

Einstaklingsmiðuð lestrarkennsla

Fræðileg umfjöllun um þróun lestrar og hvernig má ná árangri í lestrarkennslu

Elísabet Gestsdóttir



Lokaverkefni lagt fram til fullnaðar B-Ed.-gráðu
í grunnskólakennarafræði við Háskóla Íslands, Menntavísindasvið

Apríl 2009

Lokaverkefni til B.Ed. -prófs

Einstaklingsmiðuð lestrarkennsla

Fræðileg umfjöllun um þróun lestrar og hvernig má ná árangri í lestrarkennslu

Elísabet Gestsdóttir

171166-5869

Háskóli Íslands
Menntavísindasvið
Kennaradeild, grunnskólakennarafræði
Apríl 2009

Ágrip

Í þessari lokaritgerð er fjallað um gildi þess að lestrarkennsla byrjenda sé einstaklingsmiðuð. Þörfum barna og þekkingu er ólíkt farið þegar þau hefja grunnskólagöngu og nauðsynlegt er að taka tillit til þessa. Flestir kennarar eru sammála um rétt barna til einstaklingsmiðaðrar kennslu en eiga erfitt með að sjá fyrir sér hvernig haga megi kennslunni þannig að hún mæti þörfum allra. Í ritgerðinni eru skipulagi og framkvæmd einstaklingsmiðaðrar lestrarkennslu gerð góð skil. Lagt er til að kennt sé í stigskiptum hópum þar sem nemendur vinna sjálfstætt að ýmsum verkefnum á vinnustöðvum meðan kennari einbeitt sér að kennslu eins hópsins. Heimsóttur var skóli á höfuðborgarsvæðinu þar sem starfað er eftir slíku fyrirkomulagi og að auki var farið í Ölduselsskóla en þar vinna kennararnir með nemendum sínum á svo kölluðum vinnustöðvum en slíkt kennslufyrirkomulag hentar vel einstaklingsmiðuðu námi.

Í ritgerðinni er fjallað um hvernig lestur þróast hjá börnum og þá mikilvægu þætti sem góður lestur byggir á. Komið er inn á lestrarerfiðleika, fyrirbyggjandi aðgerðir og mikilvægi snemmtækrar íhlutunar. Rannsóknir benda til að meiri líkur séu á að hægt sé að beina barni inn á rétta braut með markvissri kennslu sem hefst snemma á skólagöngunni.

Formáli

Ritgerð þessi er lokaverkefni til B.Ed. gráðu á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Ég ákvað að skrifa um það sem ég tel að nýtist mér best sem verðandi kennara á yngri barna sviði.

Lesturinn er án efa mesta námsáskorun sem nemendur þurfa að glíma við og því er mjög mikilvægt að kennarar kunni til verka og séu vel að sér í þróun lestrar og þeim mikilvægu þáttum sem hann byggir á. Mig langaði að kynna mér betur hvernig hægt væri að beita einstaklingsmiðaðri lestrarkennslu til að koma til móts við ólíkar þarfir nemendanna.

Ég vil þakka Steinunni Torfadóttur fyrir þarfar ábendingar og aðstoð við öflun heimilda. Hennar leiðsögn hefur verið ómetanleg en Steinunn er einstök kona sem býr yfir miklum fróðleik. Áhugi hennar á öllu sem viðkemur lestrarkennslu er augljós og hún á auðvelt með að hrífa aðra með sér. Yfirlesari minn, Guðlaug Kjartansdóttir, fær einnig þakkir fyrir vönduð og nákvæm vinnubrögð. Sérkennararnir sem voru svo elskulegir að leyfa mér að taka viðtal við þá fá góðar þakkir fyrir þeirra innlegg, sem og kennarar Ölduselsskóla sem buðu mér í heimsókn svo ég gæti kynnt mér stöðvavinnuna sem þeir hafa þróað. Að lokum fá eiginmaður minn og dætur þakkir fyrir stuðninginn og þolinmæðina sem þau sýndu mér við gerð ritgerðarinnar.

Efnisyfirlit

Ágrip	3
Formáli	4
Töflur og myndir	6
Inngangur	7
1.1 Byrjendalæsi	10
1.2 Þróun lestrar	11
1.3 Kennsluaðferðir	13
1.4.1 Hljóðkerfisvitund	15
1.4.2 Hljóðaaðferð og umskráning	16
1.4.3 Lesskilningur, orðaforði og lesfimi	18
2 Lestrarferfiðleikar og fyrirbyggjandi aðgerðir	19
2.1 Sértekir lesskilningserfiðleikar	21
2.2 Dyslexía, einkenni og orsakir	22
2.3 Snemmtæk íhlutun	24
2.4 Forspárþættir	26
3 Hvað er einstaklingsmiðuð lestrarkennsla?	28
3.1 Stigskipt kennsla	30
3.2 Skipulag einstaklingsmiðaðrar lestrarkennslu	33
3.3 Mikilvægi mats fyrir einstaklingsmiðaða lestrarkennslu	37
4 Þróunarverkefni í 1. – 2. bekk	41
4.1 Skipulag kennslunnar og framkvæmd	41
4.2 Hvað reynist vel og hvað mætti betur fara?	44
4.3 Framfarir nemendanna	46
5 Heimsókn í Ölduselsskóla	46
6 Samantekt	48
Lokaorð	49
Heimildir	50

Töflur og myndir

Tafla 1. Þróun hljóðkerfisþátta miðað við aldur	bls.15
Mynd 1. Líkan sem byggir á umskráningu og hlustunarskilningi.....	bls.19
Mynd 2. Stigskipt kennsla.....	bls.30
Tafla 2. Tillaga að hlutfalli kennslutíma í grunnþáttum lestrar miðað við aldur nemenda. Hafa þarf í huga að hér er miðað við skólakerfið í Bandaríkjunum.....	bls.33
Tafla 3. Tillaga að námsskipulagi miðað við aldur nemenda og þá námsþætti sem kenndir eru.....	bls.33
Mynd 3. Líkan Walpole og McKenna af kennsluskipulagi sem byggir á mati.....	bls.37
Mynd 4. Líkan af lestrarmati McKenna og Stahl þar sem fylgt er þremur aðskildum leiðum við að koma auga á lestrarerfiðleika.....	bls.38

Inngangur

Lestur er ofinn úr mörgum þráðum sem hver um sig myndar sterka stoð að ævilangri færni. Ef breistir eru í undirstoðinni koma göt í vefinn (Tankersley 2003:1).

Þessi tilvitnun segir meira en mörg orð. Hún á einkar vel við þar sem hún lýsir því hvernig allir þættir lestrar verða að vinna saman að farsælli lestrarþróun. Í aðalnámskrá grunnskólanna (1999) stendur að lestrarkunnátta sé undirstaða almennrar menntunar og nauðsynleg til að fólk geti tekið virkan þátt í lýðræðisþjóðfélagi. Aðeins með því að nemendur nái góðu valdi á lestri tekst að vekja áhuga þeirra á bókmenntum sem afþreyingu og skemmtun. Lestur er undirstaða alls náms og því er mjög mikilvægt að vanda vel til lestrarkennslu (aðalnámskrá grunnskóla, íslenska 1999:9). Í þessari ritgerð er leitast við að svara því hvernig best sé að haga lestrarkennslu byrjenda svo allir nemendur nái árangri.

Kennarar þurfa að hafa ótal þætti í huga varðandi lestrarkennslu. Þeir verða að búa yfir góðri þekkingu á lestrarferlinu og hvernig það þróast. Þeir verða jafnframt að beita kennsluaðferðum sem studdar hafa verið af rannsóknum. Einnig verða þeir að geta greint hvar í þróunarferlinu nemandinn er staddur og hvers hann þarfnast til að ná framförum í lestri. Margar rannsóknir hafa verið gerðar á því hvað felst í góðri lestrarkennslu og hvernig koma megi í veg fyrir lestrarerfiðleika og í ljós hefur komið að færni kennarans skiptir þar sköpum.

Fyrst er fjallað um byrjendalæsi í ritgerðinni, þá þróun lestrar, kennsluaðferðirnar og alla þá mikilvægu þætti sem lestrarnám byggir á. Til þess að mögulegt sé að koma til móts við þarfir allra nemenda með einstaklingsmiðaðri kennslu er nauðsynlegt að kynna sér hvað rannsóknir segja um lestrarerfiðleika, gildi snemmtækrar íhlutunar og þær fyrirbyggjandi aðgerðir sem grípa þarf til. Þessum mikilvæga þætti eru gerð góð skil í ritgerðinni.

Markmið flestra skóla hér á landi er að vinna út frá hugmyndum um einstaklingsmiðað nám. Í ritgerðinni er fjallað um einstaklingsmiðaða lestrarkennslu, skipulag hennar og framkvæmd. Bók þeirra Sharon Walpole og Michael C. McKenna, *Differentiated Reading Instruction*, er höfð að leiðarljósi. Skýrt er frá þeim hugmyndum að skipulagi sem þau leggja til í bók sinni, svokallaðri stigskiptri kennslu, þar sem nemendum er skipt upp í litla hópa sem vinna sjálfstætt að ýmsum verkefnum tengdum lestri meðan einn hópurinn fær beina kennslu hjá kennaranum. Slíkt kennslufyrirkomulag hefur reynst vel samkvæmt nýlegum rannsóknum. Til að einstaklingsmiðuð kennsla beri tilætlaðan árangur er nauðsynlegt að meta getu nemenda og er fjallað um gildi mats og nákvæmar skimunar í ritgerðinni.

Farið var í skóla á höfuðborgarsvæðinu sem nýlega fékk styrk til að vinna þróunarverkefni í byrjendalæsi í anda þess fyrirkomulags sem ritgerðin fjallar um. Þar var rætt við sérkennara skólans um hver reynsla þeirra af verkefninu væri. Auk þess var farið í heimsókn í Ölduselsskóla þar sem nemendur vinna sjálfstætt að lestrartengdum verkefnum á litlum vinnustöðvum.

1 Hvað er lestur?

Lestur er hugarferli sem samanstendur af fjölmörgum þáttum sem hafa áhrif á útkomuna hjá þeim sem les. Þetta eru líffræðilegir og tilfinningalegir þættir, svo sem sjón, heyrn, vitsmunafroski, málþroski, athygli, einbeiting, hvatning, áhugi og sjálfsímynd. Einnig hafa umhverfis- og félagslegir þættir áhrif eins og heimilisaðstæður og viðhorf til lestrar á heimilinu, lestrarfyrirmyndir, félagar, kennarar og þær kennsluáferðir sem þeir beita (Þóra Kristinsdóttir 2000:186).

Niðurstöður margra rannsókna benda með óyggjandi hætti til að þeir þættir sem hafa áhrif á lestrarnám séu undirstöðufærni í hljóðkerfisúrvinnslu, vitund um letur og færni í talmáli. Þau börn sem náð hafa betri færni í þessum þáttum eiga auðveldara með lestrarnámið en börn sem slakari eru á þessu sviði. Whitehurst og Lonigan lýsa undirbúningi barna að lestrarnámi sem ferli tveggja þátta „inside-out“ og „outside-in.“. „Inside-out“ vísar til hljóðkerfisvitundar og stafapækkingar en þessir þættir stuðla að hæfni barnsins til að umskrá orð í hljóð (lestur) og hljóð í orð (ritun). „Outside-in“ vísar hins vegar til þeirrar þekkingar á tungumálinu sem barnið hefur fengið frá umhverfi sínu, sem stuðlar að því að búa það undir lestrarnámið. Góður orðaforði, hugtakaskilningur og þekking á uppbyggingu sögu eru dæmi um upplýsingar sem barnið getur fengið frá umhverfi sínu, sem hjálpar því að skilja merkingu texta. Þegar barnið les vinna þessi tvö ferli saman, því ekki nægir að geta umskráð orð í hljóð heldur þarf barnið að átta sig á merkingu orðsins til að vita hvernig eigi að lesa orðið og bera það fram (Whitehurst og Lonigan 2006:12-13).

Fyrstu tvö til þrjú árin í grunnskóla er lestrarnámið án efa mesta námsáskorunin sem börn þurfa að glíma við. Flestum börnum gengur vel í lestrarnáminu en þó lenda nokkur börn ætíð í erfiðleikum með lesturinn. Lestrarferfiðleikarnir hafa í för með sér margvísleg vandamál því allt nám verður mun erfiðara, auk þess sem erfiðleikarnir geta leitt til tilfinninga- og hegðunarvanda. Þau börn sem eiga ekki í vanda með lestrarnámið eru talin vera mun jákvæðari gagnvart lestri og sú jákvæðni fylgir þeim til fullorðinsára (Muter 2003:2).

Börn sem eru vel læs lesa meira en börn sem eiga erfitt með lestur og komast þar af leiðandi yfir meiri fróðleik af margvíslegum toga. Sterk tengsl eru milli færni barna í upphafi skólagöngu og hvernig þeim vegnar seinna á skólagöngunni. Þau börn sem upplifa erfiðleika í lestri í upphafi grunnskóla eru ólíkleg til að ná félögum sínum í lestrarfærni án aðstoðar. Juel (1988) birti niðurstöður könnunar sem leiddi í ljós að .88 líkur eru á að barn sé enn slakt í lestri við enda 4. bekkjar ef það var slakt í lestri við enda 1. bekkjar (Whitehurst og Lonigan 2006:11).

Færni í lestri gefur okkur svo margt annað en einungis tæki til að afla okkur þekkingar og auka tækifæri okkar til betri lífsafkomu, heldur einnig þá nautn að geta lesið góða bók og í gegnum hana kynnst nýjum upplifunum (Þóra Kristinsdóttir 2000:198). Ljóst er að ákaflega mikilvægt er að lestrarkennslan beri árangur og fari vel af stað, framtíð barnanna er undir því komið og að mörgu þarf að huga á leið þeirra til læsis. En í upphafi skal endinn skoða og því byrja ég á að fjalla um upphaf lestrarþróunar áður en formlegt lestrarnám hefst.

1.1 Byrjendalæsi

Byrjendalæsi (emergent literacy) er sú tegund læsis kölluð sem vísar til þróunar sem börn ganga í gegnum áður en formleg lestrarkennsla hefst. Börn byrja að þróa með sér byrjendalæsi með örvun frá umhverfinu sem þau alast upp í allt frá fæðingu (Vacca, Vacca, Gove, Burkey, Lenhart og McKeon 2006:93).

Strax í frumbersku byrja börn að þróa málþroska sinn. Babl þeirra og hjal eru fyrstu skref í átt að málþroska og mikilvægt er að foreldrarnir tali við barnið, jafnvel þótt það sé ekki farið að skilja talað mál, því það hjálpar til við að örva málþroska þess. Eins er því farið með þróun læsis, barnið þarf góðar fyrirmyndir til að læra af. Ungabarnið sem veitir mynd í sögubók athygli, tveggja ára barnið sem krotar á blað og fjögurra ára barnið sem þekkir stafinn sinn, eru allt dæmi um þróun byrjendalæsis (Burns, Griffin og Snow 1999:15).

Að læra að lesa er ekki eins og að læra að tala. Flest börn læra að tala einfaldlega með því að umgangast annað fólk, ekki þarf að kenna þeim að tala en það gerist yfirleitt af sjálfu sér. Þau tileinka sér uppbyggingu og reglur talmáls án mikilla erfiðleika með því að alast upp í umhverfi þar sem talmál er notað. Þetta á ekki við um lestur því hann er ekki eðlilegur þáttur í þroskaferli einstaklinga, sem þróast af sjálfu sér, heldur þarf að kenna lestur (Muter 2003:1).

Þeir sem koma að uppeldi barna geta hins vegar haft mikil áhrif á lestrarferlið. Á fyrstu æviárum barna er lagður grunnur að góðri færni í lestri. Því meiri færni í málþroska sem barnið hefur og því meira sem barnið hefur komist í kynni við bókmenntir á fyrstu árum ævi sinnar því betur er það í stakk búið að takast á við lestrarnámið. Því er afar mikilvægt að foreldrar og aðrir uppalendur kynni heim bókana sem fyrst fyrir barninu (Burns, Griffin og Snow 1998:8). Í þessu sambandi er mikilvægt að hafa í huga líkan Whitehurst og Lonigan um „inside-out“ og „outside-in“ ferlin sem ég hef áður minnst á. „Outside-in“ vísar einmitt til þess sem umhverfið og uppalendur leggja af mörkum til að uppfræða barnið og búa það undir lestrarnámið svo það verði móttækilegra fyrir kennslunni (Whitehurst og Lonigan 2006:13).

Börn byrja frá fæðingu að safna ómeðvitað að sér ýmsum upplýsingum um ritað mál. Þau sjá í umhverfi sínu hvernig bréf, orð og bækur eru notuð. Hversu mikil sú ómeðvitaða

upplýsingasöfnum er fer eftir því að hvað miklu leyti þau hafa komist í tæri við lesefni, svo og eðlislægum áhuga þeirra á námi. Að lesa fyrir börn er talið vera ákaflega mikilvægt fyrir þróun lestrar og margir foreldrar byrja strax að lesa fyrir nýfædd börn sín eða jafnvel fyrir fóstur í móðurkviði. Þannig læra börnin að bækur gegna mikilvægu hlutverki í heimi fullorðinna (Catts og Kamhi 2005a:27).

1.2 Þróun lestrar

Lestur er flókið ferli sem er að þróast frá unga aldri allt fram á fullorðinsár. Því má segja að lestur sé ævilangt ferli sem er stöðugt viðvarandi. Margir fræðimenn hafa lýst þróun lestrar í fjórum til fimm tengdum stigum (Þóra Kristinsdóttir 2000:186-187). Linnea C. Ehri er einn þessara fræðimanna, en hún hefur sett fram kenningu um það hvernig sjónrænn orðaforði byggist upp hjá byrjendum í lestri. Kenning hennar útskýrir mjög vel hvernig börn verða læs og hvað gera þarf til að aðstoða þau við að ná færni í fyrirhafnarlausum lestri. Sjónrænn lestur felst í að geta þekkt orðin hratt, sjálfvirkt og fyrirhafnarlaust með því að kalla fram sjónræna mynd orðanna úr langtímaminni.

Samkvæmt kenningu Ehri er „sjónrænt nám orða“ (sight word learning), ferli sem allir nemendur þurfa að ganga í gegnum á leið sinni til læsis, svo þeir nái fullkomnum tókum á lestri. Sjónræna ferlið byggist á tengslamyndunarferlinu en tengsli myndast með því að tengja ritháttarmynd orðsins við framburð og merkingu. Til þess að nemandi geti náð tókum á sjónrænum lestri þarf hann að hafa fullkomna þekkingu á tengslum stafs og hljóðs, vera fær um að sundurgreina orðin í stök hljóð og að geta sundurgreint máhljóðin í orðunum. Þegar nemandinn þekkir orðin sjónrænt þarf hann ekki að eyða tíma í að umskrá hvert orð því hugur hans veit samstundis hvernig á að bera orðið fram þegar auga hans nemur orðið og hvað það merkir. Það er ljóst, á því hvernig börn byggja upp sjónrænt nám orða, að hljóðkerfisvitund og stafþekking eru mikilvægar undirstöður lesturs (Ehri og Roberts 2006:115).

