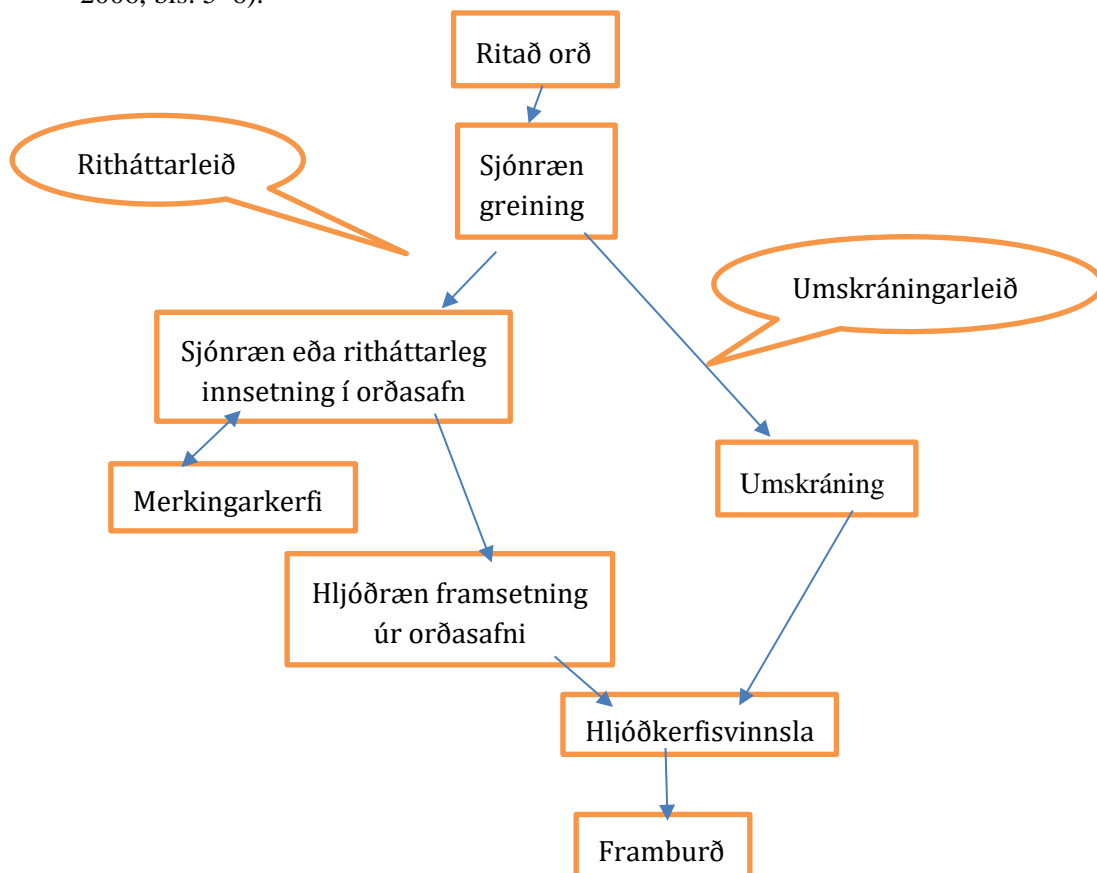
Samhæfa þarf ýmsa færni þegar lesið er sem tengjast ályktunarhæfni, skilningi, heyrnrænum og sjónrænum þáttum (Anna Guðmundsdóttir og Halldóra Haraldsdóttir, 2017, bls. 153–154). Mikilvægir þættir sem lesskilningur byggir á eru málskilningur, ályktunarhæfni og forþekking (Rannveig Oddsdóttir, 2018).

Forþekking lesanda skiptir máli fyrir lesskilninginn. Forþekking er forsenda þess að lesandi geti séð fyrir sér aðstæðubundna mynd út frá því sem hann les. Forþekking spannar breitt svið sem annars vegar tekur til almennrar þekkingar á samskiptum og mannlegum þáttum og hins vegar til afmarkaðrar þekkingar á sérsviðum. Þegar textinn gefur ekki nákvæma mynd af því hvað er að gerast þarf lesandinn að getað ályktað til að getað fyllt inn í eyðurnar. Þá þarf hann að geta nýtt sér fyrirbyggjandi þekkingu sína til að öðlast fullan skilning á því sem hann er að lesa (Bergljót Vilhelmína Jónsdóttir, 2010, bls. 45).

Umskráningarleiðin byggir á stafrófinu, eins og áður hefur komið fram, þar sem hver stafur stendur fyrir ákveðið hljóð sem tengd eru í hljóðakeðjur eða orð. Börn með leshömlun fara þó hugsanlega beint í orðasafn hugans þegar þau eru að lesa orð sem þau hafa séð oft áður og þekkja. Það skýrir hvers vegna þau eiga auðveldara með raunveruleg orð í stað orðleysu (Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir, 2006, bls. 7).

Lesendur þurfa að búa yfir góðri umskráningarfærni, þar sem þeir byggja á umskráningu en þegar þeir hafa náð góðum tókum á henni og séð orðin aftur og aftur á blaði þekkja þeir orðin og geyma þau í orðasafni hugans. Þannig les heilinn þau sem heildir og nýtir sér ritháttarleiðina sem talað verður um hér á eftir. Morton setti fram kenningu til að skýra þennan mismunandi lestur. Kenninguna kallaði hann tvíhliða líkan (Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk

Jónsdóttir, 2006, bls. 6). Eins og sjá má á mynd 2 (Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir, 2006, bls. 6) sýnir líkanið tvær ólíkar leiðir við lestur. Önnur leiðin kallast umskráningarleiðin þar sem umskráning bókstafa og stafasambanda í hljóð fer fram. Hin leiðin kallast sjónræna leiðin eða ritháttarleiðin. Einstaklingar nálgast þar orð í orðasafni hugans án þess að þurfa að lesa orðið frá stafi til stafs. Orð sem hafa verið lesin oft festir heilinn síðan í langtímaminninu. Þá eru þessi orð lesin eins og myndir sem eru sóttar í minnið fremur en að þau séu lesin sem röð af bókstöfum sem standa fyrir ákveðin hljóð. Þegar lesin er orðmynd sendir heilinn skilaboð til merkingarkerfisins til að ná fram merkingu orðmyndarinnar og tengir þannig skilaboðin við hljóðkerfisminnið svo hægt sé að bera orðið rétt fram (Robertson, 2000, bls. 40–41; Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir, 2006, bls. 5–6).



Mynd 2 Tvíhliða líkan byggt á Rósu Eggertsdóttur og Þóru Björk Jónsdóttur, 2006, bls. 6

Ritháttarleiðina er aðeins hægt að nota þegar orðmyndir eru komnar í orðasafn hugans. Fullorðnir einstaklingar nýta sér flestir ritháttarleiðina þegar þeir lesa en fara yfir í umskráningaleiðina ef það koma orð sem þeir hafa ekki áður séð (Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir, 2006, bls. 7).

Kenning Frith um þróun læsis byggir á þriggja þrepa ferli sem einstaklingur fer í gegnum þegar hann lærir að lesa. Fyrsta þrepið nefnist skiltalestur. Skiltalestur vísar til „lesturs“ ungra barna sem kunna í raun ekki að lesa þrátt fyrir að kunna einstaka bókstafi. Þau læra algengar orðmyndir sem þau sjá í umhverfi sínu eins og t.d. nafnið sitt og fjölskyldumeðlima. Á þessu fyrsta stigi beina börn ekki sjónum að sérstakri röð stafa og hljóðkerfisvitund er ekki í brennidepli. Ef óþekkt orð kemur getur einstaklingurinn farið út í það að giska á orðið þar sem hann hefur ekki kunnáttu til að nota umskráningu (Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir, 2006, bls. 8).

Á öðru þrepi sem nefnist umskráningarlestur eða þekking á stafrófinu hafa einstaklingar þekkingu og færni til að nota einn og einn bókstaf og hljóð þeirra og hvernig þau tengjast. Í þessu samhengi er átt við sundurgreinandi færni við umskráningu staf fyrir staf. Á þessu stigi eru börn að læra um hljóðkerfisleg einkenni og röð stafa skipti þarna máli. Með því að nota þessa aðferð geta einstaklingar borið fram ný orð og orðleysur (Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir, 2006, bls. 8).

Þriðja þrepið kallast ritháttarlestur sem segir til um greiningar á orðum í ritháttarlegum einingum sem gerist á augabragði þar sem ekki er gripið í að umskrá stafi í hljóð (Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir, 2006, bls. 8).

Einstaklingar er jafn misjafnir og þeir eru margir þar sem sumir læra að lesa án þess að þurfa að hafa mikið fyrir því á meðan aðrir þurfa að leggja hart að sér til að ná tækninni við að lesa.

3.3 Lestrarferfiðleikar

Þegar barn á við lestrarferfiðleika að etja er mikilvægt að komast að því hvað veldur. Rannsóknir hafa veitt nokkur svör um orsakir lestrarörðugleika. Gough og félagar hans komu fram með líkan sem þeir kölluðu einfalda lestrarlíkanið (e. The simple view of reading). Það byggir á tveim megináðgerðum sem eru annars vegar hæfni við að lesa úr táknum bókstafa þ.e. umskráning og hins vega hæfni við að ná innihaldi textans sem lesinn er eða lesskilningur. Með

líkaninu útskýrðu þeir með einföldum hætti það flókna og margslungna ferli lesturs (Steinunn Torfadóttir, 2011, bls. 17; Steinunn Torfadóttir, e.d.).

Catts, Adlof og Weismer (2006, bls. 290–291) komust að þeirri niðurstöðu að einfalda lestrarlíkanið gæfi góða mynd af því hvers eðlis lestrarerfiðleikarnir væru. Í lestrarlíkaninu eru læsisþættir flokkaðir annars vegar út frá hlustunarskilningi og hins vegar umskráningu. Á mynd 3 (Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Bjartey Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir, 2010, bls. 3) má sjá hvernig erfiðleikar nemenda eru flokkaðir með hliðsjón af annars vegar hlustunarskilningi og hins vegar umskráningu.

		UMSKRÁNING	
		Slök	Góð
Hlustunarskilningur	Góður	1. Lesblinda – Dyslexia Veikleikar í umskráningu	2. Óskilgreindur lestrarvandi Styrkleikar í báðum þáttum
	Slakur	3. Blandaður hópur Lesblinda og lesskilningsvandi Veikleikar í báðum þáttum	4. Sértaekir lesskilningserfiðleikar Veikleikar á málskilningi

Mynd 3 Einfalda lestrarlíkanið (e. The simple view of reading). (Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Bjartey Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir, 2010, bls. 3)

Undir reit eitt í töflunni falla nemendur með veikleika í umskráningarferni en geta haft góðan lesskilning. Í reit tvö eru nemendur með óskilgreindan lestrarvanda þar sem þeir eru sterkir bæði í hlustunarskilningi og umskráningu. Í þriðja reitnum eru nemendur sem hafa veikleika bæði í umskráningu og hlustunarskilningi. Þessi hópur erbæði lesblindu og lesskilningserfiðleika. Í reit fjögur eru aftur á móti nemendur sem eiga í erfiðleikum með hlustunarskilning en hafa góða umskráningu. Þessi nemendur eru með sértæka lesskilningserfiðleika (Catts og Kamhi, 2014, bls. 63-64).

Einfalda lestrarlíkanið hefur að geyma ákveðna þætti sem sýna forspárgildi fyrir lestrarnám. Þetta eru þættir eins og hljóðkerfisvitund og stafabekking, þeir eru stundum flokkaðir saman sem umskráning og hlustunarskilningur (Catts, Herrera, Nielsen og Bridges, 2015, bls. 1420–1422). Kennsla sem byggir á einfalda lestrarlíkaninu getur gefið möguleika á að veita íhlutun sem hentar nemendum. Nemendur sem hafa veikleika í umskráningu ættu að fá kennslu

með áherslu á umskráningu og sjónrænan orðaforða. Það væri hægt að þjálfra með því að nýta sér 100 algengustu orðin. Nemendur sem eru með veikleika í mál- eða hlustunarskilningi þurfa kennslu með áherslu á að efla orðaforða og skilning á texta. Nemendur sem glíma síðan við báða þættina þurfa kennslu í báðum þáttum (Catts o.fl., 2006, bls. 289-291; Snowling, 2013, bls. 11–12).

Sigrún Vilborgar og Vin (2009, bls. 37) benda á að á undanföllum áratugum hafa rannsóknir sýnt að það þarf að hafa fimm þætti til hliðsjónar við kennslu nemenda sem eiga við lestrarerfiðleika að etja, þannig að lestrarkennsla verði sem árangursríkust. Þessir fimm þættir eru tengsl stafs og hljóðs, orðaforði, lesfimi, hljóðkerfisvitund og lesskilningur. Kennarar þurfa að þjálfra nemendur sína með beinni kennslu og meta árangur þeirra í framhaldinu. Þetta tengist því sem fram kemur í einfalda lestrarlíkaninu þar sem fjallað er um að nemendur þurfa að fá þjálfun í þeim þáttum sem þeir eru slakir í. Sigrún og Vin leggja þó upp með að þjálfra alla þætti jafnt en á meðan í einfalda lestrarlíkaninu er talað um að þjálfra þurfi meira þá þætti sem eru veikir.

Í rannsókn Brown (2010, bls. 262–271) sem gerð var á fjórum nemendum í fyrsta bekk við upphaf lestrarkennslu var skoðað hvers vegna sumir þeirra áttu við lestrarerfiðleika að stríða þó svo að notaðar væru fjölbreyttar og vandaðar aðferðir til lestrarkennslu. Nemendurnir sem þátt tóku í rannsókninni voru allir á sama stað í lestrarferlinu þegar rannsóknin fór fram. Helstu niðurstöður voru þær að nemendur, sem gengur vel að læra að lesa, eiga auðveldara með að beita fjölbreyttum lestraraðferðum en þeir sem eiga í erfiðleikum með að lesa einstök orð. Nemendur sem eiga aftur á móti erfitt með lesturinn hafa almennt ekki yfir fjölbreyttum lestraraðferðum að ráða. Þetta má setja í samhengi við Matteusar-áhrifin þar sem ríkir verða ríkari og þeir fátæku verða fátækari. Nemendur sem hafa fjölbreyttar aðferðir til að læra að lesa hafa meiri möguleika til að afla sér betri þekkingar en þeir nemendur sem búa ekki yfir þeim. Þessir nemendur hafa minni möguleika til að afla sér þekkingar og breikkar því bilið á milli þessara nemenda og hinna (Stanovich 1986, bls. 381). Það er því mikilvægt að hlúa vel að nemendum sem eiga í erfiðleikum með lestrarnámið.

Snjallforrit geta aðstoðað nemendur með lestrarerfiðleika en það getur þó verið vandasamt að finna rétt forrit sem henta nemendum og þörfum þeirra. Það þarf því að byrja á að velta fyrir sér hvort og hvernig forritið geti aðstoðað nemendur. Fræðimenn benda á að námsefni þurfi að vera

fjölbreytt og kennarar þurfa að bera ábyrgð á matsferlinu, það er að getað fylgst með, þekkt og valið viðeigandi forrit fyrir nemendur. Einnig þurfi að hafa í huga að aðlaga tækin að nemendum en ekki öfugt (Reid, Strnadová og Cumming, 2013, bls. 176). Rannsóknir hafa bent á að til að hægt sé að finna stuðningstæki sem henta nemendum með lestrarerfileika sé mikilvægt að hafa nokkur atriði í huga (Reid, Strnadová og Cumming, 2013, bls. 176-177):

- Finna þá erfiðleika sem nemandi upplifir og fá fram skoðanir hans
- Bera virðingu fyrir skoðunum fjölskyldu nemanda
- Hafa í huga hindranir sem nemandi mætir í umhverfi skólastofunnar og á hvaða sviðum námskrárinnar
- Spá í kröfurnar sem námskráin gerir
- Ígrunda hvað sé best að gera til að komast yfir þær hindranir þannig að nemandi nái betri árangri í skólastofunni

Fälth og Svensson (2015, bls. 1) rannsökuðu hvort snjallforritið Prizmo myndi nýtast sem aðstoðartæki fyrir nemendur með lesblindu. Forritið Prizmo er fjölnota en það meðal annars les texta upphátt og skannar hann. Í niðurstöðum rannsóknarinnar kom fram að umskráningarfærni hjá nemendum með lesblindu jókst og námsáhugi þeirra varð meiri.

3.4 Leiðir í kennslu

Það getur verið erfitt að finna þá lestraraðferð sem er líklegust til að skila sem bestum árangri hjá öllum nemendum, þar sem ein aðferð getur hentað vel einum nemanda en öðrum ekki. Það þarf að huga vel að lestrarkennslu nemenda sem eiga við lestrarörðugleika að etja. Sú kennsla getur verið vandasöm og það þarf að leita eftir styrkleikum nemenda á hverju sviði og ganga út frá þeim í kennslunni. Út frá því er síðan farið í þá þætti sem styrkja þarf. Til að hafa góða lestrarleikni þarf að þjálfast lesturinn mikið. Nemendum sem eiga í lestrarörðugleikum og sjá litlar framfarir hjá sér getur farið að leiðast æfingin. Það getur leitt til uppgjafar hjá þeim þegar þeir sjá litlar eða engar framfarir eftir mikla vinnu sem skilar ekki þeirri færni sem bekkjarfélagar þeirra náðu jafnvel fyrir löngu. Þarna þurfa kennara og foreldrar að geta hvatt nemendur áfram og aðstoðað þá á allan hátt þannig að þeir gefist ekki upp. Að halda við lönguninni til að lesa skiptir miklu máli fyrir lestrarþjálfunina því ef

lestrarlöngun er engin þá dvínar um leið lestrarþjálfunin (Ásthildur Snorradóttir og Sigurlaug Jónsdóttir, 2000, bls. 48).

Miða þarf lestrarkennslu við að nemendur nái góðri sjálfvirkni í umskráningu þannig að þeir geti haft hugann við innihald textans. Það er samasemmerki á milli þess að nemandi bæti sig í lesskilningi þegar hann hefur aukið lestrarhraða og náð fyrirhafnarlausri umskráningu. Í dag leggja margir áherslu á að þjálfra leshraða í gegnum æfingar þar sem áhersla er lögð á alla þætti lesfimi og lesskilnings. Stundum er sagt að lesfimi sé brúin á milli lesskilnings og umskráningar. Nemendur sem hafa góða lesfimi lesa og skilja það sem þeir lesa samtímis. Aftur á móti þurfa þeir sem ekki hafa eins góða lesfimi að nota orkuna í að umskrá orðin. Þegar nemendur hefja lestrarnám sitt mælast oft mikil tengsl á milli lesskilnings og leshraða þar sem nemendur þurfa að leggja sig alla fram við að umskrá stafi í orð og eiga þar af leiðandi erfitt með að ná innihaldi textans. Þegar nemendur hafa náð sjálfvirkni í lestri dregur úr tengslunum og aðrir þættir fara spila meira inni í eins og hljómfall. Þá fer hljómfallið að hafa meira forspárgildi fyrir lesskilning heldur en leshraði. Það reynist erfitt að lesa texta með réttum hrynjanda þegar skilningur er ekki á innihaldinu. Lesfimi er ekki eini þátturinn sem byggja þarf á til að ná lesskilningi (Rannveig Oddsdóttir, 2018).

Góðir lesendur setja sér markmið með lestri sínum og notast við reynslu sína og forþekkingu þegar þeir túlka efnið sem lesið er. Með þessu eru þeir stöðugt að tengja upplýsingar í textanum við fyrri þekkingu á meðan þeir lesa, og taka frá óþarfar upplýsingar. Með því skynja þeir rangfærslur og ósamræmi í textanum strax. Lesendur hafa ekki lesskilning nema þeir nái að mynda þessi hugrænu tengsl. Þekking og reynsla auðveldar þannig lesendum að sjá líkar aðstæður fyrir sér. Forþekking kemur sér vel þegar greina á milli þess sem er ótrúlegt og trúlegt. Dæmi um þetta er: Magga finnst gott að krydda kjötið sitt (trúlegt). Magga finnst gott að sykra kjötið sitt (ótrúlegt). Þesskonar forþekking nefnist skema. Skema er grunnur sem hægt er að bera textaupplýsingar sama við (Bergljót Vilhelmína Jónsdóttir, 2010, bls. 46-47). Ef lesendur hafa enga forþekkingu á efninu sem þeir eru að lesa er líklegra að þeir nái ekki efninu sem lesið er. Ef lesendur hafa góðan orðaforða hafa þeir sterkari forþekkingu og hafa þá víðari skilning á efninu og eiga þar af leiðandi auðveldara með að skilja það sem verið er að lesa. Þetta tengist þættinum þekking og hæfni þar sem umhverfið sem nemandinn elst upp við hefur áhrif á það sem þeir lesa og hvernig þeir nálgast textann (Ellis og Smith, 2017, bls. 87).

Harvey og Goudvis (2007, bls. 130-132) segja frá aðferðum sem geta eflt forþekkingu nemenda, sem þeir kalla „að sjá hlutina fyrir sér“ og „draga ályktanir“ og eru oft tengdar saman. Þegar þessar aðferðir eru notaðar er verið að þjálfa hæfileikann til að sjá eitthvað fyrir sér og um leið er verið að styrka hæfileikann til að draga ályktanir út frá efninu. Eini munurinn er að einstaklingar sjá fyrir sér myndir í huganum í staðinn fyrir hugmyndir og orð. Þegar dregnar eru ályktanir á þennan hátt eru einstaklingar að sameina bakgrunnsþekkingu sína og vísbendingar í textanum til að móta hugmyndir um það sem er ekki endilega tekið skýrt fram. Þegar börnum er kennt að álykta felur það í sér að þau geti komist að niðurstöðum um efnið sem er lesið og spáð fyrir um framhaldið.

