



**Háskólinn
á Akureyri**
University
of Akureyri

Fjölbreyttar kennsluaðferðir efla lesskilning

Handbók og starfendarannsókn um læsiskennslu á
miðstigi

Tanja Rut Hermansen

**Kennaradeild
Hug- og félagsvísindasvið
Háskólinn á Akureyri
2021**

Fjölbreyttar kennsluaðferðir efla lesskilning

Handbók og starfendarannsókn um læsiskennslu
á miðstigi

Tanja Rut Hermansen

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

Leiðsögukennari
Rannveig Oddsdóttir

Kennaradeild
Hug- og félagsvísindasvið
Háskólinn á Akureyri
Akureyri, júní 2021

Titill: Fjölbreyttar kennsluaðferðir efla lesskilning: Handbók og starfendarannsókn um læsiskennslu á miðstigi
Stuttur titill: Fjölbreyttar kennsluaðferðir efla lesskilning
30 eininga meistaraþrófsverkefni sem er hluti af Magister Educationis - prófi í félagsvísindum.

Höfundarréttur © 2021 Tanja Rut Hermansen
Öll réttindi áskilin

Kennaradeild
Hug- og félagsvísindasvið
Háskólinn á Akureyri
Sólborg, Norðurslóð 2
600 Akureyri

Sími: 460 8000

Skráningarupplýsingar:
Tanja Rut Hermansen, 2021, meistaraþrófsverkefni, kennaradeild, hug- og félagsvísindasvið, Háskólinn á Akureyri, 83 bls.

Akureyri, júní, 2021

Ágrip

Læsi, lestur og lesskilningur eru hugtök sem flestir þekkja. Þeir sem vinna í skólasamfélaginu vita að þetta eru mikilvægir þættir í leik og starfi. Margt hefur áhrif á árangur í lestri og lesskilningi og má þar nefna til dæmis umskráningu, orðaforða og forþekkingu. Árangur íslenskra nemenda í PISA vekur fólk til umhugsunar um þetta efni enda er Ísland lægst af Norðurlöndunum í lesskilningi og virðist það ekki fara batnandi.

Til þess að nemendur nái sem bestum tókum á lesskilningi er gott að vera með fjölbreyttar kennsluaðferðir. Hægt er að kenna nemendum aðferðir sem hjálpa þeim að þróa með sér góðan lesskilning. Til eru margar aðferðir og í þessu verkefni prófaði ég sjö aðferðir með nemendum mínum í 6. bekk grunnskóla. Ég framkvæmdi starfendarannsókn og prófaði aðferðirnar nokkrum sinnum og skrifaði hvernig gekk í hvert skipti. Samhliða var unnin handbók með hugmyndum af framkvæmd aðferðanna og verkefnum tengdum þeim. Markmið handbókarinnar er að fá kennara til þess að nýta fjölbreyttar kennsluaðferðir oftar í kennslustofunni og von mín er sú að handbókin reynist kennurum gott hjálpartæki í lesskilningskennslu sem þeir geta gripið í ef þá vantar hugmyndir. Auk þess tel ég að handbókin sé gagnleg fyrir kennara sem eru að stíga sín fyrstu skref í kennslu.

Lykilorð: Læsi, forþekking, lesskilningur, ritun, orðaforði.

Abstract

Literacy, reading and reading comprehension are concepts most people are familiar with. Individuals who work in the school community know that these are important factors of play and work. There are many factors that influence reading performance and reading comprehension, such as decoding, vocabulary and previous knowledge. The accomplishment of Icelandic students in PISA make people contemplate on this subject, as Iceland is, amongst the Nordic countries, the lowest in reading comprehension and doesn't seem to be improving.

For students to master reading comprehension at best, it's good to have a variety of teaching methods for them. Students can be taught methods that help them develop a good reading comprehension. There are many methods available and for this project I examined seven methods with my students in 6th grade. I implemented an action research, the methods were tested several times, and progress was written by me each time. In parallel, a manual was prepared with ideas for the implementation of the methods and projects related to them. The aim of the manual is to get teachers to dedicate a variety of teaching methods more often in the classroom and I hope that by creating the manual, teachers will have some tools to intervene if they need ideas. In addition, I believe that this is a good tool for individuals who are starting their career as teachers.