Ehri nefnir fjórar mismunandi aðferðir sem notaðar eru til að lesa orð:

1. Með því að hljóða sig í gegnum orðin, í gegnum hljóðræna umskráningu, staf fyrir staf eða í orðabútum.
2. Með því að bera orðið saman við önnur svipuð orð sem nemandinn þekkir.
3. Með því að giska á orðið út frá samhengi, sem er mjög ónákvæm leið þar sem árangur hennar mælist aðeins um 10%.
4. Með því að kalla fram sjónræna mynd af orðinu úr langtímaminni, þ.e. lesa orðin sjónrænt.

Sjónrænn lestur er að mati Ehri skilvirkasta og árangursríkasta leiðin til að lesa texta og ná innihaldi hans þar sem lesturinn krefst ekki einbeitingar heldur gerist hann ósjálfrátt (Ehri 2002:169-170).

Ehri telur að allir byrjendur í lestri verði að ná tökum á sjónræna ferlinu til að öðlast lestrarfærni og hún hefur gert athuganir á því hvernig slík færni þróast. Hún skiptir þróuninni upp í fjögur mismunandi stig sem lýsa því ferli sem börn ganga í gegnum á leið þeirra til læsis:

1. Undanfari bókstafsstigs (pre alphabetic phase). Byrjendur í lestri eru á þessu stigi, sem er lestur án tengsla stafs og hljóðs. Barnið þekkir orðin sjónrænt með því að styðjast við sjónrænar vísbendingar í umhverfinu og tengja við framburð orðanna og merkingu en er ekki farið að nota bókstafina til að tengja hljóð stafanna við rituð orð.
2. Bókstafsstig að hluta (partial alphabetic phase). Á þessu stigi man barnið hvernig á að þekkja orð sjónrænt með því að tengja form sumra stafa í orðum við hljóð í framburði. Það þekkir hluta stafrófsins og hljóð sumra stafa, en ekki fullkomlega. Samkvæmt athugun sem Ehri gerði á einstaklingum með lestrarerfiðleika kom í ljós að þeir hafa ófullkomnara minni til að muna orð heldur en þeir sem ekki glíma við erfiðleika í lestri. Þeir virðast því vera á þessu stigi þ.e. að þeir noti aðeins hluta stafrófsins við lestrarnámið.
3. Fullkomið bókstafsstig (full alphabetic phase). Barnið getur nú hlutað orð niður í einstök mállhljóð því það þekkir stafrófið og hljóð stafanna og getur munað orð sjónrænt með því að mynda nákvæm tengsl milli stafs og hljóðs. Það er fært um að umskrá orð sem það þekkir ekki og að greina orð sem það þekkir sjónrænt. Vegna hljóðrænna veikleika eiga nemendur með dyslexíu erfitt með að mynda tengsl milli stafs og hljóðs og eiga jafnframt í basli með sjónrænan orðaforða. Þeir lenda því í erfiðleikum á þessu stigi í lestrarþróuninni.
4. Samtengt/heildrænt bókstafsstig (consolidated alphabetic phase). Barnið þekkir nú orð eða orðhluta sem heildir og festir í sjónrænu minni. Það les ekki staf fyrir staf heldur í stærri einingum, ber kennsl á orðin í heild og jafnvel hluta setningar. Þegar barnið hefur náð þessu stigi er grunninum að sjálfvirkum, fyrirhafnarlausum sjónrænum lestri náð

(Ehri 2002:175-178).

Mikilvægt er að hafa þessi fjögur stig í huga því þau lýsa því ferli sem barnið gengur í gegnum í lestrarnáminu og auðveldar foreldrum og kennurum að átta sig á hvernig lestur þróast og hvar barnið er stött hverju sinni. Flest börn fara í gegnum þessi stig til að ná tökum á

lestri en þó er ljóst að þau geta farið mishratt í gegnum stigin en oftast í þeirri röð sem hér hefur verið lýst, þó til séu undantekningar á því (Þóra Kristinsdóttir 2000:189). Flest börn öðlast færni í nákvæmum, öruggum og fyrirhafnarlausum lestri á fyrstu árum grunnskólans. Þannig hefst leið barna til læsis löngu áður en þau hljóta formlega lestrarkennslu í skólum og heldur áfram þar til þau þekkja orðin hratt og án fyrirhafnar (Catts og Kamhi 2005a:26).

Hljóðaaðferðin er talin vænlegust til að ná tökum á sjónrænum orðaforða og mikilvægt er að nemendur fái góða þjálfun og vandaða kennslu í þeirri aðferð strax í upphafi lestrarnáms. Ritun er mjög góð leið til að festa orð í sjónrænu langtímaminni og mikilvægt að hvetja nemendur til að skrifa og reyna að átta sig á hvernig orð eru stafsett. Þannig efla þeir næmi fyrir tengslum stafs og hljóðs (Ehri 2002:180-181).

1.3 Kennsluaðferðir

Kennsluaðferðirnar eru mismunandi og hefur þeim verið raðað í þrjú líkön eftir aðferðum. Bottom-up (eindaraðferðarlíkan) er það kallað þegar nemendur vinna með stafina og hljóð þeirra. Þegar þeir hafa náð tökum á því vinna þeir með orð og setningar og að lokum með heilan texta. Með öðrum orðum, hafist er handa á botninum og síðan fíkrað sig smátt og smátt upp á toppinn. Top-down (málheildarlíkan) styðst við fyrri þekkingu nemanda við lestur og gerir ráð fyrir að byrjað sé á því að nemendur læri út frá skilningi sínum á orðum með því að lesa, skrifa, tala og hlusta. Heildaraðferðin byggir á þeirri sýn að lestur sé náttúrulegt ferli sem nemandinn uppgötvar smátt og smátt með svipuðum hætti og hann náði tökum á talmálinu. Víxlverkunarlíkanið (interactive models) gerir ráð fyrir að það besta sé notað úr báðum aðferðunum sem henti fyrir hvern og einn nemenda. Þessi aðferð byggir á kerfisbundinni og vandaðri kennslu á þeim þáttum sem nauðsynlegt er að hafa yfir að ráða til að lesa og skrifa. Kennarinn styðst við símat til að geta fellt kennsluna á hverjum tíma að einstaklingsþörfum (Vacca, Vacca, Gove, Burkey, Lenhart og McKeon 2006:25). Flestir kennarar í dag beita blönduðum aðferðum við lestrarkennsluna og nýta þannig það besta úr báðum aðferðum, eindar- og heildaraðferðum, en slíkt er talið bera mestan árangur. Áhersla er lögð á tæknilega þjálfun og lesskilning og þörfum hvers einstaklings mætt með einstaklingsmiðaðri nálgun (Guðrún Edda Bentsdóttir 2009:29).

1.4 Mikilvægir þættir í lestrarkennslu

Samkvæmt kenningu Gough og Tunmer (1986), sem nefnist „The Simple View of Reading“, byggir lestur í grófum dráttum á umskráningu og lesskilningi og þeir segja að börn teljist ekki læs nema þau hafi náð valdi á báðum þessum þáttum. Þótt kenning þeirra sé nefnd með

Þessum orðum er ekki þar með sagt að þeir haldi því fram að færni í umskráningu og lesskilningi sé einfalt mál. Þvert á móti telja þeir þróun lestrar vera flókið fyrirbæri. Að ná lesskilningi, hvort sem hann næst í gegnum lestur eða hlustun, er erfitt viðfangs og umskráning krefst mikils af nemandanum. Kenning þeirra segir að nemandi sem ekki hefur vald á umskráningu geti ekki lesið og nemandi sem skilur ekki texta sé ekki læs. Markmiðið með lestrinum sé því tvíþætt, að geta umskráð og einnig skilið það sem lesið er (Hoover og Gough 1990:128).

Hoover og Gough (1990) benda á, með kenningu sinni, að þó að umskráningin byggi á „bottom-up líkaninu“ er markmið lesturs að skilja efnisinnihaldið og því er nauðsynlegt að vinna einnig með „top-down“ líkanið til að lesturinn verði skilvirkur (Hoover og Gough 1990:130). „Outside-in“ og „inside-out“ ferli þeirra Whitehurst og Lonigans (2006), sem þegar hefur verið fjallað um, eiga margt sameiginlegt með kenningu Hoover og Gough. Einstaklingur sem notar umskráningu til að hljóða sig í gegnum orð notar „bottom-up líkanið“ en „inside-out“ ferlið vísar einmitt til stafabekkingar og hljóðkerfisvitundar sem er nauðsynleg til að umskrá orð. „Top-down líkanið“ byggir á því að einstaklingurinn nýti fyrri þekkingu og skilning á orðum til að hjálpa sér að skilja textann sem hann les og „outside-in“ ferlið vísar til þeirrar þekkingar sem einstaklingurinn getur fengið frá umhverfi sínu (Whitehurst og Lonigan 2006:14).

Lestur er flókin málræn aðgerð sem byggir á samspili margra þátta og börnin þurfa að fá kennslu sem tekur á öllum þáttunum. Þegar börn hefja lestrarnám verða þau að öðlast skilning á lögmáli bókstafanna og skilja að bókstafirnir tákna hljóð tungumálsins. Þau verða einnig að fá tækifæri til að uppgötva og meta þann fróðleik og þá gleði sem ritað mál veitir þeim. Þau þurfa að byggja upp orðaforða og átta sig á hvernig hljóðeiningum er raðað saman í orð og setningar. Þau þurfa hjálp við að öðlast lesskilning með lestri á fjölbreyttum texta. Þannig þjálfar þau einnig lesfimi sína, þannig að lesturinn verður sjálfvirkur, nákvæmur og hraður. Aðeins með góðri lesfimi getur sá sem les einbeitt sér að innihaldi textans. Þeir þættir sem einkenna þá sem hafa náð góðu valdi á lestri eru:

1. Góð hljóðavitund. Góðir lesarar hafa góða þekkingu á lögmáli bókstafanna og samspili bókstafa og hljóða. Þannig geta þeir umskráð orðin sem síðan festast í sjónrænu minni hugans.
2. Góður málskilningur. Góðir lesarar byggja á fyrri þekkingu til að öðlast skilning á merkingu textans og því þurfa þeir að búa yfir góðum orðaforða og málskilningi.
3. Góð lesfimi. Góðir lesarar búa yfir góðri lesfimi, geta lesið hratt og fyrirhafnarlaust (Burns, Griffin og Snow 1999:6-7 og Tankersley 2003:1).

Hlutverk kennarans er að byggja kennslu sína á þessum mikilvægu þáttum lestrar svo að lestrarnám barna verði sem farsælast. Lítum nú nánar á hvern og einn þessa þátta og fræðumst um hvernig þeir vinna saman til að stuðla að góðri færni í lestri.

1.4.1 Hljóðkerfisvitund

Fyrsti þátturinn er hljóðkerfisvitund. Hljóðkerfisvitund (phonological awareness) er tilfinning og næmi einstaklings fyrir uppbyggingu tungumálsins, hvernig hægt er að greina talmál niður í smærri hljóðeiningar og hvernig má vinna með einingarnar, orð og setningar á mismunandi vegu. Verkefni sem stuðla að aukinni hljóðkerfisvitund eru æfingar með rím, að greina í sundur atkvæði, greina byrjunar- og endahljóð í orðum, geta t.d. sleppt úr, bætt við og/eða skipt um hljóð eða hljóðeiningar í orðum. Rannsóknir sýna að börn sem eru meðvituð um hljóðeiningar málsins, og eiga auðvelt með verkefni sem þessi, læra fyrr að lesa en þau börn sem eiga í erfiðleikum með slíka vinnu (Muter 2003:13-15).

Rannsóknir sýna að þau börn sem hafa náð þeirri tækni að greina hljóð í orðum og þekkja heiti stafanna og hljóð þeirra eiga auðveldara með lestrarnámið og ná meiri framförum en börn sem ekki hafa þróað þessa færni. Kannanir benda einnig til að börn sem fá þjálfun í þessum þáttum í byrjun lestrarnáms nái betri framförum en börn sem enga þjálfun hljóta (Ehri og Roberts 2006:114).

Fjöldi rannsókna sýnir að börn sem glíma við erfiðleika með lestur hafa veikleika í hljóðkerfisvitund. Þennan veikleika má greina áður en börn hefja formlegt lestrarnám og síðan er nauðsynlegt að fylgjast með framförum barnanna eftir því sem þau þroskast (Höien og Lundberg 2000:53).

Hljóðkerfisvitund barna byrjar að þróa á forskólaaldri. Sum börn á aldrinum tveggja til þriggja ára hafa náð færni í að vinna með atkvæði og að ríma en getan til að vinna með smæstu einingar málsins, eins og að greina hljóð í orðum og skipta út hljóðum fyrir önnur, gerir ekki vart við sig fyrr en seinna á þroskaferlinum eða um það leyti sem börn hefja grunnskólanám. Í því sambandi hagnast börn ef lesið hefur verið fyrir þau og bókstafirnir kynntir fyrir þeim (Muter 2003:15-16).

Verkefni sem efla hljóðkerfisvitund eru mikilvæg til að fyrirbyggja erfiðleika við lestur. Nauðsynlegt er að þjálfar og leggja fyrir nemendur stigþyngjandi verkefni sem reyna á hljóðkerfis- og hljóðavitund (Adams 1994:293). Í töflu 1 má sjá hvernig hljóðkerfisvitund barna þroskast með stigþyngjandi verkefnum sem reyna á hljóðkerfisvitund.

Tafla 1. Þróun hljóðkerfispátta miðað við aldur (Muter 2003:16).

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

Rannsóknir benda til að þjálfun hljóðkerfisvitundar skipti hvað mestu máli varðandi undirbúning lestrarnáms og spái betur fyrir um lestrarfærni en ýmsir aðrir þættir. Talið er að hljóðkerfisvitund eflist þegar börn byrja að takast á við lestrarnámið og því er mjög mikilvægt að halda áfram með æfingar í hljóðkerfisvitund samhliða lestrarnáminu (Guðrún Edda Bentsdóttir 2009:27-28).

1.4.2 Hljóðaaðferð og umskráning

Næsti þáttur í lestrarferlinu byggir á hljóðaaðferðinni (phonics) og umskráningu (decoding). Hljóðaaðferðin snýst um hæfileikann til að bera kennsl á tengslin milli einstakra hljóða í mæltu máli og bókstafa í rituðu máli. Umskráning er hæfileikinn til að geta notað sjónrænar, setningafræðilegar eða merkingafræðilegar vísbendingar til að greina merkingu orða og setninga. Sjónrænar vísbendingar segja til um hvernig orðin líta út, svo og hvernig bókstafirnir og stafasamsetningar líta út. Setningafræðilegar vísbendingar eru hvernig setningar eru uppbyggðar og hvernig orðin raðast. Merkingafræðilegar vísbendingar eru hvernig orðin falla inn í samhengi setningar (Tankersley 2003:31).

Undirstaðan að lestrarnámi er að ná fullkomnum skilningi á tengslum stafs og hljóðs. Þar skiptir góð hljóðavitund mestu, sem og þekking á bókstöfunum. Fónem er minnsta hljóðeining tungumálsins, sem aðgreinir merkingu, og ef barn gerir sér grein fyrir að orðið *sá* samanstendur af tveimur fónemum/hljóðeiningum /s/ og /á/ hefur það öðlast hljóðavitund. Slík hæfni er talin nauðsynleg forsenda umskráningar (Ehri og Roberts 2006:113).

Umskráning í lestri felst í að nemandinn breytir bókstöfunum í hljóð og tengir hljóð stafanna saman í orð. Þegar rita á orð þarf nemandinn að sundurgreina hljóð orðsins í sýnilega bókstafi og tengja þá saman í merkingarbært orð. Notað er samtengjandi ferli við lestur en sundurgreinandi ferli við stafsetningu. Þessi ferli styðja hvort annað í að efla hljóðkerfisvitund nemendanna, byggja upp sjónrænan orðaforða og ná leshraða (Höien og Lundberg 2000:63).

Færni í umskráningu byggir á því að þekkja orðin, geta borið þau rétt fram og skilið merkingu þeirra. Smám saman byggist upp sjónrænn orðaforði en með því er átt við að barnið þurfi ekki lengur að hljóða sig í gegnum orðið, staf fyrir staf, heldur þekki orðið sjónrænt eftir að hafa lesið það nokkrum sinnum. Þegar barnið þekkir orðið flest orðin sjónrænt nær það hröðum og sjálfvirkum lestri og getur einbeitt sér að lesskilningnum (Höien og Lundberg 2000:21).

Rannsóknir benda til að hæfni barns í lestri ráðist af því hversu næma hljóðkerfisvitund það hefur og því betri færni í umskráningu sem barnið býr yfir, ráði hversu góðan lesskilning það hefur (Adams 1994:70). Umskráning og lesskilningur eru tveir mismunandi þættir lestrar en þeir vinna náið saman hjá þeim sem lesa vel og vandkvæðalaust, líkt og þeir Hoover og Gough bentu á í kenningu sinni „The Simple View of Reading,“ sem þegar hefur verið minnst á. Slök umskráningarfærni hefur áhrif á lestrarnákvæmni og erfiðleika í umskráningu og slæg lestrarnákvæmni, getur haft áhrif á lesskilninginn (Höien og Lundberg 2000:21).

Hljóðaaðferð er sú aðferð kölluð þegar nemandi breytir bókstöfum í hljóð og tengir saman í orð með umskráningu. Hljóðaaðferðin tilheyrir „bottom-up líkaninu“. Þá læra nemendur á markvissan hátt að vinna með tengsl stafs og hljóðs. Aðferðin felst í að umskrá bókstafina yfir í hljóð tungumálsins og tengja hljóð stafanna saman í orð. Þegar nemendur hafa náð tökum á þessu, vinna þeir með orð og setningar og að lokum með heilan texta (Vacca, Vacca, Gove, Burkey, Lenhart og McKeon 2006:25).

Hafist er handa á að kenna nemendum stafina og hljóð þeirra. Þeir læra að hver stafur hefur sitt hljóð og næsta skref er að tengja hljóðin saman þannig að þau myndi orð og setningar. Hljóðaaðferðin hefur þá kosti að hún hentar mjög vel við hópkenndu og nemendum gengur yfirleitt vel að ná tökum á henni. Hljóðaaðferðin reynist einnig vel þar sem stafsetning

er nokkurn veginn hljóðrétt. Einnig hefur komið í ljós að hljóðaaðferðin hentar mjög vel fyrir nemendur með lestrarerfiðleika (Helga Magnúsdóttir 1987:97).

Hljóðaaðferðin ætti að vera undirstöðupáttur í byrjendakennslu í lestri en með þeirri aðferð öðlast nemendur góða tækni við orðalestur en slík tækni er grunnur að góðum skilvirkum lestri (Tankersley 2003:31).

1.4.3 Lesskilningur, orðaforði og lesfimi

Eins og áður hefur komið fram byggist lestur í grófum dráttum á tveimur þáttum, umskráningu og lesskilningi. Börn verða fyrst og fremst að læra að umskrá og læra tenginguna milli stafs og hljóðs. Þannig læra þau að lesa orð sem þau hafa aldrei áður séð. Með æfingunni ná flest börn sjálfvirkum og hröðum lestri. Slík færni í umskráningu er mikilvæg undirstaða lesturs en samt sem áður er aðaltakmark lestrar að skilja textann sem lesinn er. Góð færni í umskráningu er hins vegar engin trygging fyrir að einstaklingurinn hafi einnig góðan lesskilning. Ef börn eiga að öðlast góða færni í lestri verða þau einnig að ná færni í lesskilningi (Nation 2006:128).