Bergljót Vilhelmína (2010, bls. 42) talar um að ríkjandi málfar í skólum hafi áhrif á hvernig málskilningur, sem er undirstaða lesskilnings, þróast. Umsjónarkennarar og aðrir kennarar geta haft jákvæð áhrif á skilning nemenda sinna. Þetta gera kennarar sem leggja sig fram við að koma á auðugu málumhverfi sem miðast við skilning nemenda, grípa tækifæri í daglegu starfi og vekja áhuga nemenda á orðum sem eiga við stund og stað. Einnig útskýra þeir fyrir nemendum merkingu orðanna eftir því sem við á, ásamt því að hafa lestrarstund daglega hvort sem lesið er fyrir nemendur eða þeir lesa sjálfir. Þannig ná kennarar að efla orðaforða og málskilning nemenda og um leið styrkja lesskilning þeirra. Kennarar sem nýta sér tækifæri til samræðna, hvort sem þeir nota samræður milli sín og nemenda eða rökræður nemenda á milli, styrkja einnig málskilning og tjáningu nemenda. Nemendur koma í skólann með ólíkan menningar- og félagslegan bakgrunn og því er orðaforði þeirra misjafn. Þarna skiptir máli að nýta sér samræður til kennslu þar sem þær efla orðaforða barna. Börn og fólk geta lært orð með tvennum hætti. Í fyrsta lagi með óbeinum hætti í daglegu lífi og athöfnum. Þannig læra einstaklingar ný orð óbeint í samræðum. Í öðru lagi er það þegar einstaklingar læra merkingu einstakra orða með því að þau eru útskýrð fyrir þeim, fletta þeim upp í orðabók eða með einhverjum öðrum hætti (Bergljót Vilhelmína Jónsdóttir, 2010, bls. 42, 73). Kennarar ættu því að geta kennt börnum ný orð með því að nýta samræður með óbeinum hætti og með beinum hætti í kennslu sinni.

Í umfjöllun um grunnþátt menntunar, lýðræði og mannréttindi, er talað um samræðuaðferðir og spurt um hvað samræðuaðferðin snúist og hvort samræður séu ekki hluti af öllum kennsluaðferðum þar sem kennarar og nemendur ræða saman, þó svo að kennarar séu ekki beinlínis að beita samræðuaðferð og það

sama eigi við um nemendur sín á milli (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012, bls. 13). Þau Ólafur Páll og Þóra Björg segja að í kennslu sé það samt oft þannig að það er frekar verið að beita einræðu fremur en samræðum, þar sem það er kennarinn sem stendur fyrir framan nemendurna og miðlar upplýsingum til þeirra. Þau segja að ef markmið í skólastarfi er að vera sjálfstæðir og virkir nemendur sem reiða sig á eigin dómgreind og sýna frumkvæði þá verði skólinn að leita að nýjum leiðum til að skapa og miðla þekkingu og færni meðal nemenda (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012 bls. 13). Einn möguleiki til þess að efla félagsþroska er að nota barnabókmenntir t.d. bækur sem endurspeglar samfélagið eða gefa innsýn í ólík menningarleg gildi og hefðir. Í þessu samhengi er hægt að tala um barnabækur sem spegla eða glugga þar sem efnið í þeim getur annaðhvort speglað aðstæður eða eigin reynslu nemenda eða opnað þeim nýjan glugga inn í heim sem þeir þekktu ekki fyrir. Það þarf því að hafa í huga félags- og menningarlegt umhverfi nemenda þegar valin er bók fyrir þá þar sem allir eiga rétt á bók sem getur endurspeglað ímynd þeirra óháð stétt, kyni, trúarbrögðum, kynþætti eða hæfileikum þeirra eða getur veitt þeim innsýn inn í reynslu eða líf annarra (Rannveig Oddsdóttir, Halldóra Haraldsdóttir og Jenný Gunnbjörnsdóttir, 2018, bls. 5; Tschida, Ryan og Ticknor, 2014, bls. 29). Kennarar þurfa því að hugsa út í það að nýta sér samræður til náms þar sem þær miðla upplýsingum um ólíka menningarheima á milli nemenda og nemendur auðga málskilning sinn og orðaforða. Einnig getur það auðveldað nemendum að ná betri tökum á lesskilningi að því nýta samræður, þar sem nemendur læra ný orð og fá þannig meiri skilning á því sem þeir lesa.

Þegar nemendur koma á mið- og unglingastig þarf að vinna markvisst að því að efla nemendur í lesfimi, lesskilningi, ritun og orðaforða. Einnig er mikilvægt að kennarar skrái hjá sér í viðmiðunartöflu til að geta áttað sig á því hvar hver og einn nemandi stendur þannig hægt sé að aðlagja kennslu að hverjum nemanda fyrir sig. Ef hver og einn nemandi fær kennslu sem er miðuð að hans þörfum eru meiri líkur á því að lestrarfærni hjá nemandanum styrkist og eflist og að námsárangur verði betri í kjölfarið (Lesvefurinn, e.d.).

Í Hvítbókinni er talað um að nemendur þurfi að ná þrepi 2, en þá eiga nemendur að lesa 180 orð á mínútu við lok tíunda bekkjar. Í kenningaramma PISA er litið á þrep 2 sem lágmarksfærni í lestri sem nemendur eiga að búa yfir þannig að þeir geti náð árangri seinna meir í lífinu. Nemendur sem ekki ná þessari lágmarksfærni eru í raun ekki ólæsir en eru í meiri hættu á að lenda í

vandræðum þegar þeir koma upp í framhaldsskóla og eiga erfiðar með að nýta sér kennslu og tileinka sér námsefnið og að taka virkan þátt í samfélaginu. Með öðrum orðum „geta ekki lesið sér til gagns“ (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2014, bls. 14).

Það er mikilvægt að byggja strax frá upphafi góða samfellu og grunn í lestrarkennslu barna. Ef heimili og skóli vinna saman að því að byggja upp jákvætt hugarfar hjá nemendum getur það auðveldað þeim lestrarnámið. Til eru ýmsar kennsluáðferðir sem reynst hafa vel eins og PALS, gagnvirkur lestur og K–V–L en hér á eftir verður farið nánar í þessar aðferðir.

3.4.1 PALS

PALS eða pör að læra saman (Peer assistand learning strategies) er sögð árangursrík og vel rannsökuð kennsluáðferð til að æfa lesskilning og lesfimi í blönduðum bekkjardeildum. Markmiðið er að getað þjálfað alla samtímis í lestrinum með jafningjamiðaðri nálgun. PALS lestraraðferðin byggir upp færni nemenda í lestri og lesskilningi með þjálfun þar sem þeir vinna í 35 til 45 mínútur í hvert sinn, þrisvar sinnum í viku. Unnið er í pörum þar sem nemendur aðstoða hvern annan við að bæta lesturinn. Þörin eru með stigakerfi sem hvatningu og gefa sér stig meðal annars fyrir að ljúka verkefnum. Kennarinn er á hliðarlínunni og fylgist með pörunum og aðstoðar eftir þörfum við að bæta lesturinn (Fuchs, Fuchs, Simmons og Mathes, 2011; The Fuchs research group at Vanderbilt University, 2018). Þátttaka í PALS getur styrkt lestrarfærni nemenda sem hafa mikla, miðlungs eða litla færni í lestri (Fuchs, o.fl., 2011).

Í PALS fá nemendur hlutverk, annar er þjálfari og hinn lesari. Þjálfarinn hefur það hlutverk að aðstoða félagi sinn og lesarinn hefur það hlutverk að lesa upphátt textann og svara spurningum sem þjálfarinn spyr um út frá textanum sem lesinn er hverju sinni. Ef lesarinn á í einhverjum erfiðleikum með lesturinn er hlutverk þjálfarans að hjálpa lesaranum. Í PALS er lögð áhersla á fjóra meginþætti sem settir eru fram í mismunandi verkefnum, það eru paralestur (e. partner reading), endursögn (e. retelling), útdráttur (e. paragraph shrinking) og forspá (e. predict). Þörin vinna saman í fjórar vikur. Í þessar fjórar vikur er alltaf sami félaginn fyrsti lesari og hinn annar lesari. Á meðan lesarinn les er félaginn alltaf í þjálfarastarfinu. Pörunum er skipt eftir ákveðinni formúlu í tvö lið, bláa og rauða liðið (Fuchs, o.fl., 2011, bls. 4-5, 157-158).

Lesari og þjálfari skipta um starf á fimm mínútna fresti. Fyrsti lesari verður þjálfari og annar lesari verður lesari. Fyrsta verkefnið í PALS er paralestur (e. partner reading). Þar læra nemendur að lesa rétt og hratt. Fyrsti lesari byrjar að lesa upphátt í fimm mínútur og annar lesari les á sama tíma í hljóði og hlustar, leiðréttir mistök og gefur stig. Þegar fimm mínútur er liðnar skipta þeir um hlutverk. Annar lesari byrjar að lesa á sama stað og fyrsti lesari byrjaði að lesa í upphafi kennslustundar (Fuchs o.fl., 2011, bls. 22-23, 157).

Í Pals er mikilvægt að leiðrétta ef lesari les vitlaust orð, þar sem á þann hátt læra lesararnir ný orð sem þeir þekktu ekki áður og geta með því orðið betri í lestri. Þjálfarinn á að aðstoða félagana sinn ef hann les orðin vitlaust. Því er mikilvægt að nemendur fylgist með lestrinum og lesi í hljóði með félagana sínum. Þeim á ekki að líða illa yfir því að þurfa leiðrétta félagana sína, þeir eiga heldur að vita að sá sem leiðréttir er góður þjálfari (Fuchs o.fl., 2011, bls. 29-37).

Annað verkefnið er endursögn (e. retelling). Farið er í endursögn að loknum paralestri eftir að báðir lesarar hafa lesið í fimm mínútur hvor. Eiga lesarar þá að endursegja og með því að sýna hvað þeir skilja vel af því sem þeir voru að lesa í paralestrinum. Endursögnin er mikilvæg þar sem þar er hægt að sjá hvort lesarinn skilur það sem hann var að lesa. Í endursögninni eiga lesarar að segja frá því sem var merkilegast í lesefninu. Markmiðið með endursögn er að þjappa saman því sem lesið var á fimm mínútum í tveggja mínútna endursögn. Það getur því verið mikilvægt að hafa helstu atriði á hreinu (Fuchs o.fl., 2011, bls. 47–51).

Þriðja verkefnið er útdráttur (e. paragraph shrinking). Þá les lesarinn eina efnisgrein og dregur saman aðalatriðin úr efnisgreininni. Hann fer í gegnum þrjú skref til að segja það mikilvægasta úr efnisgreininni í 10 orðum eða færri. Með því að draga efnisgreinar saman læra nemendur að finna út hvað er mikilvægast og með því að finna það mikilvægasta eiga þeir að skilja betur það sem lesið er. Það er tvennt sem getur hjálpað lesaranum að finna hvað er mikilvægast í efnisgreininni með þeim hætti að þjálfarinn spyr lesarann: „Hver eða hvað er mikilvægast í efnisgreininni?“ og: „Hvað er mikilvægast varðandi hvern eða hvað?“ Lesarinn er næst beðinn um lýsa því mikilvægasta og að lokum er hann spurður um hvað efnisgreinin var og beðinn um að segja frá henni í 10 orðum eða færri (Fuchs o.fl., 2011, bls. 61–69, 77).

Fjórða verkefnið er forspá (e. predict) og er hugsuð í framhaldinu af útdrætti efnisgreinar. Í forspá á lesarinn að spá fyrir eða giska á hvað hann haldi að gerist næst í sögunni sem lesin er. Forspá er mikilvæg til að kenna nemendum

að hugsa um það sem þeir hafa þegar lesið og vita um söguna. Í öðru lagi er hún líka mikilvæg þar sem hún krefst þess að nemendur hugsi fram í tímann, þannig verða þeir meiri þátttakendur í sögunni. Þannig auka þeir einbeitinguna og muna betur mikilvæga atburði úr lesefninu (Fuchs o.fl., 2011, bls. 100–103).

Stigagjöfin í paralestrinum er þannig að í hvert skipti sem lesin er málsgrein sem er villulaus fæst eitt stig. Eftir sem fleiri málsgreinar eru villulausar þeim mun fleiri stig halar parið inn og um leið liðið líka. Lykilatriðið í þessu er að lesarinn lesi hratt, vel og með áherslu til að skilja hvað hann er að lesa. Mistök eru leyfð þar sem um lestrarþjálfun er að ræða og gefin eru stig fyrir allar leiðréttar málsgreinar (Fuchs o.fl., 2011, bls. 14, 114-116).

3.4.2 Gagnvirkur lestur

Gagnvirkur lestur byggir á sambandi þess sem les við textann og hvernig hann skilur það sem fram kemur í textanum. Aðferðir byggir á að nemendur beini markvisst huganum að efninu sem lesið er, hugsi um skilning á efninu í heild og spái fyrir um framhaldið í textanum út frá því sem þeir hafa lesið. Þegar byrjað er að nota aðferðina er hún para- eða hópvinna þar sem tveir eða fleiri vinna saman í hóp. Þegar nemendur hafa náð góðum tókum á aðferðinni geta þeir farið að nýta hana einir og sér. Þannig ná þeir að bera meiri ábyrgð á eigin námi (Rósa Eggertsdóttir, 1998, bls. 33). Með þessari aðferð eflast nemendur í samræðum og fá betri skilning á því sem verið að lesa. Nemendur geta fengið fjölbreytta texta í hendurnar sem veitir þeim fjölbreyttan skilning á efninu. Þetta er hluti af því sem Ellis og Smith tala um í líkani sínum um þekkingu og hæfni (Ellis og Smith, 2017, bls. 87)

Kennari og nemendur hafa sama texta sem þeir lesa. Nemendur skiptast á að leiða umræður um efnið. Allar samræður eru óundirbúnar en fylgja þó alltaf sama fyrirkomulagi sem er: samantekt á efninu, spurningar úr efninu, frekar útskýringar og forspá um framhaldið. Kennari velur hvað sé lesið af textanum sem oftast er ein efnisgrein. Þegar nemendur hafa lesið í hljóði eða hlustað á einhvern nemanda lesa upphátt fer ákveðið ferli í gang (Rósa Eggertsdóttir, 1998, bls. 33–34) :

1. Stjórnandinn sem bæði getur verið kennari eða nemandi, dregur saman aðalatriðin í textanum. Dæmi um samantekt er til dæmis:

„Það er verið að segja frá því hvernig Kólumbus reyndi að afla fjármagns til ferðarinnar til Indlands.“ Eftir þetta geta aðrir nemendur komið með innlegg inn í samantektina ef þeim finnst eitthvað vanta.

2. Stjórnandi spyr spurninga sem mögulega gætu komið á prófi. Dæmi um slíka spurningu er: „Hvernig gekk Kólumbusi að afla fjármagns til Indlandsferðarinnar?“ Þegar búið er að leggja spurninguna fram mega aðrir endurbæta spurninguna eða koma með tillögu að annarri spurningu. Að því loknu reynir nemendahópur að koma með svar við spurningunni í sameiningu.
3. Stjórnandi tala um og útskýrir það sem hefur verið erfitt að skilja. Þetta getur verið orðasamband eða stök orð. Nemendur geta hjálpast að þarna þar sem mögulega hefur stjórnandi sjálfur ekki þekkingu á þessum orðum eða orðasamböndum.
4. Stjórnandi spáir fyrir um framhald textans. Þá hvað gerist mögulega næst. Aðrir nemendur mega koma fram með sínar eigin hugmyndir og þær ræddar.

Stjórnandi þarf að passa upp á að öll fjögur atriðin fái umfjöllun og að samnemendur taki þátt í umræðunum. Nemendur mega bæta í umræður eða koma með andstæð sjónarmið um efnið. Kennari þarf að passa upp á hafa andrúmsloftið í stofunni gott þannig nemendur upplifi sig ekki undir pressu (Rósa Eggertsdóttir, 1998, bls. 34).

Með gagnvirkum lestri læra nemendur að draga saman aðalatriðin til að getað dregið mikilvægustu atriði úr textanum. Nemendur þurfa að fá þjálfun í að greina hvað sé mikilvægt og hvað skiptir minna máli. Nemendur þjálfast í að spyrja spurninga út frá efninu en tilgangurinn er að athuga hvort nemendur nái innhald textans. Með því að láta nemendur útskýra þurfa nemendur að fylgjast vel með í textanum og sjá hvort þeir sjái orð eða orðasamband sem þeir þurfa frekari skýringu á. Með því að spá fyrir um framhaldið rifja nemendur upp það sem hefur áður komið fram og setja fram tilgátu um hvað mögulega gæti gerst næst. Síðan halda þeir áfram til að sjá hvort tilgáta þeirra stenst eða ekki (Anna Guðmundsdóttir, 2008, bls. 23).

Með því að nýta þessa þætti eykst skilningur og gefur lesendum tækifæri á að fylgjast með hvernig skilningur þeirra er. Þannig læra nemendur að komast skipulega og á virkan hátt í gegnum efnið. Einnig læra þeir námshegðun sem aðstoðar þá að verða sjálfstæðari í lestrinum og eflast í að fást við flóknara lesefni (Anna Guðmundsdóttir, 2008, bls. 23).

Með þessari aðferð er hægt að efla hjá nemendum persónulega og félagslega sjálfsmynd þar sem þeir eflast í eigin lestri og það styrkir þá í sjálfstæði við lesturinn.

3.4.3 K-V-L

Kennsluaðferðin Kann-vil vita-hef lært (K-V-L) byggir á bakgrunnsþekkingu og getur eflt löngun nemenda til að læra meira um tiltekið efni. Nemendur efla fyrri þekkingu og byggja ofan á það sem fyrir er. K-V-L er hópkenntuáðferð þar sem reynt er að hvetja alla nemendur til virkrar þátttöku. Vinnuferlið skiptist í þrjú meginþrep sem eru kann, vil vita og hef lært. Fyrstu tvö þrepin eiga sér stað áður en lestur hefst en það þriðja eftir að lestur hefur átt sér stað. Í töflu 1 hér að neðan er vinnu nemenda á hverju þrepi lýst og komið inn á það sem kennarinn þarf að hafa í huga. Kennarinn stjórnar vinnuferlinu á meðan nemendur eru að átta sig á vinnubrögðunum og beitir sýnikennslu. Hann gefur nemendum meiri ábyrgð eftir því sem þeir ná tökum á verklaginu (Bergljót Vilhelmína Jónsdóttir, 2010, bls. 186–188):

Tafla 1 Þrepin þrjú í K-V-L

Kann	Vil vita	Hef lært
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Á þessu þrepi fer fram hugarstormun þar sem nemendur nefna allt sem þeir vita um viðfangsefnið áður en lestur hefst. ✓ Kennarinn getur hér beitt opnum spurningum til að fá nemendur til að íhuga efnið frekar og undirbúið þá þannig fyrir vinnu á næsta þrepi. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hér skrá nemendur spurningar um viðfangsefnið sem þeir vilja leita svara við. ✓ Kennarinn hefur á þessum tímamarki lagt grundvöllinn að þessu þrepi með því að beita opnum spurningum í fyrsta þrepinu og þegar hér er komið í ferlinu þarf að huga að frekari upplýsingaöflun. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Upplýsingaleitin hefst á þessu þrepi og hér skrá nemendur svörin við spurningum sínum í dálki tvö. ✓ Kennarinn hvetur þá til að athuga hvort öllum spurningum hafi verið svarað og íhuga hvað þeir hafi lært sem þeir vissu ekki. ✓ Svör nemenda eru þannig nokkurs konar samantekt á þeim upplýsingum sem þeir hafa aflað.

Með þessari aðferð er því hægt að tengja saman forþekkingu nemenda og nýtt nám með því að ná í forþekkingu úr minninu og skrá hana, setja markmið og skrá markmið um frekari öflun þekkingar og skrá afraksturinn að loknu námi og skoða svo ferlið í heild.

4. Hlutverk foreldra í námi barna

Í nútímasamfélagi skiptir læsi miklu máli fyrir lífsgæði hvers og eins þar sem læsi er grunnur menntunar og námsárangurs. Eins og fram hefur komið er mikilvægt að áhersla sé lögð á læsi bæði í skólanum og heima fyrir. Í Aðalnámskrá grunnskóla frá 2011 kemur fram að foreldrar beri fyrst og fremst ábyrgð á uppeldinu hjá börnum sínum og að foreldrar beiti sér fyrir því að börn þeirra stundi námið og gæti hagsmuna þeirra (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, bls. 70). Í rannsóknum sem Higgins og Katsipataki (2015, bls. 285-290) skoðuðu kom fram að samstarf milli heimila og skóla skili árangri og þar af leiðandi sé mikilvægt að foreldrar taki þátt í námi barna sinna meðal annars með því að hvetja þau og sýna þeim skilning. Í rannsókn Hampden–Thompson, Guzman og Lippman (2013, bls. 246) á þátttöku foreldra í námi barna sinna og læsisárangri nemenda í 21 landi sem þátt tóku í PISA-rannsókn kom fram að eftir því sem meira var um menningarlegar og félagslegar samræður barna og foreldra á heimilum þeirra, þeim mun betri varð árangur barnanna í læsi. Ingibjörg, Gretar og Kjartan (2017, bls. 364-365) vísa í niðurstöður Hartas sem eru sambærilegar. Þar var skoðað samstarf skóla við fjölskyldur í sjö löndum sem tóku þátt í PISA árið 2009. Hlutfall þeirra foreldra sem þátt tóku í námi barna sinna var hátt en þátttakan var misjöfn eftir því frá hvaða löndum þeir voru. Vilji og tíðni foreldra til að aðstoða við nám barna sinna var svipuð óháð þjóðfélagsstöðu þeirra. Einnig kom fram að þrír fjórðu hlutar foreldrahópsins sögðust reglulega taka þátt í námi barna sinna frá byrjun grunnskólagöngu. Almennur stuðningur foreldra við nám barna sinna heima fyrir virðist vera líklegasta leiðin til að viðhalda áhuga barna fyrir námi fram á fullorðinsár.