Keywords: Literacy, prior knowledge, reading comprehension, writing, vocabulary.

Sérstakar þakkir fá Matthildur Þorvaldsdóttir og Anný Kristín Hermansen fyrir gagnlegar athugasemdir og ábendingar við yfirlestur verkefnisins. Fjölskyldan mín fær einnig miklar þakkir fyrir umburðarlyndi og þolinmæði í þessari þrotlausu vinnu sem fór fram síðastliðið ár. Það voru margir sem lögðu sitt á vogarskálarnar til þess að aðstoða með börnin mín tvö meðan ég vann í verkefninu. Miklar þakkir fær vinnuveitandi minn og samstarfsmenn sem veittu mér stuðning og hvatningu alla daga. Að lokum fær leiðbeinandinn minn, Rannveig Oddsdóttir, miklar þakkir fyrir skjót svör, uppbyggilega gagnrýni og góðan stuðning.

Formáli

Lokaverkefnið mitt til M.Ed. gráðu í kennslufræðum við Háskólann á Akureyri er handbók um lesskilningsaðferðir og starfendarannsókn tengd henni. Verkefnið er 30 einingar og leiðbeinandi minn var Rannveig Oddsdóttir. Í starfendarannsókninni prófaði ég aðferðirnar sem ég notaði í handbókina með nemendum sem ég kenndi þetta skólaárið og ígrundaði og skrifaði um hverja aðferð. Umsjónarhópurinn minn var 6. bekkur og því var tilvalið að prófa aðferðirnar með þeim þar sem markhópur handbókarinnar er miðstig. Hægt er að nýta handbókina á öllum stigum með því að aðlaga verkefnið sem gerð eru að hverjum aldurshóp fyrir sig. Ég og nemendur mínir prófuðum aðferðirnar saman í verkefnum sem þeir voru að vinna að í skólanum úr námsefni 6. bekkjar. Mér fannst mikilvægt að prófa aðferðirnar með nemendum því þannig lærir maður þær betur og áttar sig á því hvornig hentar að kenna þær og leggja þær inn. Með því að prófa aðferðirnar er hægt að þróa sína kennslu áfram og læra af mistökunum. Ég ákvað að gera starfendarannsókn út frá þeirri hugmynd að ég myndi prófa aðferðirnar með nemendum, maður lærir mikið af því að rýna í starfið sitt til að aðlaga það betur að kennslu og að nemendum sem er verið að kenna. Reynslan af því að prófa aðferðirnar með nemendum nýttist mér vel í að búa til handbókina og er von mín sú að handbókin hjálpi fleiri kennurum að nota aðferðirnar og kenna nemendum að nýta þær í námi sínu. Starfendarannsóknin gekk þó ekki áfallalaust fyrir sig þökk sé Covid-19 en með skipulagi og eljusemi tókst þetta ágætlega.

Ástæðan fyrir gerð handbókar með þessu verkefni er að mestu persónuleg reynsla. Þegar ég byrjaði að kenna, ári áður en ég fór í námið, þá kunni ég engar svona aðferðir og þá hefði verið gott að vera með handbók til aðstoðar. Þegar ég byrjaði í náminu og lærði um aðferðirnar áttaði ég mig á að kennarar í kringum mig væru alls ekki að nota þessar aðferðir markvisst og þegar ég spurði kennarana hvers vegna það væri ekki verið að nota þær, þá vildu þeir meina að þessar aðferðir gleymdust oft á tíðum. Kennarar eiga það til að nota mest eina aðferð sem þeir þekkja kannski best og nota hana mikið en fjölbreytnin gæti aukið áhuga hjá börnum þar sem ein aðferð hentar ekki öllum. Þess vegna fannst mér mikilvægt að gefa út handbók. Hana væri gott fyrir alla skóla að eiga og jafnvel láta nýja kennara fá handbókina þegar þeir hefja störf. Einnig er gott fyrir eldri kennara að rifja upp aðferðirnar. Markmið verkefnisins var því að búa til handbók sem gott er að grípa í og auðveldar kennurum að vinna með lesskilningsaðferðir í kennslu.