Lesskilningur (reading comprehension) er sá skilningur sem einstaklingurinn hefur á því sem hann les og þessi þáttur skiptir veigamiklu máli í lestri. Þeir sem góðir eru í lestri nota reynslu sína og fyrri þekkingu til að öðlast skilning á textanum. Lesskilningur byggir á þremur þáttum. Í fyrsta lagi verður einstaklingurinn að hafa góðan málskilning og orðaforða. Í öðru lagi þarf hann að geta lagt vitrænan skilning á innhaldi textans, þ.e. geta fylgst með, varðveitt og tengt skilning sinn við lesefnið. Þriðji þátturinn er mikilvægastur af þeim öllum en í honum fellst að einstaklingurinn verður að hafa góðan bakgrunn og reynslu af mismunandi lesefni og orðaforða. Einstaklingur sem er góður í lestri tengir nýjar upplýsingar við fyrri þekkingu og dregur ályktanir til að skilja og afla sér þekkingar á nýju efni (Tankersley 2003:90-91).

Lesskilningur vísar til þess þroska sem gerir lesandanum kleift að ráða í merkingu textans. Lesandinn getur hugsað um merkingu textans og dregið ályktanir út frá honum. Lesskilningur verður ekki sjálfvirkur eins og umskráning heldur krefst hann athygli, einbeitingar og næmi. Umskráning og lesskilningur eru tveir ólíkir hæfileikar en þeir þurfa báðir að vera fyrir hendi til að tryggja góðan lestur (Höien og Lundberg 2000:21, Hoover og Gough 1990:128).

Orðaforði (vocabulary) eru öll þau orð sem hver einstaklingur skilur og getur nýtt sér við að hlusta, tala, lesa og skrifa. Börn byrja snemma að læra að tala og eykst orðaforði þeirra hratt frá tveggja til tólf ára aldurs. Á þessum árum læra börn að meðaltali nokkur ný orð á dag en orðaforði okkar er að þróast alla ævi (Hrafnhildur Ragnarsóttir 2004:10).

Börn sem alast upp við að hlusta á fjölbreyttan orðaforða í samræðum á heimilinu læra þau orð sem nauðsynlegt er að þekkja og skilja þegar þau lesa. Samræður barna við fullorðið fólk eru því afar mikilvægar til að auka orðaforða og þekkingu (Burns, Griffin, Snow 1999:19).

Orðaforði barna við upphaf grunnskólagöngu getur verið mismikill og kannanir benda til að það málumhverfi sem börnin alist upp við hafi þar áhrif. Ef börnum eru gefin tækifæri læra þau ný orð sjálfkrafa með eigin hvatningu og lestrarfærni. Orðaforði lærist einnig með beinni kennslu, þar sem orð eru útskýrð fyrir nemendum og ný orð notuð í mismunandi lesefni og fjölbreyttum verkefnum tengdum því (Cunningham 2009:7-9).

Lesfimi (fluency) vísar til sjálfvirkrar samhæfingar á umskráningu, nákvæmni við lestur og lesturs með eðlilegri hrynjandi. Allir þessir þættir tengjast lesskilningi á sinn hátt. Það liggur ljóst fyrir að geti börn ekki lesið af nákvæmni þá bitni það á lesskilningnum. Þeir sem eru með góða lesfimi hafa góðan sjónrænan orðaforða og eiga jafnframt auðvelt með að mynda tengsl milli eigin þekkingar og lesefnis og búa yfir reynslu til að skilja orðin og textann. Ef barn les ekki af sjálfvirkni, heldur þarf að hljóða sig í gegnum orðin, líður lesskilningurinn fyrir. Eðlileg hrynjandi þess sem les gefur til kynna skilning á lesefninu. Þegar við lesum upphátt fer hljómur raddar okkar upp og niður eftir því hvaða hluta setningarinnar við erum að lesa. Við endum setningar t.d. þannig að hljómur raddarinnar fer niður en hljómurinn fer upp ef setningin endar á spurningu. Þegar barn er fært um að átta sig á hrynjandi og tilfinningu textans hefur það náð lesfimi (McKenna og Stahl 2003:72-73).

Lesfimi táknar því í raun að vera fær um að gera tvennt í einu, það er að lesa texta og að skilja. Þegar lesið er upphátt á lesturinn að vera með réttum áherslum og hljómfalli (Allington 2009:65). Til er tvenns konar lesfimi, leikni í raddlestri og leikni í hljóðlestri. Samkvæmt Johns og Lenski (2001) virðist vænlegra að byggja mat á lesfimi nemenda á hljóðlestri en raddlestur veitir hins vegar mikilvægar upplýsingar um færni nemandans í að beita lestraráferðum. Lesfimi þróast með tímanum og mikilli þjálfun (Tankersley 2003:73).

Hér hefur verið fjallað lítilsháttar um sérhvern af þessum mikilvægu þáttum lestrar og hvernig hver þáttur gegnir veigamiklu hlutverki í lestrarþróun nemandans en snúum okkur nú að því hvað gerist þegar lesturinn gengur ekki sem skyldi.

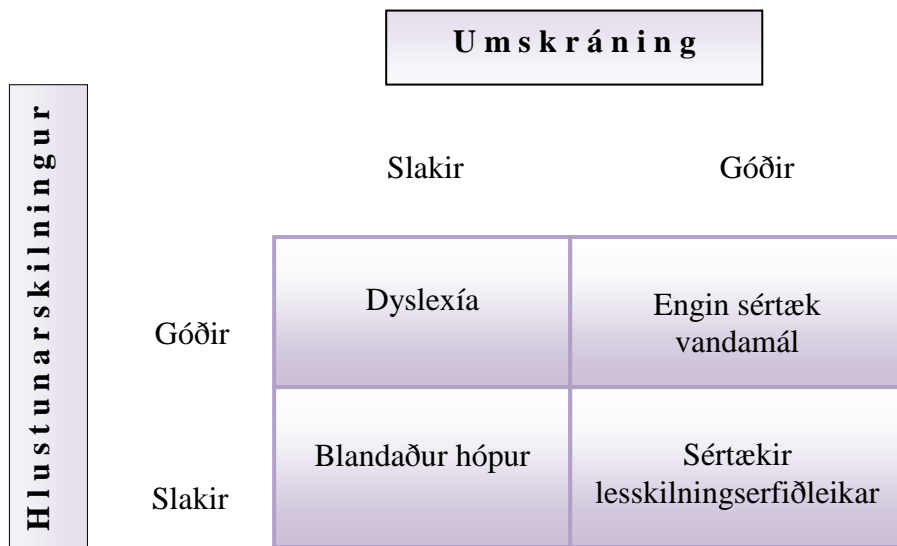
2 Lestrarferðleikar og fyrirbyggjandi aðgerðir

Flest börn verða læs, án nokkurra vandkvæða, fái þau góða kennslu. Hjá sumum börnum dugur góð kennsla hins vegar ekki ein og sér. Sum börn eru líklegri en önnur til að lenda í

lestrarerfiðleikum. Þegar barn lærir að lesa reynir mikið á hljóðkerfisþátt tungumálsins, einkum hljóðavitund og færni þess til að breyta bókstöfum í hljóð og orð. Þau börn sem lenda í erfiðleikum með umskráningu, sjálfvirkni og lesskilning eiga á hættu að lenda í lestrarerfiðleikum, en í daglegu tali eru slíkir erfiðleikar nefndir dyslexía eða lesblinda (Burns, Griffin og Snow 1999:127).

Kenning Hoover og Gough (1990) um „The Simple View of Reading“ fjallar, eins og áður hefur komið fram, um tvær megináðgerðir lestrar, umskráningu og lesskilning, og að börn þurfi að ná tökum á báðum þessum þáttum til að teljast læs. Markmið lesturs er ekki eingöngu að geta umskráð orð heldur einnig að geta skilið það sem lesið er. Tungumálið er undirstaða lesturs og þar gegna allir þættir tungumálsins ákveðnu hlutverki. Lesskilningur byggir á umskráningu og víðtækri málrænni færni. Börn með lesskilningserfiðleika eru því annaðhvort með erfiðleika í umskráningu, málskilningi eða hvoru tveggja. Þau börn sem greinast með sértæka lesskilningserfiðleika hafa veikleika í málskilningi sem getur haft þær afleiðingar að þau lendi í erfiðleikum með lesskilning (Nation 2005:249-251).

Catts og Kamhi (2005) hönnuðu líkan sem er byggt á kenningunni um „The Simple View of Reading“ en líkanið er gagnlegt til að greina ólíkar tegundir lestrarerfiðleika. Líkan þeirra Catts og Kamhi, sem sést á mynd 1, sýnir að hægt er að skipta lestrarerfiðleikum í fjóra undirhópa út frá færni nemenda í umskráningu og hlustunarskilningi.



Mynd 1. Líkan sem byggir á umskráningu og hlustunarskilningi (Catts og Kamhi 2005c:74).

Einn hópurinn sýnir eingöngu erfiðleika með umskráningu, annar hópur á eingöngu í basli með hlustunarskilning, enn annar á erfitt með báða þessa þætti og að lokum er einn hópur sem á ekki í neinum vandræðum í þessum þáttum lestrar. Eins og sést á mynd 1 er sá hópur sem er með veikleika í umskráningu sagður vera með dyslexíu, en erfiðleikar með umskráningu eru einmitt aðaleinkenni nemenda með þess háttar röskun. Myndin sýnir annan hópur sem hefur veikleika eingöngu í hlustunarskilningi, en það kalla Catts og Kamhi sértæka lesskilningserfiðleika til að leggja áherslu á að veikleikinn sé í hlustunarskilningi. Í hópunum sem kallaður er blandaður hópur eru börn sem hafa bæði veikleika í umskráningu og hlustunarskilningi og eru þar af leiðandi með ýmsa málerfiðleika. Í síðasta hópunum, sem á myndinni er nefndur að hafi engin sértæk vandamál, eru börn sem kljást við lestrarerfiðleika af öðrum orsökum en kenningin um „The Simple View of Reading“ segir fyrir um (Catts og Kamhi 2005c:74).

Ég mun nú fjalla lítils háttar um tvo af þessum hópunum, það er dyslexíu og sértæka lesskilningserfiðleika.

2.1 Sértækir lesskilningserfiðleikar

Almennt séð eru sterk tengsl milli umskráningar og lesskilnings. Þau börn sem eru góð í umskráningu hafa tilhneigingu til að vera einnig með góðan lesskilning og börnum sem eru slök í umskráningu hættir til að vera jafnframt með slakan lesskilning. Hins vegar kemur fyrir að þessir tveir þættir þroskist á mis við hvorn annan. Hjá börnum með dyslexíu er umskráningin erfið, þau lesa hægt og gera margar villur. Það er tiltölulega auðvelt fyrir kennarann að koma auga á erfiðleika barnsins og veita því nauðsynlega aðstoð. Erfiðleikar í tengslum við lesskilning eru hins vegar ekki eins auðgreinanlegir. Barnið getur búið yfir góðri færni í umskráningu, lesið hratt og nákvæmlega, án þess að ná skilningi á textanum. Vegna þessa getur kennaranum yfirsést vandi barnsins og segja má að börn með lesskilningserfiðleika standi verr að vígi en börn með dyslexíu þar sem vandi þeirra fer oft framhjá kennaranum (Nation 2006:128-129).

Þau börn sem eiga í erfiðleikum með lesskilning eiga samkvæmt líkani Hoover og Gough annaðhvort í erfiðleikum með umskráningu, málræna færni eða hvort tveggja. Sterk tengsl eru milli lesskilnings og hlustunarskilnings (Nation 2005:248-249).

Lesskilningur byggist á merkingarfræði, setningafræði, málnotkun og orðaforða. Þau börn sem eiga í erfiðleikum með lesskilning skortir færni í þessum þáttum. Þetta bendir til þess að erfiðleikarnir eigi sér rætur í málfærni barnsins (Nation 2005:254-255).

2.2 Dyslexía, einkenni og orsakir

Dyslexía eða lesblindu, eins og hún stundum er nefnd, er viðvarandi truflun í umskráningarferlinu sem orsakast af veikleikum í hljóðkerfisvitund. Veikleikarnir eru óháðir greind einstaklingsins, þar sem afburðagreint fólk getur verið með dyslexíu (Höien og Lundberg 2000:8-9).

Veikleikar í hljóðkerfisúrvinnslu birtast aðallega í eftirfarandi þáttum:

- í sundurgreiningu orða í stök hljóð
- í að muna og tengja saman hljóðeiningar (hljóð, bókstafi) í vinnsluminni
- endurtekningu á löngum orðleysum/bullorðum
- nefnuhraða (naming), að nefna hratt, tölur, bókstafi og myndir
- hægum talhraða, stundum óskýrum framburði
- hljóðavíxlun og við ýmsa orðaleiki sem krefjast vinnu með stök hljóð málsins.

Þessi hljóðkerfisveikleiki er ekki mjög áberandi í daglegum samskiptum við nemandann en kemur berlega í ljós þegar unnin eru verkefni sem reyna á hljóðkerfisúrvinnslu (Höien og Lundberg 2000:83).

Einkenni dyslexíu eru að nemendur eiga í erfiðleikum með að umskrá orð, sem leiðir til þess að þeir eiga í vanda með að þekkja orð og byggja upp sjónrænan orðaforða svo og lesfimi. Nemandinn á erfitt með að lesa fyrirhafnarlaust og hann les mjög hægt, sem getur haft áhrif á lesskilning. Merki um dyslexíu má sjá á stafsetningu nemandans og slakri færni í umskráningu. Erfiðleikar með stafsetningu eru einmitt skýrustu einkenni um hljóðkerfisveikleika og koma yfirleitt alltaf fram hjá einstaklingum með dyslexíu (Catts og Kamhi 2005b:63).

Dyslexía orsakast af samspili innri og ytri þátta. Innri þættir beinast að barninu sjálfu en ytri þættir orsakast af umhverfinu (Catts og Kamhi 2005d:94). Frumorsök innri þátta eru taugafræðilegir veikleikar eða frávik sem oft má rekja til erfða og/eða samspils erfða og umhverfis. Veikleikarnir tengjast frávikum í málsvæðum heilans sem leiða til erfiðleika við hljóðræna úrvinnslu (Fletcher, Morris og Lyon 2006:31-32).

Rannsóknir hafa sýnt mismun á heilum sumra einstaklinga sem stríða við dyslexíu og einstaklinga sem ekki hafa dyslexíu. Hægra heilahvel einstaklinga með dyslexíu er stærra en gengur og gerist hjá fólki án erfiðleikanna. Í heilanum er svæði sem kallast „planum temporalí“, en það er talið stjórna málúrvinnslu. Hjá einstaklingum sem enga erfiðleika hafa er svæðið yfirleitt stærra í vinstra heilahveli en því hægra. Hjá einstaklingum með dyslexíu virðast þessi tvö svæði hins vegar vera jafnstór. Flestir álíta að þessi munur orsaki

lestrarerfiðleikana en rannsóknir hafa ekki getað sýnt fram á þetta með óbyggjandi hætti (Catts og Kamhi 2005d:99).

Rannsóknir hafa einnig gefið til kynna að dyslexía erfist milli kynslóða. Allt að 40% líkur eru á að systkini barns með lestrarerfiðleika hafi þá einnig og 30-40% líkur á að foreldrar barnsins hafi einnig þurft að kljást við lestrarerfiðleika (Snowling 2006:6).

Ytri þættir dyslexíu eru taldir vera af völdum rangrar eða ónógrar lestrarkennslu. Léleg kennsla getur ekki orsakað dyslexíu en hún getur valdið kennsluskaða ef nemandinn fær ekki kennslu við hæfi, vönduð kennsla er eina úrræðið sem virkar til að nemandinn nái tókum á erfiðleikunum (Catts og Kamhi 2005d:95-97).

Stanovich (1986) notar hugtakið „Matthew Effect“, eða „Mattheusaráhrif“, til að lýsa neikvæðum afleiðingum þess að eiga í erfiðleikum með lestur. Hugtakið kemur úr Biblíunni þar sem lýst er hvernig þeir ríku verða ríkari og þeir fátæku verða fátækari en þá er átt við að þeir sem fá góðan grunn í lestrarnáminu auki við lestrarfærni sína en þeir sem hafi veikar undirstöður hafi ekkert að byggja á. Nemandinn lendir þannig í vítahring. Hann fær ekki þá hvatningu og þjálfun sem þarf til að ná árangri, sem leiðir til þess að áhuginn minnkar og framfarir verða litlar. Nemandinn byrjar að dragast aftur úr jafnöldrum sínum og fer á mis við þann orðaforða, þekkingu og málþroska sem hinir nemendurnir, sem ekki búa við erfiðleika, öðlast færni í við lesturinn (Catts og Kamhi 2005d:97).

Algengt er að börn með dyslexíu glími einnig við athyglisbrest og/eða ofvirkni, eigi erfitt með fínhyreyfingar og eigi erfitt með að halda skipulagi á hlutunum, sem skapar oft vandamál inni í skólastofunni. Skammtímaminni þeirra er oft slakt og þau eiga stundum erfitt með að festa í langtímaminni hvaða dagur er í dag, muna margföldunartöfluna eða að læra annað tungumál, svo dæmi séu tekin (Snowling 2006:3 og 8-9).

Léleg sjálfsmýnd er ein af afleiðingum lestrarerfiðleika, einstaklingurinn hefur litla trú á eigin getu, fyllist vonleysi og á oft í félags- og tilfinningalegum erfiðleikum, sem síðan getur leitt til félagslegrar einangrunar eða jafnvel eineltis. Lestrarerfiðleikarnir geta haft áhrif á framtíð einstaklingsins því nemendur með dyslexíu flosna oft úr skóla og með því skerðast atvinnumöguleikar þeirra (Höien og Lundberg 2000:163-164). Erfiðleikar með lesskilning er ein af afleiðingum dyslexíu, því nemandinn les lítið af bókum sem síðan getur haft áhrif á orðaforða og þekkingu á öðru námsefni sem krefst lestrar (Catts og Kamhi 2005b:65-66).

Ljóst er að lestrarerfiðleikar geta haft mikil áhrif á nám einstaklinga sem kljást við þá og því er mikilvægt að huga vel að kennslu þeirra til þess að þeir nái framförum. Víkjum nú að því sem hægt er að gera til að hjálpa nemendum svo þeir þurfi ekki að upplifa erfiðleika með lestur.

2.3 Snemmtæk íhlutun

Þegar hefur komið fram að nám barna hefst ekki við upphaf skólagöngu heldur strax við fæðingu. Það hlýtur því að skipta miklu máli að vanda vel að uppeldi barna og hefja undirbúning að skipulögðu námi sem fyrst. Lestrarvandi kemur fram snemma á námsferlinum og því ber að skima fyrir áhættuþáttum lestrarörðugleika í leikskóla og fyrsta bekk grunnskóla áður en börn lenda í vítahring námserfiðleikanna.

Snemmtæk íhlutun (early identification) er aðgerð sem miðar að því að greina þá nemendur sem líklegir eru til að lenda í lestrarerfiðleikum, með markvissri skimun, áður en eiginlegt lestrarnám hefst (Muter 2003:114). Að því loknu þarf strax að setja af stað markvissa og vandaða kennslu til að koma í veg fyrir yfirvofandi lestrarerfiðleika (Muter 2003:128).