Fleiri rannsóknir sýna að þátttaka foreldra í námi barna sinna skilar árangri. Í rannsókn Clark og Hawkind (2010, bls. 5-6) kemur fram að ungt fólk sem talar við fjölskyldu sína um það sem það les er líklegra til að njóta þess að lesa, les oftar, hefur jákvætt viðhorf til lestrar og trúir því að lestur sé mikilvægur til að ná árangri í lífinu fremur en ungt fólk sem aldrei talar við fjölskyldu sína um inntak þess sem það les. Ungt fólk sem átti bækur heima hafði mesta ánægju af því að lesa og viðhorf þess var jákvæðara og það las oftar en þeir

sem ekki höfðu bækur á heimilinu. Í rannsókn Kristínar Aðalsteinsdóttur, Butler, Newman, Guðmundar Engilbertssonar, Keles, Carter og fleiri sem gerð var í fjórum löndum á börnum á aldrinum 8 til 11 ára kom fram í niðurstöðum að það væri marktæk fylgni á milli bókakosts á heimili og áhuga barna til lesturs (Ingibjörg Auðunsdóttir, 2013, bls. 114).

Samskipti milli heimila og skóla þurfa að vera góð þannig að hægt sé að grípa inn í ef þarf. Mikilvægt er að þjálfa grunnþætti í lestri til að stuðla að framförum. Einnig þurfa foreldrar að hlusta á barn sitt lesa daglega og fylgjast með lestrinum og ræða um efnið sem lesið er til að efla lesskilning hjá þeim. Ef foreldrar sýna áhuga á lestrarnámi barna sinna og fylgja lestrinum eftir getur það haft góð áhrif á námsárangur og er talið að þetta geti vegið meira en þættir eins og félagsleg staða foreldra og menntun (Bergljót Vilhelmína Jónsdóttir, 2019, bls. 68; Nanna Kristín Christiansen, 2011, bls. 128-129). Í skólasterfi er yfirleitt gert ráð fyrir að foreldrar aðstoði börn sín í lestri og annarri heimavinnu. Guðbjörg Rut og Auður (2016) tala um að oft hafi gleymst að útskýra betur væntingar sem skólinn gerir til samstarfsins og að gera foreldrum kleift að standa undir þessum væntingum. Frá haustinu 2007 hefur Reykjanesbær haldið lestrarþjálfunarnámskeið fyrir foreldra barna sem eru að hefja grunnskólagöngu. Þar er farið á auðveldan hátt yfir forsendur læsis, eins og hljóðkerfisvitund, umskráningu og málskilning og mögulegar leiðir foreldra til að efla lesskilning barna sem og einkenni lestrarerfiðleika. Frá því að þetta var tekið upp hafa framfarir verið miklar bæði í lesskilningi og lestri í Reykjanesbæ og talið að ástæðan fyrir framförunum sé m.a. gott samstarf við foreldra, æfingar daglega heima í lestri og góð eftirfylgni við lestrarþjálfun heima (Guðbjörg Rut Þórisdóttir og Auður Björgvinsdóttir, 2016). Þetta styður við niðurstöður í rannsókn Flouri og Buchanan (2004, bls. 141, 147) um að hlutdeild foreldra í lestrarnámi barna sinna hafi áhrif á árangur þeirra í námi og hún vegi meira en þættir eins og félagsleg staða og menntun foreldra. Þetta kemur einnig fram í líkani Ellis og Smith um menningar- og félagsauð þar sem læsisvenjur á heimili skipta máli og hvernig talað er um lesefnið vanalega. Sem segir til um það hvort foreldrar hafi áhuga á lestrarnámi barna sinna eða ekki.

Samvinna milli heimilis og skóla skiptir því miklu máli upp á velferð nemenda í námi og að halda betur utan um það sem fram fer í skólanum og

heima. Líkt og fram kemur hér að ofan skiptir hlutverk foreldra máli í námi barna þeirra og vegur meira en menntun og félagsleg staða foreldra.

5. Rannsóknin

Markmið með rannsókninni er að skoða aðstæður barna með lestrarerfiðleika til lestrarnáms. Rannsóknarspurning og undirspurningar voru:

Hvernig er komið á mótis við nemendur með lestrarerfiðleika í skólastarfi?

Er horft til félags- og menningarlegs bakgrunns nemenda við stuðning í námi?

Er hugað að sjálfsmynd nemenda í samhengi við læsinnámið?

Hvernig er samstarfi foreldra og skóla háttað í tengslum við lestrarerfiðleika nemenda?

Þessi kafli fjallar um helstu þætti rannsóknarinnar þ.e. rannsóknaraðferð, þátttakendur, framkvæmd og gagnasöfnun, úrvinnslu, réttmæti og áreiðanleika og að lokum verður fjallað um siðferðisleg álitamál.

5.1 Rannsóknaraðferð

Rannsóknin er eigindleg rannsókn þar sem ég taldi að sú aðferð hentaði viðfangsefninu. Í eigindlegum rannsóknum reyna rannsakendur að setja sig inn í raunverulegar aðstæður þess sem skoðað er (Sigurlína Davíðsdóttir, 2013, bls. 229). Notast er við tilviksrannsókn (e. case studies). Í tilviksrannsókn er kafað djúpt ofan í ákveðið efni sem getur náð til hópa, einstaklinga, atburða, deilda innan stofnana eða fyrirtækja. Þar er áhersla lögð á að skoða í hvert skipti fá tilfelli til að getað áttað sig betur á eðli og tengslum á milli breyta. Þegar tilviksrannsókn er framkvæmd er leitast við að fá skilning á raunverulegum aðstæðum eða tilfellum (Rúnar Helgi Andrason og Ársæll Már Arnarsson, 2013, bls. 497). Í rannsókninni sem hér er sagt frá var leitast eftir að fá innsýn í raunverulegar aðstæður nemenda með erfiðleika í lestri og hentaði tilviksrannsókn vel þar sem í rannsókninni var bæði beitt vettvangsathugun og hálfopnum viðtölum (e. semi-structured). Með viðtölunum nær rannsakandi að afla frekari gagna með samræðum. Í viðtölum

geta komið fram ýmsar tilfinningar hjá viðmælendum sem hugsa þarf út í þegar tekin eru viðtöl. Með því að nýta hálfopin viðtöl hafa viðmælendur meiri sveigjanleika til að svara með eigin hætti. Byrjað var á að spyrja opinna spurninga sem urðu síðan þrengri þegar fram vatt í viðtalinu (Chase, 2011, bls. 423; Helga Jónsdóttir, 2013, bls. 143; Matthews og Ross, 2010, bls. 226). Vettvangsathugunin fór fram í skóla barnanna þar sem fylgst var með þeim inni í kennslustundum þar sem þau voru í sínu eðlilega umhverfi. Þar voru samskipti og atburðir skráðir um leið og athugun átti sér stað. Vettvangsathugun getur bæði verið formleg og óformleg. Í þessari rannsókn voru gerðar bæði formlegar og óformlegar vettvangsathuganir þar sem farið var með fyrirfram ákveðinn gátlista sem fyllt var inn í jafnóðum og skráð niður atriði sem þóttu áhugaverð og koma rannsóknarefninu við (Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2013, bls. 354).

5.2 Þátttakendur

Rannsóknin var gerð í einum skóla á Íslandi. Áður en hafist var handa við sjálfa rannsóknina var fengið leyfi frá fræðslufirvöldum sveitarfélags og skólastjóra fyrir að gera rannsókn í grunnskólanum. Leyfið var fengið og skólastjóri valdi árgang sem hentaði rannsókninni. Þá var foreldrum sent kynnisbréf (sjá fylgiskjal 1) um rannsóknina og leitast eftir skriflegu samþykki þeirra.

Við val á þátttakendum var notað tilgangsurttak þar sem valdir voru þátttakendur sem hentuðu markmiði rannsóknarinnar (Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir, 2013, bls. 129-130). Viðmið fyrir þátttöku í rannsókninni var að nemendur væru á miðstigi í grunnskóla og hefðu ekki náð lestrarviðmiðum menntamálastofnunar um lestur í fimmta bekk sem er 90 rétt lesin orð á mínútu (90% viðmið) og ættu því í erfiðleikum með lestur (Menntamálastofnun, bls. 3). Einnig þurftu foreldrar nemendanna að vera tilbúnir að taka þátt í rannsókninni. Viðmið við val á kennurum var að þeir hefðu kennsluréttindi í grunnskóla og minnst þriggja ára reynslu af kennslu í grunnskóla.

Eins og áður segir voru valdir þrír nemendur úr einum íslenskum grunnskóla ásamt foreldrum þeirra og umsjónarkennurum. Foreldrum nemenda var báðum boðið að taka þátt en í öllum tilfellum völdu mæður að koma einar í viðtal. Þátttakendum hefur verið gefið dulnefni, nemendur hafa fengið nöfnin Helgi, Anna og Rebekka. Móðir Helga er Arney og kennari hans

er Þura. Móðir Önnu er Krista og kennari hennar er Bergey. Móðir Rebekku er Friðný og kennari hennar er Rúna.

5.3 Gagnasöfnun og úrvinnsla

Gagnasöfnun hófst í lok nóvember 2018 og stóð fram í miðjan febrúar 2019. Gögnum var safnað með viðtölum við þrjá nemendur í 5. bekk, þrjár mæður og þrjá umsjónakennara. Áður en hægt var að taka viðtöl var byrjað á að fara í vettvangsheimsókn þar sem fylgst var með nemendum eftir fyrirfram ákveðnum þáttum (sjá fylgiskjal 2). Farið var alls í fjórar vettvangsheimsóknir í desember og eina í janúar. Þegar búið var að taka viðtöl við alla einstaklinga voru þau skrásett til að auðvelda úrvinnslu á þeim.

Viðtölin voru greind í þemu og síðan tekin saman í niðurstöðum. Byrjað var á að finna lík og ólík atriði í viðtölum og síðan milli viðtala. Þannig gagnagreining kallast Ad hoc greiningaraðferð (e. Ad hoc analysis) og fer þannig fram að rannsakandinn byrjar á að lesa viðtölin sem hafa verið rituð upp til að fá yfirsýn yfir innihaldið, gögnin eru svo flokkuð í þemu, reynt að fá dýpri skilning á þeim og leitað eftir samhengi og tengslum (Kvale, 1996, bls. 193).

Viðtölin voru borin saman við það sem rannsakandi sá í vettvangsheimsóknum. Á meðan á vettvangsheimsókn stóð skráði rannsakandi hjá sér hvað nemandi aðhafðist í kennslustundinni, hvernig námsumhverfið var og hvaða gögn voru notuð við kennsluna. Fylgst var með þáttum eins og samskiptum, einbeitingu og virkni nemenda og þáttum sem tengjast læsi. Þemun voru unnin út frá líkani Ellis og Smith sem fjallað er um í fræðikaflanum og voru þau menningar- og félagsauður, þekking og hæfni nemenda í lestri og persónuleg og félagsleg sjálfsmynd. Hvert þema var skoðað út frá viðtölum við nemendur, mæður og kennara.

5.4 Réttmæti og áreiðanleiki

Það getur verið flókið og erfitt að meta réttmæti í eigindlegum rannsóknum en það er aftur á móti mikilvægt. Í eigindlegum rannsóknum gegna rannsakendur mikilvægu hlutverki þar sem nákvæmni og færni þeirra skiptir máli fyrir gæði

rannsóknarinnar (Sigríður Halldórsdóttir og Sigurlína Davíðsdóttir, 2013, bls. 217).

Í rannsókn þessari eru þátttakendur níu talsins og þar af leiðandi ekki hægt að alhæfa út frá henni. Af henni má þó draga ályktanir og gefur hún rannsakanda dýpri skilning á viðfangsefninu. Rannsakandi nálgast viðfangsefnið, bæði gagnaöflun og úrvinnslu gagna, með það í huga að tryggja sem best áreiðanleika og réttmæti rannsóknarniðurstaðna. Rannsakandi aflaði gagna frá ólíkum aðilum og eftir fleiri en einni leið. Þannig reyndi hann að auka réttmæti rannsóknarinnar.

5.5 Siðferðisleg álitamál

Í eigindlegum rannsóknum er mikilvægt að passa upp á að trúnaði sé haldið við þátttakendur og að hagur þeirra sé alltaf hafður að leiðarljósi (Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir, 2013, bls. 134). Mikilvægt er að þátttakendur gefi upplýst samþykki um þátttöku og þeir séu upplýstir um rannsóknina áður en hún er framkvæmd. Þátttakendur þurfa að fá upplýsingar um hvenær og hvernig rannsóknin fer fram, hver stendur fyrir henni og hver tilgangur hennar sé. Þeir þurfa líka að fá að vita ef einhver áhætta fylgir rannsókninni, og hvernig verði þá dregið úr þeirri áhættu. Upplýsa þarf þátttakendur hvernig farið verður með persónugreinandi upplýsingar og hvernig niðurstöður verða birtar (Sigurður Kristinsson, 2013, bls. 73). Gæta þarf að því að ganga ekki of langt í þeim málum sem geta verið viðkvæm fyrir þátttakendur og að ekki sé hægt að persónugreina mikilvægar upplýsingar. Í rannsókninni sem hér er sagt frá var þetta gert með því að gefa viðmælendum ný nöfn og gefa ekki upp upplýsingar um staðsetningu skóla. Viðmælendur voru upplýstir fyrir viðtal að upptöku yrði eytt um leið og búið væri að nota hana, þeir mættu sleppa því að svara spurningum og gætu hætt í rannsókninni hvenær sem þeir vildu.

Áður en hafist var handa við framkvæmd rannsóknarinnar var haft samband við persónuvernd til að fá samþykki fyrir henni. Persónuvernd taldi ekki nauðsynlegt að tilkynna rannsóknina þar sem með nýjum lögum nr. 90/2018 um persónuvernd og vinnslu persónuupplýsingar var tilkynningarskyldan felld úr gildi (Lög um persónuvernd nr. 90/2018).

6. Niðurstöður

Í kaflanum er gerð grein fyrir niðurstöðum rannsóknarinnar út frá viðtölum og vettvangsathugunum. Allir þátttakendur voru opnir og tilbúnir að ræða um þau málefni sem sóst var eftir að fá innsýn í. Nemendur voru aðeins feimnir í upphafi en þegar líða fór á viðtalið voru þeir orðnir opnari. Mæður og kennarar voru almennt með greinargóð svör.

Fyrst verður gerð grein fyrir niðurstöðum úr vettvangsathugunum og síðan úr viðtölum við nemendur, foreldra og kennara. Gögnin voru greind eftir þremur eftirfarandi meginþemum úr spurningalistanum; menningar- og félagsauður nemenda, þekking og hæfni nemenda í lestri og persónuleg og félagsleg sjálfmynd nemenda og sett fram undir fyrirsögnunum raddir nemenda, raddir foreldra og raddir kennara. Notast verður við dulnefni á nemendum, foreldrum og kennurum líkt og tekið var fram í rannsóknarkaflanum. Móðir Önnu er Krista og umsjónarkennari hennar er Bergey. Móðir Helga er Arney og umsjónarkennari hans er Þura. Móðir Rebekku er Friðný og umsjónarkennari hennar er Rúna.

6.1 Vettvangsathugun

Vettvangsathuganir fóru fram í kennslu hjá sérkennara og í almennri bekkjarkennslu. Fylgst var tvisvar með nemendum hjá sérkennara og þrisvar sinnum í kennslu hjá umsjónarkennara. Hjá sérkennara var fylgst með Helga og Rebekku og inni í almennum bekk var fylgst með öllum þremur nemendum.

Fyrsta vettvangsathugun fór fram inn í kennslu hjá sérkennara þar sem Helgi og Rebekka voru í lestrarhópi. Þar var leitast við að fylgjast með lestri nemenda, hvaða þætti í læsi væri verið að þjálfra, hvort þau þyrftu að hljóða sig í gegnum mörg orð, hvort orðaforði og lesskilningur væri góður miðað við þann texta sem lesinn var og hvort það væri gott flæði í lestrinum hjá þeim. Einnig var fylgst með einbeitingu og virkni nemenda og hvernig samskiptum kennara og nemenda væri háttað.

Þegar fylgst var með Helga í leshópi hjá sérkennara var athygli hans á lestrinum heldur slök þar sem hann var meira að horfa í kringum sig eða að fylgjast með öðrum nemendum. Hann leit öðru hverju niður í bókina en sú athygli entist stutt. Þegar sérkennarinn bað Helga um að koma til sín til að lesa upphátt fyrir sig var hann fljótur að taka við sér og tók bókina sína og settist hjá sérkennara. Hann las svolítið hikandi þar sem hann stoppaði við löng orð og þurfti aðstoð við að komast í gegnum þau. Þegar sérkennari spurði Helga hvort hann skyldi einstök orð í textanum var hann óöruggur með sum þeirra. Orðatiltækið sem vafðist mest fyrir honum var *byrsta sig* en hann vildi ekkert gefa upp hvað hann héldi að orðið þýddi. Hann skildi orðið þegar kennari hafði útskýrt fyrir honum. Þegar búíð var að útskýra orð sem hann var ekki öruggur með gat hann sagt frá efninu. Þegar hann settist aftur í sætið sitt við borðið byrjaði hann á að lesa aðeins áfram í bókinni en fór síðan í það að fletta blaðsíðunum fram og til baka. Hann lokaði svo bókinni og fór að horfa út í loftið. Í lok tímans sagðist hann vera búinn með bókina.

Þegar fylgst var með Rebekku inni í sama tíma var hún með góða einbeitingu við lesturinn og notaðist við litaglæru með línu. Það var greinilegt að hún var að lesa þar sem glæran hjá henni hreyfðist hægt og hún notaði líka vísifingur stundum þegar hún var að lesa lengri orð. Þegar hún las upphátt fyrir sérkennara las hún mjög hikandi og lágt þar sem hún þurfti að hljóða sig í gegnum mörg orð í textanum. Sérkennarinn bauðst til að lesa fyrir hana fyrstu blaðsíðuna og Rebekka læsi síðan. Sérkennarinn notaði vísifingur undir þau orð sem hann var að lesa og fylgdist Rebekka vel með lestrinum. Þegar kom að Rebekku að lesa blaðsíðuna las hún fyrst svolítið hikandi en gekk betur að lesa textann eftir að hafa hlustað á sérkennarann. Henni gekk illa að lesa löng orð og þurfti aðstoð við að komast í gegnum þau. Lesskilningur hennar á efninu sem hún las var ágætur. Orðaforðinn sem var í textanum var henni frekar auðveldur þar sem hún gat útskýrt inntak orðanna sem hún var spurð um. Þegar hún hafði lokið við að lesa og svara spurningum sérkennarans settist hún aftur í sætið sitt og hófst strax handa við að lesa í bókinni eins og hún var búin að vera að gera.

Í lestrarhópnum velur sérkennari bækur fyrir nemendur. Þetta eru bækur eins og *Svaðilför í berjamó* eftir Sigrúnu Eldjárn og fleiri bækur sem menntamálastofnun hefur gefið út fyrir miðstig í grunnskóla og eru í flokknum auðlesnar sögubækur. Þegar nemendur ljúka við lestur hvernar bókar skrá þau í *bókasafnarann*, heiti bókar og höfundar, megininntak hennar og hvernig þeim

líkaði bókina. Sérkennari fer síðan yfir þetta og sér hvort nemendur skilji söguþráðinn. Einnig kemur í ljós hvernig nemendum líkar bókina sem var lesin. Inni í sérkennslurýminu ríkir góður vinnufriður þar sem inni í stofunni er algjör þögn og það er enginn að trufla.

Anna var ekki í leshóp en fylgst var með henni lesa fyrir umsjónarkennara sinn, Bergey. Anna les þrisvar sinnum í viku fyrir Bergey og tvisvar sinnum heima. Anna virtist eiga erfitt með að einbeita sér að lestrinum, hún leit oft til hliðar og athugaði hvað hinir nemendurnir væru að gera. Bergey þurfti því stundum að minna hana á að halda áfram að lesa. Í byrjun var hún líka órugg við lesturinn en það kom fram í hiki áður en hún las orðin eins og hún væri fyrst að lesa þau í huganum og svo upphátt. Einnig endurtók hún orð sem voru löng eða hluta úr orðum. Öryggið jókst þegar hún hafði lesið nokkrar línur en þá fór hikið minnkandi nema þegar hún las lengri orð. Þegar Anna hafði lesið í nokkrar mínútur tók hún að þreytast á lestrinum og fór að flýta sér að lesa sem olli því að hún ruglaðist meira. Það leit út fyrir að hún væri pirruð þar sem hún dæsti og setti í brýrnar þegar Bergey bað hana að hægja á lestrinum og vanda sig, en hún gerði það samt. Anna spurði nokkrum sinnum hvort hún mætti hætta þegar hún væri búin með blaðsíðuna en Bergey minnti hana á að klukkan myndi hringja þegar tíminn væri búinn. Á meðan á lestri stóð bað Bergey hana að útskýra orð. Þetta voru orð eins og drengilega og froðufella. Anna gat ekki útskýrt orðin en náði samhengi í texta þegar kennarinn hafði útskýrt þau. Þegar Anna hafði lesið í 15 mínútur fóru þær saman yfir efnið sem Anna las. Anna gat sagt í stórum dráttum frá því hvað hún hafði lesið. Að því loknu las Bergey upphátt 10 orð úr textanum sem Anna átti að skrifa í stílabók. Bergey las eitt orð í einu. Þegar Anna hafði skrifað orðin niður leitaði Anna með aðstoð Bergeyjar að orðunum til að sjá hvort þau væru rétt skrifuð. Ef orðin voru ekki rétt skrifuð þurfti Anna að skrifa orðið rétt við hliðina á orðinu sem var vitlaust skrifað. Anna skrifaði nú af 10 orðum rétt. Eftir að Anna settist aftur í sætið sitt fór hún í það að trufla sessunaut sinn þar sem einbeitingin við yndislesturinn var búin. Þegar átti að fara að ganga frá opnaði Anna bókina sína aftur og þóttist vera að lesa.

Í fyrstu vettvangsathugun inni í almennum bekk var fylgst með öllum þremur nemendunum og búin var að opna á milli stofa. Nemendur voru í hópavinnu með jólasögu sem þeir voru búnir að vera að lesa. Nemendur fengu misjöfn verkefni í hendurnar. Helgi átti að teikna aðalsögupersónuna á stórt blað, Rebekka átti að útbúa mynd með texta með upphafi sögunar og Anna var

að vinna með lok sögunnar en hópur hennar var að teikna sögulokin og skrifa texta. Helga gekk illa að byrja og sat lengi og starði á blaðið. Hann byrjaði svo að teikna hatt á blaðið en varð ekki mikið meira úr verki. Rebekka hafði lokið við að teikna á blaðið sitt og var að skrifa texta með aðstoð samnemenda. Hún var samviskusöm að vinna. Anna átt erfitt í þessum tíma. Hún var á ferð um alla stofu, að taka blöð og henda þeim upp í loftið, setjast og tala við samnemendur. Anna gerði því ekkert af því sem hún átti að vera að gera í tímanum.