Efnisyfirlit

1	INNGANGUR	1
2	FRÆÐILEGUR BAKGRUNNUR	3
2.1	LÆSI	3
2.2	LESSKILNINGUR	5
	<i>Umskráning og lesfimi</i>	<i>6</i>
	<i>Orðaforði og málskilningur</i>	<i>7</i>
	<i>Forþekking/bakgrunnsþekking</i>	<i>8</i>
	<i>Hugrænir eiginleikar</i>	<i>9</i>
2.3	LESSKILNINGUR ÍSLENSKRA BARNNA	9
2.4	LESSKILNINGSKENNSLA	11
	<i>Forþekking</i>	<i>13</i>
	<i>Orðaforði</i>	<i>14</i>
	<i>Skilningur á texta</i>	<i>16</i>
	<i>Ritun</i>	<i>17</i>
2.5	STARFENDARANNSÓKNIR	19
3	STARFENDARANNSÓKNIN	20
3.1	AÐFERÐ	21
	<i>Pátttakendur</i>	<i>22</i>
	<i>Siðferðisleg atriði</i>	<i>22</i>
	<i>Lesskilningsaðferðir</i>	<i>22</i>
	<i>Framkvæmd</i>	<i>23</i>
3.2	NIÐURSTÖÐUR	24
	<i>K-V-L</i>	<i>24</i>
	<i>Krossglíma</i>	<i>27</i>
	<i>SSLSR</i>	<i>29</i>
	<i>Hugtakakort</i>	<i>31</i>
	<i>Tékklisti</i>	<i>32</i>
	<i>Pörun</i>	<i>33</i>
	<i>Orð dagsins</i>	<i>35</i>
	<i>Samantekt</i>	<i>36</i>
3.3	UMRÆÐUR	36
	<i>Kennari</i>	<i>36</i>
	<i>Nemendur</i>	<i>37</i>
	<i>Handbók</i>	<i>38</i>
4	LOKAORÐ	39
	HEIMILDIR	41
	FYLGISKJÖL	45

1 Inngangur

Í þessu verkefni er fjallað um leiðir til þess að efla lesskilning og kennsluáferðir sem hægt er að nota í þeim tilgangi. Verkefnið er tvíþætt, annars vegar ritgerð þar sem fjallað er um lesskilning og sagt frá niðurstöðum starfendarannsóknar og hins vegar handbók um lesskilningsáferðir. Í fræðilegri umfjöllun er farið yfir fræðilegan bakgrunn læsis og tengt við lestur og lesskilning. Skoðað er hvaða hæfnipættir þurfi að vera til staðar til þess að ná tókum á lesskilningi. Fjallað er almennt um læsi, læsi og lesskilning á Íslandi og niðurstöður úr PISA prófinu. Farið er yfir hvað starfendarannsóknir eru og hvers vegna þær eru mikilvægar í menntavísindum og greint er frá niðurstöðum starfendarannsóknarinnar sem unnið var að þetta skólaár.

Þetta skólaár hef ég framkvæmt starfendarannsókn þar sem ég prófaði sjö kennsluáferðir með umsjónarþekkingnum mínum. Ég safnaði upplýsingum um hvernig starfendarannsóknin fór fram og hvernig hver áferð gekk, hvað hefði mátt gera betur og hvað hefði verið vel gert. Ígrundun á starfinu er mikilvæg til að unnt sé að útskýra hverja áferð betur. Ég safnaði gögnum yfir allan veturinn og betrubætti áferðirnar í hvert sinn. Að lokum fylgir handbók með sem er gerð með það markmið í huga að aðstoða kennara við að nýta sér þessar áferðir í kennslu.