Enginn tími er eins mikilvægur, ef ná á takmarkinu að kenna öllum að lesa, og fyrstu ár barnsins í grunnskólanum. Rannsóknir hafa ítrekað leitt í ljós að þau börn sem byggja á góðum grunni í upphafi lestrarferilsins mistíga sig sjaldan en þeim sem dragast aftur úr í byrjun hættir til að vera stöðugt á eftir alla skólagöngu þeirra (Burns, Griffin og Snow 1999:61).

Öflug og vel skipulögð kennsluáætlun í forskóla er mjög mikilvæg fyrir börn og getur haft jákvæð áhrif á nám þeirra í framtíðinni og allt fram á fullorðinsár. Rannsóknir hafa sýnt að þau börn sem fá góða kennslu í forskóla þurfa síður á sérkennslu að halda í grunnskóla og útskrifast með betri einkunnir en þau börn sem ekki nutu góðrar kennslu í forskóla (Burns, Griffin og Snow 1999:45).

Snemmtæk íhlutun er mikilvæg fyrir nemendur vegna þess að þeir geta vanist röngum lestraraðferðum og erfitt getur verið að leiðrétta þá seinna. Skjótur árangur í lestri getur gefið þeim forskot í námi og verið ávísun á velgengni í öðrum námsgreinum. Sjálfstraust og mat á eigin getu bíður auðveldlega hnekki ef illa gengur og slíkt getur haft áhrif á allt nám nemendanna. Með snemmtækri íhlutun getum við komið í veg fyrir að þeir upplifi lestrarerfiðleika og þurfi á fjárfrekri sérkennslu að halda síðar á skólagöngunni (Riley 2006:239).

Til að tryggja árangursríka kennslu verðum við í fyrsta lagi að sjá til þess að bekkjarkennslan sé vel skipulögð, taki mið af umskráningu svo og lesskilningi og kennarinn þarf að vera fær í sínu fagi. Í öðru lagi verðum við að finna þá nemendur strax sem þurfa á viðbótarkennslu að halda. Í þriðja lagi þurfum við að sjá til þess að nemendur í áhættuhópi fái lestrarkennslu sem er öflugri og sem veiti meira aðhald en hægt er að veita í skólastofu með 20-30 nemendum (Torgesen 2002:13).

Lögum samkvæmt eiga allir nemendur rétt á námi við hæfi í grunnskóla og skólinn þarf að hafa þarfir sérhvers nemanda að leiðarljósi og leitast við að haga störfum sínum þannig að stuðlað sé að alhliða þroska hvers einstaklings. Grunnskólum er skylt að mennta öll börn á árangursríkan hátt, hvernig sem á stendur um líkamlegt eða sálarlegt atgervi þeirra, félagslegt og tilfinningalegt ásigkomulag eða málþroska. Þetta á við um öll börn, fötluð sem ófötluð, afburðagreind og greindarskert og allt þar á milli, börn úr afskekktum byggðarlögum og börn úr minnihlutahópum með annað tungumál, þjóðerni eða menningu (aðalnámskrá grunnskóla, almennur hluti 1999:14).

Ef skólinn á að uppfylla þessi skilyrði og kenna öllum nemendum að lesa þarf hann að búa yfir öflugu kerfi til að greina þá sem eiga í erfiðleikum og öflugu stuðningskerfi til að veita þeim þá kennslu sem þeir þarfnast til að verða læsir. Crawford og Torgesen gerðu könnun á skólum í Flórída í Bandaríkjunum sem höfðu náð góðum árangri í lestrarkennslu og báru saman við skóla sem ekki náðu eins góðum árangri. Tilgangur könnunarinnar var að afla upplýsinga um hvernig ná megi betri árangri í lestrarkennslu með því að skoða hvað einkenndi þá skóla sem náðu góðum árangri. Í ljós kom að eftirfarandi atriði einkenndu þá: Góð stjórnun, jákvætt viðhorf, samvisskusamir kennarar, gott greiningarkerfi, skilvirkt skipulag, fagleg og uppbyggileg íhlutun, notaðar voru kennsluáferðir, kennsluskipulag og námsefni sem byggð á rannsóknum og síðast en ekki síst var um að ræða gott foreldrasamstarf (Crawford og Torgesen 2007:2).

Rannsóknir sýna einnig að snemmtæk íhlutun veitist best við að ná tökum á dyslexíu. Því fyrr sem nemendur fá viðeigandi kennslu, því auðveldara verður að ná tökum á erfiðleikunum og ná árangri (Torgesen 2005:521). Með því að efla málkunnáttu og lestrarfærni forskólabarna og nemenda í 1. bekk er hægt að ná árangri með nemendum með lestrarörðugleika þannig að þeir standi jafnfætis öðrum nemendum. Þeim þarf að hjálpa við að greina hljóð orðanna, ná undirstöðu í þekkingu stafrófsins og þekkja hljóð stafanna því þá aukast líkurnar á farsælu lestrarnámi. Nemendum í 1. bekk þarf að kenna umskráningu og þeir þurfa að fá góða þjálfun í að beita henni á merkingarbæran texta í gegnum bæði lestur og ritun. Könnun þar sem lestraraðferðir voru bornar saman með tilliti til árangurs nemenda leiddi í ljós að bein og markviss kennsla á tengslum stafs og hljóðs er sú kennsluáferð sem sýnir bestan árangur (Hall og Moats 1999:308).

Þar sem rannsóknir hafa sýnt okkur að orsakir dyslexíu liggja í veikleika í hljóðkerfisvitund ætti að vera hægur vandi að koma fyrir auga á þá nemendur sem líklegir eru til að lenda í lestrarerfiðleikum. Þannig væri hægt að koma í veg fyrir erfiðleikana áður en nemendurnir hefja eiginlegt lestrarnám. Ef erfiðleikarnir koma fyrst í ljós þegar nemendurnir

byrja að læra að lesa fyrstu orðin eru þeir oft ekki greindir með dyslexíu fyrr en í 2. eða 3. bekk (Catts og Kamhi 2005b:65).

Rannsóknir hafa sýnt að börn sem lenda í lestrarerfiðleikum eru líklegri til að eiga erfitt tilfinningalega sem getur leitt til erfiðrar hegðunar. Lestrarerfiðleikar hafa mikil áhrif á daglegt líf barnanna og fjölskyldur þeirra. Í rannsókn sem Þorgerður Guðmundsdóttir (2009) gerði á líðan barna með lestrarörðugleika kom í ljós að þau upplifa mikið álag dags daglega í skólanum og kröfur um ritun virðast valda þeim hvað mestum erfiðleikum. Einnig kom í ljós að verkefnin sem fyrir þau eru lögð eru oftast fyrir ofan getu þeirra og samanburður við færni annarra veldur þeim álagi (Þorgerður Guðmundsdóttir 2009:19). Sama rannsókn leiddi einnig í ljós að erfiðleikar í lestri og ritun byrja að veikja sjálfsálit barna strax á fyrsta ári í grunnskóla. Því er mjög mikilvægt að ekki dragist að greina lestrarörðugleika barna og að veitt sé snemmtæk íhlutun strax á fyrstu vikum lestrarnámsins. Auk lestrarkennslunnar þarf að vinna að sjálfsstyrkingu barnanna svo þau viðhaldi trú á að þau búi yfir getu til þess að læra að lesa. Þau þurfa persónulegan stuðning, hvatningu, jákvætt viðhorf og virðingu (Þorgerður Guðmundsdóttir 2009:25).

Síðast en ekki síst er gott samstarf við foreldra einn af þeim þáttum sem skipta máli varðandi árangur barna í lestri. Skólinn og heimilin bera sameiginlega ábyrgð á námi barnsins og því þarf samstarfið að vera gagnkvæmt. Kennarar þurfa að veita upplýsingar um skólastarfið og fræða foreldra um á hvern hátt þeir geti hjálpað börnum sínum með lestrarnámið og foreldrar verða að sama skapi að upplýsa kennarann um hvað börn þeirra fást við heima svo þeir geti miðað verkefnin við getu barnanna og áhugasvið þeirra (Guðrún Edda Bentsdóttir 2009:30).

Til þess að hægt sé að beita snemmtækri íhlutun þarf að skima nemendur í áhættuhópa þegar á leikskólaaldri og næst skulum við líta á þau skimunarpróf sem við höfum yfir að ráða hér á Íslandi.

2.4 Forspárþættir

HLJÓM-2 er íslenskt skimunartæki, sem kannar hljóðkerfisvitund barna. Það er lagt fyrir elstu leikskólabörnin í þeim tilgangi að finna þau börn sem eru með slaka hljóðkerfisvitund áður en þau hefja grunnskólagöngu. Þættirnir sem prófaðir eru með HLJÓM-2 skimunartækinu eru rím, samstöfur, samsett orð, hljóðgreining, margræð orð, orðhlutaeyðing og hljóðtenging (Amalía Björnsdóttir, Ingibjörg Símonardóttir og Jóhanna Einarsdóttir 2004:71). HLJÓM-2 kannar hins vegar ekki bókstafaþekkingu, sem er talin einn mikilvægasti

þátturinn sem segir fyrir um gengi barna í formlegu lestrarnámi (Guðrún Sigursteinsdóttir 2009:5).

Þegar skimunarprófið hefur greint þau börn sem eru í áhættuhópi geta leikskólakennararnir þjálfað og unnið markvisst með þau og komið þannig í veg fyrir hugsanlega lestrarerfiðleika áður en eiginlegt lestrarnám hefst (Amalía Björnsdóttir, Ingibjörg Símonardóttir og Jóhanna Einarsdóttir 2003:9).

Það eru einkum tveir þættir sem spá öðrum fremur fyrir um árangur í lestri en með þessu er átt við hljóðkerfisvitund og stafabekkingu. Kannanir sem gerðar hafa verið sýna fylgni milli góðs árangurs á HLJÓM-2 við færni í lestri í 1. og 2. bekk grunnskóla. Þessar niðurstöður benda til þess að finna megi strax á leikskólaaldri þau börn sem líkleg eru til að lenda í erfiðleikum með umskráningu. Upplýsingarnar gefa tilefni til að vinna fyrirbyggjandi starf með börn í áhættu og þannig má stuðla að farsælu lestrarnámi (Amalía Björnsdóttir, Ingibjörg Símonardóttir og Jóhanna Einarsdóttir 2003:25).

Með markvissri málrækt geta leikskólakennarar skipulagt námsumhverfi sem hvetur til læsis og kennt börnum sem greinast með minniháttar erfiðleika í máli eða þeim sem eru með slaka málvitund sökum vanörvunar eða þjálfunarleysis. Mikilvægt er að leggja áherslu á að efla hlustun, málskilning, tjáningu, hljóðavitund og ritun, en þessi börn geta náð framförum ef námsumhverfið tekur mið af því að verið sé að kenna bæði mælt mál og ritað (Guðrún Sigursteinsdóttir 2009:5).

TOLD-2 er enskt málþroskapróf sem hefur verið þýtt og staðfært fyrir íslensk börn. Prófið er ætlað fjögurra til níu ára börnum og inniheldur sjö undirpróf sem mæla tiltekna kunnáttu sem flokkast undir málkerfi, það er hlustun og tal svo og málþætti sem eru merkinga- og setningafræði eða hljóðkerfisfræðiþættir (Amalía Björnsdóttir, Ingibjörg Símonardóttir og Jóhanna Einarsdóttir 2004:71).

Lestrarerfiðleikar tengjast slökum málþroska og slakri hljóðkerfisvitund og því er gagnlegt að nota TOLD-2 prófið með HLJÓM-2 prófinu til að skoða enn betur stöðu þeirra barna sem lenda í áhættuhópi. Með markvissri þjálfun og greiningu má koma í veg fyrir lestrarerfiðleika og leggja hornstein að farsælu námi hvers einstaklings (Amalía Björnsdóttir, Ingibjörg Símonardóttir og Jóhanna Einarsdóttir 2004:87).

Til að koma til móts við nemendur með lestrarörðugleika er nauðsynlegt að meta þarfir þeirra með öflugri skimun og greiningu sem fara ætti fram sem fyrst á skólagöngu nemendanna. Í aðalnámskrá grunnskóla eru settar fram skýrar kröfur til skóla um greiningu á lestrarörðugleikum og ber skólunum að meta stöðu nemenda í upphafi námstímabils. Þannig má fá gagnlegar upplýsingar um stöðu sérhvers nemanda sem auðveldar skipulag kennslunnar

og gerir námið markvissara. Stöðluð lestrar- og lesskimunarpróf, sem lögð eru fyrir nemendur, spá fyrir um hugsanlegan lestrarvanda og geta reynst afar gagnleg hjálpartæki til að greina vandann snemma á skólagöngunni og auka líkur á að ráðin verði bót á honum með skipulegum aðgerðum. Þannig er hægt að koma til móts við þarfir nemenda fyrir viðeigandi lestrar- og málþjálfun (aðalnámskrá grunnskóla, almennur hluti 1999:21).

Augljós ávinningur er af því að koma sem fyrst auga á þá nemendur sem eiga í lestrarerfiðleikum og veita þeim nauðsynlega hjálp. Ef erfiðleikar barna eru uppgötvaðir strax við fimm til sex ára aldur eiga þau mun meiri möguleika á að ná jafnöldrum í námi en ef erfiðleikarnir eru uppgötvaðir seinna á skólagöngunni. Bæði er auðveldara og fljótlegra að leiðrétta eins árs lestrarkennslu sjö ára barns en þriggja ára lestrarkennslu tíu ára barns, sem er uppgötvað of seint. Því fyrir sem við náum að grípa inn í ferlið því minni líkur eru á að barnið hafi tileinkað sér rangar kennsluaðferðir og slæma ávana. Það hefur þá síður upplifað vonbrigði og vanmátt sem getur haft áhrif á líðan og nám barnsins út alla skólagönguna og haft áhrif á hversu móttækilegt það er fyrir inngrípinu. Einnig er mun hagkvæmara fyrir skólana að beita snemmtækri íhlutun þar sem inngríp tvisvar til þrisvar í viku fyrir sex ára nemendur er mun ódýrara en að fá sérfræðipjónustu fyrir tíu ára nemanda sem greindur hefur verið með lestrarörðugleika allt of seint og sem hefur jafnvel þróað með sér andfélagslega hegðun (Muter 2003:4-5).

3 Hvað er einstaklingsmiðuð lestrarkennsla?

Einstaklingsmiðuð kennsla er þegar leitast er við að mæta nemandanum þar sem hann er staddur í námi og tryggja honum nám við hæfi með reglulegu mati og skilningi á lestrarþróun hans. Rannsóknir benda til þess að eftirfarandi vinnuferli sé hentugt til að ná árangri í lestrarkennslu:

- a) Meta lestrarfærni og kennsluþarfir nemendanna með endurteknum athugunum og mati.
 - b) Skipuleggja þjálfun og kennslu nemenda í bekknum sem heild og einnig í litlum hópum.
 - c) Skipuleggja einstaklingsmiðaða vinnu á lestrarsvæðum með þann tilgang að leiðarljósi að efla sjálfstæð vinnubrögð, færni og námsaðferðir
- (Southall 2007:12-13).

Margar bækur hafa verið skrifaðar um einstaklingsmiðaða lestrarkennslu og eru mismunandi útfærslur af uppbyggingu og kennsluaðferðum. Bók þeirra Walpole og McKenna, *Differentiated Reading Instruction*, verður hins vegar höfð að leiðarljósi í þessari ritgerð og

þeirra hugmyndir um kennslufyrirkomulag, sem tekur mið af þörfum sérhvers einstaklings, kynntar.

Samkvæmt skilgreiningu Walpole og McKenna á einstaklingsmiðaðri kennslu hafa öll börn rétt á bekkjarmiðaðri lestrarkennslu, kennslu sem gerir þeim kleift að þroska hæfileika sína og ná árangri í lestri með því að vinna verkefni sem eru krefjandi en samt aldrei of erfið. Kennslan miðast við sérstakar þarfir barnanna, sem geta verið tímabundnar, og því þarf reglulega að meta þarfir þeirra upp á nýtt. Kennslan er viðbót við vandaða aldursmiðaða kennslu í bekk og byggir á þróunarmódeli þeirra Walpole og McKenna. Módelið er sniðið fyrir sérstakar þarfir sem börnin geta haft í mismunandi undirþáttum lesturs eins og umskráningu, hljóðkerfisvitund, lesfimi, orðaforða eða lesskilningi (Walpole og McKenna 2007:2).

Aðalmarkmið lestrarkennslu er að hjálpa nemendum að öðlast þann skilning og þá færni sem nauðsynleg er til að skilja ritað mál og byggist á að við mætum þeim þar sem þeir eru staddir í almennri málfærni og málskilningi. Óraunhæft er að ætlast til að allir nemendur séu á sama stað í þroska og því ekki raunhæft að ætla kennurum að kenna öllum með sama hætti. Það er ekki þar með sagt að við getum ekki haft áhrif á þroskaferlið með öflugri lestrarkennslu (Torgesen 2002:10).

Kennarar verða að gera sér gein fyrir þeirri staðreynd að nemendur þeirra eru ekki allir eins. Þeir eru staddir á mismunandi stað í lestrarferlinu og hlutverk kennarans er að vita hvar hver nemandi er staddur og hvað þarf að gera til að stuðla að frekari þroska hjá honum. Kennsla sem byggir á að allir séu að læra það sama er einfaldlega ekki raunhæf. Einstaklingsmiðuð lestrarkennsla krefst þess að kennarinn búi yfir þekkingu og aðferðum til að auka færni nemandans (Walpole og McKenna 2007:7).

Nemendur þurfa einstaklingsmiðaða kennslu þar sem byggt er ofan á þá þekkingu sem þeir hafa fyrir. Mæta þarf þeim þar sem þeir eru staddir í námi. Leggja ætti mikið upp úr því að endurmennta kennara þannig að þeir hafi sérfræðiþekkingu á sviði lestrar og þannig væri hægt að koma í veg fyrir að nemandinn þurfi á fjárfrekri sérkennslu að halda. Rannsóknir sýna að færni kennarans skiptir miklu máli varðandi árangur kennslunnar. Góð kennsla, unnin eftir góðri kennsluáætlun, getur dregið slaka nemendur upp en að sama skapi getur slæm og illa skipulögð kennsla dregið úr árangri nemenda (Burns, Griffin og Snow 1999:128-130).

Kennsluáðferðirnar verða að vera fjölbreyttar, æfingar og vinnubrögð sömuleiðis, því nemendur eru ólíkir í þroska og bakgrunnur þeirra mismunandi. Námsfnið verður að henta ólíkum persónulegum þörfum nemenda og kennarinn ætti að leitast við að nýta áhugasvið

þeirra við skipulagningu viðfangsefnisins (Vacca, Vacca, Gove, Burkey, Lenhart og McKeon 2006:523).

Kannanir benda til að nemendur nái meiri framförum ef kennslan er einstaklingsmiðuð þannig að hver nemandi sé að vinna á sínum forsendum. Margir kennarar hafa haft áhyggjur af því að þeir mismuni nemendum ef þeir gefa þeim mismunandi verkefni og mismikið af tíma sínum en kannanir sýna að það hagnast ekki öllum nemendum að fá beina kennslu frá kennaranum. Sumum nemendum hentar betur að vinna sjálfstætt og með því móti taka þeir meiri framförum. Hins vegar þurfa aðrir nemendur á hjálp kennarans að halda til að ná framförum. Kannanir sýna að nemendur sem eru slakir í umskráningu og með slakan orðaforða þurfa á beinni kennslu að halda til að ná framförum en þeir sem hafa náð færni í umskráningu þurfa ekki endilega á beinni kennslu að halda heldur ná þeir meiri framförum með því að vera sjálfstæðir í námi. Þessar kannanir sýna að einstaklingsmiðuð kennsla þjónar þörfum allra nemenda, þeirra sem þurfa á stuðningi að halda og einnig þeirra sem færir eru um sjálfstæðari vinnubrögð (Walpole og McKenna 2007:6).