Næst þegar fylgst var með í vettvangsathugun var komið inn í íslenskutíma þar sem byrjað var á yndislestri í 15 mínútur og síðan unnið með orð vikunnar þar sem allir nemendur fengu sömu verkefni. Í þessari vettvangsathugun var fylgst með Önnu og Rebekku. Þær voru í sitt hvorri stofunni en í þessum tíma var opið á milli stofanna þannig að það var auðvelt að ganga á milli og fylgjast með.

Þegar Anna var að lesa í yndislestri var hún ekki með einbeitinguna við lesturinn heldur var hún að leika sér með blýantinn sinn og horfa út í loftið. Hún var fljót að ganga frá bókinni sinn þegar Bergey bað nemendur að ganga frá. Þegar allir nemendur voru komnir aftur í sætin sín fór Bergey beint í það að spyrja nemendur hvort þeir vissu hvað orð vikunnar þýddi, sem í þessari viku var *snurfusa*. Það voru nokkrir nemendur sem giskuðu á orðið og komu með nokkrar góðar lýsingar á orðinu. Bergey sagði síðan yfir bekkinn hvað orðið þýddi og skrifaði á töfluna útskýringu orðsins úr orðabók. Síðan áttu nemendur að semja teiknimyndasögu sem útskýrði orð vikunnar. Bergey lagði sjálfst verkefnið ekki inn og útskýrði ekki frekar fyrir nemendum hvað ætti að gera en sagði að þeir hefðu frjálst val um hvernig þeir ynnu verkefnið eftir að hafa lesið fyrirmælin sem stóðu á blaðinu. Anna virtist örugg með það sem hún átti að gera og hófst strax handa við að vinna verkefnið. Hún var fljót að teikna mynd í hvern ramma en skrifaði ekki texta. Hún lagði ekki mikinn metnað í verkið þar sem hún var fljót að gera verkefnið og fór síðan að tala við sessunaut sinn sem líkað ekki truflunin.

Þegar Rebekka var að lesa í yndislestri byrjaði hún á að lesa en stoppaði af og til og starði út í loftið. Hún notaði glæru í lestrinum og aðeins vísifingur. Rebekka var ekkert að flýta sér að loka bókinni þegar yndislestur var búinn en hélt þó ekki áfram að lesa. Hún skilaði bókinni þegar flestir voru að verða búnir að koma sér aftur í sætið. Þegar allir voru komnir aftur í sætin sín spurði Rúna umsjónarkennari Rebekku nemendur hvort þeir vissu hvað orðið *snurfusa*

þýddi. Undirtektirnar voru ekki miklar en nokkrir réttu upp hönd og höfðu greinilega réttan skilning á orðinu. Kennarinn skrifaði upp á töflu hvað orðið þýddi og útskýrði orðið betur fyrir nemendum. Rúna lagði myndasöguverkefnið lauslega inn þar sem hún sýndi nemendum blaðið þar sem þeir áttu að teikna myndasögu. Hún sagði þeim að þau ættu að teikna mynd og skrifa stuttan texta við hverja mynd sem útskýrir orð vikunnar. Rúna bauð nemendum að vinna saman sem Rebekka gerði. Hún fékk aðstoð frá vinkonu til að koma sér af stað. Rebekka hermdi aðeins eftir verkefni vinkonu sinnar. Hún notaði meira teikningar en texta í verkefninu.

Þegar fylgst var með Helga í seinna skiptið var hann líka inni hjá sérkennara. Núna var hann í íslenskutíma hjá sérkennara þar sem eingöngu voru drengir. Í þessum tíma var sérkennarinn að vinna með orð vikunnar líkt og gert var inni í almennu kennslustofunum. Sérkennarinn fór dýpra í efnið en umsjónarkennarar Rebekku og Önnu höfðu gert. Hún byrjaði á að spyrja drengina hvort þeir vissu hvað snurfusa þýddi. Helgi rétti upp hönd þar sem hann taldi að orðið þýddi lítið. Sérkennarinn lét nemendur fletta orðinu upp í orðabók. Á meðan nemendur voru að fletta í orðabókinni útskýrði hún fyrir drengjunum hvernig best væri að leita í orðabók. Hún studdi við nemendur með því að beina þeim að orðinu. Þegar drengirnir höfðu fundið orðið las sérkennarinn skýringuna í orðabókinni. Drengir leituðu líka að orðinu í orðabók háskólans í tölvu og komust að því að fljótlega er að nota tölvu en bók. Sérkennarinn skrifaði upp á töfluna hvað snurfusa þýddi og fór svo vandlega í að útskýra fyrir drengjunum næsta verkefni sem var gerð teiknimyndasögu. Sérkennarinn byrjaði á að spyrja drengina hvort þeir vissu hvað teiknimyndasaga væri. Allir í hópnum vissu það. Hún fór þá að útskýra fyrir þeim að þeir ættu að búa til teiknimyndasögu fyrir orð vikunnar. Hún sagði drengjunum að það ætti að vera upphaf, miðja og endir. Sérkennarinn sýndi þeim upp á töflu dæmi um hvernig hægt væri að gera þetta. Helgi tók svoltíttinn umhugsunartíma en þegar hann hófst handa gekk honum vel. Hann teiknaði mynd af kisu sem var að snyrta sig og skrifaði í rammann: „snitta mjög vel.“ Hann náði ekki að klára verkefnið sitt en það sem hann var búinn með var vel unnið hjá honum.

6.2 Raddir nemenda

Nemendur sem tóku þátt í rannsókninni eru allir í 5. bekk í sama grunnskólanum en hafa allir sitt hvorn umsjónarkennarann. Nemendur fá því ekki nákvæmlega sömu kennslu og kennarar þeirra hafa misjöfn vinnubrögð þó svo í grunninn sé farið eftir sömu reglum. Í árganginum er einnig mikið unnið þvert á árganginn þannig að nemendur kynnast öllum umsjónarkennurum. Helgi og Anna hafa verið í skólanum frá upphafi skólagöngu sinnar en Rebekka hefur verið í skólanum síðan í 3. bekk. Rebekka hefur því fjölbreyttari reynslu á skólagöngu sinni.

Hér á eftir verður gerð grein fyrir niðurstöðum úr viðtölum við nemendur og efnið flokkað í eftirfarandi þemu; menningar- og félagsauð, en þar er skoðaður bakgrunnur nemenda, læsisvenjur þeirra og félagslegir þættir og athafnir utan skólans. Í þemanu þekking og hæfni er læsisþekking nemenda skoðuð, hvort þeir geti beitt ólíkum aðferðum við umskráningu, ritun og tjáningu, hvaða aðferðir þeir nota og hvernig þeir nálgast textann. Í þemanu persónuleg og félagsleg sjálfsmynd nemenda er skoðað hvar þeir staðsetja sig sem lesanda persónulega og innan hópsins og hvort þeim finnist þeir tilheyra bæði félagslega og í samfélaginu.

6.2.1 Menningar- og félagsauður

Anna

Anna býr með foreldrum sínum og tveimur eldri systurum. Hún æfir skíði fjórum sinnum í viku og dans tvisvar sinnum í viku. Hún hefur gengið í sama grunnskólann frá upphafi skólagöngu sinnar. Önnu finnst oftast ekki gaman í skólanum en segir; „það er gaman í list og verkgreinum“.

Hjá Önnu eru læsisvenjur þannig að hún les tvisvar sinnum í viku heima og þrisvar sinnum fyrir umsjónarkennara sinn. Hún segir að henni finnist ekki gaman að lesa fyrir foreldra sína en það sé betra að lesa fyrir systur sína, „systir mín er bara alltaf að gera eitthvað en foreldra mínir eru alltaf bara eitthvað að stoppa og segja mér að gera þetta og þetta“. Anna hefur ekki aðgang að hljóðbókasafni og hefur ekki verið að hlusta á hljóðbækur en segir að það gæti verið gaman að hlusta að bækur, „ég hlustaði einu sinni á hljóðbók í ferðalagi með vinkonu minni og mér fannst það mjög gaman“. Anna segir að hún hafi ekki áhuga á bókunum sem hún sé að lesa og hún nenni ekki að lesa.

Anna hefur ekki verið félagslega sterk þegar kemur að vinum en í vetur á hún bestu vinkonu sem hún segist treysta, „við erum bara eiginlega alltaf saman“. Einnig talar hún um að henni líði vel með henni en ekki með sumum krökkum, „þau hlusta ekkert alltaf á mig“. Nemendur í árganginum hennar hafa heldur ekki alltaf verið að taka henni eins og hún er, „krakkarnir eru oft pirruð við mig“.

Helgi

Helgi býr með foreldrum sínum og tveim eldri bræðrum. Hann hefur prufað margar íþróttir en er núna í parkour tvisvar sinnum í viku. Honum þykir gaman að spila tölvuleiki. Hann hefur gengið í sama grunnskólann frá því hann byrjaði í 1. bekk en honum þykir ekki gaman í skólanum fyrir utan íþróttir og sund.

Helgi les almennt ekki heima fyrir foreldra sína en segist lesa fyrir þau ef þau biðja hann um það. Hann segist frekar lesa eina til tvær blaðsíður í bókinni *Siggi sítróna*. Þegar Helgi var yngri lásu foreldra hans fyrir hann bækur fyrir svefninn en í dag segist hann bara lesa sjálfur. „Ég fékk tvær nýjar bækur í afmælisgjöf. Ég er að lesa þær núna.“ Hann segist lesa sér meira til skemmtunar heldur en til þess að læra eitthvað af lestrinum. Hann segist samt alltaf mega bæta sig í lestrinum „En ég er orðinn allt í lagi í að lesa. En ég myndi en þá segja að ég gæti bætað mig.“ Helga finnst ekki gaman að hlusta á hljóðbækur en hann hefur aðgang að hljóðbókasafninu en segist ekkert vera að nýta sér það.

Helgi er vel staddur félagslega en síðasta vetur segist hann ekki hafa átt marga vini en nú sé það breytt, „ég hef núna alltaf einhvern að leika við í frímó“. Honum líður vel með vinum sínum og segist eiga besta vin sem hann getur treyst á.

Rebekka

Rebekka býr með foreldrum sínum og eldri systur. Hún æfir sund og þykir gaman að leika sér í tölvunni. Hún segist vera róleg og svolítið feimin. Rebekka byrjaði í þessum grunnskóla þegar hún var að byrja í 3. bekk en fyrir það hafði hún verið í grunnskóla úti í Noregi. Henni þykir skemmtilegt í skóla en skemmtilegast finnst henni í heimilisfræði og listgreinum.

Rebekka er dugleg að lesa heima hjá sér, „ég les svona fimm til sex sinnum í viku fyrir foreldra mína“. Einnig segist hún skrifa hún upp sex til tíu orð úr textanum sem hún var að lesa. Fyrir svefninn segist hún hlusta að hljóðbók,

„ég hlusta á svona Harry Potter en svo er ég líka búin að hlusta á allar Kidda klaufa bækurnar“. Heima fylgist hún stundum með í bók um leið og hún hlustar á bækurnar af hljóðbókasafninu. Hún segir að þetta sé skemmtilegt og að hún læri af þessu.

Rebekka á fær en góðar vinkonur sem hún leikur mest við. Hún segist hafa eignast strax vinkonur þegar hún byrjaði í skólanum, „ég kynnst strax þremum stelpum sem ég leik mest við“. Hún telur sig alltaf hafa einhvern til að leika við í frímínútum og henni líði vel með vinum sínu og geti treyst þeim.

6.2.2 Þekking og hæfni nemenda í lestri

Á miðstigi í grunnskólanum er eingöngu notast við aðferðina PALS í lestrarkennslu. Aðferðin er kennd í lotum þar sem nemendur vinna í ákveðinn tíma. Síðan er aðferðin lögð til hliðar tímabundið. Þegar nemendur eru ekki að vinna með PALS fá þeir yndislestur á hverjum morgni þar sem þeir lesa í hljóði bók að eigin vali í um 15 mínútur. Nemendur sem eiga við lestrarerfiðleika að etja fá flestir sérstaka tíma hjá sérkennara þar sem þeir eru í leshóp. Í leshópnum lesa nemendur einir í hljóði, sérkennari gengur á milli og hlustar svo á nemendur lesa. Þegar nemendur hafa lokið lestrinum eru þeir spurðir út í orð og hvað þeir voru að lesa um til að efla hjá þeim orðaforða.

Anna

Önnu finnst ekki gaman að lesa í skólanum og talar um að það sé ekkert sem er skemmtilegt við lesturinn. Hún segir, „mér finnst það bara eiginlega sóun á tíma“. Hún talar um að hún eigi kannski ekki erfitt með að lesa en finnst það bara leiðinlegt. Í skólanum vinni hún stundum verkefni tengd námsefninu. Anna talar um að henni finnst verkefni vera stundum fín en stundum séu þau ekki við hennar hæfi þar sem suma daga eru þau of krefjandi fyrir hana. Hún á stundum erfitt með að koma sér af stað og segir, „ég geri það alveg stundum, en þegar ég er bara ekkert í stuði til að sitja þá geri ég bara eitthvað eins og að dansa“. Henni finnst fjölbreytileikinn í verkefnavinnu ekki vera nægilegur og segir; „mér finnst ekkert mjög mikil fjölbreytni í verkefnunum“.

Þegar Anna er spurð út í PALS verður hún ekki glöð á svip og segir að henni þykir þetta leiðinleg aðferð, „bara held að öllum finnist það leiðinlegt í bekknum, það eru bara allir, þegar það er PALS, þá eru bara allir að öskra og með læti“. Hún talar um að hún væri til í að fara til sérkennara í lestrarhóp en

hún heldur að það gæti hjálpað með lesturinn. Hún hefur fengið að fara nokkrum sinnum inn í lestrarhópinn og segist líða vel þar og væri til í að fara oft. Anna les þrisvar sinnum í viku fyrir Bergey í fimmtán mínútur í senn. Hún lætur hana einnig skrifa upp sex til tíu orð úr efninu sem hún las. Önnu þykir ekki gaman að þurfa að skrifa þessi orð, „ég væri alveg til í ef ég mætti sleppa því“. Anna segir að hún væri til í að lesa alltaf hjá Bergey og aldrei heima, „það myndi vera fullkomið ef ég þyrfti aldrei að lesa heima“.

Að mati Önnu fær hún ekki alltaf nægilega góða útskýringar þegar hún skilur ekki fyrirmælin þó svo að kennarinn sé búinn að útskýra aftur og aftur sama hlutinn þá skilji hún samt ekki fyrirmælin. Hún segir; „kennarinn útskýrir sama og sama aftur en ég bara skil það ekki, en þeir prófa bara ekkert að útskýra þetta á annan átt og það er mjög þirrandi“. Hún segist þá fara í að spyrja næsta eða reyna að skilja þetta sjálf. Hún talar um að hún sé ekki feimin við að biðja um aðstoð, „nei ekkert feimin við að biðja um aðstoð, veit ekki af hverju ég ætti að vera það“. Henni finnst kennarinn stundum ekki sýna sér nægilega athygli þar sem hún þurfi að bíða stundum svo lengi að hún sofni næstum því. Henni finnst kennarinn stundum fara alltaf fyrst til annarra nemenda þó svo að hún sé búin að bíða lengi eftir hjálp. Henni finnst hún ekki fá þá hvatningu sem hún þyrfti í skólanum. Hún segir; „kennarinn segir bara haltu áfram að vinna, það er eiginlega það eina“.

Helgi

Helgi talar um að sér þyki betra að lesa í skólanum en heima hjá sér en honum þykir samt leiðinlegt að vera bara að lesa því hann langi kannski frekar að vera gera eitthvað annað. Að mati Helga er hann orðinn ágætur í lestri þó svo að hann geti alltaf bætt sig. Hann talar um að hann eigi erfitt með að lesa löng orð, „það er erfitt að lesa mjög löng orð eins og 12 stafi eða eitthvað“. Að mati Helga eru verkefni sem hann vinnur í skólanum ekki við hans hæfi þar sem hann sé að lesa í náttúrfræði og svo að finna svörin og skrifa þau í stílabók. Hann segir; „en það er ekki mitt, þú veist, nee ekki fyrir mig“.

Helgi talar um að honum finnst betra að vera í PALS en yndislestri þar sem í PALS fái hann að lesa upphátt en honum þyki ekki gaman í PALS, „það er ekki mjög gaman þar sem það er svo mikil læti“. Hann segir þetta vera í lagi en það megi breyta til og hafa meiri fjölbreytni í lestraráðferðum. Hann hefur þó ekki skoðun á því hvaða aðferð það gæti verið sem myndi henta honum betur. Helgi fer þrisvar sinnum í viku til sérkennara í 40 mínútur í senn. Hann

talar um að sér þyki gott að fara til sérkennara og finnist gott að fá að lesa upphátt fyrir hann. Helgi segist frekar vilja lesa fyrir sérkennarann heldur en að vera í PALS.

Að mati Helga er hann að fá þá aðstoð sem hann þarf við verkefnavinnu og annað starf í skólanum. Hann segist ekki mikið leita eftir aðstoð ef hann þurfi hana og telur ekki að hann sé feiminn við að leita sér aðstoðar, „ég reyni bara að skilja þetta sjálfur“. Helgi telur sig fá þá hvatningu sem hann þurfi frá umsjónarkennara sínum henni Þuru og að sérkennari sé duglegur að hrósa sér, „þegar ég er búinn að lesa í leshóp segir sérkennari að þetta sé flott hjá mér“.

Rebekka

Rebekku finnst erfitt að lesa í skólanum. Henni finnst erfiðast að lesa orð með mörgum stöfum. Henni finnst stærðfræði farin að vera erfiðari þar sem hún sé farin að þurfa lesa meira og það geri henni erfiðar fyrir. Hún segir að það hjálpi sér að kennari hennar lesi stundum fyrir hana þegar hún þurfi að lesa langa texta. Einnig finnst henni gott að nota litaglæru þegar hún lesi. Rebekku finnst verkefni í skólanum stundum vera skemmtileg, krefjandi og fjölbreytt en stundum séu þau líka erfið. Henni finnst erfitt að byrja á verkefninu þar sem hún fari stundum að horfa út í loftið þegar hún á að fara vinna verkefni. Hún segir: „Þegar ég á að vera að vinna þá fer ég að horfa og get ekki hætt að horfa á það.“ Þegar hún er í erfiðleikum með verkefni segist hún biðja um hjálp en sé samt svolítið feimin við það.

Rebekka er ánægð með þá lestraraðferð sem notuð er í bekknum en henni finnst PALS vera leiðinlegt þar sem hún þurfi alltaf að lesa mikið og finnst það erfitt. Hún telur aðferðina út af fyrir sig vera góða en bara ekki henta henni. Að hennar mati finnst henni betra að fara í lestrarhóp en þangað fer hún þrisvar sinnum í viku og er í 40 mínútur í hvert skipti. Rebekka talar um að „sérkennarinn hjálpar mér að kannski bara að skilja meira“. Rebekka segist ekki þurfa að lesa mikið í skóla og þegar það sé náttúrfræði setji Rúna kennari hennar á hljóðbók þar sem nemendur hlusta á efnið og fylgjast með í bókinni, „en ef við lesum þá finnst mér það erfitt“ en hún segist eiginlega aldrei þurfa að lesa.

Rebekka telur sig vera að fá þá aðstoð sem hún þarf, þar sem hún fari til sérkennara og sé með glærur til að aðstoða sig þegar hún er að lesa. Ef hún þarf hjálp inni í bekk aðstoðar kennarinn hana eða vinkonur hennar. Hún talar ekki

um að Rúna eða aðrir kennarar séu að hvetja hana áfram ef henni gengur illa en vinkonur hennar séu duglegar að hvetja hana.

6.2.3 Persónuleg og félagsleg sjálfsmynd

Anna

Anna talar af jákvæðni um allt sem er utan skólans eins og þær æfingar sem hún stundar og um vini sína. En þegar kemur að skólanum og verkefnum sem vinna á heima talar hún meira niður, með því að segja að hlutirnir séu leiðinlegir og að hún sjái ekki tilgangi í því að verða læs.

Helgi

Helgi talar af jákvæðni um allt sem viðkemur heimili sínu og skólanum. Hann segir að námsbækurnar séu góðar þó svo að honum finnist þær ekki skemmtilegar. Hann talar opið um lestrarerfiðleika sína og er ekki í feluleik með þá. Hann segir; „ég veit ég er lesblindur og þá er ég bara ekki góður í að lesa en góður í einhverju öðru“. Hann segir, „ég get allt sem ég ætla mér“ en hann nefnir að það gæti samt tekið lengri tíma en hjá öðrum.

Rebekka

Rebekka talar af jákvæðni um skóla og að henni líði vel í honum, þar eigi hún góða vini sem hún geti treyst. Félagsleg sjálfsmynd hennar er ágæt þar sem hún talar af jákvæðni um vini sína og um sundið. Henni gengur ekki vel að lesa og hún talar um að hún eigi erfitt með það. Hún segir, „það væri gott ef hægt væri að hlusta alltaf á námsefnið“.

6.3 Raddir foreldra

Foreldrar nemendanna eru með ólíkan bakgrunn og hafa misjafna reynslu af því að eiga barn með lestrarerfiðleika. Þeir eiga það sameiginlegt að vera allir háskólagengnir og þetta er fyrsta reynsla þeirra af því að eiga barn með lestrarerfiðleika en fyrir eiga þeir eldri börn þar sem lestrarnámið hefur gengið eins og í sögu. Það vaknaði því snemma grunur hjá öllum foreldrum um að það amaði eitthvað að í lestrarnámi barna þeirra.