2 Fræðilegur bakgrunnur

Grunnþættir menntunar eru sex talsins samkvæmt Aðalnámskrá grunnskóla. Þeir eru sjálfbærni, jafnrétti, lýðræði og mannréttindi, heilbrigði og velferð, sköpun og að lokum læsi. Grunnþættirnir sex tengjast allir innbyrðis og eiga að fléttast inn í allt skólastarf. Í aðalnámskránni kemur fram að allir sex grunnþættirnir snúast að einhverju leyti um læsi og þar segir: „Grunnþættir snúast um læsi á samfélag, menningu, umhverfi og náttúru þannig að börn og ungmenni læri að byggja sig upp andlega og líkamlega, að bjarga sér í samfélaginu og vinna með öðrum“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 16). Læsi er sá þáttur sem fjallað verður um í þessu verkefni.

Í fræðilega kaflanum hér á eftir verður farið yfir skilgreiningu á læsi, lesskilning, læsi íslenskra barna og aðferðir til þess að efla lesskilning.

2.1 Læsi

Merking á hugtakinu læsi er sífellt að taka breytingum. Þó svo að grunnurinn sé sá sami, að undir læsi falli ritun, lestur og skilningur þá hafa nýjungar í tækni breytt samskiptaumhverfi okkar. Í dag er ekki einungis talað um að læsi sé skilningur á rituðum texta heldur þarf einnig að skilja myndmál, talmál og tákn og einnig þurfa börn í dag að vera læs á upplýsingatækni og margmiðlun. Læsi byggir á mörgum þáttum og allir þessir þættir tengjast og hafa áhrif á það hve góðum tökum einstaklingur nær á læsi. Til þess að ná tökum á læsi þarf að vera til staðar umskráning, það er einstaklingur þarf að geta breytt bókstöfum í hljóð, tengja hljóðin svo saman svo úr verði orð og nota orðin í að búa til texta. Það þarf svo að tengja þessa færni við forþekkingu til að ná skilningi á því sem lesið er (Stefán Jökulsson, 2012, bls. 6–7). Læsi er eitthvað sem verður aldrei fullmótað heldur höldum við áfram að bæta okkur og auka hæfnina á þessu sviði alla ævi (Tankersley, 2005, bls. 1–5).

Fleiri þættir sem falla undir læsi eru til dæmis talnalæsi og miðlalæsi. Þessa þætti nota flestir í sínu daglega lífi. Það krefst til dæmis talnalæsis að fara í matvörubúð. Fólk þarf að geta lesið úr tölum og skilið orðanotkun sem viðkemur tölum. Miðlalæsi eða fjölmiðlalæsi eins og það er einnig oft kallað krefst skilnings á upplýsingum sem koma frá fjölmiðlum, hvernig þær hafa áhrif á okkur og okkar hugsun. Að vera læs á miðla gefur okkur aukna gagnrýna hugsun og leyfir okkur að álykta um ýmis málefni (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 19; Menntamálastofnun, 2019, bls. 62–64).

Það skiptir miklu máli að vinna með læsi og stór partur af því er til dæmis að þjálfastur, ritun og lesskilning. Nemendur þurfa einnig að fá tækifæri til þess að ræða um texta og tjá sig um ólík málefni á fjölbreyttan hátt (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 37; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 99).

Lestur er mikilvægur þáttur í lífi hvers manns. Lestur felur í sér að umskrá ritmálið en til þess að lesturinn þjóni tilgangi sínum þarf einstaklingurinn að skilja það sem hann les. Einstaklingur þarf að átta sig á merkingu og samhengi þess sem lesið er því ef skilningurinn er ekki tilstaðar er erfitt að segja til um hversu miklu lesturinn skilar. Þegar við lesum erum við að nota hugann okkar til þess að safna upplýsingum og greina þær. Þegar unnið er úr upplýsingum sem lesnar eru er verið að þróa skilninginn áfram. Það er margt sem felst í því að lesa texta eins og til dæmis að geta lesið á milli lína, tengja saman lesturinn og forþekkingu og góður orðaforði. Lesandinn þarf einnig að þekkja mismunandi textagerðir og efni til þess að skilja betur það sem lesið er. Lesskilningur er því mjög mikilvægur í lestri og læsi yfir höfuð (McKee, 2012, bls. 45).