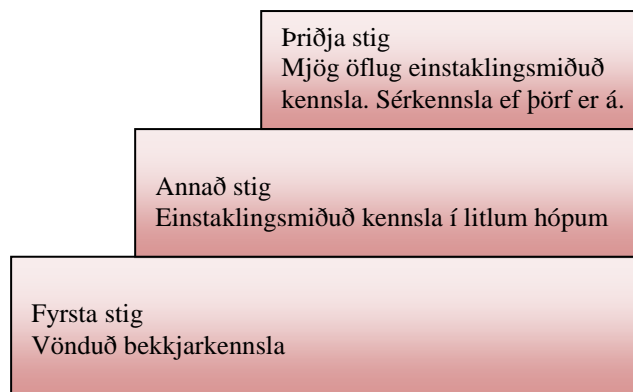
Í flestum skólum fá nemendur sem glíma við erfiðleika í lestri að meðaltali kennslu við sitt hæfi í 10-20% af tímum skóladagsins. Þetta þýðir að lungann úr deginum sitja þeir undir kennslu sem er langt fyrir ofan þeirra getu. Nemendur með lestrarerfiðleika þurfa góða og markvissa kennslu allan daginn ef þeir eiga að hafa möguleika á að ná bekkjarsystkinum sínum (Allington 2009:2-4).

3.1 Stigskipt kennsla

Sigrún Vilborg Heimisdóttir og Vin Þorsteinsdóttir (2009) rituðu í tímaritið *Glæður* grein þar sem þær taka saman niðurstöður margra erlendra rannsókna á árangursríkum kennsluháttum með það markmið að skoða hvaða aðferðir reynast bestar gegn námserfiðleikum. Borin voru saman níu kennslulíköm. Niðurstöður voru þær að sú aðferð sem byggir á beinni kennslu (direct instruction) gefur langbestan árangur. Beina kennslulíkanið byggir á lögmálum atferlisfræðinnar, kennsluaðferðir eru staðlaðar og námsefnið sett fram í tiltekinni röð. Með beinni kennslu er lögð áhersla á að kenna námsfærni og skýrar leiðbeiningar og markmið eru fyrir hverja kennslustund. Nemendum er skipt í hópa þar sem þeir fá beina kennslu frá kennara og fylgst er með árangri þeirra með símati áður en nýju námsefni er bætt við (Sigrún Vilborg Heimisdóttir og Vin Þorsteinsdóttir 2009:34). Stigskipt kennsla, eins og þau Walpole og McKenna lýsa í bók sinni *Differentiated Reading Instruction*, snýst einmitt um hópaskiptingu og að nemendur fái beina kennslu frá kennara.

Stigskipt kennsla er kennslufyrirkomulag sem mikið hefur verið notað í Bandaríkjunum í þeim tilgangi að bæta lestrarkennslu á yngsta stigi grunnskólans og ná betri námsárangri nemendanna. Stigskipt kennsla skapar svigrúm og tíma til að sinna þörfum einstaklingsins eða litlum hópum nemenda (Diller 2007:4). Nýleg grein eftir Condrón (2008) sýnir að hópaskipting við lestrarkennslu hefur jákvæð áhrif á árangur nemenda. Hún eykur námshraða hjá nemendum sem auðvelt eiga með nám en hægir á námshraða nemenda sem eiga í erfiðleikum (Sigrún Vilborg Heimisdóttir og Vin Þorsteinsdóttir 2009:37).

Walpole og McKenna fjalla í bók sinni *Differentiated Reading Instruction* um þrjú stig, eða mismunandi þrep sem kennarar vinna eftir, í þeirri viðleitni að nemendur öðlist færni í lestri og enginn dragist aftur úr.



Mynd 2. Stigskipt kennsla (Walpole og McKenna 2007:2).

Á fyrsta stigi er bekkjarkennsla sem tekur mið af öllum nemendum í bekknum. Sú kennsla þarf að vera innihaldsrík og krefjandi og byggja á fyrri reynslu og færni nemenda. Kennslan verður að vera í samræmi við kröfur samfélagsins, í okkar tilviki kröfur aðalnámskrár, og ætti að styðjast við nýjustu rannsóknir. Á stigi tvö er einstaklingsmiðuð kennsla og nemendum skipt í litla hópa eftir þörfum þeirra og getu (Walpole og McKenna 2007:3).

Rannsóknir gefa til kynna að til þess að kennsluáferð virki sé mikilvægt að hópar séu ekki of stórir og að einnig sé mikilvægt að nemendum sé skipt í hópa eftir getu, þannig að hver hópur sé skipaður einstaklingum með áþekka þekkingu og færni. Símat og endurskoðun á námsefni er nauðsynlegur þáttur kennslunnar. Getuskipting í hópa skiptir meginmáli í þessu sambandi því þeir færniþættir sem æfðir eru og hraði yfirferðar þarf að hæfa getustigi nemendanna (Sigrún Vilborg Heimisdóttir og Vin Þorsteinsdóttir 2009:35 og 37).

Á stigi tvö vinna nemendur í litlum hópum að verkefnum sem kennarinn skipuleggur og endurskipuleggur eftir þörfum. Einn hópur fær beina kennslu frá kennara þar sem hann

einbeittir sér að þörfum hópsins en hinir hóparnir vinna sjálfstæða svæðavinnu þar sem þeir glíma við ýmis krefjandi verkefni. Öllum nemendum gagnast slíkur kennsluháttur, ekki aðeins þeim sem eiga í erfiðleikum eða vantar aðeins betri kennslu til að ná undirstöðuatriðum, heldur einnig bráðgerum nemendum. Kennarinn sér um kennsluna á stigi tvö en getur fengið aðstoðarmenn til sín eða sérkennara. Tilgangurinn er að nemendur nái framförum í mikilvægum grunnþáttum með markvissri þjálfun, upprifjun og endurtekningu. Fyrir nemendur í 1.-2. bekk er mælt með 30 mínútna inngrípi á dag. Á stigi þrjú er enn markvissari kennsla fyrir þá sem ekki ná árangri á stigi eitt og tvö. Þar er kennslan markmiðabundin og skipulögð að þörfum hvers einstaklings. Þessi kennsla er fyrir nemendur sem annars þyrftu á sérkennslu að halda. Æskilegt er að ekki séu fleiri en tveir til fimm nemendur saman í hópi og ætti kennslan að vara í 30–50 mínútur á dag. Stig þrjú er hugsað sem öryggisnet fyrir þá nemendur sem þurfa sérhæfðari kennslu en oft og tíðum sér sérkennari um lestrarkennslu á þessu stigi. Stigskipt kennsla er talin áhrifarík og öflug kennsluaðferð sem hækkar hlutfall þeirra nemenda sem ná áfangamarkmiðum eftir lok skólaársins, auk þess sem nemendum í áhættuhópi fækkar (Walpole og McKenna 2007:3-4).

Skýr markmið eru það sem stigskipt kennsla gengur út á. Ætíð þarf að hafa í huga hvaða markmiðum kennslunni er ætlað að ná svo og hverjar þarfir nemendanna eru. Verkefnin ættu alltaf að vera aðeins fyrir ofan getu nemendanna, en ekki of erfið, þannig að þau henti þroskastigi þeirra. Mikilvægt er samt sem áður að nemendum finnist þeir ganga vel en þurfi ekki að lenda í erfiðleikum með verkefnin (Hall og Moats 1999:11).

Niðurstöður rannsóknar sem Bursuck, Smith, Munk, Damer, Mehlig og Perry (2004) gerðu á stigskiptu kennsluskipulagi, í þremur skólum í Bandaríkjunum, leiddu í ljós að slíkir kennsluhættir geta borið góðan árangur og geta flýtt fyrir framförum í lestri. Árangur stigskiptu kennslunnar var borinn saman við árangur kennslu í öðrum skólum sem ekki notuðu stigskipta kennslu en voru að öðru leyti sambærilegir tilraunaskólunum. Niðurstöðurnar leiddu í ljós að nemendur geta náð betri framförum með stigskiptri kennslu ef farið er eftir vandlega byggðu námsskipulagi. Hærra hlutfall nemenda náði viðunandi árangri í lestri með stigskipta námsfyrirkomulaginu og nemendum í áhættu varðandi lestrarerfiðleika fækkaði. Einnig kom í ljós að kennarar voru almennt mjög ánægðir að vinna eftir þessu fyrirkomulagi en ánægja og trú kennara á það sem þeir eru að gera skiptir öllu máli ef kennslan á að heppnast vel (Bursuck, Smith, Munk, Damer, Mehlig og Perry 2004:309-310).

Fuchs, Compton, Fuchs, Bryant og Davis (2008) segja frá niðurstöðum könnunar sem gerð var á viðbrögðum nemenda með lestrarörðugleika við íhlutun (Response To Intervention; RTI). Viðbrögð við íhlutun byggist á þeirri hugmynd að ekki eigi að greina nemendur með

sértæka námsörðugleika fyrr en fullvíst þykir að markviss íhlutun beri ekki árangur. Um er að ræða aðferð þar sem notuð er skimun til að greina og koma í veg fyrir námsörðugleika. Aðferðin hefur þrjú stig, eins og aðferð Walpole og McKenna. Fyrsta stigs inngríp tekur til almennrar bekkjarkennslu, á öðru stigi fer fram kennsla í litlum hópum og þriðja stigs inngríp felur í sér öflugna og markvissa sérkennslu. Gerðar voru tvær rannsóknir árið 2001 á áhrifum annars stigs inngríps á árangur í lestri annars vegar og stærðfræði hins vegar. Í lestrarrannsókninni voru 252 nemendur í fyrsta bekk sem höfðu að mati kennara komið illa út í nefnuhraða og orðkennslum. Nefnuhraði vísar til þess hversu fljótir nemendur eru að nefna bókstafi en orðkennsl vísar til nákvæmni eða hraða nemenda í að lesa orð sem þeim eru sýnd. Inngrípið fólst í því að nemendur fengu kennslu í litlum hópum, fjórum sinnum í viku, 45 mínútur í senn, í níu vikur. Þar fengu þeir þjálfun í orðkennslum, hljóðum stafanna, umskráningu og lesfimi. Nemendur fengu beina kennslu, villur voru leiðréttar strax og unnið aukalega með þá þætti sem betur þurfti að kenna. Einnig var sett upp hvatningarkerfi til að hvetja nemendur til að leggja sig alla fram. Niðurstöður rannsóknarinnar leiddu í ljós að nemendurnir lásu marktækt betur eftir að hafa fengið inngrípið, en samanburðarhópurinn og áhrifin héldust ári seinna. Aðeins 3% af heildarfjölda þátttakenda voru taldir eiga við lestrarörðugleika að stríða eftir inngrípið, eða 20 nemendur (Sigrún Vilborg Heimisdóttir og Vin Þorsteinsdóttir 2009:36).

3.2 Skipulag einstaklingsmiðaðrar lestrarkennslu

Til þess að stigskipt kennsla beri tilætlaðan árangur þurfa kennarar að vita hvenær á að kenna vissa undirstöðuþætti lestrar og hversu miklum tíma á að eyða í hvern þátt.

Rannsóknir sýna, eins og áður hefur komið fram, að lestrarkennslan þarf að taka mið af eftirtöldum þáttum: Hljóðkerfisvitund, umskráningu, lesfimi, orðaforða, lesskilningi og ritun. Walpole og McKenna hafa lagt til kennsluskipulag fyrir kennara að vinna eftir þar sem fram kemur hvað á að kenna á hverju aldurstigi og í hve miklum mæli (Walpole og McKenna 2007:4).

Í töflu 2 má sjá grunnþættina sem nauðsynlegt er að kenna, það er hljóðkerfisvitund, umskráningu, lesfimi, orðaforða, lesskilning og ritun. Taflan segir einnig til um hvað þurfi að gefa hverjum þætti langan tíma miðað við aldur nemenda. Á töflunni má sjá að í Bandaríkjunum er byrjað að huga að undirbúningi lestrarnáms strax í leikskóla og er þá aðaláherslan á að styrkja hljóðkerfisvitund nemendanna. Áhersla er einnig á að auka orðaforða þeirra og lesfimi með hlustun.

Tafla 2. Tillaga að hlutfalli kennslutíma í grunnþáttum lestrar miðað við aldur nemenda. Hafa þarf í huga að hér er miðað við skólakerfið í Bandaríkjunum (Walpole og McKenna 2007:5).

	Hljóðkerfisvitund	Umskráning	Lesfimi	Orðaforði	Lesskilningur	Ritun
Leikskóli	20%	10%	20%	30%	10%	10%
1. bekkur	10%	20%	20%	20%	10%	20%
2. bekkur		10%	30%	10%	30%	20%
3. bekkur			20%	20%	30%	30%

Á Íslandi byrja börn ekki lestrarnám fyrr en í fyrsta bekk grunnskóla og fá því ekki undirbúning í umskráningu og lesfimi á leikskólastigi. Þau fá hins vegar þjálfun í hljóðkerfisvitund þó hlutfall þeirrar þjálfunar sé ýfið minna en hjá börnum í Bandaríkjunum eða nær 10 %. Í 1. bekk er áherslan jöfn á umskráningu, lesfimi, orðaforða og ritun, hjá nemendum í Bandaríkjunum, en eftir því sem nemendur færast ofar í bekkjarkerfinu verður meiri áhersla lögð á lesskilning, lesfimi og ritun. Þar sem íslensk börn hefja sitt lestrarnám í fyrsta bekk er eðlilegra að leggja meiri áherslu á hljóðkerfisvitund og umskráningu í fyrsta bekk heldur en sýnt er í töflunni. Nær lagi væri að gefa hljóðkerfisvitund um 20% af tímanum og umskráningu um 30%.

Walpole og McKenna hafa einnig lagt til námsfyrirkomulag þar sem sýnt er hvenær hentar að kenna grunnþætti lestrar öllum bekknum í einu og hvenær hentar betur að kenna í litlum hópum.

Tafla 3. Tillaga að námsskipulagi miðað við aldur nemenda og þá námshætti sem kenndir eru (Walpole og McKenna 2007:5).

	Hljóðkerfisvitund	Umskráning	Lesfimi	Orðaforði	Lesskilningsaðferðir
Leikskóli	Hópur miðað við þarfir nemenda	Allur bekkurinn og hópar miðað við þarfir nemenda	Allur bekkurinn og hópur miðað við þarfir nemenda	Allur bekkurinn	Allur bekkurinn
1. bekkur	Hópur miðað við þarfir nemenda	Hópur miðað við þarfir nemenda	Allur bekkurinn og hópur miðað við þarfir nemenda	Allur bekkurinn	Allur bekkurinn
2. bekkur	Eingöngu sérkennsla	Hópur miðað við þarfir nemenda	Allur bekkurinn og hópur miðað við þarfir nemenda	Allur bekkurinn	Allur bekkurinn og hópur miðað við þarfir nemenda
3. bekkur		Eingöngu sérkennsla	Allur bekkurinn og hópur miðað við þarfir nemenda	Allur bekkurinn og hópur miðað við þarfir nemenda	Allur bekkurinn og hópur miðað við þarfir nemenda

Í töflu 3 sjást tillögur Walpole og McKenna um á hvern hátt best sé að kenna hvern þátt lestrar. Tilgangur flokkunarinnar er að kennarar geti nýtt sér hana til að finna jafnvægi milli þessara mikilvægu þátta sem þeim ber að kenna og að þeir nýti betur kennslutímanna þegar þeir vinna með litla hópa, ásamt því að halda uppi vandaðri kennslu fyrir allan bekkinn. Suma þætti lestrar hentar betur að kenna í litlum hópum en aðra er best að kenna öllum bekknum í einu (Walpole og McKenna 2007:5).

Einstaklingsmiðað nám og kennsla krefjast þess að kennarinn fylgist vel með nemendum sínum, viti hvar þeir eru staddir í námi og hvers þeir þarfnast til þess að komast á næsta stig. Hann þarf að búa yfir góðri þekkingu á lestrarþróun barna og vita hvernig lesturinn og lesskilningurinn þróast og til hvaða ráða þarf að grípa, ef ekki gengur sem skyldi (Walpole og McKenna 2007:7).

Árangursríkir kennarar eyða meiri tíma í bókleg verkefni, hafa skýr markmið og eru ávallt til staðar fyrir nemandann. Þeir halda uppi hlýju og samvinnuþýðu andrúmslofti og beita einstaklingsmiðaðri kennslu sem miðar að því að sjá hverjum og einum nemanda fyrir kennslu og kennsluefni við hæfi (Snow og Juel 2005:514).

Þrátt fyrir vandaða og vel skipulagða kennslu eru alltaf einhverjir nemendur sem ekki ná tilætluðum árangri. Skimun og mat á framförum nemenda gera kennara kleift að finna þá nemendur sem þurfa á frekari aðstoð að halda. Með vel ígrundaðri kennsluáætlun geta þessir nemendur fengið þann viðbótarstuðning sem þeir þurfa á að halda í smærri hópum.

Walpole og McKenna kynna í bók sinni, *Differentiated Reading Instruction*, kennsluskipulag sem kennarar geta nýtt til að koma til móts við lestrarerfiðleika nemendanna.

Kennsluskipulagið er byggt á rannsóknum sem hafa sýnt að notkun þess flýti fyrir þróun lestrar hjá börnum. Kennsluskipulagið leggur til að unnið sé með eftirtalda fimm þætti: Hljóðavitund, hljóðaaðferð, lesfimi, orðaforða og lesskilning. Kennarar geta síðan þurft að vinna með skipulag úr meira en einum þætti í einu til að koma til móts við þarfir nemenda í ákveðnum hópum. Sem dæmi má nefna að með hópum leikskólabarna gæti þurft að vinna með hljóðavitund og hljóðaaðferð en með hóp af nemendum í 1. bekk gæti þurft að leggja áherslu á hljóðaaðferð og lesfimi. Nemendur í 2. bekk gætu þurft að vinna með lesfimi og lesskilning, svo dæmi sé nefnt (Walpole og McKenna 2007:8-9).

Þegar unnið er þannig saman með tvo ólíka þætti er mikilvægt að hafa í huga að nemendur verða að ná markmiðum í öðrum þættinum og síðan vinna með næsta þátt. Verkefnin geta verið hliðstæð og nemendur unnið að markmiðunum hvoru í sínu lagi á sama tíma, með því að skipta kennslustundinni á milli þeirra. Walpole og McKenna telja þó að vænlegra sé að samþætta lestrarþættina, vinna að þeim saman með sitt hvort markmiðið í

huga. Þau telja að það sé árangursríkast en þó jafnframt krefjandi í framkvæmd fyrir kennara. Vel skipulögð samþætt kennsluáætlun er vel til þess fallin að nýta megi vel tímann á ákveðnu sviði með það að markmiði að nemendur öðlist skilning. Hentugast er að kennarar vinni saman í teyllum, hafi samstarf milli árganga, skipti á milli sín verkefnum og miðli hver öðrum af reynslu sinni og verkefnum (Walpole og McKenna 2007:9).