6.3.1 Menningar- og félagsauður

Arney

Samhljómur er meðal Arneyjar og Helga en Arney segir að þau búi fimm saman þar sem Helgi eigi tvo eldri bræður. Hún segir að hann sé hress og skemmtilegur strákur sem æfi parkour tvisvar sinnum í viku.

Arney talar um að þegar Helgi var yngri hafi hún eða pabbi hans alltaf lesið fyrir hann áður en hann fór að sofa, „nú er þetta bara meira svona, hann leggst upp í rúm og sofnað með bókina á andlitinu“. Hún talar um að hann lesi samt ekki á hverju kvöld áður en hann fari að sofa þar sem honum þykir líka gott að hlusta á slökunartónlist áður en hann sofnar. Arney viðurkennir að hún sé ekki dugleg að láta Helga lesa heima en hún segir að mikilvægt sé að nýta tíma í annað en að hlusta á hann lesa.

... við gerum þetta samt alveg lúmskt, þar sem hann fattar ekki að við eru að láta hann lesa, eins og þegar við erum að elda eða baka. Þá læt ég hann lesa uppskriftina. Einnig erum við með svona töflu upp á vegg hjá okkur þar sem hann þarf að skrifa niður hvaða heimilisverk hann er búinn að gera yfir daginn svo hann megi fara í tölvuna.

Arney talar um að Helgi hafi aðgang að hljóðbókasafninu en hann hafi ekki áhuga á að hlusta á bækur, „áhugasvið hans liggur bara ekki þar“. Arney talar um að mikið sé um bækur á heimilinu, „það eru bókahillur alls staðar og við foreldrar hans eru alltaf með bækur á náttborðinu. Það er því nóg af góðum fyrirmyndum á heimilinu fyrir hann“.

Að mati Arneyjar hefur félagsleg staða Helga ekki alltaf verið góð þar sem hann var að lenda í útstöðum við aðra bekkjafélaga, „í vetur hefur þetta þó verið betra og hann er meira að leika við strákana núna“. Arney talar einnig um að Helga finnist gott að vera bara einn heima í tölvunni en hún vilji nú samt að hann fari út og hitti vini sína í stað þess að sitja fyrir fram tölvuskjáinn.

Friðný

Friðný tekur í sama streng og Rebekka dóttir hennar og segir; „við búum fjögur saman, Rebekka á systur sem er tveim árum eldri en hún“. Friðný segir hana vera feimna og rólega stúlku, „hún er feimin og er ekki að ana áfram, vill ekki fara nema hún þekki einhvern“. Hún talar um að Rebekka hafi verið í frjálsum en hafi hætt þar sem hún þekkti engan og er nú nýlega farin að æfa sund.

Friðný segir að bækur séu sjáanlegar á heimilinu en að Rebekka sækist ekki í þær, „en hún hlustar á hverju kvöldi á hljóðbókasafnið“. Á heimilinu er ekki mikið lesið yfir höfuð „við erum ekki týpískt bókaheimili en við flettum alveg upp í bókum stundum ef okkur vantar að vita eitthvað“. Friðný telur að dóttir hennar myndi leita meira í bækur ef henni gengi betur í lestrinum, „ef hún ætti ekki í erfiðleikum með lesturinn væri hún örugglega þessi týpa sem lægi upp í rúmi alla daga og væri að lesa, en í staðinn sæki hún svolítið í tölvuna“. Þegar Rebekka var yngri segist Friðný hafa lesið fyrir hana en nú hlusti Rebekka bara á hljóðbókasafnið. Friðný segir að þær mæðgur fari reglulega saman á bókasafnið og velji bækur fyrir heimalesturinn, „ég hef farið með hana til að sækja lestrarbækur þar sem mér fannst hún ekki vera aðstoðuð með að velja heimalestrarbækur“. Þegar kemur að heimalestri segist Friðný kannski ekki alltaf ná að láta Rebekku lesa fimm sinnum í viku en að meðaltali sé hún að lesa fjórum sinnum í viku. Friðný segir að hún sitji alltaf við hliðina á Rebekku og hlusti og fylgist með textanum, „sé ekki fram á að geta gert eitthvað á meðan þar sem hún er svo mikið að giska. Stundum verður hún pirruð þegar við erum að leiðrétta hana en stundum er hún vel stemmd og þá gengur þetta bara vel“. Hún segir heimalesturinn geti bæði verið gæðastund og strögl. Þegar Rebekka sé vel upplögð þá fari þær mæðgur að ræða um efnið sem var lesið.

Að mati Friðnýjar er félagsleg staða Rebekku góð, þar sem henni hafi verið vel tekið strax þegar hún byrjaði í skólanum í 3. bekk.

Hún á ekki margar vinkonur en hún á góðar vinkonur og svona þegar maður fer að spyrja hana þá er hún að leika við fleiri stelpur í skólanum, en þær eru bara þrjár eða fjórar sem eru að koma heim. Hún er bara örugg með sína vini og á bara fáa og góða vini og ég held það sé bara hennar persónuleiki.

Friðný talar um að dóttir sín þurfi þó alltaf að hafa einhvern sem hún þekkir ef hún eigi að fara eitthvað.

Krista

Samhljómur er á milli þess sem Krista og Anna dóttir hennar segja um fjölskylduna. Krista segir; „við erum fimm í fjölskyldunni, þar sem Anna er yngst“. Krista talar um að Anna sé ákveðin og kröftug stelpa sem æfi bæði skíði og dans.

Krista segir að bækur séu vel sjáanlegar á heimilinu. Hún segir; „við lesum alveg ennþá fyrir hana á kvöldin áður en hún fer að sofa og við reynum að halda að henni bókum hér heima og hún fylgist alveg með“. Krista segist ekki

fara mikið á bókasafnið með Önnu. Þær geri það þó nokkrum sinnum á ári. Hún segir að dóttir hennar fari stundum sjálf á bókasafnið og velji sér bækur. Krista segir að Anna hafi ekki aðgang að hljóðbókasafni en telji að það gæti hentað henni vel, „hún hefur áhuga á söguþræðinum í bókinni og að það sé lesið fyrir hana. Þannig ég held það gæti hentað henni líka að hlusta á bækur“. Þegar Krista er spurð út í heimalesturinn segist hún vera komin með aðstoð þar, þar sem heimalestur hafi bara verið barningur og ekkert gengið. Þannig að núna lesi hún tvisvar sinnum í viku heima. Hún segir að það sé erfitt að byrja, „já alveg svakalega og þetta er sko engin gæðastund“. Hún segir dóttur sína aldrei spyrja út í efnið, „hún geri þetta algjörlega af skyldurækni“. Krista talar um að hún sitji við hliðina á Önnu eða sé að sýsla eitthvað í kringum hana á meðan Anna sé að lesa, „hún getur orðið mjög pirruð ef við erum að sitja yfir henni“. Hún segist þó ekki gefa sig fyrr en hún viti að dóttir sín sé að lesa og skilja efnið rétt. Krista segist stundum vera uppgefin að reyna að fá hana til að lesa og stundum nái þær ekki þessum tveimur skiptum í viku. Krista er afar þakklát umsjónarkennara Önnu að hafa boðið upp á að taka heimalestur þrisvar í viku. Hún segir, „þetta hefur alveg bjargað geðheilsunni á heimilinu, þar sem þetta var stundum eins og stríðsástand hér“.

Krista segir að félagsleg staða Önnu hafi ekki alltaf verið dans á rósum þar sem hún hafi oft verið erfið í samskiptum í stórum hópi.

Félagsleg staða hefur verið oft erfið en það hefur gengið betur í vetur og það er stöðugt að hún eigi vini í vetur. En það hefur verið svolítið erfitt fyrir hana að finna vini og hún er oft svolítið klaufaleg þegar hópurinn er stærri en það hefur aðeins verið að koma hjá henni.

Hún segir dóttur sína einnig vera duglega að sækja tólmstundir og sé á veturna á skíðum og í dansi en á sumrin hafi hún verið í fótboltanum.

6.3.2 Þekking og hæfni nemenda í lestri

Arney

Arney telur að upphafið af lestrarerfiðleikum Helga hafi byrjað í leikskóla. Hún segir að það hafi vaknað strax grunur hjá henni þegar Helgi gat ekki rímað

Hann átti erfitt með að ríma og þá hugsaði ég strax æ já hann er lesblindur. Hann á mjög erfitt með rímorð, átti erfitt með að muna nöfn og löng heimilisföng. Á meðan bræður hans áttu mjög auðvelt með þetta. Þegar hann byrjar í grunnskóla er búinn að vakna grunur um að þetta yrði strögl. En hann hefur alltaf haft yndislega kennara en upplifun mín

er bara miklu meiri vinna og hann er lengur. En það sem ég upplifði mest og honum erfiðast var að hann horfði á bekkjafélaga sína fá strax þyngri bækur á meðan hann var bara með blöð og orð og það hafði svolítið áhrif á hann, en ég var snögg að laga þetta. Við höfum alltaf talað um lesblindu sem eðlilegasta hlut og það þurfa alltaf allir að takast á við eitthvað og þetta er það sem hann þarf að takast á við.

Arney segist í rauninni ekki hafa áhyggjur af lestrinum hjá honum, „eru ekki allir með einhver vesen? En ég sef alveg á næturnar. Hann er alveg þannig kall að finna eitthvað annað að gera en að sitja yfir skrifum alla daga“. Arney talar um að hann lesi hægt og byrji á lesa fyrstu tvo til þrjá stafina og búi svo til afganginn og giski á orð. Hann þurfi að hafa gott næði á meðan hann lesi til að ná innihaldi textans og lesa textann hægt. Arney segir að þau leggi meiri áherslu á að Helgi nái lesskilningnum í staðinn fyrir að ná lestrarviðmiðum.

Arney segir að Helgi hafi farið í lestrargreiningu og þar hafi komið fram að hann væri lesblindur. Hún segir þó að hann hafi alveg verið byrjaður að fá aðstoð fyrir það þar sem hún hafi verið dugleg að ræða við kennara og allir hefðu verið tilbúnir að aðstoða. Hún talar um að hafa átt frumkvæði að því að hann fengi aðstoð áður en lestrargreining lá fyrir.

Friðný

Friðný talar um að dóttir hennar hafi alltaf átt erfitt með að lesa og það hafi gengið hægt að læra stafina. Hún segir að áhyggjur hennar gagnvart lestri Rebekku hafi kviknað seinni hluta vetrar í 1. bekk, „hún á systur sem er tveimur árum eldri og hún var mjög fljót að læra að lesa og því kannski ástæðan fyrir því að ég fór snemma að kveikja á að það væri kannski eitthvað að hjá henni. Hún var til dæmis miklu lengur en stóra systir hennar að ná stöfum“. Friðný segir einnig

Hún sem sagt hefur allt frá grunni átt erfitt með að kunna stafina, hefur alltaf ruglað saman stöfum finnst mér. Kom náttúrulega bakslag þegar við fluttum til Íslands. Þurfti þá að byrja að læra hljóðin upp á nýtt. Hún var náttúrulega byrjuð að læra að lesa á norsku. Þetta er aðallega hún nær ekki flæði, byrjar á öðrum, þriðja staf í orði, klárar ekki orðin. Þetta er kannski helst og tynir sér mjög fljótt í textanum.

Friðný segir að helst sé þetta samt að hún byrjar ekki á réttum stöfum og giski á orðin. Hún segir því ekkert flæði vera í textanum. Hún telur dóttur sína hafa góðan lesskilning, „hún fór í test í Noregi og þá fannst þeim einmitt skrýtið hvað lesskilningur væri góður miðað við hvað hún var lengi að koma sér gegnum orðin og lengi að endurtaka bókstafi“. Friðný segir að hún hafi farið í

grunngreiningu í Noregi en hefur ekki farið í neitt hér, en það liggja inni umsókn um að setja hana í lestrargreiningu og sé búið að vera síðan hún var í 3. bekk. Hún talar um að það sé eitthvað um lestrarörðugleika í föðurfjölskyldunni en ekki í grunnfjölskyldunni. Friðný segist stundum ræða innihald textans og að Rebekka spyrji ef hún skilji ekki orð sem hún er að lesa. Einnig segist hún stoppa Rebekku ef hún telji hana ekki vera að skilja orðin.

Friðný segir að á þessari fimm ára skólagöngu Rebekku sé hún búin að hafa sjö umsjónarkennara. Það hefur því alltaf þurft að byrja upp á nýtt að segja sögu hennar með lesturinn. Hún er hjá sérkennara sem aðstoðar hana mikið við lesturinn og einnig hafi umsjónarkennarinn sem tók við henni í 3. bekk sótt strax um aðgang að hljóðbókasafninu. Friðný segist samt vanta meiri aðstoð, „mér finnst mig vanta meira svona hvernig ég eigi að bera mig að við að láta hana lesa og fleira“. Henni finnst að þetta mætti vera skilvirkara þar sem henni finnst hún oft þurfa hafa samband að fyrra bragði og leita eftir svörum. Henni finnst sú hjálp sem hún hefur fengið fyrir Rebekku ekki vera að skila árangri. Friðný segist hafa fengið 100 algengustu orðin hjá sérkennara en annað ekki. Friðný segir að tengsl milli heimilis og skóla séu ekki mikil

... það er í raun ekki mikið samráð. Þetta er meira svona almennt póstur þar sem allur bekkurinn fær sendan póst, eins og minnum á heimalestur og svona. Það var ég sem spurði hvort þurfti að sækja um greiningu og þá bara já finnst þér það. En jújú svo á móti þá jú kemur Rúna umsjónarkennari hennar stundum með svona pósta til mín að það væri gott að prófa þetta eða þetta.

Krista

Krista segir að dóttir hennar sé búin að vera strögl mest af systkinunum. Hún telur dóttur sína vera í mótþróa með lesturinn og að hún vilji bara ekki lesa.

Vill ekki lesa heima og sér engan heildarmynd á þessu. Finnst ekki nauðsynlegt að vera læs. Þó að hún vilji fara í menntaskóla og allt svoleiðis. Finnst erfitt að koma sér að verki og sjá heildarmynd af þessu. Það er mesta ströglið að koma henni að verki og það getur tekið allt að klukkutíma. Þetta kannski beinlínis liggur ekki beint illa fyrir henni það er frekar eitthvað með einbeitinguna eða eitthvað slíkt sem hún er að strögla við.

Hún segist hafa áhyggjur af þessu þar sem hún hræðist að dóttir sín verði eftir á í námi og nái ekki að nýta hæfileika sína í náminu.

Krista talar um að dóttir hennar lesi svolítið hikandi og rugli aðeins saman stöfum en hún sé þó ekki að hljóða sig í gegnum orðin en hún staldri stundum

við lengri orð. Hún segir að Anna hafi ekki verið send í neitt lesblindupróf en hafi verið send í skimun á athyglisbresti þar sem Anna hafi komið út á jaðrinum. Hún segir að lesskilningur hennar sé ekki alltaf góður en það sé þó dagamunur þar. „Önnu finnst hún ekki ná nógu vel því sem hún er að lesa en þetta fer líka alveg eftir dögum hjá henni hvernig hún er upplögð. Hún man þetta prýðilega þegar hún er vel stemmd.“ Krista telur að Anna skilji efnid betur ef hún lesi hægar, „sko stundum þegar hún leggur af stað að þá bunar hún bara einhverju út úr sér og þá reyni ég að hægja á henni og það gengur oftast en það getur tekið oft langan tíma en mér finnst hún skilja betur ef hún hægir aðeins á sér“. Krista telur að það hafi hjálpað Önnu með orðaforða að það hafi verið lesið mikið fyrir hana en hún er ekki svo viss með það upp á lesskilning. Krista talar um að hún sé að nýta sömu aðferð og Bergey umsjónarkennari Önnu gerir, „ég læt hana lesa í 15 mínútur og svo skrifar hún þessi sex til tíu orð. Hún segist láta hana lesa einu sinni hverja blaðsíðu. Einnig telur hún bækurnar vera við hæfi en finnst samt stundum erfitt að finna bækur fyrir hana. „Anna vil helst bara hafa þetta mjög létt og búin að lesa mjög oft.“

Krista segist vera ánægð með þá kennslu sem dóttir hennar fái í skólanum. Hún hafi fengið æðislega kennara í 4. bekk sem hafi náð að tækla hana mjög vel, „hún setti svona umbunakerfi fyrir hana og Anna var ánægðari í skólanum en nokkru sinni“. Hún segir það því hafa verið mikill missir þegar þessi kennari tók sér ársleyfi frá kennslu. Krista talar um að hún hafi orði smá stressuð þegar hún frétti af því en sé núna mjög ánægð með Bergey sem umsjónarkennara hennar. Hún segir: „Bergey hefur komið vel til móts við okkur. Hún bauðst til að taka heimalestur á mótí okkur og Önnu finnst miklu skemmtilegra að lesa hjá Bergey heldur en hjá okkur.“

6.3.3 Persónuleg og félagsleg sjálfsmynd

Arney

Arney telur son sinn ekki standa höllum fæti í skólanum. Hún segir hann kannski ekki geta gert eins ritgerðir og samnemendur hans og að hann sé lengur að lesa. Arney segir að Helgi bæti þetta upp með öðru, „ef þú getur ekki verið ritari þá getur þú í staðinn stjórnað eða eitthvað annað, þannig hann nær alltaf að setja þetta þannig upp“. Arney talar um að Helgi sé búinn að vera einstaklega heppinn með umsjónarkennara, þar sem persónuleiki kennara

skipti líka ótrúlega miklu máli. Hún segir að kennararnir hans hafi aðstoðað hann á þann hátt að honum finnist hann vera jafn á við jafnaldra sína.

Arney segir að Helgi geri sé alveg grein fyrir því að hann sé lesblindur en að foreldrar hans hafi alltaf talað opið og jákvætt um lesblindu, „fyrir Helga er þetta ekkert feimnismál, hann veit hann getur ekki lesið og skrifað jafnt á við jafnaldrar hans en í staðinn er hann góður í einhverju öðru“.

Friðný

Friðný segir að það hái dóttur hennar tvímælalaust að hún eigi í erfiðleikum með lesturinn, „í stærðfræði er hún komin í lestrardæmi og hún er nú alveg ágæt í stærðfræði og kemur því iðulega með bókina heim því hún nær ekki að klára, þar sem hún er lengi að koma sér í gegnum dæmin“. Friðný telur að Rebekku líði almennt vel í skólanum, „þegar við spyrjum hana þá talar hún bara á jákvæðan hátt um skólann og það er ekkert neikvætt sem kemur frá henni“. Friðný telur að sjálfsmynd dóttur hennar sé ágæt bæði félagslega og persónulega. Hún segir að dóttir sín takist á við viðfangsefni af metnaði og að kennarar tali almennt um hana sem duglega og metnaðarfulla.

Friðný segist ræða almennt um skóladaginn við Rebekku um hvernig hafi gengið hjá henni og hvort það sé eitthvað sérstakt sem liggja á henni. Hún segist leyfa Rebekku svolítið að ráða ferðinni með það hvernig umræðan þróast, „suma daga segir hún ekkert, á meðan aðra daga hefur hún frá mörgu að segja“.

Krista

Krista telur dóttur sína standa höllum fæti miðað við jafnaldra hennar í náminu, „henni vex það alveg rosalega í augum að þurfa að lesa texta í stærðfræði og ég veit því ekki alveg hvernig þetta á eftir að verða. En ég veit að svona fyrirmæli eru svolítið lesin fyrir hana eða hún talar um það“. Einnig talar hún um að dóttur sinni finnist kröfurnar sem settar eru á hana vera svolítið erfiðar. Þá finnist dóttur hennar einnig erfitt að sitja kyrr og sé með sérstakt umbunarkerfi til að reyna að stramma hana af. Krista segir, „hún nennir ekkert endilega að leggja sig alveg fram en gerir það samt alveg stundum“. Hún segir að dóttur sinni hafi liðið illa félagslega en það hafi ekki verið erfitt að koma henni skólann þennan veturinn. Hún segir; „ég myndi segja ef tíu væri frábært þá væri hún kannski sjö, þannig þetta er nú kannski ekkert alslæmt“. Hún telur að umsjónarkennari hennar í 4. bekk hafi hjálpað henni mikið með persónulega og félagslega sjálfsmynd.

Krista segist reyna að ræða um skóladaginn við Önnu á hverjum degi til að aðstoða hana með að vera hlusta af hópnum.

... það er misjafnt hvað kemur upp úr henni. Við ræðum þar bæði líðan, samskipti og hvernig skóli hafi gengið almennt. Mér hefur þótt líka gott að heyra í skólanum ef eitthvað hefur verið að og hef alltaf átt í góðum samskiptum við skólann.

6.4 Raddir kennara

6.4.1 Menningar- og félagsauður

Bergey

Bergey hefur aðeins kennt Önnu þennan vetur en Bergey kom inn sem nýr kennari í teymið. Bergey hefur því aðeins þekkt Önnu í sex mánuði þegar viðtalið er tekið. Bergey segir Önnu vera fjöruga og skemmtilega stelpu, „það þarf að fylgjast vel með henni og passa upp á að hún sé að gera það sem hún á að vera gera“. Bergey segist ennþá vera að læra inn á Önnu líkt og aðra í bekknum. Bergey segir; „hún kemur úr fínni fjölskyldu. Hún býr með mömmu sinni og pabba og á tvær eldri systur“.

Bergey segir að heimalestri megi vera betur sinnt þar sem Anna þurfi eingöngu að lesa tvisvar sinnum heima þar sem hún sjái um að láta hana lesa þrisvar sinnum í viku. Bergey segist ekki vera viss um hvort ákveðin samræða fari fram heima fyrir þegar kemur að heimalestri. Hún segir að foreldrar hennar séu að gera sitt besta, „ég veit það er mikil barátta að láta hana lesa heima. Þau eru þó ekki tilbúin að taka þrjú skipti heima og ég taki tvö skipti hér í skólanum. En held þau hafi alveg séð með lesfímiprófinu að þau þyrftu að taka sig eitthvað á“. Bergey segir að Anna hafi farið niður á við í lesfímiprófinu og sé því komin í lestrarhóp sem hún var ekki í áður. Bergey telur að Anna hlusti ekki á hljóðbækur heima þar sem hún sé ekki með aðgang að hljóðbókasafninu, „ég get ekki fullyrt um það að hún hlusti ekki á hljóðbækur en finnst það samt ólíklegt“. Bergey telur að lestrargreining þurfi að liggja fyrir svo hún geti sótt um hljóðbókasafnið fyrir Önnu.