Lestur og ritun eru mikilvægir þættir læsis og eru þeir mikið notaðir í daglegu lífi. Lestur er mikilvægur þáttur í því að einstaklingar geti verið virkir þátttakendur í samfélaginu, við lesum upplýsingar og notum síðan ritun til að miðla til annarra eða eiga samskipti eins og til dæmis með tölvupóstum og í gegnum samfélagsmiðla sem flestir nota dags daglega. Það er því mikilvægt að kunna að skrifa texta til þess að nota sem tjáningarform. Ritun skiptist í tvo þætti. Annarsvegar er það textinn sjálfur og hinsvegar tæknileg atriði hans. Textinn sjálfur er textagerðin og innihald textans. Tæknileg atriði eru til dæmis uppbygging textans, stafsetning og frágangur. Mikilvægt er að nemendur séu meðvitaðir um það sem þeir skrifa og geti gagnrýnt það með því markmiði að bæta gæði textans (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 99).

Ritun gegnir lykilhlutverki í hugsun og námi þar sem hún mótar hugsanir okkar. Forsendan er sú að mest af okkar þekkingu er geymd í langtímaminninu sem er ekki aðgengilegt öllum stundum en með því að setja fram hugsanir okkar í til dæmis ritun er þessi hugsun aðgengileg og hægt að sækja þekkinguna í langtímaminnið (Nükles, Hübner og Renkl, 2009, bls. 260). Í líkani Hayes og Flower er talað um að ritunarferlið samanstandi af þremur þáttum og spila allir þessir þættir saman. Fyrst er að nefna mikilvægi þess að skipuleggja hvað það er sem verið er að fara að fjalla um og hvernig væri best að setja það upp. Síðan er það að koma efninu yfir á ritaðan texta og það síðasta er að lesa og fara yfir textann sem búið er að skrifa. Öll þessi atriði reyna á vinnsluminni nemandans og oft geta þessir þættir reynst nemendum erfiðir vegna skorts á þjálfun á vinnsluminni eða að nemendum hafa ekki verið kenndar aðferðir til þess að skipuleggja ritunina, skrifa texta og endurskoða hann. Það er því gott að hafa mismunandi aðferðir til aðstoðar í ritun og gott er að þjálfastur nemendur í að búa til áætlun áður en þeir byrja að skrifa svo þeir viti um hvað efnið á að vera og hvernig eigi að setja það upp áður en þeir

hefjast handa. Einnig er gott að láta nemendur skrifa texta fyrst um sinn án þess að ritskoða hann, koma öllu á blað og láta þá svo lesa yfir og þannig bæta textann sinn (Kieft, Rijlaarsdam, Galbraith og Bergh, 2007, bls. 1–3).

2.2 Lesskilningur

Á ensku eru hugtökin „reading literacy“ og „reading comprehension“ notuð fyrir lesskilning. Reading literacy á sér víðari merkingu og sú þýðing er notuð yfir lesskilning í PISA prófinu sem Menntamálastofnun sér um hér á landi. Hugtakið er í raun yfirgripsmeira heldur en að eiga einungis við um lesskilning og væri betra að þýða reading literacy sem textalæsi eða almennt læsi þar sem það nær til dæmis yfir öll sviðin sem PISA metur sem eru auk lesskilnings, læsi á náttúruvísindi og læsi á stærðfræði (Sigríður Ólafsdóttir og Baldur Sigurðsson, 2017, bls. 3–4; Menntamálastofnun, 2019, bls. 14–15). Reading comprehension er líklega það hugtak sem fleiri kennarar þekkja og á meira við um beinan skilning á textanum sem lesinn er og innihald hans. Hugtakið lesskilningur hefur breyst mikið með árunum og felur það ekki einungis í sér að skilja það sem verið er að lesa heldur einnig að geta túlkað textann og tjáð sig um innihald hans. Það sem hefur svo bæst við skilgreininguna er hæfnin til þess að draga ályktanir, leggja mat á og hugleiða textann sem lesinn er. Með þessu hefur hugtakið „reading comprehension“ færst nær merkingunni „reading literacy“ (Sigríður Ólafsdóttir og Baldur Sigurðsson, 2017, bls. 4).