Rannsóknir sýna að lausnamiðuð teymisvinna gefur góða raun. Þá vinna kennarar og aðrir fagmenn saman í teyllum að skipulagningu skólastarfs eða að því að leysa úr vanda einstakra nemenda í nánu samstarfi við foreldra (Sigrún Vilborg Heimisdóttir og Vin Þorsteinsdóttir 2009:38).

Víkjum nú af þeim atriðum sem hafa þarf í huga þegar hafin er einstaklingsmiðuð lestrarkennsla. Walpole og McKenna leggja til þrjú þrep sem vinna á eftir þegar kennslan er skipulögð. Fyrst þarf að kanna og meta umfang og stigskipta röð grunn- og viðbótarnámsefnis sem í boði eru í þessum kennsluþáttum til að þróa hljóðkerfisfærni, lestur orða, orðaforða og lesskilningsaðferðir. Gott er að styðjast við mat eða kannanir sem gerðar hafa verið að námsefninu sem sýna að það skili markmiðum aðalnámskrár og hjálpi nemendum að ná tilætluðum árangri (Walpole og McKenna 2007:9).

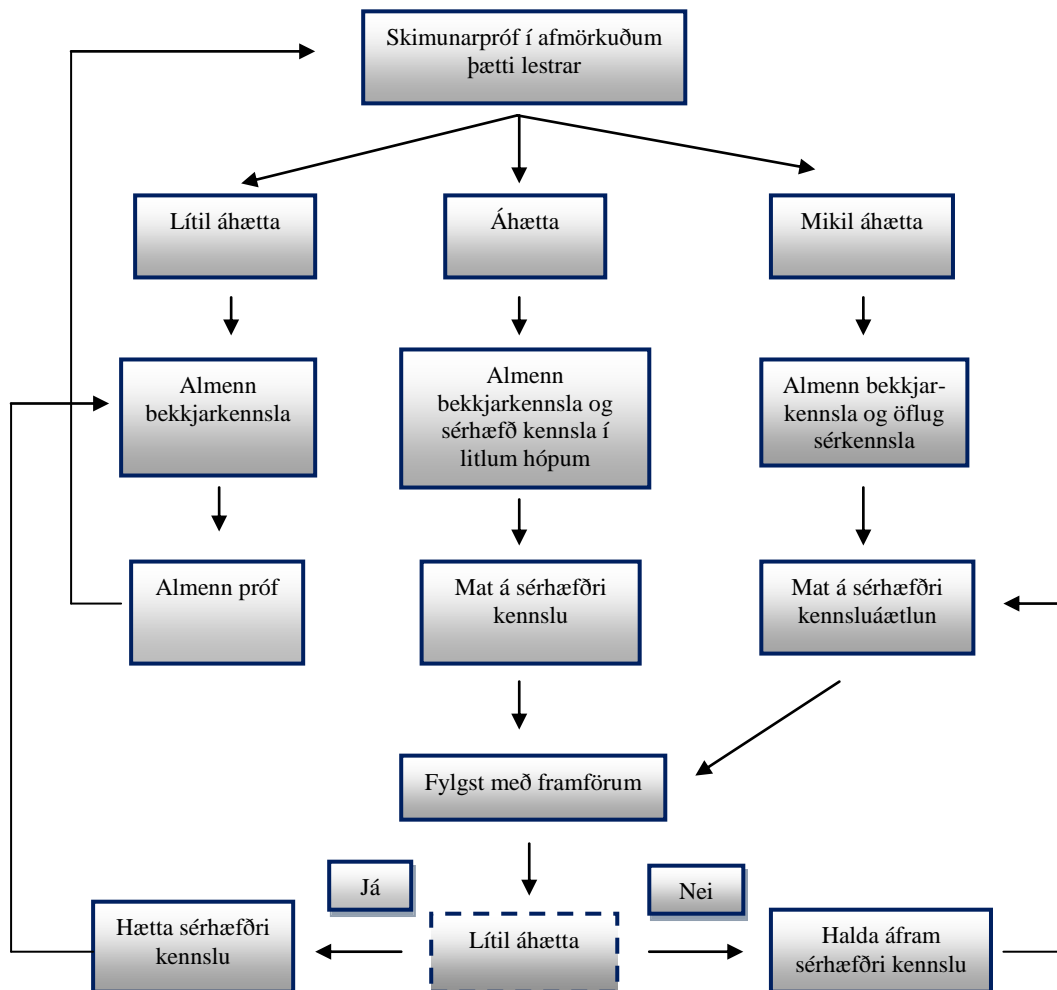
Í könnun Crawford og Torgesen, sem ég hef áður minnst á, þar sem kannað var hvað einkennir árangursríka skóla kom meðal annars fram að í þessum skólum er lögð mikil áhersla á að vinna ætíð með kennsluefni sem mælt hefur verið með af færustu sérfræðingum í lestri. Leitað er eftir tiltæku efni og athugað hvaða þáttum lestrar það þjónar. Eins og einn skólastjórinn í könnuninni komst að orði, er aðeins hægt að hjálpa þeim sem eiga í lestrarerfiðleikum með því að þekkja kennsluefnið vel og með því að þekkja þarfir barnanna (Crawford og Torgesen 2007:3).

Næsta skref er að meta þarfir nemendanna. Skoða þarf nýjustu niðurstöður úr skimunarprófum og meta hvort þörf er á viðbótarmati. Kennsluhópar eru síðan myndaðir út frá matinu. Þá eru valdir tveir kennsluþættir sem markmið fyrir hvern hóp, til dæmis hljóðkerfisvitund og hljóðaaðferð, hljóðaaðferð og lesfimi, lesfimi og lesskilningur eða lesskilningur og orðaforði. Einstaklingsmiðaðar kennsluaðferðir eru valdar fyrir hvern þátt og námsefni valið með tilliti til þarfa einstaklingsins. Kennsluefnið skal ná yfir þriggja vikna kennslu. Síðasta skrefið í skipulaginu er að prófa kennsluáætlunina í þrjár vikur. Kennarar vinna saman að því að meta og fínstillta kennsluáætlunina, miðla af reynslu hver annars og íhuga breytilegar þarfir nemenda og kennara (Walpole og McKenna 2007:10).

3.3 Mikilvægi mats fyrir einstaklingsmiðaða lestrarkennslu

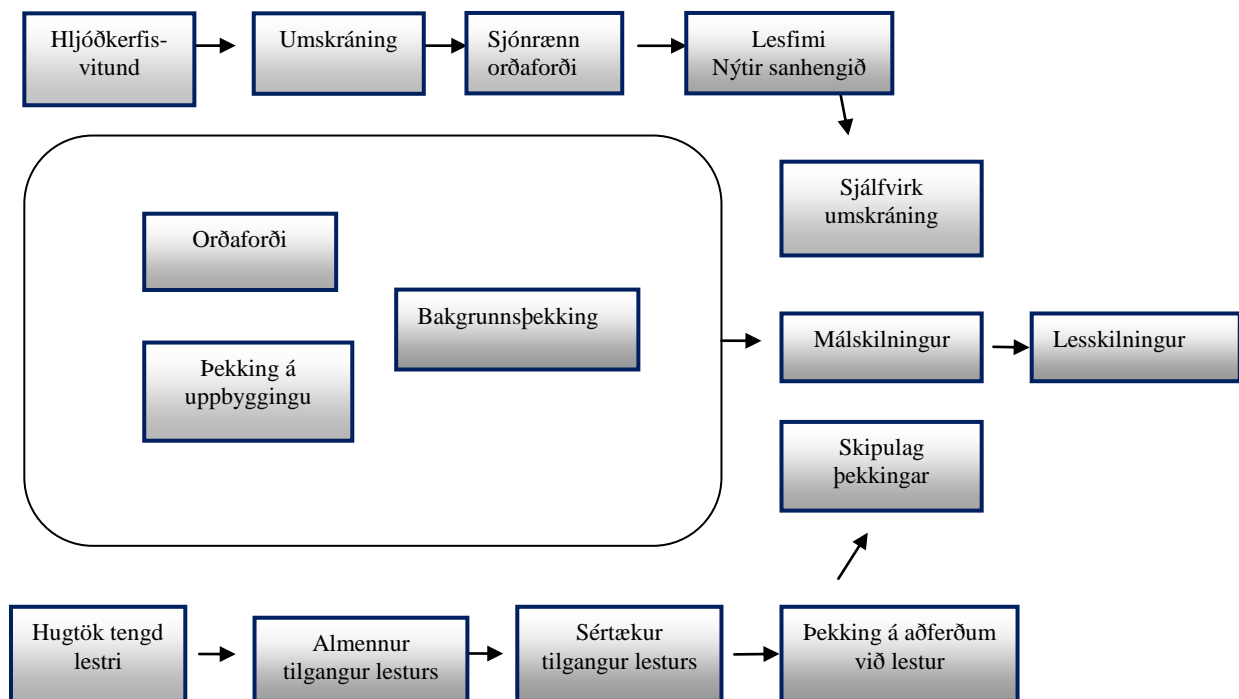
Mjög mikilvægt er að meta stöðu nemenda við undirbúning einstaklingsmiðaðrar lestrarkennslu. Þar sem lestur þróast stöðugt og nemendur öðlast nýja færni og þekkingu er ekki nema eðlilegt að stöðugt mat þurfi til að kennslan sé ætíð við hæfi nemendanna. Kanna þarf hvaða nemendur þurfa viðbótarkennslu í tilteknum þáttum lestrar, hverjar þarfir þeirra eru, hversu miklum árangri við viljum ná með því að einbeita okkur að þessum þáttum og hve öflugt og árangursríkt inngripið er fyrir nemendur (Walpole og McKenna 2007:11). Þeir þættir sem um ræðir eru, eins og áður hefur komið fram, hljóðkerfisvitund, umskráning, lesfimi, orðaforði, lesskilningur og ritun (Walpole og McKenna 2007:4). Við þurfum að meta þessa þætti hjá nemandanum til að koma auga á hverjar einstaklingsþarfir hans eru svo við getum veitt honum viðbótarkennslu á þeim sviðum. Einnig þurfum við að fylgjast með að inngripið hafi tilætluð áhrif. Skimunarprófum er m.a. ætlað að finna þá nemendur sem þurfa á viðbótarkennslu að halda og við nýtum okkur niðurstöður þeirra þegar við undirbúum einstaklingsmiðaða lestrarkennslu (Walpole og McKenna 2007:12).

Ef niðurstöður skimunarprófa sýna enga erfiðleika hjá nemendum geta þeir fylgt almennri bekkjarkennslu og þurfa ekki á frekara mati að halda en ef nemandi hefur verið greindur í áhættuhópi þarf að meta hann enn frekar. Skimunarprófið gefur einungis til kynna að kennarinn þurfi að fylgjast vel með þessum tiltekna nemanda en niðurstöðurnar veita ekki nákvæmar upplýsingar um sérkennsluþarfir nemandans, en til þess þarf nánara mat. Í framhaldi af niðurstöðum skimunar eru lögð fyrir nemandann greiningarpróf. Tilgangur þeirra er að sjá í hvaða þáttum lestrar veikleiki nemandans liggur svo hægt sé að hanna einstaklingsmiðaða kennslu út frá þörfum hans. Skimunar- og greiningarprófum, sem notuð eru í þessum tilgangi, er ekki ætlað að gefa nemendum tiltekinn stimpil heldur er þeim ætlað að tryggja að kennslan skili tilætluðum árangri. Þegar nemandi hefur fengið sérhæfða kennslu í nokkurn tíma er nauðsynlegt að meta framfarir hans með árangursprófi til að sjá hvort kennslan beri tilætlaðan árangur. Ákvarðanir um framhald kennslunnar eru síðan teknar út frá niðurstöðum matsins. Einnig er hægt að framkvæma svokallað stöðupróf en það gefur upplýsingar um framfarir hjá stórum hópi nemenda, en árangursprófið hentar að leggja fyrir fáa einstaklinga í einu. Mynd 3 sýnir hvernig kennslan er skipulögð út frá skimun og mati á árangri og framförum. Vinnuferlið er það sama, hvort sem áhættan á erfiðleikum er metin í meðallagi eða mikil. Kennslan er þó öflugri þegar um mikla áhættu er að ræða (Walpole og McKenna 2007:14-17).



Mynd 3. Líkan Walpole og McKenna af kennsluskipulagi sem byggir á mati (Walpole og McKenna 2007:17).

McKenna og Stahl (2003) þróuðu líkan af lestrarmati þar sem keðjuverkun allra lestrarþátta kemur skýrt fram. Líkan þeirra er mjög gagnlegt þar sem þar koma fram allir þættir sem lestur byggist á. Þegar komið hefur í ljós að nemandi hefur ekki náð færni í einhverjum þætti lestrar er hægt að rekja sig til baka eftir líkaninu og kanna hvaða þáttur það er sem erfiðleikunum veldur. Einnig er hægt að beita leiðbeinandi spurningum sem tengjast hverjum þætti lestrar á líkaninu. Við spyrjum okkur fyrst hvort nemandinn hafi náð tókum á aldurssvarandi lestexta. Svárið byggist á markvissum, formlegum eða óformlegum athugunum. Hafa skal í huga að því nákvæmari sem mælingin er því betri verður ályktun okkar. Uppbygging líkansins krefst þess að við fylgjum þremur aðskildum leiðum í eftirgrennslan okkar, það er könnun færni nemandans til að þekkja orð/umskrá, svo og málskilningsfærni og færni sem varða námsaðferðir (Walpole og McKenna 2007:19-20).



Mynd 4. Líkan af lestrarmati McKenna og Stahl þar sem fylgt er þremur aðskildum leiðum við að koma auga á lestrarerfiðleika (Walpole og McKenna 2007:19).

Tengslin milli orðaþekkingar og lesskilnings er fyrsta atriðið sem við könnum. Við rekjum okkur eftir líkaninu þar til við finnum hvar veikleiki nemandans liggur, eins og sjá má á mynd 4. Við byrjum á að spyrja okkur hvort nemandinn styðjist við efnisinnihald textans til að hjálpa sér að komast í gegnum hann. Þeir sem eru leiknir í lestri styðjast við efnisinnihald textans þegar þeir lesa. Síðan spyrjum við okkur hvort nemandinn búi yfir góðri lesfimi. Góð lesfimi er undirstaða fyrir lesskilning því það þýðir að lesandinn þurfi ekki að eyða einbeitingu sinni í að umskrá heldur geti hann einbeitt sér að textanum. Næst þarf að athuga hvort nemandinn hafi góðan sjónrænan orðaforða, en hann er undirstaða lesfiminna (Walpole og McKenna 2007:20-21).

Að öðlast lesfimi felst í að geta lesið stök orð, sem og orð í texta, fljótt og af nákvæmni. Reyndum lesenda nægir að líta snögg á orð til að kalla fram úr minni framburð þess og merkingu. Að búa yfir sjónrænum orðaforða er mjög mikilvægt því þannig getur lesandinn einbeitt sér að merkingu textans þar sem augu hans nema orðin sjálfvirkt. Sjónrænn orðaforði krefst þess að nemandinn tengi bókstafina í rituðu máli við hljóð þeirra í framburði orða og varðveiti það í minni sínu. Þegar augu hans nema orðið endurheimtir hann þegar í stað framburð og merkingu orðsins úr minninu (Ehri og Roberts 2006:115).

Næst ber að athuga hvort nemandinn hefur náð viðunandi færni í umskráningu og að lokum þarf að kanna hvort hann búi yfir nægilega góðri hljóðkerfisvitund. Án góðrar hljóðkerfisvitundar á nemandinn í erfiðleikum með að átta sig á tengslum stafs og hljóðs (Walpole og McKenna 2007:21-22).

Ekki er nægilegt að kanna einungis orðaþekkingu nemandans, sama hver niðurstaða hennar er, heldur verður einnig að kanna málskilninginn þar sem vandinn gæti legið í báðum þessum þáttum. Við byrjum á að spyrja okkur hvort nemandinn ráði yfir viðunandi orðaforða, miðað við aldur. Í þessu sambandi erum við að kanna orðaforða hlustunar en hann er ekki háður færni nemandans til að þekkja ritað mál. Nemandinn verður að búa yfir góðum orðaforða ef umskráningin á að hafa einhvern tilgang og lesskilningur verður lítill sem enginn án góðs orðaforða. Því næst spyrjum við okkur hvort nemandinn hafi nægilega þekkingu og reynslu til að skilja það sem textinn fjallar um. Að lokum könnum við hvort nemandinn geti notað uppbyggingu textans til að styðja við lesskilning sinn (Walpole og McKenna 2007:22-23).

Þá er komið að því að kanna færni nemandans til að nota mismunandi námsaðferðir. Þeir sem búa yfir góðri lestrarkunnáttu nota ekki alltaf sömu aðferðir við lesturinn. Þeir hafa skilning á að lestur hefur ekki ætíð sama tilgang og geta því beitt mismunandi leiðum við lesturinn. Þeir lesa til dæmis ekki auglýsingar á sama hátt og skáldsögu og mikilvægt er fyrir kennarann að átta sig á hvort nemandinn geti greint þann ólíka tilgang sem lesmálið hefur. Með það í huga spyrjum við hvort nemandinn hafi þekkingu á fjölbreyttum aðferðum sem hæfa mismunandi tilgangi lestrar. Einnig er nauðsynlegt að átta sig á hver markmið nemandans með lestri almennt eru. Oft og tíðum er markmið nemanda með lestrarörðugleika einungis að komast í gegnum textann að síðasta orðinu. Að lokum þarf að kanna hvaða þekkingu nemandinn hefur á ritmáli og tilgangi þess. Sjaldgæft er að nemendur hafi ekki öðlast þekkingu á ritmáli þegar þeir hefja skólagöngu en það er samt sem áður nauðsynlegt að kanna hvort þeir hafi þá þekkingu. Nemandi sem ekki hefur fengið tækifæri til að kynna heimibókanna frá blautu barnsbeini fer á mis við mikilvæga reynslu og undirbúning og gæti því átt erfitt uppdráttar á þessu sviði (Walpole og McKenna 2007:24-25).

En hvað verður um afburðagreindu nemendurna? Walpole og McKenna gera einnig ráð fyrir þeim í skipulagi sínu og telja mikilvægt að kennarar geri ráð fyrir þeim í einstaklingsmiðaðri hópakennslu. Bráðgerir nemendur eiga að fá krefjandi verkefni sem hvetja þá til að þroska hæfileika sína til að ná enn hærri markmiðum. Þar sem mikil krafa er á að mæta þörfum nemenda með lestrarörðugleika í samfélaginu er auðvelt að missa sjónar af duglegu nemendunum. Sú kennsla sem þeir fá er samt sem áður alveg jafn mikilvæg og

kennsla nemenda sem eiga við lestrarerfiðleika að stríða. Að koma til móts við þarfir allra nemenda með því að aðlaga kennslu og verkefni að getustigi hvers og eins er það sem einstaklingsmiðuð kennsla gengur út á (Walpole og McKenna 2007:29-31).