Bergey segir að í vetur sé félagsleg staða Önnu betri en hún hefur verið, „það er kappsmál fyrir hana að vera inni í hópnum og hún hefur mikla sýnþörf og vera áberandi í hópnum. Held hún sé nokkuð sterk í hópnum“. Bergey telur að hennar bestu vinir meti hana á jákvæðan hátt. En tekur líka fram að nafnið

hennar heyrir oftast þegar verið að biðja um vinnufrið og annað í bekknum. Hún telur þó að nemendur líti ekki á hana neikvæðum augum. Bergey segir; „jú þau eru samt mörg orðin þreytt á hegðun hennar og að hún þurfi að hafa læti. En hún á alveg góðar vinkonur og þær eru sannar vinkonur hennar“.

Rúna

Rúna tók við sem umsjónarkennari Rebekku í 4. bekk og þetta er því annar veturinn með hana. Hún segir Rebekku vera rólega stelpu sem fari ekki mikið fyrir. „Rebekka kemur frá góðri fjölskyldu sem vill allt fyrir hana gera. Hún býr með foreldrum sínum og eldri systur“.

Rúna talar um að heimalestrinum hjá Rebekku sé vel sinnt. Einnig telur hún að fram fari samræða um það sem lesið er. Rúna segir; „ég veit hún hefur aðgang að hljóðbókasafninu og er að nýta sér þann aðgang en ég veit þó ekki hversu mikið hún nýtir hann“.

Rúna segir; „Rebekka á góðar vinkonur sem ég tel að meti hana á jákvæðan hátt.“ Hún segist ekki sjá annað en að Rebekku líði vel með vinkonum sínum. Hún segir hana ekki leita í margar en þær sem hún leiti til séu alvöru vinkonur hennar, „vinkonur hennar eru duglegar að aðstoða hana í skóla ef hana vantar aðstoð“

Þura

Þura hefur verið með Helga í umsjón síðan í 4. bekk. Þura talar um Helga sem duglegan nemenda sem vinni vel í tímum. Hún segir hann búa með foreldrum sínum og tveimur bræður.

Þegar Þura var spurð hvernig heimalestri hjá Helga sé sinnt segir hún; „ekki nægilega vel, en það er alltaf lofað og þau vita að þau eru ekki að sinna því“. Þegar hún er spurð frekar út í hvernig lestrarvenjur hans séu á heimilinu segir hún; „hann hlustar líka mikið á hljóðbók heima. En mætti reyndar gera meira af því. Já það er eiginlega það sem hentar honum best er að hlusta“.

Þura segir að Helga líði vel í skólanum og að honum gangi vel að eiga samskipti við samnemendur sína. Hún segir hann vera afskaplega góðan dreng sem hugsar meira um aðra heldur en sjálfan sig.

... já nú orðið myndi ég segja, var kannski ekki hér áður. Hann er frekar vinsæll að fá að vinna með, þar sem mikið er rætt um og talað um þá veit hann helling sem hjálpar rosalega þessum krökkum þegar, þó að einhver spurning kemur og þau vita oft svörin án þess að þurfa að leita í

bók það hjálpar þeim svo mikið og fróðleikur heima og lesið mikið fyrir þau. Og það er alla vega mikið talað við hann sem skiptir miklu máli.

6.4.2 Þekking og hæfni nemenda í lestri

Bergey

Bergey talar um að þegar hún hafi tekið við sem umsjónarkennari Önnu í haust hafi ekki legið fyrir nein lestrargreining en aftur á móti sé hún á mörkum athyglisbrests, „þetta er meira athyglistengt hjá henni heldur en lesturinn einn og sér“. Bergey segist hafa ákveðið það strax að taka að sér að láta hana lesa þrisvar sinnum hjá sér og tvisvar sinnum heima eftir að hún las um sögu hennar. Hún segir að það hafi verið mikill barningur að fá hana til að lesa heima sem hafi valdiðollið því að hún las sjaldan heima. Bergey segir: „Þó svo hún hafi lesið hjá mér þrisvar sinnum í viku og tvisvar sinnum heima þá fór hún samt niður í lestri og er alveg fyrir neðan lestrarviðmið í lestri.“

Bergey segir að Anna geti vel lesið með tjáningu og sköpun ef hún ætli sér það en ef hún er ekki í stuði fyrir það þá fari hún út í það að hljóða sig í gegnum hvert einasta orð. Einnig talar hún um að Anna lesi eintóna. Bergey segir, „þetta fer líka svolítið eftir þyngd bókana, þannig stundum eru bækurnar kannski allt of þungar fyrir hana“. Bergey talar um að Anna sé ekki búin að ná settum markmiðum í lestri en nú sé verið að vinna með að hún lesi alltaf tvisvar sinnum heima í viku. Hún segir að Önnu hafi farið aftur í lesfimi en hún sé orðin jákvæðari fyrir því að lesa fyrir sig, „mér finnst hún vera farin að lesa réttar og farin að minnka að hljóða sig í gegnum orðin“. Í ritun segir Bergey að Anna þurfi mikla hvatningu til að koma sér áfram. Hún segir, „það er samt alveg dagamunur á henni, stundum gengur henni ágætlega en aðra daga kemur ekkert“. Bergey segir að Anna sé ekki jákvæð fyrir að nota PALS, „hún hefur verið oft með stæla þar og það þarf að vanda vel með hverjum hún lendir. Þar sem hún er oft ekkert að sinna þessu hundrað prósent“. Bergey segist vera að skoða með sérkennara hvort það sé eitthvað sem hægt er að vinna með samhliða PALS en hún telji aðferðina sjálfa vera góða en það þurfi að hjálpa Önnu að vera jákvæðari fyrir henni.

Bergey telur að Anna sé að fá þá hvatningu sem hún þarf á að halda bæði í skólanum og heima fyrir, „ég er dugleg að hvetja hana áfram en hún þarf mikla hvatningu til halda áfram með verkefni“. Heima fyrir segir Bergey að foreldrar hennar séu að reyna að vera dugleg að láta hana lesa og að þau hafi

aðeins vaknað til lífsins þegar þau sáu að Önnu hefði hrakað í lesfimi frá september og fram í janúar.

Rúna

Rúna segir að þegar hún hafi tekið við Rebekku í umsjón hafi hún verið með sögu um lestrarerfiðleika, „hún er ekki með greiningu frá Íslandi en er með frá Noregi. Við erum að bíða eftir að hún komist í íslenska greiningu“. Rúna talar um að Rebekka sé langt fyrir neðan viðmið í lestrarhraða, „hún nær kannski viðmiðum fyrir 1. bekk en skilningur hennar er góður“. Rúna segir að Rebekka eigi erfitt með alla ritun, „hún blandar svólítið saman íslensku og norsku en það hefur alveg skánað“ og ef Rebekka þurfi að lesa sjálf texta, finna svörin og skrifa þau niður geti hún ekki gert það ein. Rebekka hefur ekki getu í að lesa með tjáningu og sköpun. Rúna talar um að hún hafi tekið litlum framförum en jákvæðum. Hún sé aðeins að koma til í stafsetningu og að leshraðinn hafi aðeins farið uppávið. „Hún nær aldrei markmiðum þar sem hún nær kannski markmiðum fyrir 1. bekk.“ Rúna talar um að hún sé ekki með Rebekku í neinni ákveðinni lestrarkennslu en hún fari í lestrarhóp tvisvar til þrisvar sinnum í viku.

Rúna talar um að Rebekka sé ennþá að nota hljóðaaðferðina þar sem hún hljóðar sig ennþá mikið til í gegnum orðin. Einnig segir Rúna; „les mjög hægt eins og hún sé að segja hljóðin í huganum áður en hún segir þau upphátt“. Rúna talar um að hún sé búin að nefna við Friðnýju mömmu Rebekku um að gott sé að láta Rebekku endurtaka orðin sem hún á erfitt með að lesa. Rúna heldur að foreldrar hennar hafi ekki mikið verið að láta hana gera það, „ég held það sé svólítið uppgjöf í foreldum hennar“. Rúna talar um að PALS sé hentug leið fyrir Rebekku, „hún er alltaf lesari númer tvö og getur því alltaf hlustað á lesara eitt og hún nær aldrei að komast lengra en lesari eitt. Hún hefur því alltaf hlustað á textann áður en hún les hann sjálf“.

Rúnar segir Rebekku vera þrautseiga og metnaðarfulla stúlku sem leggi sig alla fram. Hún telur hana fá góða hvatningu heima fyrir þar sem lagt er upp úr því að hún lesi heima og að mamma hennar sé dugleg að fara með hana á bókasafnið.

Þura

Þura segir Helga hafa verið með sögu um lestrarerfiðleika þegar hún hafi tekið við honum og hann hafi verið í lestrargreiningu í fyrra þar sem staðfest var að

Helgi væri með lesblindu. Hún segir að honum hafi farið mikið fram í vetur en hann eigi samt langt í land með að ná lestrarviðmiðum eitt í lesfimi. Hún segir að foreldrar hans megi vera duglegri að láta hann lesa heima, „heimalestri er ekki sinnt og foreldrar hans viðkenna það alveg og segja að annað gangi fyrir“. Þura segir að það komi niður á Helga að fá eingöngu þjálfun í skólanum. Hún telur að sú þjálfun sem hann fái í skólanum sé að hjálpa honum mikið þar sem hann er að sýna framfarir.

Þegar Þura er spurð út í ritun hjá Helga segir Þura að það gangi hægt að vinna hann upp þar, þar sem Helgi sé fastur í því að mega ekki skrifa vitlaust. Þura segir:

Hann á mjög erfitt með að skrifa og koma frá sér að skrifa sögur og það gerist lítið. Hann á erfitt að koma sér af stað en það er ekki að hann hafi ekki hugmyndir heldur að hann sé svo upptekin við það að hann sé að skrifa vitlaust og það fer rosalega í hann. Held það sé svolítið að skemma fyrir honum heldur en eitthvað annað.

Þura segir Helga ekki getað lesið með sköpun og tjáningu þar sem hann er ennþá að nýta hljóðaðferðina til að lesa og eigi því erfitt með að setja tjáningu í lesturinn hjá sér. Hún segir að þakka megi framfarir hans því að hann sé í stífri lestrarþjálfun tvisvar sinnum í viku þar sem unnið er stíft með lestur og þá lesskilning og hraða. Framfarir hans sýni sig í því að hann er farinn að lesa hraðar og hafi góðan málskilning. Þura segir; „það er greinilega talað mikið við hann heima sem hjálpar honum greinilega mikið“. Hún segir hann einnig vera frekar fullorðinslegan í tali miðað við jafnaldra hans sem aðstoðar hann mikið við lesturinn þar sem hann þekkir mörg orð. Þura talar um að Helgi hafi lært hljóðaaðferðina þegar hann hafi byrjað í 1. bekk. Þegar nemendur séu komnir upp í 4. bekk sé ekki verið með nemendur í beinni lestrarkennslu en hún hafi verið að nýta sér PALS sem hún telji að henti Helga vel. Hún telur þó að hljóðaaðferðin hafi hentað Helga ágætlega. Þura telur að PALS sé góð aðferð til að nýta í stórum hópi, „maður sér hvað þeim fer fram í PALS og þar er ekkert endilega verið að ýta þeim hraðar heldur að þau skilji það sem þau eru að lesa og geti sagt frá í endursögn“. Þura talar um að hún hafi ekki hugsað út í að nýta aðrar aðferðir, „mér finnst PALS vera besta aðferðina á þessum aldri. Ég hef ekki fundið betri aðferð, því það er ekki endilega verið að ýta eftir hraðanum heldur verið meira að nýta textann og innihaldið heldur en nokkurn tíma leshraðann“. Hún segir þó að nemendur séu svolítið hræddir við að leiðrétta hver annan og hún þurfi því svolítið að ýta meira á að nemendur geri það þar sem PALS gangi út að lesa rétt. Hún segir að hann mætti fá markvissari

Þjálfun heim þar sem það sé ekki nóg að þjálfar lestur eingöngu í skólanum. Hún segir að mikilvægt sé að finna leiðir fyrir hann til að auðvelda honum námið eins og með því að láta hann hlusta meðfram því að lesa sjálfur, þannig efli hann orðaforða og lesskilning í leiðinni. Hún segist reyna markvisst að ýta undir áhugahvöt með því að leyfa honum að velja sér bækur á bókasafninu en auðvitað þurfi stundum að stýra því þannig að bækurnar verði honum ekki of þungar. Aðspurð hvaða gögn Þura nýti til að ná markmiðum segir hún; „við notum þessi lestrarpróf, við nýtum lesfimi og próf sem skoða lesskilning. Til að sjá hvar hann er standur og mæta honum þar sem hann er“. Einnig sé hann í sérkennslu í lestri tvisvar sinnum í viku og fái aukaverkefni heim til að þjálfar hann í lesskilningi þar sem hann er með lesbók og vinnubók. Hún segir að hún lesi fyrir hann fyrirmæli og leyfi honum að hlusta hljóðbók ef það sé hægt.

Þura segir að Helga sé vel sinnt heima fyrir þar sem foreldrar hans séu duglegir að ræða við hann og ef það er annað heimanám en lestur sé því vel sinnt. Hún segist sjálf vera duglega að hvetja hann áfram.

6.4.3 Persónuleg og félagsleg sjálfsmynd

Bergey

Bergey talar um að Anna hafi gott bakland og fyrirmyndir á heimilinu. Einnig talar hún um að Anna sýni engan vanmátt þegar kemur að skólanum. Hún segir; „hún er hörð af sér og sýnir ekki mikið veikleika sína“. En segir líka að hún eigi erfitt með sitja kyrr sem valdi henni oft erfiðleikum meðal samnemenda þar sem þeir hafa sumir hverjir litla þolinmæði fyrir þessu. Hún segir Önnu líta á sig sem nokkuð sterkan einstakling þegar kemur að félagslegri stöðu í samfélaginu en það þurfi að byggja upp persónulega sjálfsmynd hennar þar sem hún hefur aðeins verið brotin en í vetur hafi sjálfsmynd hennar verið betri en áður.

Rúna

Rúna segir Rebekku hafa jákvæðar fyrirmyndir á heimilinu og að bakland hennar sé gott. Hún segir að Rebekka finni fyrir vanmætti sínum og geri sér grein fyrir honum en hún sé sterk í stærðfræði sem vegi upp á móti. Hún segir; „ég tel að Rebekka tilheyri hópnum og henni líði vel í þeim hópi sem hún umgengst mest“. Rúna telur að hún standi vel að vígi þegar hugsað er út í persónulega og félagslega sjálfsmynd hennar.

Þura

Þura telur að Helgi hafi gott bakland og honum sé vel sinnt heima fyrir. Hún segir að Helgi hafi sterka sjálfsmynd þar sem hann veit hverjir eru styrkleikar og veikleikar sínir. Hún segir

... hann finnur alveg vanmátt sinn í svona lestri. En hann er mjög ánægður með sig og ofboðslega góður drengur og hefur örugglega meiri áhyggjur af öðrum en sjálfum sér. Ég held hann eigi alltaf eftir að redda sér með sín lestrarvandamál. Ég held hann sé ekki að upplifa sig sem verri en einhver annar.

Hún telur að hann líti jákvæðum augu á sig bæði persónulega og í samfélaginu almennt

7. Umræður

Í þessum kafla verða niðurstöður skoðaðar og ræddar með hliðsjón af fræðunum og rannsóknarspurningunni: *Hvernig er komið til móts við nemendur með lestrarerfiðleika í skólastarfi? Er horft til félags- og menningarlegs bakgrunns nemenda við stuðning í námi? Er hugað að sjálfsmynd nemenda í samhengi við læsistámið? Hvernig er samstarfi foreldra og skóla háttað í tengslum við lestrarerfiðleika nemenda?*

Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að börnin sem tóku þátt í rannsókninni hafi að jafnaði búið við nokkuð góðan félags- og menningarlegan bakgrunn með hliðsjón af hvatningu og tækifærum til lestrarnáms heima. Samstarf milli heimilis og skóla vegna lestrarnáms þeirra var í flestum tilvikum gott og áttu kennarar oft frumkvæði af samskiptum.

Umræðum verður skipt niður í þrjá undirkafla líkt og gert var í niðurstöðukaflanum sem eru: menningar- og félagsauður, þekking og hæfni nemenda í lestri og persónuleg og félagsleg sjálfsmynd.

7.1 Menningar- og félagsauður

Menningar- og félagsauður vísar til bakgrunns nemenda en Ellis og Smith (2017, bls. 86-87) telja að læsi sé samofið því félags- og menningarlega umhverfi sem nemendur búa við. Í grein sinni vitna þær í Bourdieu frá 1986 sem segir að menningar- og félagsauður vísi til kunnáttu, hæfileika, menntunar, reynslu, bjarga og sterkra þátta í umhverfi barnanna sem geti nýst til félagslegs jafnaðar og stuðnings við nám. Þetta felur til dæmis í sér félagslegt tengslanet sem veitir stuðning og getur haft áhrif á viðhorf og vitund um eigin réttindi. Einnig er hér um að ræða kunnáttu og færni í tungumálinu sem börnin koma með sér í skólann. Aðgengi að lesefni á heimili og læsisvenjur, með hverjum barnið les og um hvað sé lesið skiptir einnig máli. Á þennan hátt er læsistámið tengt heimilum barnanna og þar með út fyrir veggi skólans (Ellis og Smith, 2017, bls. 87).

Fjölskylduaðstæður hjá öllum nemendunum sem þátt tóku í rannsókninni voru svipaðar þar sem þau eiga öll eldri systkini og búa hjá báðum foreldrum.

Aðgengi að bókum á heimili þeirra er svipað þar sem allar mæðurnar tala um að bækur séu sýnilegar á heimilinu. Áhersluþættir í heimalestrinum eru þó mismunandi þar sem heimalestur hjá Rebekku er í föstum skorðum á meðan Helgi les mjög sjaldan hefðbundinn heimalestur en móðir segir hann þó lesa ýmislegt svo sem uppskriftir og annað slíkt í daglegu lífi. Anna er síðan með samning við umsjónarkennara um að lesa þrisvar sinnum fyrir umsjónarkennara og tvisvar sinnum fyrir foreldra sína. Þetta kemur heim og saman við það sem Elín G. Ólafsdóttir (2004, bls. 11) leggur áherslu á að nemendur koma frá ólíkum fjölskyldum og foreldrar eru misgóðar fyrirmyndir fyrir börn sín og velta má fyrir sér hvaða áhrif þessi þáttur í heimalestri hefur á lestrarnám nemendanna.

Kennarar hafa áhrif á nám barnanna í skólanum, þann skilning sem þau setja í verkefni og möguleika þeirra til að sýna fram á að þau hafi aukið við hæfni sína (Ellis og Smith, 2017, bls. 87). Ellis og Smith (2017, bls. 87) vitna í Moll og Cammarota (2010) um að ef skólar nýta sér þekkingu nemenda frá heimilum og úr nærsamfélagi þeirra verði skólaverkefni meira þroskandi og nemendur séu betur settir til að sýna fram á þekkingu sína. Í skólanum er verið að nálgast Helga og Rebekku á svipaðan hátt þar sem þau eru bæði í leshóp, fara til sérkennara og kennarar þeirra beita svipuðum kennsluháttum Það sem Rebekka hefur fram yfir Helga er að umsjónarkennari hennar metur það svo að hún hafi reglulega samband heim til að upplýsa foreldra hennar enn frekar um aðferðir sem mögulega geta aðstoðað og eflt hana í læsi. Aftur á móti var Anna hvorki í leshóp né sérkennslu þegar rannsóknin fór fram en er með umbunarkerfi þar sem hún fær umbun ef hún vinnur vel og fer eftir fyrirmælum. Þau velja sér öll sjálf bækur á skólabókasafninu og ættu því að geta valið sér bækur sem þau hafa áhuga á og geta endurspeglad samfélag þeirra eða reynsluheim eða gefið þeim innsýn í ólíka menningarlegar hefðir. Velta má fyrir sér hvort þau séu að velja sér bækur sem eru þeim of þungar. En líkt og móðir Rebekku talar um þá finnst henni dóttir sín ekki fá nógu góða aðstoð við að finna bækur við hæfi. Það má því velta fyrir sér hvort kennarar höfðu þessa þætti alltaf í huga þegar nemendur voru að velja sér bækur. Rannsóknir hafa sýnt fram á að einn möguleiki þess að efla félagsþroska sé að nota barnabókmenntir, þá til dæmis bækur sem geta endurspeglad samfélagið eða gefið innsýni inn í ólíka menningarlegar hefðir og gildi. Í þessu samhengi er hægt að tala um barnabækur sem spegla eða glugga þar sem efnið í þeim getur annaðhvort speglad aðstæður eða eigin reynslu nemenda eða opnað þeim

nýjan glugga inn í heim sem þeir þekktu ekki fyrir. Það þarf því að hafa í huga félags- og menningarlegt umhverfi nemenda þegar valin er bók fyrir þá þar sem allir eiga rétt á bók sem getur endurspeglad ímynd þeirra óháð stétt, kyni, trúarbrögðum, kynþætti eða hæfileikum þeirra eða geta veitt þeim innsýn inn í reynslu eða líf annarra (Rannveig Oddsdóttir, Halldóra Haraldsdóttir og Jenný Gunnbjörnsdóttir, 2018, bls. 5; Tschida, Ryan og Ticknor, 2014, bls. 29).

Kennslan sem nemendur fengu inni í kennslustofu var með sama sniði þ.e. PALS. Þau voru öll sammála um að sú aðferð væri leiðinleg en kennarar töldu hins vegar að aðferðin hentaði nemendum vel hvort sem þeir voru sterkir eða veikir lesendur. Það samræmist því sem höfundar aðferðarinnar segja þ.e. að þátttaka í henni getur styrkt lestrarfærni nemenda sem hafa mikla, miðlungs eða litla færni í lestri (Fuchs, o.fl., 2011).