Skilgreining PISA frá Menntamálastofnun um lesskilning (e. reading literacy) er „hæfni til að skilja, meta, nýta sér, ígrunda og ástunda lestur á rituðum texta í þeim tilgangi að ná markmiðum sínum, þróa þekkingu sína og taka virkan þátt í samfélaginu“ (Menntamálastofnun, 2019, bls. 14). Lesskilningur snýst yfirleitt um það hversu vel nemendur skilja textann, til dæmis með því að svara spurningum upp úr því sem þeir lesa. Þeir þurfa að geta ígrundað textann og þróað þekkingu sína með skilningi á honum (Menntamálastofnun, 2017, bls. 66).

Lesskilningur er fjölþætt hugtak því það byggir á nokkrum hæfnipáttum og er það samspil þessara þátta sem vinna saman svo að barn nái tökum á lesskilningi. Allir þættirnir eiga sinn þátt í þjálfun á lesskilningi og til þess að efla lesskilning þá þarf að huga að þeim öllum (McKee, 2012, bls. 45; Cain, 2010, bls. 112). Umskráning og málskilningur eru mikilvægar undirstöður lesskilnings og þarf að vera búíð að ná tökum á þeim til þess að ná tökum á lesskilningi. Einfalda lestrarlíkanið (e. The simple view of reading) er líkan sem notað er til þess að greina mögulegan vanda í lestri. Einfalda lestrarlíkanið er gott líkan til að nota til þess að sjá hvar veikleikar og styrkleikar einstaklinga liggja þegar kemur að lesskilningi. Það er einnig hentugt verkfæri til þess að greina mögulegan vanda á umskráningu og lesskilningi sem eru tveir mikilvægir þættir sem lestrarfærni byggir á. Skilningur og umskráning eru tveir aðskildir þættir en þeir eru taldir vera meginundirstöður lesskilnings og

þarf að ná tókum á þeim til þess að öðlast færni í lesskilningi. Ekki er hægt að segja að börn séu orðin læs fyrir en þau hafa náð valdi á báðum þáttunum en þó eru fleiri þættir sem koma við sögu eins og til dæmis forþekking, ritun og hugrænir eiginleikar og farið verður nú yfir þessa þætti (Hoover og Tunmer, 2018, bls. 304).

Umskráning og lesfimi

Fyrsti þátturinn sem vert er að nefna er umskráning (e. decoding). Umskráning er einn af þeim þáttum sem skiptir miklu máli til þess að öðlast færni í lestri og lesskilningi. Umskráning er sú færni að geta breytt bókstöfum og orðum í hljóð. Þegar nemendur hafa náð tókum á umskráningu verður hún sjálfvirk og þeir þurfa ekki að einbeita sér að því að umskrá stafina í hljóð. Ef nemendur hafa hæfni í að umskrá orðin verður lesturinn auðveldari og fyrir vikið geta þau betur einbeitt sér að inntaki textans. Slök hæfni í að umskrá orðin gerir nemandanum erfitt fyrir að skilja textann og ná sambengi í honum og þeir nemendur sem hafa enga færni í umskráningu geta ekki lesið (Cain, 2010, bls. 96).