4 Þróunarverkefni í 1. – 2. bekk

Einn skóli á höfuðborgarsvæðinu hefur fengið styrk til að vinna þróunarverkefni í byrjendalæsi í anda þess fyrirkomulags sem hér hefur verið lýst. Verkefnið nær til nemenda í 1.–2. bekk og er markmið þess að bæta skipulag lestrarkennslunnar og móta kennslufyrirkomulag sem mætir þörfum allra nemenda. Fróðlegt var að vita hvernig framkvæmd verkefnisins hefði gengið og hvernig kennslufyrirkomulagið reyndist. Fengið var því leyfi til að taka óformlegt viðtal við sérkennara umrædds skóla, en þeir eru jafnframt verkefnisstjórar verkefnisins. Fagleg ráðgjöf hefur verið í höndum Steinunnar Torfadóttur, lektors í sérkennslufræðum, við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Það var ósk viðmælendanna að hvorki nöfn þeirra né heiti skólans kæmi fram í þessari ritgerð og er sú ósk að sjálfsögðu virt.

4.1 Skipulag kennslunnar og framkvæmd

Markmiðið sem skólinn lagði upp með var að innleiða ný vinnubrögð í byrjendalæsi, sem hefðu þarfir einstaklingsins að leiðarljósi. Kennslan skyldi fara fram í getuskiptum hópum þannig að hægt væri að koma til móts við þarfir einstaklingsins og mæta honum þar sem hann væri staddur í námi. Markmiðssetningin fólst í að skapa sameiginlega sýn kennara á yngsta stigi til þess að þeir hefðu sömu áherslur á mikilvægi kennslufyrirkomulagsins og skipulagi þess. Stefnt var að því að setja upp kennsluáðstæður sem stuðluðu að einstaklingsmiðaðri lestrarkennslu í litlum námshópum.

Áður en skipulagi verkefnisins var hrint af stað fékk skólinn Steinunni Torfadóttur og Helgu Sigurmundsdóttur, aðjúnkt við Menntavísindasvið Háskóla Íslands, til að halda kynningu á fyrirkomulagi stigskiptrar kennslu, eins og lýst er í bókinni *Differentiated Reading Instruction*. Kynningin var haldin á skipulagsdögum, strax um haustið, fyrir sérkennara skólans ásamt kennurum fyrsta og annars bekkjar. Það var almennt álit allra að sú kynning hefði verið ákaflega gagnleg og vel heppnuð í alla staði. Foreldrar nemenda í fyrsta bekk fengu kynningu á þróunarverkefninu þar sem þeim var tjáð að með breyttum kennsluháttum yrði unnt að sinna þörfum hvers og eins betur. Foreldrar voru almennt mjög jákvæðir á fyrirkomulagið en foreldrum barna í öðrum bekk var ekki veitt slík kynning.

Sérkennararnir tveir skipta með sér verkum, annar hefur umsjón með verkefninu í fyrsta bekk en hinn í öðrum bekk. Hér eftir verða þeir aðgreindir sem sérkennari 1 og sérkennari 2. Sérkennari 1 er með umsjón með fyrsta bekk en sérkennari 2 með öðrum bekk. Fyrsta skrefið í framkvæmd verkefnisins var að vinna úr öllum þeim upplýsingum sem skólinn hafði um nemendurna. Með nemendum sem voru að hefja nám í 1. bekk fylgdi mikið af upplýsingum frá leikskólagöngunni auk þess sem foreldrar þeirra mættu í viðtal til kennara með börnum sínum. Sérkennararnir töluðu um að mjög gott samstarf væri milli leikskólanna og grunnskólanna í hverfinu og vel haldið utan um skipulag og upplýsingastreymi. Þær upplýsingar sem þeir nefndu og notuðu við matið á nemendum voru meðal annars niðurstöður úr HLJÓM-2 prófinu, sem lagt er fyrir leikskólabörn, málþroskapróf, skimunarpróf, sem talmeiningafræðingar leggja fyrir leikskólabörn, Tove Krogh teiknipróf, sem lagt er fyrir fyrsta bekk að hausti, auk upplýsinga sem foreldrar veita, svo og fyrstu kynni kennara af nemendum. Sérkennari 1 vann síðan úr þessum upplýsingum, skrifaði umsögn um hvern nemanda fyrir sig og fékk þannig góða mynd af hverjum einstaklingi.

Nemendum var að því loknu skipt í þrjá hópa og tók skiptingin mið af því hvar þeir voru staddir í lestrarnáminu. Kennarar í 1. bekk eru tveir og sáu þeir um sinn hvorn hópinn en sérkennari 1 sá um þriðja hópinn. Unnið var að verkefninu í hringekju, þrisvar í viku tvo tíma í senn. Með því fyrirkomulagi færðust hóparnir til, þannig að sérkennarinn og umsjónarkennararnir fengu alla hópana til sín einu sinni í viku. Þeir voru þá ýmist að vinna með slökustu nemendurna, miðlungsfæru nemendurna eða þá duglegustu. Fljótlega kom í ljós að nemendur í 1. bekk höfðu ekki færni og þroska, að mati sérkennara 1, til að vinna sjálfstætt að verkefnum meðan kennarinn einbeitti sér að einum hópi eins og lagt er til í þessu kennslufyrirkomulagi. Þess vegna var tekin ákvörðun um að leggja áherslu á að kenna þeim sjálfstæð vinnubrögð í 1. bekk þannig að þeir væru betur undir það búnir að vinna eftir þessu fyrirkomulagi þegar í annan bekk væri komið. Hóparnir unnu því allir að svipuðum en misþungum verkefnum. Eftir áramótin endurmátu kennararnir, í samráði við sérkennari 1, stöðuna og þá var ákveðið að sérkennarinn sinnti eingöngu slöku nemendum. Bilið milli nemenda var orðið breitt, nemendum í slaka hópnum hafði fækkað, þannig að nú sinnir sérkennari 1 eingöngu fáum nemendum sem komnir eru skammt á veg með lestrarnámið og eru slakir í hljóðkerfisvitund. Með þessu móti telja sérkennararnir að þeir geti veitt þessum nemendum betri þjónustu en ella.

Við mat á færni nemenda í öðrum bekk var aðallega stuðst við fyrri þekkingu sérkennara 2 á getu þeirra. Hann hafði varið miklum tíma með nemendum í 1. bekk og þekkti þá vel. Rík hefð er fyrir því í skólanum að sérkennarar haldi utan um lestrarprófin í 1. bekk

auk þess sem þeir koma að málörvun og lestrarþjálfun þeirra nemenda sem seinir eru af stað í lestri. Byrjað var á að skoða niðurstöður lestrarprófa frá síðastliðnu vori. Síðan voru nemendur lestrarprófaðir strax að hausti, niðurstöður endurmetnar og nemendum skipt í sex hópa eftir getu. Annar umsjónarkennarinn fékk tvo hópa af nemendum. Í öðrum hópnum voru mjög góðir og öruggir lesendur, nemendur sem lesa um 108-150 atkvæði á mínútu. Í hinum hópnum voru nemendur sem lásu minna eða um 32-86 atkvæði á mínútu. Hjá þessum hópi vantaði upp á orðaforða og lesskilning en flest allir af þessum nemendum eru tvítyngdir.

Hinn umsjónarkennarinn var með þá nemendur sem höfðu náð næstbestu færni í lestri af þessum árgangi, lásu frá 57-95 atkvæðum á mínútu og voru með góðan lesskilning. Hann var einnig með hóp nemenda sem gerði frekar mikið af villum í sínum lestri. Sérkennari 2 var síðan með tvo hópa af slökustu nemendum. Annar hópurinn var á algerum byrjunarreit en hinn var aðeins lengra kominn. Á haustönninni vann sérkennari 2 mjög nákvæmlega eftir hugmyndafræði bókarinnar, *Differentiated Reading Instruction*, með einn hóp nemenda í beinni kennslu meðan hinir unnu sjálfstætt að verkefnum sínum. Eftir jól var hópaskiptingin endurmetin og erfiðara varð fyrir sérkennarann að vinna markvisst eftir þessu fyrirkomulagi þar sem einstaklingarnir í nýju hópnum voru meira krefjandi. Umsjónarkennararnir fengu mun jafnari hópa til að vinna með, annar kennarinn tók að sér báða bestu hópana en hinn þá meðalfæru. Sérkennari 2 var áfram með þá slökustu. Umsjónarkennurinum finnst betra að vinna með þessum hætti þar sem þeir geta lagt sömu verkefni fyrir allan hópinn.

Að mati sérkennaranna var nauðsynlegt að skipta nemendum í hópa eftir getu til að koma til móts við þarfir hvers og eins. Það styrkir hvern nemanda og hægt er að ná lengra með góðu nemendurnum sem fá þá námsefni við hæfi. Einnig er hægt að sinna slöku nemendum betur þar sem þeir geta þá fengið endurtekningu í þjálfun grunnatriða sem eru þeim svo mikilvæg. Sérkennararnir voru sammála um að nemendurnir skynji ekki að þeim sé getuskipt enda sé þeim ekki getuskipt í öllum námsgreinum. Ef kenna á öllum nemendum að lesa í stórum hópi nemenda eru alltaf einhverjir, t.d. hægu og rólegu nemendurnir sem ekkert fer fyrir, sem fylgja ekki hinum eftir. Það kemur síðan kannski ekki í ljós fyrr en of seint að þeir hafa ekki náð sömu færni og hinir. Snemmtæk íhlutun skiptir miklu máli, að mati sérkennaranna, til þess að ná megi til nemendanna sem fyrst, áður en þeir upplifa erfiðleika í lestri.

Fróðlegt var að vita hvaða kennsluefni sérkennararnir studdust við í kennslunni. Þeir sögðust hafa verið lengi við störf og ættu því gott safn af góðum verkefnum sem henta vel fyrir stöðvavinnu. Einnig lýstu þeir yfir ánægju sinni með bók Margo Southall, *Differentiated Literacy Centers*, en þeir hafa tekið mikið af verkefnum upp úr þeirri bók og þýtt og lagað að

íslenskum aðstæðum. Þeir nefndu einnig námsefnið *Ótrúleg eru ævintýrin* eftir Sigríði J. Þórisdóttur, en um er að ræða málörvunar- og lestrarkennsluefni, svo og *Markvissa málörvun*, sem ætlað er að efla hljóðkerfisvitund, en sú bók er hafsjór af hugmyndum. Höfundar þeirrar síðarnefndu eru Helga Friðfinnsdóttir, Sigrún Löve og Þorbjörg Þóroddsdóttir. Að lokum nefndu þeir bókina, *Leggðu við hlustir* eftir J. H. Jeffries, sem inniheldur verkefni sem þjálfar mál- og hljóðkerfisvitund nemenda. Það voru þau Arnheiður Borg, Áslaug Hartmannsdóttir, Eiríkur Ellertsson og Ingibjörg Símonardóttir sem þýddu og staðfærðu bókina (Viðtal við sérkennara 2009).

4.2 Hvað reynist vel og hvað mætti betur fara?

Þróunarverkefnið hefur farið vel af stað en Róm var ekki byggð á einum degi. Það þarf lengri tíma til að koma nýjum kennsluháttum á og tileinka sér breytt vinnubrögð. Sérkennararnir telja að þeir séu á réttri leið, en betur má ef duga skal. Þróunarverkefnið á eftir að skila betri vinnubrögðum og mikill vilji er með að halda vinnunni áfram. Þeir telja mjög mikilvægt að byrja strax í 1. bekk til að nemendur tileinki sér þá kennsluhætti og þau vinnubrögð sem eru grundvöllur þess að kennslufyrirkomulagið gangi. Þeir sjá fyrir sér að í framtíðinni verði hægt að vinna meira eftir þeim vinnubrögðum sem lýst er í bókinni *Differentiated Reading Instruction*, þar sem nemendur vinna á litlum stöðvum, en telja að það kosti mikla vinnu og gott skipulag.

Ef við byrjum á að nefna það sem vel hefur gengið þá eru það augljósir kostir þessa kennslufyrirkomulags sem eru sérkennurunum efst í huga. Þeir telja að með þessum vinnubrögðum og þessu kennslufyrirkomulagi sé betur komið til móts við þarfir hvers nemanda og þeir fái kennslu sem henti þroska þeirra og getu. Þeir telja að margt sé gott í þessu vinnuferli sem gaman væri að þróa áfram og nefna kosti þess að vinna með slöku nemendum inn í bekknum í stað þess að taka þá út úr kennslustofunni. Þeir eru mjög ánægðir með að vinna eftir þessum kennsluháttum og vilja umfram allt halda því áfram. Þegar kennsluháttum og áherslum í kennslu er breytt á þennan hátt þarf að reikna með aðlögunartíma, bæði fyrir nemendur og kennara. Sérkennararnir eru að safna verkefnum í hugmyndabanka sem þeir geta nýtt í kennslunni í framtíðinni. Þeir tala um mikilvægi þess að vanda til við matið á nemendum í upphafi því á því byggist kennslan.

Eitt af því sem árangursrík lestrarkennsla byggir á er kerfisbundið mat á námsárangri nemenda. Mikilvægt er að meta færni og framfarir nemenda reglulega og nota niðurstöðurnar til að taka ákvarðanir um viðfangsefni þeirra í lestrarkennslunni. Nauðsynlegt er að nota námsmatið til að finna hvar nemendur eru staddir í lestrarnáminu og hvaða þætti lestrar

kennslan þarf að einbeita sér að næst til að nemendunum fari fram í lestrinum (Guðrún Edda Bentsdóttir 2009:30).

Umsjónarkennarar í 1. bekk hafa verið mjög jákvæðir á nýja fyrirkomulagið og tilbúnir að leggja sitt af mörkum til að þróunarverkefnið fari vel af stað. Í ljós kom þegar skóli hófst að nemendur í 1. bekk höfðu ekki, að mati þeirra og sérkennara 1, þroska eða færni til að hefja sjálfstæð vinnubrögð, eins og áður hefur komið fram. Kennararnir munu hins vegar halda áfram á sömu braut og telja meiri líkur á að þeir geti nýtt stöðvavinnu, þar sem nemendur vinna sjálfstætt að verkefnum, með nemendunum þegar þeir eru komnir í annan bekk þar sem þeir hafi þá þegar kynnst vinnubrögðunum í fyrsta bekk.

Þegar sérkennararnir eru spurðir um hvað betur hefði mátt fara, nefna þeir að oft sé erfitt að breyta vinnubrögðum og kennsluháttum sem lengi hafa verið við lýði. Samvinnan við umsjónarkennarana gengur vel en þó er enn ríkjandi sú hugsun í öðrum bekk sem byggir á því að sérkennarinn hafi einn þá þekkingu sem þarf til að kenna slökustu nemendunum og því eigi þeir að vera á hans ábyrgð. Umsjónarkennurunum finnst einnig erfitt að byggja upp kennslufyrirkomulag innan bekkjar sem tekur mið að þörfum allra nemenda. Þeir eru ekki alveg tilbúnir að takast á við þessa ábyrgð og gefa kennslufyrirkomulaginu tíma til að festast í sessi. Sumir kennaranna sjá ekki hagræðinguna í vinnubrögðunum og bera við tímaleysi þegar kemur að því að kynna sér lesefni og nýja starfshætti.

Taylor og Pearson (2004) gerðu könnun á hvað það væri sem einkenndi skóla sem ná árangri. Í ljós kom að þeir skólar sem ná góðum árangri í lestrarkennslu móta skýra stefnu og hafa heildstætt skipulag og kennslan byggist ætíð á nýjustu rannsóknum. Samvinna kennara er mikil, bæði innan árganga og einnig þvert á þá. Samkennsla og jafningjastuðningur er ríkjandi og kennarar bera sameiginlega ábyrgð á nemendunum (Guðrún Edda Bentsdóttir 2009:27).

Sérkennararnir telja að verkefnið sé að skila árangri og að kennararnir séu byrjaðir að uppgötva kostina við kennsluhættina. Þeir hefðu kosið að hafa meiri samráðs- og samvinnutíma með hinum kennurunum til að fara yfir markmið og skipulag en kennararnir bera við tímaskorti. Þróunarverkefni sem krefst þess að kennarar breyti fyrirkomulagi sínu er tímafrekt þar sem hanna þarf nánast allt skipulag á nýjan leik og því er þetta mikið álag á alla meðan á því stendur.

Í skólum sem ná góðum árangri með lestrarkennslu eru haldnir reglulegir fundir til að fara yfir stöðu mála, skipuleggja kennsluna og meta árangur nemenda. Kennarar og verkefnisstjórar vinna saman eftir öflugum kerfi til þess að allir sem að verkefninu koma hafi skilning og yfirsýn á því hvernig komið sé í veg fyrir lestrarvanda hjá einstökum nemendum.

Þeir þurfa að vera færir um að taka sameiginlegar ákvarðanir um hvað komi að góðu gagni og hvað ekki og einnig til að ákveða hvaða innngripi eigi að beita (Crawford og Torgesen 2007:5).

Markmið kennslufyrirkomulagsins er að hægt sé að kenna öllum nemendum inni í skólastofunni en til að það takist verða kennararnir að vera tilbúnir til þess, svo í dag eru slökustu nemendurnir enn teknir út úr kennslustofunni til sérkennaranna. Sérkennararnir eru samt sem áður bjartsýnir á að í framtíðinni, þegar betri reynsla er komin á fyrirkomulagið og kostir þess komnir skýrar í ljós, verði kennararnir mun jákvæðari gagnvart breytingunum. Eins og sérkennararnir segja svo réttilega: „Góðir hlutir gerast hægt“ (Viðtal við sérkennara 2009).

4.3 Framfarir nemendanna

Læsiskönnun í 1. bekk og lestrarpróf í janúar bentu til þess að nemendur hefðu tekið góðum framförum. Læsiskönnun tvö sem lögð var fyrir nemendur í febrúar sýnir að mörgum þeirra hefur farið gífurlega mikið fram og búið er að koma í veg fyrir lestrarvanda hjá mörgum af slökustu nemendunum. Sérkennararnir eru mjög sáttir við stöðuna og telja sig vera á réttri leið. Í öðrum bekk kom fyrsta læsisprófið, sem lagt var fyrir í nóvember, óvenju vel út en það próf byggir á lestækninni. Seinna prófið, sem lagt var fyrir í febrúar, kom ekki eins vel út en þar er verið að prófa lesskilning. Niðurstaðan varð til þess að lögð hefur verið meiri áhersla á lesskilningsverkefni í kennslunni. Eftir jól hafa verið góðar framfarir hjá umsjónarkennurum annars bekkjar, þeir eru að skila mjög góðri vinnu og vinna að góðum lesskilningsverkefnum. Í heild er þróunarverkefnið að skila góðum árangri hjá nemendum og börnum í áhættuhópi hefur fækkað. Forvitnilegt verður að fylgjast með nemendunum í framtíðinni ef skólanum tekst að halda áfram á sömu braut og þróa verkefnið enn frekar. Þá mun árangurinn vafalaust ekki láta á sér standa (Viðtal við sérkennara 2009).

5 Heimsókn í Ölduselsskóla

Í Ölduselsskóla hafa kennarar í 2. og 3. bekk verið að vinna eftir hugmyndafræði Debbie Diller, en hún er kennsluráðgjafi sem ferðast milli skóla í Bandaríkjunum og aðstoðar kennara við að koma upp svokölluðum vinnustöðvum (work stations). Farið var í stutta heimsókn í skólann þar sem fræðst var um kennslufyrirkomulagið og fylgst með nemendum við stöðvavinnu.

Vinnustöðvar eru svæði þar sem nemendur vinna einir eða í samvinnu við aðra nemendur að fjölbreyttum verkefnum þar sem þeir fá tækifæri til að þjálfa þekkingu sína í

ýmsum lestrartengdum verkefnum. Verkefnunum er ætlað að þjálfa nemandann í sjálfstæðum vinnubrögðum þar sem hann getur bætt við þekkingu sína án aðstoðar kennarans. Á stöðvunum gefst nemendum tækifæri til að þjálfa lestur, ritun, tjáningu, hlustun og að vinna með bókstafi og orð (Diller 2003:2-3).