Umhverfið heima hjá nemendum er svipað hjá Helga og Önnu en þar voru bækur vel sýnilegar. Foreldrar Helga lásu mikið og höfðu t.d. alltaf bækur á náttborðum. Móðir Rebekku skilgreindi þau hins vegar ekki sem eiginlega bókafrjóslydu en þær mæðgur færu samt reglulega saman á bókasafn til að finna lesefni. Það var lesið fyrir alla nemendurna fyrir svefninn þegar þau voru yngri sem hefur líklega hjálpað þeim með orðaforða og lesskilning. Rannsóknir sýna að ungt fólk sem átti bækur heima hafði mesta ánægju af því að lesa og viðhorf þess var jákvæðara og það las oftast en það sem ekki hafði bækur á heimilinu (Ingibjörg Auðunsdóttir, 2013, bls. 114). Anna er ennþá að fá lestur fyrir svefninn og Rebekka hlustar á hljóðbækur. Helgi segist aftur á móti lesa sjálfur eina til tvær blaðsíður í bók áður en hann fer að sofa. Af þessu má álykta að þau hafi áhuga á að fræðast meira eða heyra/lesa sögur og að foreldrar þeirra telji þetta mikilvægt og vilji stuðla að því að þau hlusti eða lesi.

Með hliðsjón af niðurstöðum rannsóknarinnar virðist félagsleg staða nemendanna vera missterk. Bæði Helgi og Anna hafa átt erfitt félagslega og eru foreldrar og kennarar sammála því að félagsleg staða þeirra hafi ekki alltaf verið góð. Allir aðilar tala þó um að í vetur sé félagsleg staða þeirra beggja betri þar sem þau hafa eignast vini sem þeim líður vel með. Rebekka hefur aftur á móti frá því hún byrjaði í skólanum átt góða en fáa vini sem hefur veitt henni ákveðið öryggi í skólanum. Ef nemendur fá tækifæri til að taka virkan þátt eru meiri möguleikar á að þeir öðlist leikni, nái tengslum við aðra og sjái einnig tilgang með lífinu. Þetta er forsenda fyrir því að einstaklingar þroskast og eflist í námi (Snæfríður Þóra Egilsson, 2008, bls. 169). Mæður Helga og Önnu tala báðar um að kennarar barna þeirra hafi mikið að segja um hvernig

barni þeirra líður í skólanum og telja þær báðar að kennarar hafi aðstoðað börn sín og átt þátt í að þeim líði betur í dag . Kennarar hafa því eftt þau félagslega og gert þau að virkari þátttakendum í skólanum. Helgi hefur þó sterkari sjálfsmýnd en Anna þar sem hann lítur á sig jafnan öðrum nemendum. Rebekka stendur vel félagslega þó hún eigi fáa vini. Hún tekur virkan þátt í vinnu með félögum sínum og vinir hennar virða hana sem persónu. En þar sem Rebekka á fáa vini, er feimin og vill ekki fara neitt nema að þekkja einhvern er mikilvægt að fylgja því eftir að vinir hennar virði hana áfram svo hún fari ekki að finna fyrir vanlíðan vegna félagslegra einangrunar.

Í rannsóknnum sem Higgins og Katsipataki (2015, bls. 285-290) skoðuðu kom fram að samstarf milli heimila og skóla skili árangri og þar af leiðandi sé mikilvægt að foreldrar taki þátt í námi barna sinna meðal annars með því að hvetja þau og sýna þeim skilning. En samvinna milli heimila og skóla var ekki mikil og voru foreldrar ekki að leita sérstaklega eftir henni. Í rannsókn Flouri og Buchanan (2004, bls. 141, 147) kom fram að hlutdeild foreldra í lestrarnámi barna þeirra hefur áhrif á árangur þeirra í námi og hún vegi meira en þættir eins og félagsleg staða og menntun foreldra. Til þess að efla samvinnu heimilis og skóla væri hægt að vera með lestrarátök í ákveðinn tíma til efla áhuga hjá nemendum og væri þá jafnvel hægt að nýta lestrarátak Ævars vísindamanns. Einnig er möguleiki að nýta meira tæknina til að efla nemendur en í kennslustofunni var ekki að sjá að kennarar væru að nýta sér tæknina og í viðtölum kom ekki fram að kennarar væru að nýta sér snjallforrit eða annað slíkt til að efla læsissnám nemenda fyrir utan hljóðbækur. Foreldrar og nemendur töluðu ekki um að þeir væru að nýta sér snjallforrit með lestrarnáminu sem fram fer heima. Með góðri samvinnu væri möguleiki á að vinna í sameiningu með tæknina bæði heima og í skólanum. Það gæti eftt nemendur enn frekar í lestrarnáminu. Niðurstöður í rannsókn Fálth og Svensson (2015, bls. 1) sýndu að umskráningarfærni hjá nemendum með lesblindu jókst og námsáhugi þeirra varð meiri eftt að hafa notað snjallforritið Prizmo.

7.2 Þekking og hæfni nemenda í lestri

Þekking og hæfni í líkani Ellis og Smith vísar til læsisþekkingar eða hæfni nemanda til að beita ólíkum aðferðum við umskráningu og færni sem lýtur að túlkun texta, ritun og tjáningu (Ellis og Smith, 2017, bls. 87). Þær Ellis og

Smith (2017, bls. 87) telja afar mikilvægt að kennsla feli í sér aðferðir sem leiða til góðrar lesfimi og skilnings nemenda en aðferðirnar duga ekki einar og sér.

Í einfalda lestrarlíkaninu er lestrarerfiðleikum skipt niður í fjóra flokka. Í flokk eitt falla nemendur með veikleika í umskráningarfærni en þeir geta haft góðan lesskilning (Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Bjartey Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir, 2010, bls. 3). Lesendur þurfa að búa yfir góðri umskráningarfærni, þar sem lestur byggist á umskráningu. Þegar þeir hafa náð góðum tókum á henni og hafa séð orðin aftur og aftur á blaði þekka þeir orðmyndirnar og geyma þær í orðasafni hugans (Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir, 2006, bls. 6). Allir nemendur réðu við umskráningu stuttra orða en áttu í erfiðleikum með löng orð og þurftu þá að beita umskráningaráðferð eða hljóðaaðferð. Rebekka átti erfiðast með að lesa af þeim þegar fylgst var með nemendum en Friðný móðir hennar talar um að hún sé oft að byrja á öðrum eða þriðja staf í orði. Rebekka þarf því að fá markvissari þjálfun í sjónrænum orðaforða til efla hjá sér leshraðann og í leiðinni að bæta hjá sér lesskilning. Hún þarf því að fá þjálfun sem beinist að sjónræna þættinum til að festa orðin í minninu og geta sótt orðin þangað (Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir, 2006, bls. 5-7). Arney talar um að Helgi lesi oft eingöngu fyrstu tvo til þrjá stafina og giski svo á hvað orðið sé. Friðný og Arney tala báðar um að börn sín hafi góðan lesskilning en umskráning sé að trufla þau. Bæði Anna og mamma hennar tala um að henni finnst þetta bara leiðinlegt og hún sjái ekki tilgang í að lesa en kennari hennar segir að lesturinn fari eftir dagformi hennar. Hún segir einnig að henni hafi farið aftur í vetur og því þurfi að skoða betur hvað sé hægt að gera fyrir hana og hvort sérkennari telji að hún þurfi að fara í lestrargreiningu. Önnu er farið að leiðast lesturinn og sér ekki tilgang með því að læra að lesa. Til að nemendur geti haft góða lestrarleikni þurfa þeir að þjálfast lesturinn mikið. Nemendum sem eiga við einhverja lestrarerfiðleika að etja og sjá jafnvel litlar sem engar framfarir getur farið að leiðast æfingin. Þetta getur leitt til uppgjafar hjá nemendum þegar þeir sjá litlar sem engar framfarir hjá sér eftir mikla vinnu sem skilar ekki þeirri færni sem bekkjarfélagar þeirra hafa jafnvel náð fyrir löngu. Í þessum tilvikum þurfa kennarar og foreldrar að vera duglegir að hvetja nemandann áfram og aðstoða þá á allan hátt þannig að nemendur gefist ekki upp, þar sem lestrarþjálfunin dvínar ef nemendur hafa ekki lestrarlöngun (Ásthildur Snorradóttir og Sigurlaug Jónsdóttir, 2000, bls. 48). Það er því mikilvægt að

kennarar og foreldrar Önnu vinni saman og finni leiðir sem geta eflt lestrarlöngun hennar. Til dæmis væri hægt að setja upp með henni umbunarkerfi líkt og gert er í skólanum þegar hún er að vinna í verkefnum þar. Einnig er hægt að leyfa henni að lesa auðveldari bækur sem hún er tilbúin að lesa. Krista mamma hennar talaði um að Anna vildi stundum bara lesa bækur sem hún væri búin að lesa oft og mörgum sinnum. Þannig er hægt að fá hana til að lesa heima og koma svo með aðrar bækur inn á milli. Einnig væri hægt að skiptast á að lesa eina og eina blaðsíðu. Anna lækkaði einnig í lesfimi frá september og fram í janúar en hún var oftast að lesa tvisvar sinnum heima og þrisvar sinnum í skólanum. Hún er ennþá að hljóða sig í gegnum lengri orð og hefur ekki alltaf skilning á efninu en það fer svolítið eftir dagsformi hennar. Anna þarf því meiri stuðning við lestrarnám sitt. Nemendur sem hafa veikleika í umskráningu þurfa þjálfun í umskráningu og sjónrænum orðaforða og nemendur sem hafa veikleika í hlustunarskilningi þurfa þjálfun í orðaforða og skilningi á texta (Catts o.fl., 2006, bls. 289-291; Snowling, 2013, bls. 11-12). Öll falla þau líklega í þann flokk þar sem þau eiga í erfiðleikum með umskráningu en hafa ágætan skilning á því sem þau lesa. Þau ættu því öll að fá kennslu í lestri sem byggir á umskráningu og sjónrænum orðaforða. Það er hægt að gera á fjölbreytilegan hátt til dæmis með því að þjálfa 100 algengustu orðin og að nýta snjallforrit til koma orðunum fyrir í sjónræna minninu.

Í rannsókn Hampden–Thompson, Guzman og Lippman (2013, bls. 246) á þátttöku foreldra í námi barna sinna og læsisárangri nemenda í 21 landi sem þátt tóku í PISA–rannsókn kom fram að þeimum meiri sem menningarlegar og félagslegar samræður barna og foreldrar voru á heimili þeirra, þeim mun betri varð árangur barnanna í læsi. Samskipti milli heimila og skóla þurfa að vera góð þannig hægt sé að grípa inn í ef þarf. Mikilvægt er að þjálfa grunnþætti í lestri til að stuðla að framförum. Einnig þurfa foreldrar að hlusta á barn sitt lesa daglega og fylgjast með lestrinum og ræða um efnið sem lesið er til að efla lesskilning hjá þeim. Ef foreldrar sýna áhuga á lestrarnámi barna sinna og fylgja lestrinum eftir getur það haft góð áhrif á námsárangur og er talið að þetta geti vegið meira en þættir eins og félagsleg staða foreldra og menntun (Bergljót Vilhelmína Jónsdóttir, 2019, bls. 68; Nanna Kristín Christiansen, 2011, bls. 128-129). Foreldrar Rebekku sýna lestrarnámi hennar áhuga þar sem þau hlusta á hana lesa að meðaltali fjórum sinnum í viku. Friðný móðir Rebekku telur að samskipti milli heimilis og skóla mættu vera betri þar sem hún þurfi í flestum tilfellum að leita fyrst til skólans. Rúna umsjónarkennari Rebekku talar

samt um að hún sé dugleg að hringja og senda Friðnýju póst um leiðir til að efla Rebekku í lestri. Mæður Önnu og Helga segja að samskipti milli heimilis og skóla séu góð og þær séu ánægðar með það starf sem fram fari í skólanum. Mögulega væru framfarir meiri hjá Helga og Önnu ef þau læsu oftár upphátt heima. Arney talar um að hún leggi ekki mikið upp úr því að láta Helga lesa upphátt fyrir sig en í staðinn nýtir hún sér óhefðbundnar leiðir við að láta Helga lesa heima þar sem hún lætur hann lesa uppskriftir og annað í umhverfinu sem er mögulega eitthvað að hjálpa honum þar sem hann hefur sýnt framfarir í vetur. Hún segist vilja efla hann í öðru sem hann er sterkur í og hvetja áfram í því.

Í skólanum nota Anna, Helgi og Rebekka PALS aðferðina í lotum en þess á milli fá þau enga formlega lestrarkennslu. Þau tala öll um að þeim finnist of mikil læti inn í stofunum og enginn sé að gera það sem á að vera gera. Rebekka talar einnig um að henni finnist erfitt að lesa svona lengi. Spurning er hvort loka þurfi á milli stofanna þegar PALS er í gangi svo það myndist minni hávaði sem gæti leitt til betri líðanar hjá þeim í PALS. Í PALS er mikilvægt að leiðrétta ef lesari les vitlaust orð, þar sem á þann hátt læra lesararnir ný orð sem þeir þekktu ekki áður og geta með því orðið betri í lestri (Fuchs of.l., 2011, bls. 22-23, 157) þar sem eftir því sem þau þekkja fleiri orð verður lesskilningur meiri. Þura telur að nemendur megi vera duglegri að leiðrétta hver annan en hún segir þá vera feimna við það. Þarna gætu Anna, Helgi og Rebekka bætt við orðum í orðasafn heilans sem eflir þau í lestrinum. Miðað við það sem Þura segir virðist Helga ganga vel í PALS enda hefur hann í vetur tekið miklum framförum. Einnig tala Bergey og Rúna um að nemendur sínir þær Anna og Rebekka séu að standa sig vel í PALS og að aðferðin sé að henta þeim. Fram kom í viðtali við Rúnu að staða Rebekku í lestri væri eins og hjá nemanda í 1. bekk. Velta má fyrir sér hvort lesefnið sé of þungt í PALS til að hún nái árangri. Þó svo að Anna sé sögð standa sig vel í PALS er hún samt að lækka í lesfimiþrófum. Það má því velta fyrir sér hvort athyglisbrestur Önnu geti verið að hindra að hún nái árangri í prófunum, hvort hún eigi erfitt með að einbeita sér í ókyrru andrúmslofti eða að texinn sé kannski í erfiðara lagi fyrir hana. Bergey segist samt vera í samræðum við sérkennara um það hvort það séu aðrar aðferðir sem mögulega geti hentað með PALS. Anna þarf bæði að hafa efni sem hentar henni varðandi áhugasvið og námsfélaga sem virðir hana sem persónu þar sem það hefur reynst erfitt að para hana við hvern sem er. Eins og fram hefur komið lækkaði Anna í lestrafimi frá september og fram í janúar sem gefur til kynna

að skoða þurfi betur hvaða aðferðir henta henni og hvað sé hægt að gera til að aðstoða hana við að ná betri tökum á lestrinum. Skilvirkur kennari skilar árangri og í anda þess sem Hall (2013) nefnir sem skilvirka kennara eru þeir að nýta sér vinnubrögð sem fela meðal annars í sér að nemendur lesi og skrifi um það sem skiptir máli, þar sem kennarar reyna að efla nemendur í að vera sjálfstæðir. Einnig leggja skilvirkir kennarar áherslu á að auka orðaforða, lesskilning og færni í stafsetningu. Þeir leitast líka við að kenna nemendum fjölbreyttar aðferðir til að endurþekkja orð og nota fjölbreyttan og krefjandi texta jafnt á við texta sem nemendur þekkja. Kennarar nýta sér þá fjölbreyttar aðferðir við lestrarkennslu eins og félagalestur, sjálfstæðan lestur, þátttökulestur og leggja áherslu á að nemendur hafi kost á að velja sér sjálfir bækur. Við ritun vinna kennarar með uppbyggingu máls og tengja það við verkefni sem hafa merkingu fyrir nemendur (Rúnar Sigþórsson og Halldóra Haraldsdóttir, 2017, bls. 44–46).

Möguleiki er að lestraraðferðin K–V–L gæti hentað vel með PALS þar sem aðferðin byggir á bakgrunnþekkingu og löngun nemenda til að læra meira um tiltekið efni (Bergljót Vilhelmína Jónsdóttir, 2010, bls. 186–188). Aðferðin gæti því vel hentað þeim öllum til að efla þau í lestri og byggja ofan á það sem þau hafa fyrir. Ellis og Smith (2017, bls. 87) tala einnig um að umhverfið sem nemandinn elst upp við hafi áhrif á það sem nemendur lesa og hvernig þeir nálgast textann. Því er mikilvægt að horfa líka á bakgrunnsþekkingu nemenda og byggja ofan á hana.

7.3 Persónuleg og félagsleg sjálfsmýnd

Persónuleg og félagsleg sjálfsmýnd nemenda, beinist meðal annars að því hvar þeir staðsetja sjálfa sig sem lesendur og sem námsmenn yfir höfuð, bæði persónulega og innan hópsins. Þetta er spurning um að heyra til bæði í samfélagi lesenda og í öðru félagslegu samhengi (Rannveig Oddsdóttir, Halldóra Haraldsdóttir og Jenný Gunnbjörnsdóttir, 2018, bls. 4).

Kennararnir voru sammála um að öll börnin sem tóku þátt í rannsókninni hefðu gott bakland heima fyrir og að foreldrar þeirra vilji þeim það besta í lestrarnámi og sinni þeim vel. Þura segir Helga hafa góða sjálfsmýnd og að hann þekki veikleika og styrkleika sína sem tengjast læsi. Helgi talar sjálfur jákvætt um allt sem viðkemur heimili sínu og skólanum. Hann talar opið og jákvætt um lestrarerfiðleika sína og er ekki í neinum feluleik með þá. Hann

segist geta allt sem hann ætlar sér sem gefur til kynna að hann horfi jákvæðum augum á sjálfan sig. Rebekka er einnig jákvæð fyrir skólanum og henni líður vel þar en aftur á móti er Anna ekki jafn ánægð með skólann og þau verkefni sem hún þarf að vinna í honum og heima fyrir. Einn af þeim þáttum sem spila inn í lesskilning og umskráningu hjá nemendum er áhugi þeirra (Rósa Eggertsdóttir og Þóra Börk Jónsdóttir, 2006, bls. 1). Það má því velta fyrir sér hvort umskráning og lesskilningur gæti verið betri hjá Önnu ef áhugi hennar væri til staðar gagnvart lestrinum og ef stuðst væri við kennsluáðferðir og skipulag sem henta nemenda með athyglisbrest. Einnig talar Helgi um að verkefnin séu góð en hann hafi bara ekki áhuga á þeim. Það er því spurning hvort leggja þurfi upp verkefni öðruvísi til að efla áhuga þeirra í verkefnavinnu.

Mæður Önnu og Rebekku hafa áhyggjur af stöðu barna sinna í náminu þar sem lesturinn sé farinn að aftra þeim í öðrum fögum. Arney telur aftur á móti son sinn ekki standa höllum fæti í náminu þó svo hann nái ekki að lesa og gera ritgerðir eins og samnemendur hans þar sem hann bæti það upp með einhverju öðru. Hún segir að kennarar hans eigi stóran þátt í því að Helgi telji sig jafnan á við jafnaldra sína. Samkvæmt Sigrúnu Aðalbjarnardóttur (2007, bls. 76) eru einstaklingar sem hafa góða sjálfsmynd sáttari með sjálfa sig og líta á sig jákvæðum augum.

Það sem Helgi hefur mögulega fram yfir Önnu hvað varðar sjálfsmynd er að frá upphafi skólagöngu hans hafa foreldrar hans talað opið og á jákvæðan hátt um lestrarerfiðleika hans og aldrei verið í neinum feluleik með þá. Einnig hefur Helgi líklega aldrei eða lítið fundið fyrir þrýstingi að heiman um að lesa heima þannig að upp komi mótspyrna á heimilinu þar sem mamma hans hefur ekki lagt áherslu á hefðbundinn heimalestur. Aftur á móti hefur mamma Önnu viljað að hún lesi heima og ekki vitað kannski nákvæmlega hvernig hún ætti að fara að því þannig að heimalesturinn yrði gæðastund og í staðinn eru allir uppgefnir eftir að hafa reynt að láta hana lesa heima. Hægt er að efla sjálfsmynd hennar með því að byggja upp jákvæða lestrarstund heima og í skólanum þannig að hún finni fyrir styrkleika en ekki veikleika þegar hún á að lesa. Það væri hægt með því að leyfa henni að velja lesefni sjálf, hafa fastan lestrartíma á hverjum degi, ræða um efnið sem lesið er og hlusta á hana tjá sig um efnið.

Skóli og heimili þurfa að velta fyrir sér hvað eflir og styrkir sjálfsmynd og áhuga nemenda er varðar læsi. Það er hægt með því að gefa nemendum námsefni við hæfi og aðferðir sem efla þá í lestri en þá þarf að horfa til þeirra

þátta sem þarf að efla hjá hverjum og einum og nýta þær aðferðir sem henta þeim. Einnig er möguleiki að nýta tæknina með ýmsum hætti til að aðstoða og efla nemendur í læsi. En eins og þær Ellis og Smith (2017, bls. 87) segja þá er það afar mikilvægt að kennsla feli í sér aðferðir sem leiði til góðrar lesfimi og skilnings nemenda. Aðferðirnar dugi þó ekki einar og sér þar sem umhverfið sem nemendur alast upp í hefur einnig áhrif á það hvað nemendur lesa og hve mikið. Skólinn þarf því líka að horfa út á við á hvar áhugasvið nemenda liggur og hvað getur mögulega eflt þá í læsi. Í skólanum er í flestum tilvikum komið til móts við nemendur með lestrarerfiðleika með því að leyfa þeim að hlusta á hljóðbækur. Helgi og Rebekka hafa bæði aðgang að Hljóðbókasafninu en Anna hefur ekki aðgang og getur þar af leiðandi ekki hlustað á hljóðbækur í lestrarstundum og einnig fá þau tíma hjá sérkennara. Í sérkennslu eru nemendur í lestrarhópum og í íslenskutímum en fá ekki sérstaka kennslu í þeim þáttum sem þeir eru slakir í. Ef farið er dýpra í þætti sem nemendur eru slakir í og þurfa meiri hjálp með er möguleiki á að nemendur sýna meiri framfarir í lestri. Í íslensku er límt fyrir ákveðnar blaðsíður sem sérkennari telur að nemendur þurfi ekki að fara í og einnig er búið að líma stærra letur inn á einhverjar blaðsíður til að auðvelda nemendum að lesa. Í aðalnámsskrá grunnskólanna segir að markmið læsis sé að nemendur séu virkir í að umskapa og umskrifa heiminn með því að skapa sína eigin merkingu á því sem þeir lesa með aðstoð þeirra tækni og miðla sem í boði eru (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, bls. 19). Kennarar Helga, Rebekku og Önnu hafa ekki notað sér tækni svo sem snjallforrit til að aðstoða nemendur eitthvað frekar. Nemendum er gefið tækifæri á að hlusta á námsefnið heima áður en þeir mæta í skólann en kennarar senda út póst með vefslóð að námsefninu á hljóðbók. Þannig gefa kennarar nemendum kost á að koma undirbúnir í tíma og hafa þekkingu á efninu.