Umskráning reynir mikið á vinnsluminni og þegar barn þarf að nota vinnsluminnið í að lesa eða umskrá stafi eða orð er ómögulegt fyrir það að beita skilningi á textanum samhliða. Með tímanum og æfingunni fara börn að þekkja orðin og þurfa þá ekki að umskrá þau í hvert skipti sem þau eru lesin (Vellutino, Fletcher, Snowling og Scanlon, 2004, bls. 4–5). Þetta nefnist Orðþekking (e. word recognition) eða sjónrænn orðaforði. Orðþekking er samspil sjónar, sjóntaugar og heila og er það að nemandinn getur lesið orðin fyrirhafnarlaust vegna þess að hann þekkir þau og nær því sjálfvirkni í lestri (McKee, 2012, bls. 45–46). Lesfimi byggist á þessum tveimur þáttum, góðri umskráningu og orðþekkingu. Lesfimi er hæfni barns til þess að lesa texta fyrirhafnarlaust, hratt og rétt (Vellutino, Fletcher, Snowling og Scanlon, 2004, bls. 4–5). Talað er um þetta sem færni sem flestir öðlast á fáeinum mánuðum og nefnist afmörkuð færni (e. constrained skills). Þegar börn hafa náð tókum á þessari afmörkuðu færni geta þau lesið flest orð sjálfkrafa vegna þess að orðin sem þau lesa eru orð sem þau þekkja (Snow og Matthews, 2016, bls. 58–59).

Árið 2016 framkvæmdi Freyja Birgisdóttir (2016) rannsókn til þess að kanna hvaða þættir það væru sem spáðu fyrir um frammistöðu í lesskilningshlutanum í PISA. Það voru 280 nemendur sem tóku þátt í rannsókninni úr 15 grunnskólum í öllum landshlutum. Þetta voru nemendur í 10. bekk og var rannsóknin gerð stuttu eftir að PISA könnunin var lögð fyrir. Hún lagði fyrir nokkur próf í þessari rannsókn sem var ætlað að meta orðaforða, grundvallarfærni og ánægju í lestri, sjálfsstjórn í námi, lestrartíðni og hvaða námsaðferðir nemendur notuðu til þess að leysa lesskilningsverkefni. Niðurstöður þessarar rannsóknar leiddu í ljós tengingu orðaforða og umskráningar við lesskilning. Niðurstöður sýndu einnig að þeir

nemendur sem ekki náðu hæfniprepi tvö í PISA voru með mjög slaka lesfimi og slaka færni í umskráningu (Freyja Birgisdóttir, 2016, bls. 6–14).

Orðaforði og málskilningur

Þó svo að umskráning sé tilstaðar þá er tilgangurinn með lestri lítill ef enginn skilningur er á því sem lesið er. Því er mikilvægt að hafa góðan orðaforða (e. vocabulary) og skilning á orðunum. Það þarf að vera skilningur og þekking á orðunum sem við lesum, hvort sem það er í hljóði eða upphátt og einnig á þeim orðum sem við skrifum og segjum. Til þess að ákveðið orð falli inn í orðaforða barns, þá þarf barnið að skilja merkingu þess og með því að skilja merkingu orða og setninga bætist í málskilning barnsins (Hiebert og Kamil, 2005, bls. 1–5; Freyja Birgisdóttir, 2016, bls. 15). Orðaforði og málskilningur eru gríðarlega mikilvægir þættir í tengslum við lesskilning eins og sjá má í rannsókn sem Hsueh-Chao og Nation (2000) framkvæmdu til þess að athuga hversu mörg orð lesandi þarf að þekkja til þess að lesa texta sér til ánægju án þess að þurfa að leita að merkingu orða. Niðurstöður leiddu í ljós að lesandinn þarf að þekkja og skilja í kring um 98% orða í textanum sem hann er að lesa, til þess að skilja hann án allrar hjálpar. Því er mikilvægt að útskýra flókin orð fyrir nemendum og endurtaka þau til þess að skilningur á þeim myndist (Hsueh-Chao og Nation, 2000, bls. 422).