Rætt var við Ásdísi Hallgrímsdóttur, grunnskólakennara, um hvernig vinnustöðvarnar reynist í kennslunni og hvernig þær hafa verið útfærðar hjá þeim. Ásdís sagði að niðurstöður PISA könnunar OECD hafi verið kennurum skólans umhugsunarefni en þar kom í ljós að lesskilningi nemenda fer hrakandi. Þetta varð til þess að áhugi kviknaði á að fara til Bandaríkjanna á ráðstefnu og kynnast hugmyndafræði Debbie Diller.

Nemendur í 2. og 3. bekk fá tækifæri til að vinna eftir þessu fyrirkomulagi í lestrarnámi sínu. Í byrjun tímans eru nemendur hjá sínum umsjónarkennara og 15 mínútur eru nýttar í lestur. Að því loknu fara nemendur hver á sína stöð og vinna í 20 mínútur eftir þeim fyrirmælum sem á stöðinni eru. Í Ölduselsskóla vinna nemendurnir saman í pörum á vinnustöðvunum. Ásdís segir að vinnustöðvarnar gefi nemendum tækifæri til að þjálfa sig í og nýta þá þekkingu sem kennd er hverju sinni. Verkefnin eru fjölbreytt og þjálfa hljóðkerfisvitund, lestur á mismunandi texta og lesskilning, auk þess sem nemendur ræða saman um verkefnin og læra að draga ályktanir og kynna fyrir hópnum það sem hver og einn var að fást við. Stöðvarnar eru eftirfarandi:

- að kynnast höfundum, bók valin og upplýsingar um höfundinn kynntar fyrir hópnum
- raða saman vísum, stök orð vísunnar á miðum sem raða á rétt saman og syngja
- tölvur, horfa og skrifa/hlusta og skrifa, æfing í stafsetningu
- myndasögur, lesa myndasögu fyrir félagi og kynna söguþráðinn fyrir hópnum
- eintala/fleirtala, para saman orð í eintölu og fleirtölu
- við skiljum það sem við lesum, æfing í lesskilningi
- vissir þú, fræðibækur notaðar til að verða sér úti um ýmsan fróðleik
- dagblöð, lesa áhugaverða blaðgrein fyrir félagi
- hlustun og lestur, hlusta á lestur á bandi og fylgja eftir í bók

Einnig vinna nemendur í ritun á sams konar stöðvum þar sem hin fjölbreyttu ritsnið eru þjálfað. Þar eru stöðvarnar eftirfarandi: pósthús, sögupokar, ljóðastöð, bangsastöð, myndasögur og frjáls ritun. Þegar í heimsóknina var komið voru nemendur í óða önn við að útbúa dagblað en það var þeirra eigin hugmynd að ritunarstöð. Ásdís telur mikilvægt að nemendur séu hafðir með í ráðum um verkefni stöðvanna og að verkefnum sé reglulega skipt

út fyrir ný. Stöðvarnar eru allar með skýrum leiðbeiningum til að vinna eftir. Leiðbeiningarnar eru samdar af kennaranum og eru nemendur með í ráðum. Í lok hvers tíma eiga nemendur að kynna hver fyrir öðrum það sem þeir voru að fást við í tímanum. Unnið er á stöðvunum í lestrar- eða ritunartengdum verkefnum á hverjum degi.

Halda mætti að slík stöðvavinna tæki mikið pláss og krefðist þess að kennslustofan væri mjög rúmgóð og stór. Svo er ekki, allt sem til þarf er að skipuleggja stofuna vel og nýta hvern blett. Ein stöðin getur verið upp við töfluna, aðrir geta setið við borðin sín, enn aðrir á gólfinu. Sumir sitja við bókaskápinn, aðrir nýta kassettutæki við sína vinnu og sitja við það, enn aðrir sitja við tölvuna og á þennan hátt er nemendum raðað upp og hver blettur stofunnar nýttur til fulls (Diller 2005:1).

Ásdís segir kennara og nemendur skólans vera mjög ánægða með þetta fyrirkomulag og skólinn hefur fullan hug á að þróa vinnustöðvarnar enn frekar. Hún telur vinnustöðvarnar vera gott agatæki þar sem mikil vinnugleði og vinnufriður ríki meðal nemendanna (Ásdís Hallgrímsdóttir 2009).

6 Samantekt

Hér hefur verið fjallað um þá þætti sem mikilvægt er að hafa í huga þegar lestrarkennsla barna er annars vegar. Mikilvægt er að þeir sem koma að lestrarkennslu byrjenda þekki þróun lestrar og þá undirstöðuþætti sem lestur byggir á. Símenntun kennara er nauðsynleg til að unnt sé að fylgjast með nýjungum og tryggja nemendum ætíð árangursríka kennslu, sem byggir á niðurstöðum rannsókna. Rannsóknir hafa leitt í ljós að með snemmtækri íhlutun er hægt að koma í veg fyrir lestrarerfiðleika hjá börnum. Því fyrr sem byrjað er á fyrirbyggjandi aðgerðum því betri möguleika á barnið á farsælu lestrarnámi.

Leitast hefur verið við að svara spurningunni hvernig unnt sé að tryggja öllum nemendum góðan árangur í námi. Rannsóknir hafa leitt í ljós að einstaklingsmiðað nám, sem sniðið er að þörfum hvers og eins, sé hentugt til að ná árangri í lestrarkennslu. Fjallað var um hvernig kennari getur breytt kennslufyrirkomulagi sínu, þannig að það hafi þarfir hvers einstaklings að leiðarljósi, með því að beita stigskiptri kennslu. Skipulagi og framkvæmd var lýst ásamt þeim matsaðferðum sem nauðsynlegar eru til að kennslan skili árangri.

Að lokum er fjallað um heimsókn í tvo skóla á höfuðborgarsvæðinu sem hafa verið að móta einstaklingsmiðaða lestrarkennslu í litlum námshópum en slíkt kennslufyrirkomulag stuðlar að því að koma til móts við þarfir allra nemenda.

Lokaorð

Rannsóknir sýna að hægt er að kenna nánast öllum börnum að lesa en til þess þarf að beita viðurkenndum kennsluaðferðum og snemmtækri íhlutun. Mikil ábyrgð hvílir á herðum kennarans sem þarf að byggja kennslu sína á nýjustu rannsóknum og faglegum vinnubrögðum. Kennslan þarf að vera fjölbreytt og áhugaverð til að hún viðhaldi jákvæðu viðhorfi nemenda til áframhaldandi náms.

Öll börn eiga rétt á kennslu við hæfi og um það snýst einstaklingsmiðuð kennsla. Tilgangur minn með vali á þessu ritgerðarefni var að fræðast um hvað felist í einstaklingsmiðuðu námi og hvernig skipulag og framkvæmd þess er háttað. Bók þeirra Walpole og McKenna hefur veitt mér góða innsýn í slíka kennsluhætti en þó var enn lærdómsríkara að heyra og sjá hvernig einstaklingsmiðuð kennsla reynist, við raunverulegar aðstæður, í íslenskum skólum.

Stigskipt kennsla er áhugaverð kennsluaðferð sem gagnast sérlega vel í byrjendakennslu í lestri þar sem nemendur eru komnir mislangt í lestrarferlinu. Einstaklingsmiðuð kennsla er ekki auðveld í framkvæmd en með góðu skipulagi og samvinnu kennara og skólastjórnenda ætti að vera hægt að sjá til þess að hver nemandi fái kennslu við hæfi. Með markvissri þjálfun í hljóðkerfisvitund og vandaðri lestrarkennslu hjá kennara sem hefur þekkingu á lestrarferlinu er unnt að koma í veg fyrir lestrarerfiðleika barna.

Heimildir

- Aðalnámskrá grunnskóla, almennur hluti*. 1999. Menntamálaráðuneytið, Reykjavík.
- Aðalnámskrá grunnskóla, íslenska*. 1999. Menntamálaráðuneytið, Reykjavík.
- Adams, Marilyn. 1994. *Beginning To Read: Thinking and Learning about Print*. MIT Press, London.
- Allington, Richard. 2009. *What Really Matters in Response to Interventions*. Pearson Education, Inc., Boston.
- Amalía Björnsdóttir, Ingibjörg Símonardóttir og Jóhanna Einarsdóttir. 2003. „Þróun HLJÓM-2 og tengsl þess við lestrarfærni og ýmsa félagslega þætti.“ *Uppeldi og menntun. Tímarit Kennaraháskóla Íslands* 12:9-29.
- Amalía Björnsdóttir, Ingibjörg Símonardóttir og Jóhanna Einarsdóttir. 2004. „Málproskamælingar í leikskóla og forspárgildi þeirra um námsgengi í grunnskóla.“ *Uppeldi og menntun. Tímarit Kennaraháskóla Íslands* 13:67-90.
- Ásdís Hallgrímsdóttir. 2009. Viðtal höfundar við Ásdísi Hallgrímsdóttur kennara um stöðvavinnu í Ölduselsskóla, 27. apríl.
- Burns, Susan, Peg Griffin og Catherine Snow. 1998. *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. National Academy Press, Washington, DC.
- Burns, Susan, Peg Griffin og Catherine Snow. 1999. *Starting Out Right. A Guide to Promoting Children's Reading Success*. National Academy Press, Washington, DC.
- Bursuck, William, Thomas Smith, Dennis Munk, Mary Damer, Lisa Mehlig og Jocelyn Perry. 2004. „Evaluating the Impact of a Prevention-Based Model of Reading on Children Who Are At Risk.“ *Remedial and Special Education* 25:303-313. Vefslóð: <http://rse.sagepub.com/cgi/content/abstract/25/5/303> [Sótt 11. mars 2009.]
- Catts, Hugh W. og Alan G. Kamhi. 2005a. „Reading development.“ *Language and Reading Disabilities*, 2. útg., bls. 26-49. Ritstj.: Catts, Hugh W. og Alan G. Kamhi. Pearson/Allyn og Bacon, Boston.
- Catts, Hugh W. og Alan G. Kamhi. 2005b. „Defining Reading Disabilities.“ *Language and Reading Disabilities*, 2. útg., bls. 50-71. Ritstj.: Catts, Hugh W. og Alan G. Kamhi. Pearson/Allyn og Bacon, Boston.
- Catts, Hugh W. og Alan G. Kamhi. 2005c. „Classification of Reading Disabilities.“ *Language and Reading Disabilities*, 2. útg., bls. 72-93. Ritstj.: Catts, Hugh W. og Alan G. Kamhi. Pearson/Allyn og Bacon, Boston.
- Catts, Hugh W. og Alan G. Kamhi. 2005d. „Causes of Reading Disabilities.“ *Language and Reading Disabilities*, 2. útg., bls. 94-126. Ritstj.: Catts, Hugh W. og Alan G. Kamhi. Pearson/Allyn og Bacon, Boston.

- Condrón, Dennis J. 2008. „An Early Start: Skill Grouping and Unequal Reading Gains in the Elementary Years.“ *The Sociological Quarterly* 49, 2:363-394.
- Crawford, Elizabeth og Joseph Torgesen. 2007. *Teaching All Students to Read: Practices from Reading First Schools with Strong Intervention Outcomes*. Complete Report. Florida Center for Reading Research, Florida.
- Cunningham, Patricia. 2009. *What Really Matters in Vocabulary. Research-Based Practices across the Curriculum*. Allyn og Bacon, Boston.
- Diller, Debbie. 2003. *Literacy Work Stations: Making Centers work*. Stenhouse Publishers, Portland.
- Diller, Debbie. 2005. *Practice with Purpose: Literacy Work Stations for Grades 3-6*. Stenhouse Publishers, Portland.
- Diller, Debbie. 2007. *Making the Most of Small Groups Differentiation for All*. Stenhouse Publishers, Markham.
- Ehri, Linnea C. 2002. „Reading Processes, Acquisition, and Instructional Implications.“ *Dyslexia and Literacy: Theory and Practice*, bls. 167-185. Ritstj.: Reid, Gavin og Janice Wearmouth. Wiley & Sons, Chichester.
- Ehri, Linnea C. og Theresa Roberts. 2006. „The roots of Learning to Read and Write: Acquisition of Letters and Phonemic Awareness.“ *Handbook of Early Literacy Research*, 2. útg., bls. 113-130. Ritstj.: Dickinson, David K. og Susan B. Neuman. The Guilford Press, New York.
- Fletcher, Jack M., Robin D. Morris og G. Reid Lyon. 2006. „Classification and Definition of Learning Disabilities: An Integrative Perspective.“ *Handbook of Learning Disabilities*, bls. 30-56. Ritstj.: Swanson, H. Lee, Karen R. Harris og Steve Graham. The Guilford Press, New York.
- Fuchs, Douglas, Donald Compton, Lynn S. Fuchs, Joan Bryant og G. Nicole Davis. 2008. „Making „secondary intervention“ work in a three-tier responsiveness-to intervention model: findings from the first-grade longitudinal reading study of the National Research Center on Learning Disabilities.“ *Reading and Writing* 21, 4:413-436.
- Guðrún Edda Bentsdóttir. 2009. „Árangursrík lestrarkennsla.“ *Glæður. Fag tímarit félags íslenskra sérkennara* 19:26-31.
- Guðrún Sigursteinsdóttir. 2009. „Byrjendakennsla í lestri, bernskulæsi-snemmtæk íhlutun.“ *Glæður. Fag tímarit félags íslenskra sérkennara* 19:4-10.
- Hall, S. L. og Louisa C. Moats. 1999. *Straight Talk About Reading: How Parents Can Make a Difference During the Early Years*. Contemporary Books, Lincolnwood.
- Helga Friðfinnsdóttir, Sigrún Löve og Þorbjörg Þóroddsdóttir. 2000. *Markviss málörvun: Þjálfun hljóðkerfisvitundar*. 3. útg. Námsgagnastofnun, Reykjavík.

- Helga Magnúsdóttir. 1987. „Hljóðaaðferðin.“ *Lestur-mál*, 8:95-106. Ritstj.: Indriði Gíslason og Guðmundur B. Kristmundsson. Ritroð Kennaraháskóla Íslands og Iðunnar, Reykjavík.
- Hoover, Wesley A. og Philip B. Gough. 1990. „The Simple View of Reading.“ *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2:127-160.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir. 2004. „Málþroski barna.“ *Uppeldi og menntun. Tímarit Kennaraháskóla Íslands* 13:9-31.
- Höien, Torleiv og Ingvar Lundberg. 2000. *Dyslexia: From Theory to Intervention*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, NL.
- Jeffries, JoAnn H. 2003. *Leggðu við hlustir: Verkefni sem þjálfa mál- og hljóðkerfisvitund*. Arnheiður Borg, Áslaug Hartmannsdóttir, Eiríkur Ellertsson og Ingibjörg Símonardóttir þýddu og staðfærðu. Útgefið af þýðendum, Kópavogur.
- Johns, Jerry L. og Susan Davis Lenski. 2001. *Improving reading strategies and resources*. Kendall/Hunt Publishing Company, Dubuque, IA.
- Juel, Connie. 1988. „Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades.“ *Journal of Educational Psychology* 80:437-447.
- McKenna, Michael C. og Steven A. Stahl. 2003. *Assessment for Reading Instruction*. Guilford Press, New York.
- Muter, Valerie. 2003. *Early Reading Development and Dyslexia*. Whurr Publishers Ltd, London.
- Nation, Kate. 2005. „Children’s Reading Comprehension Difficulties.“ *The Science of Reading: A Handbook*, bls. 248-265. Ritstj.: Snowling, Margaret og Charles Hulme. Blackwell Publishers, Malden.
- Nation, Kate. 2006. „Assessing children’s reading comprehension.“ *Dyslexia: Speech and Language: A Practitioner’s Handbook*, bls. 128-142. Ritstj.: Snowling, Margaret og Joy Stackhouse. Whurr Publishers, London.
- Riley, Jeni. 2006. *Language and Literacy 3-7; Creative Approaches to Teaching*. SAGE Publications Ltd., London.
- Sigríður J. Þórisdóttir. 1993. *Ótrúleg eru ævintýrin: sögur og vísur til málörvunar*. Námsgagnastofnun, Reykjavík.
- Sigrún Vilborg Heimisdóttir og Vin Þorsteinsdóttir. 2009. „Árangursríkir kennsluhættir fyrir börn með lestrarvanda.“ *Glæður. Fag tímarit félags íslenskra sérkennara* 19:33-39.
- Snow, Catherine E. og Connie Juel. 2005. „Teaching Children to Read: What Do We Know about How to Do It.“ *The Science of Reading; A Handbook*, bls. 501-520. Ritstj.: Snowling, Margaret og Charles Hulme. Blackwell Publishers, Malden.

- Snowling, Margaret. 2006. „Language skills and learning to read: the dyslexia spectrum.“ *Dyslexia, Speech and Language: A Practitioner's Handbook*, bls. 1-14. Ritstj.: Snowling, Margaret og Joy Stackhouse. Whurr Publishers, London.
- Southall, Margo. 2007. *Differentiated Literacy Centers*. Scholastic, New York.
- Stanovich, Keith E. 1986. „Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy“. *Reading Research Quarterly* 21:360-407.
- Tankersley, Karen. 2003. *Threads of Reading: Strategies for Literacy Development*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Torgesen, Joseph. 2002. „The Prevention of Reading Difficulties.“ *Journal of School Psychology* 40:7-26. Vefslóð: <http://www.iapsych.com/chcreading/LinkedDocuments/Torgesen2002hl.pdf> [Sótt 13. mars 2009.]
- Torgesen, Joseph. 2005. „Recent Discoveries on Remedial Interventions for Children with Dyslexia.“ *The Science of reading. A Handbook*, bls. 521-537. Ritstj.: Snowling, Margaret og Charles Hulme. Blackwell Publishing, Malden.
- Vacca, Jo Anne, Richard T. Vacca, Mary K. Gove, Linda C. Burkey, Lisa A. Lenhart og Christine A. McKeon. 2006. *Reading and Learning to Read*. 6. útg. Pearson Education Inc., Boston.
- Viðtal við sérkennara. 2009. Viðtal höfundar við ónafngreinda sérkennara í ónefndum grunnskóla á höfuðborgarsvæðinu um þróunarverkefni í byrjendalæsi, 1. apríl.
- Walpole, Sharon og Michael C. McKenna. 2007. *Differentiated Reading Instruction, strategies for the primary grades*. The Guilford Press, New York.
- Whitehurst, Grover J. og Christopher J. Lonigan. 2006. „Emergent literacy: Development from prereaders to readers.“ *Handbook of Early Literacy Research*, 2. útg., bls. 11-29. Ritstj.: Dickinson, David K. og Susan B. Neuman. The Guilford Press, New York.
- Þorgerður Guðmundsdóttir. 2009. „Áhrifaþættir á mótun sjálfsálits barna með lestrarörðugleika.“ *Glæður. Fagtímarit félags íslenskra sérkennara* 19:19-25.
- Þóra Kristinsdóttir. 2000. „Að lesa...list er góð“. *Lestarbókin okkar, greinasafn um lestur og læsi*, bls. 185-198. Ritstj.: Heimir Pálsson. Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands og íslenska lestrarfélagið, Reykjavík.