8. Lokaorð

Mikill hluti náms byggir á læsi og því er mikilvægt að leggja áherslu á að nemendur nái tækninni sem fyrst á skólagöngunni. Erfitt getur verið að byggja ofan á lesturinn ef nemendur hafa ekki náð grunnþáttum í lestri. Nemendur sem eiga við lestrarerfiðleika að etja þurfa meiri þjálfun í lestri en þeir nemendur sem ná lestri án allrar áreynslu. Mikilvægt er að samstarf milli heimila og skóla sé byggt upp af gagnkvæmu trausti, þar sem nemendur þurfa að fá meiri þjálfun í lestri en eingöngu í skólanum. Það er í höndum kennara að kenna aðferðir sem geta hentað barninu til að læra að lesa en foreldrar þurfa að viðhalda þjálfunni áfram heima fyrir.

Í rannsókninni var lagt upp með að skoða hvernig komið var til móts við nemendur með lestrarerfiðleika í skólastarfi þar sem skoðaður var félagslegur og menningarlegur bakgrunnur nemenda við stuðning í námi, hvort hugsað væri út í sjálfsmynd nemenda í sambengi við læsina námið og að lokum hvernig samstarfi milli foreldra og skóla væri háttað í tengslum við lestrarerfiðleika nemenda. Niðurstöður bentu til þess að félagslegur og menningarlegur bakgrunnur hjá nemendum væri almennt góður með hliðsjón af hvatningu og tækifærum til lestrarnáms. Flestir nemendur voru heilt á litið með góða sjálfsmynd þó bæta mætti hana í lestrarnámi þeirra. Samstarf milli heimilis og skóla vegna lestrarerfiðleika nemenda var ekki alltaf mikið en kennarar áttu samt gjarnan frumkvæði af samvinnu. Foreldrar voru ekki allir sammála um að samvinna milli heimilis og skóla væri góð en þegar niðurstöður eru skoðaðar má sjá að kennara sýndu oft frumkvæði til að efla og bæta stöðu nemenda. Það vakti athygli að nemendur fengu almennt ekki þjálfun í grunnþáttum lestrar til að auka hjá þeim lestrarfærni. En í þeim tímum sem fylgst var með í sérkennslu voru nemendur að lesa upphátt fyrir kennara og síðan vinna verkefni í íslensku en ekki að þjálfa ákveðna grunnþætti í lestri. Hægt væri að þjálfa grunnþættina í lestri í sérkennslu þar nemendur geta fengið kennslu í þeim þáttum sem þeir eru slakir í. Eins og fram kemur hjá Ellis og Smith er mikilvægara að kennarar leiðbeini nemendum í læsi um leið og þeir eru að vinna með læsi í stað þess að vera kenna einhverja ákveðna aðferð. Þar sem rannsóknin var lítil eða eingöngu þrjú nemendur, mæður þeirra og umsjónarkennarar er ekki hægt að alhæfa út frá þessum niðurstöðum.

Það væri áhugavert að skoða þetta í stærra sambengi jafnvel á öllu landinu, hvort komið er til móts við nemendur með lestrarerfiðleika á svipaðan hátt,

Þannig að þeim sé mætt þar sem þeir eru og unnið sé á fjölbreytilegan hátt í samstarfi við heimilin. Einnig væri áhugavert að skoða hvort nemendur sem nota sér tækni til stuðnings í námi eins og talgervla, snjallforrit, hljóðbækur og annað slíkt standi sig betur en þeir nemendur sem ekki nota slíka tækni til stuðnings við lestur. Nemendur eiga þó rétt á að fá nám við hæfi hvort sem tækni er nýtt eða ekki. Mikilvægt er að vinna á fjölbreyttan hátt með læsi.

Heimildir

- Almar M. Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson. (2013). *Helstu niðurstöður PISA 2012: Læsi nemenda á stærðfræði og náttúrufræði og lesskilningur*. Sótt af https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa_2012_island.pdf
- Almar M. Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson, Óskar H. Níelsson og Júlíus K. Björnsson. (2010). *Íslenskir nemendur við lok grunnskólans: Helstu niðurstöður PISA 2009 rannsóknarinnar um lesskilning og læsi í stærðfræði og náttúrufræði*. Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Anna Guðmundsdóttir og Halldóra Haraldsdóttir. (2017). Tæknilegir þættir lestrarnáms. Í Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson (ritstjórar), *Byrjendalæsi: Rannsókn á innleiðingu og aðferð* (bls. 153–185). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Anna Guðmundsdóttir. (2008). Gagnvirkur lestur. *Skíma: Mál gagn móðurmálskennara*, 31(1), 22–26. Sótt af <http://modurmal.is/pdf/skima2008-1.pdf>
- Ásthildur Snorradóttir og Sigurlaug Jónsdóttir. (2000). Mál – lestur. Í Heimir Pálsson (ritstjóri), *Lestrarbókin okkar – greinasafn um lestur og læsi* (bls. 39–49). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands og Íslenska lestrarfélagið.
- Baldur Sigurðsson. (e.d.). Læsi í sérfræðilegri merkingu. Sótt af <http://lesvefurinn.hi.is/node/132>
- Bergljót Vilhelmína Jónsdóttir. (2010). *Lesskilningsferlið – Áhrifaþættir og leiðir sem efla lesskilning*. Reykjavík: Háskólaprent.
- Brown, T. B. H. (2010). Learning to read: The unofficial scripts of succeeders and strugglers. *The Reading Teacher*, 64(4), 261–271. doi:10.1598/RT.64.4.4

- Catts, H. W. og Kamhi, A. G. (2014). Defining and classifying reading disabilities. Í H. W. Catts og A. G. Kamhi (ritstjórar), *Language and reading disabilities* (3. útgáfa) (bls. 47–78). Harlow, Essex: Pearson.
- Catts, H. W., Adlof, 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(2), 278–293. doi: 10.1044/1092-4388 (2006/023)
- Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C. og Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing*, 28(9), 1407–1425. doi:10.1007/s11145-015-9576-x
- Chase, S. (2011). Narrative inquiry: Still a field in the making. Í K. Norman og S. Yoinna (ritstjórar), *The SAGE handbook of qualitative research* (4. útgáfa) (bls. 421–434). Los Angeles: Sage.
- Clark, C. og Hawkins, L. (2010). *Young people's reading: The importance of the home environment and family support: More findings from our national survey*. Sótt af <https://eric.ed.gov/?id=ED510272>
- Cole, M., John–Steiner, V., Scribner, S og Souberman, E (ritstjórar). (1978). *L.S Vygotsky: Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard university Press.
- Elín G. Ólafsdóttir. (2004). *Nemendur í nærmynd – Skapandi nám í fjölbreyttu umhverfi*. Reykjavík: Fræðslumiðstöð Reykjavíkur.
- Ellis, S. og Smith, V. (2017). Assessment, teacher education and the emergence of professional expertise. *Assessment, teacher education and expertise*, 51(2), 84–93. Sótt af <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/lit.12115>
- Fälth, L. og Svensson, I. (2015). An app as ‘reading glasses’ – A study of the interaction between individual and assistive technology for students with a dyslexic profile. *International Journal of Teachnig and Education*, 3(1), 1–12. doi:10.20472/TE.2015.3.1.001

- Flouri, E. og Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 141–153. doi:10.1348/000709904773839806
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Simmons, D. C. og Mathes, P. G. (2011). *PALS - þör að læra saman: Handbók fyrir 2–6. bekk – lestraraðferð* (Lilja Jóhannsdóttir þýddi). Reykjavík: SÍSL.
- Guðbjörg Rut Þórisdóttir og Auður Björgvinsdóttir. (2016, 17. mars). Lestrarnám er samvinnuverkefni. Sótt af <http://skolavardan.is/raddir/Ad-laera-ad-lesa%E2%80%93samvinnuverkefni-heimila-og-skola>
- Hafdís Guðrún Hilmarsdóttir, Freyja Birgisdóttir og Steinunn Gestsdóttir. (2018). Tengsl lestraráhugahvatar og lesskilnings nemenda á miðstigi grunnskóla. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 27(2), 175–199. doi:10.24270/tuum.2018.27.9
- Hampden–Thompson, G., Guzman, L. og Lippman, L. (2013). A cross-national analysis of parental involvement and student literacy. *International journal of Comparative Sociology*, 54(3), 246–266. doi:10.1177/0020715213501183
- Harvey, S. og Goudvis, A. (2007). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement* (2. útgáfa). Portland: Stenhouse.
- Helga Jónsdóttir. (2013). Viðtöl í eigindlegum og megindegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri). *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls 137–154). Akureyri: Ásprent Stíll ehf.
- Higgins, S. og Katsipatakis, M. (2015). Evidence from meta-analysis about parental involvement in education which supports their children's learning. *Journal of Children's Services*, 10(3), 280–290.
- Ingesson, S. G. (2007). Growing up with dyslexia: Interviews with teenagers and young adults. *School Psychology International*, 28(5), 574–591. doi:10.1177/0143034307085659

- Ingibjörg Auðunsdóttir, Gretar L. Marinósson og Kjartan Ólafsson. (2017). Samstarf heimila og grunnskóla um læsinnám yngstu nemenda. Í Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson (ritstjórar). *Byrjendalæsi: Rannsókn á innleiðingu og aðferð* (bls. 361–398). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Ingibjörg Auðunsdóttir. (2013). Fágæti og furðuverk. Í Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímannsson (ritstjórar), *Fagmennska í skólustarfi* (bls. 111–130). Reykjavík: Háskólinn á Akureyri og Háskólaútgáfan.
- Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir. (2013). Úrtök og úrtaksaðferðir í eigindlegum rannsóknnum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri). *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls 129–136). Akureyri: Ásprent Stíll ehf.
- Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigþórsson. (2013). Starfenda- og þátttökurannsóknir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri). *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls 347–359). Akureyri: Ásprent Stíll ehf.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage Publications.
- Lane, H. B., Pullen, P. C., Hudson, R. F. og Konold, T. R. (2009). Identifying essential instructional components of literacy tutoring for struggling beginning readers. *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 277–297. doi:10.1080/19388070902875173
- Lesvefurinn. (e.d.). Miðstig og unglingastig. Sótt af <http://lesvefurinn.hi.is/node/215>
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008
- Lög um persónuvernd nr. 90/2018
- Matthews, M. og Ross, L. (2010). *Research methods: A practical guide for the social sciences*. England: Pearson Education Limited.

- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013*. Reykjavík: Höfundur.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2014). Hvítbók um umbætur í menntun. Reykjavík: Höfundur.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2017). *Menntun fyrir alla á Íslandi: Úttekt á framkvæmd stefnu um menntun án aðgreiningar á Íslandi*. Sótt af <https://www.stjornarradid.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=cca962f5-be4f-11e7-9420-005056bc530c>
- Menntamálastofnun. (á.á). *Lesfímiviðmið menntamálastofnunar*. Sótt af https://mms.is/sites/mms.is/files/lesfimividmid_mms.pdf
- Nanna Kristín Christiansen. (2011). *Skóli og skólaforeldrar: Ný sýn á samstarfið um nemandann*. Reykjavík: Iðnú.
- Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir. (2012). Lýðræði og mannréttindi: Grunnþáttur í menntun á öllum skólastigum. Í Aldís Yngvadóttir og Silvía Guðmundsdóttir (ritstjórar ritraðar), *Ritröð um grunnþætti menntunar*. Sótt af <http://nams.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=2d8eeceb-2fbc-46d7-bb71-e108ed60d35f>
- Rannveig Oddsdóttir, Halldóra Haraldsdóttir og Jenný Gunnbjörnsdóttir. (2018). Barnabókmenntir í skólastarfi: Byrjendalæsi og grunnþættir menntunar. *Netla: Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2018/bokmenntir_listir_menntun/08.pdf
- Rannveig Oddsdóttir. (2018). Hversu hratt er nógu hratt? – Tengsl lestrarhraða, lesfimi og lesskilnings. *Skólaþræðir: tímarit samtaka áhugafólks um skólaþróun*. Sótt af <http://skolathraedir.is/2018/02/21/hversu-hratt-er-nogu-hratt/>
- Reid, G., Strnadová, I. og Cumming, T. (2013). Expanding horizons for students with dyslexia in the 21st century: Universal design and mobile technology. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(3), 175– 181. doi:10.1111/1471-3802.12013

- Robertson, J. (2000). *Dyslexia and Reading: A neuropsychological approach*. London: Whurr.
- Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir. (2006). *Lexía: Fræði um leshömlun, kenningar og mat*. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Rósa Eggertsdóttir. (1998). *Fluglæsi: áherslur, stefnumörkun og aðferðir í lestrarkennslu*. Akureyri: Skólaþjónusta Eyþings.
- Rúnar Helgi Andrason og Ársæll Már Arnarsson. (2013). Tilfellarannsóknir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri). *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls 497–510). Akureyri: Ásprent Stíll ehf.
- Rúnar Sigþórsson og Halldóra Haraldsdóttir. (2017). Byrjendalæsi. Í Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson (ritstjórar). *Byrjendalæsi: Rannsókn á innleiðingu og aðferð* (bls. 29–61). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Rúnar Sigþórsson, Börkur Hansen, Jón Baldvin Hannesson, Ólafur H. Jóhannsson, Rósa Eggertsdóttir og West, M. (2005). *Aukin gæði náms: Skólaþróun í þágu nemenda*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Sigríður Halldórsdóttir og Sigurlína Davíðsdóttir. (2013). Réttmæti og áreiðanleiki í megindegum og eigindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri). *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 211–228). Akureyri: Ásprent Stíll ehf.
- Sigrún Aðalbjarnadóttir. (2007). *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla.
- Sigrún Vilborg Heimisdóttir og Vin Þorsteinsdóttir. (2009). Árangursríkir kennsluhættir fyrir börn með lestrarvanda. *Glæður, 19*(1), 33–39.
- Sigurður Kristinsson. (2013). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri). *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls 71–88). Akureyri: Ásprent Stíll ehf.

- Sigurlína Davíðsdóttir. (2013). Eigindlegar eða meginlegar rannsóknaraðferðir? Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri). *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 229–238). Akureyri: Ásprent Stíll ehf.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Sótt af https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf
- Snowling, M. J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: A contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 7–14. doi:10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x
- Snæfríður Þóra Egilson. (2008). Félagsleg þátttaka og virkni. Í Bryndís Halldórsdóttir, Jóna G. Ingólfssdóttir, Stefán J. Hreiðarsson og Tryggvi Sigurðsson (ritstjórar), *Þroskahömlun barna: Orsakir – eðli – íhlutun* (bls. 169–177). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407. Sótt af https://rsrc.psychologytoday.com/files/u81/Stanovich__1986_.pdf
- Stefán Jökulsson. (2012). Læsi: Grunnþáttur í menntun á öllum skólastigum. Í Aldís Yngvadóttir og Silvía Guðmundsdóttir (ritstjórar ritraðar), *Ritröð um grunnþætti menntunar*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun.
- Steinunn Torfadóttir (ritstjóri). (2011). *Leið til læsis: Lesskimun fyrir fyrsta bekk grunnskóla – Handbók*. Sótt af http://vefir.mms.is/flettibaekur/namsefni/leid_til_laesis/files/assets/common/downloads/publication.pdf
- Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Bjartey Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir. (2010). Leið til læsis: Stuðningskerfi í lestrarkennslu. *Netla: Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2010/alm/028.pdf>

Steinunn Torfadóttir. (e.d.). Hvað er lestur? Sótt af <http://lesvefurinn.hi.is/node/131>

The Fuchs research group at Vanderbilt University. (2018). What is PALS. Sótt af <https://vkc.mc.vanderbilt.edu/frg/what-is-pals/>

Tschida, C. M., Ryan, C. L. og Ticknor, A. S. (2014). Building on windows and mirrors: Encouraging the disruption of "single stories" through children's literature. *Journal of Children's Literature*, 40(1), 28–39. Sótt af https://www.researchgate.net/publication/268446210_Building_on_Windows_and_Mirrors_Encouraging_the_Disruption_of_Single_Stories_Through_Children's_Literature

Vandermaas–Peeler, M., Nelson, J., Bumpass, C. og Sassine, B. (2009). Social contexts of development: Parent-child interactions during reading and play. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(3), 295-317. doi:10.1177/1468798409345112

Þóra Kristinsdóttir. (2000). „Að lesa ... list er góð“. Í Heimir Pálsson (ritstjóri), *Lestrarbókin okkar – Greinasafn um lestur og læsi* (bls. 185–198). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands og Íslenska lestrarfélagið.

Fylgiskjöl

Fylgiskjal 1 Kynningarbréf til foreldrar um rannsókn	84
Fylgiskjal 2 Kynningarbréf um rannsóknina.....	85

Fylgiskjal 1 kynningar bréf til foreldra um rannsókn

Ágætu foreldrar/forráðamenn

Tilfni þessa bréfs er að óska eftir leyfi fyrir þátttöku barns þíns í rannsókn á því hvaða erfiðleikum börn geta mætt í lestrarnámi. Tilgangur rannsóknarinnar er að kanna hvað það er sem veldur erfiðleikum og hvernig hægt er að veita þeim viðeigandi íhlutun/aðstoð. Rannsóknin er tilviksrannsókn þar sem ég mun fylgjast með barni þínu í kennslustund, skoða námsefnið sem það er með og spjalla við það um lestur. Einnig að fá að taka viðtal við foreldri/forráðamann barnsins um lestrarnám þess.

Ég undirrituð er í framhaldsnámi í menntunarfræði við Háskólann á Akureyri og vinn nú að lokaverkefni mínu sem eru 30 eininga ritgerð, til meistaraþáttar (M.Ed). Meðhöndlun gagna verður samkvæmt ströngustu reglum um trúnað og nafnleynd. Rannsóknargögn verða varðveitt á öruggum stað á meðan á rannsókn stendur og að lokinni vinnu verður öllum viðtölum eitt. Niðurstöður í ritgerðinni verða allar ópersónugreinanlegar. Skólinn, kennarar og fræðslufirvöld hafa gefið leyfi fyrir rannsókninni. Einnig hefur rannsóknin verið tilkynnt til persónuverndar.

Leiðbeinendur í verkefninu er Jenný Gunnbjörnsdóttir sérkennsluráðgjafi hjá fræðsluviði Akureyrarbæjar og Halldóra Haraldsdóttir dósent við kennaradeild HA.

Kær kveðja,
með von um góðar undirtektir,
Mekkin Einarsdóttir

Nafn barns

Nafn foreldris/forráðamanns

Fylgiskjal 2Punktur fyrir vettvangsheimsóknir

Dags/ númer heimsóknar _____

<p>Uppröðun og skipulag í stofu: hópar, 2 saman, hringur,</p> <p>Viðfangsefni nemenda, t.d: innlögn kennara, sjálfstæð vinna nemenda, samvinna nemenda, skapandi verkefni, eigin upplýsingaleit, samræður, valverkefni, notkun upplýsingatækni, spil, leikir, ritun, lestur, hlustun,</p> <p>Einbeiting og virkni nemenda</p> <p>Þættir í læsi: Lestur – ritun – tal - hlustun</p> <p>Einstaklingsmiðun í kennslu Sérkennsla/námsaðstoð inni í bekk, einsleitir hópar í sérkennslurými, blandaðir hópar í sérkennslurými, hópar nám aðlagað getu í bekk</p> <p>Námsumhverfi – gögn</p> <p>Samskipti</p>	<p>Kl:</p>
--	------------

Annað	
☺☺	Til umhugsunar/umræðu

Skráið niður atriði innan hvers þáttar sem horfa þarf eftir í vettvangsathugunum

Uppröðun og skipulag í stofu	Glósur:
Þættir í læsi	
Viðfangsefni nemenda	
Einbeiting og virkni nemenda	
Einstaklingsmiðun í kennslu	
Námsumhverfi – gögn	
Samskipti	
Annað	

Þegar fylgst er með í sérkennslu, nemendur í leshóp:

Hvernig gengur nemanda að lesa ?

Er hann öruggur?

Er sérkennari með jákvæða uppbyggingu á nemandann?

Hvernig er andrúmsloftið inn í stofunni?

Hvernig vinnur kennarinn með nemandann?

Hvaða aðferðir er verið að nýta?

Hvaða þættir í læsi er verið að þjálfra ? (lestur, ritun, hlustun, tal)

Eru bækurnar áhugahvetjandi ?

Hvernig er einbeiting og virkni nemandans?

Fær nemandinn einstaklingsmiðaða kennslu eða eiga allir að vera gera það sama?

Samskipti nemanda og kennara ?

Þegar fylgst er með inn í umsjónastofu? (þá byrja nemendur í yndislestir og fara síðan í önnur verkefni)

Hvernig liður nemanda þegar yndislestur er ? er hann rólegur, einbeittur, á iði?

Er nemandi hluti af hópnum?

Tekur nemandi þátt í kennslustund? Er hann virkur og einbeittur

Fær nemandi sömu verkefni og hinir?

Fær nemandinn þá aðstoð sem hann þarf við verkefnavinnu? Hvernig aðstoð þá?

Eru öll hjálpartæki inn í stofunni? Er verið að nýta tæknina til að aðstoða nemendur? Hvernig þá?