Orðaforði er einstaklingsbundinn og við byrjum að sjá mun milli barna strax á leikskólaaldri. Það er því mikilvægt að við byrjum að fylgjast með orðaforða barna strax frá unga aldri. Ef orðaforði barns er slakur þá er hægt að bregðast við og vinna með barninu í að efla hann til þess að koma í veg fyrir frekari námsörðugleika seinna meir. Efling á orðaforða skiptir því gríðarlegu máli og þar sem þjálfunin fer ekki einungis fram innan veggja skólans heldur inni á heimilum barnanna og öðrum stöðum þar sem barnið eyðir tíma á er einstaklingsbundið hversu mikla þjálfun það fær og því mikilvægt að skoða hvert barn fyrir sig og grípa þau börn sem þurfa á meiri þjálfun að halda (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2018, bls. 15-16). Barn sem er með slakan orðaforða og málskilning þegar það byrjar að lesa á yfirleitt erfiðara með skilning á textanum sjálfum og þessi börn lesa oft minna heldur en önnur börn sem hafa sterkari skilning og orðaforða. Börn sem lesa minna bæta hægar við orðaforða sinn heldur en börn sem lesa mikið. Þetta er oft nefnt Mattheusaráhrifin (e. Matthew effect) og er oft notuð líkingin að ríkir verða ríkari og fátækir fátækari það er þeir sem lesa mikið verða ríkari af orðaforða. Þau börn sem lesa lítið ná ekki eins góðum tókum á lestrartækninni og þau börn sem lesa mikið og bæta því hægar við orðaforðann, báðir þessir þættir geta valdið námserfiðleikum seinna meir (Stanovich, 1986, bls. 380–381). Orðaforði er ein helsta forspá þess hvernig einstaklingum gengur í lesskilningi eins og kom fram í rannsókn Freyju Birgisdóttur (2016) og fjallað er um hér að framan. Þar höfðu umskráning og orðaforði úrslitaáhrif á það hversu góðan lesskilning nemendur höfðu. Slakur orðaforði er oft tengdur við lítinn lestur

eða of auðveldan lestexta þar sem fá ný orð birtast (Freyja Birgisdóttir, 2016, bls. 8). Orðaforði er færni sem maður notast við alla ævi og höldum við áfram að bæta við þekkingu og læra ný orð svo lengi sem við lifum (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2018, bls. 4; Cain, 2010, bls. 116). Orðaforði, málskilningur og bakgrunnsþekking eru þættir sem maður er að öðlast og þjálfra alla ævi og er oft nefnd víðtæk færni (e. unconstrained skills). Þetta eru þættir sem þarf að þjálfra og æfa og tekur oft lengri tíma heldur en þættir eins og umskráning og orðaþekking eða afmörkuð færni, en þó vinna allir þessir þættir saman (Snow og Matthews, 2016, bls. 59).

Forþekking/bakgrunnsþekking

Þriðji þátturinn sem talinn er upp er forþekking eða bakgrunnsþekking. Þessi þáttur er ekki síður mikilvægur í öllu læsi og þá sérstaklega í lesskilningi. Það er næstum því ómögulegt að læra eitthvað nýtt án þess að hafa einhverja forþekkingu á efninu. Víða er talað um að forþekking hafi áhrif á nám og að nemendur smíði hugtök sín út frá forþekkingu en ekki eru allir sammála um hvernig eigi að nota þessar upplýsingar til þess að bæta nám nemenda (Roschelle, 2007, bls. 1–2). Þeir nemendur sem hafa góða forþekkingu á efninu sem verið er að lesa eiga yfirleitt auðveldara með að skilja textann og innihald hans (Snow og Matthews, 2016, bls. 59). Lesandi notar þá fyrri þekkingu til þess að tengja við textann og þannig mótast hann nýja þekkingu. Forþekking eykur skilning nemandans á textanum og fær hann til að álykta og hugsa um tilgang textans (Antonacci, O'Callaghan og Berkiwitz, 2015, bls. 124). Góður og virkur lesandi áttar sig á þeim texta sem lesinn er og skoðar hann í samhengi við fyrri þekkingu og reynslu (Cain, 2010, bls. 103). Þegar lesandi virkjar fyrri þekkingu sína er hann að tengja það sem hann veit nú þegar við það sem hann er að lesa. Lesandinn færir þá upplýsingar, þekkingu og tilfinningar inn í merkingu textans og heldur þannig samhengi í textanum (Alfaki og Siddiek, 2013, bls. 44).

Það er mikilvægt að kennarar geri sér grein fyrir mikilvægi forþekkingar í læsiskennslu og hvernig hún hefur áhrif á nám til þess að þeir geti aðstoðað nemendur við að efla forþekkingu. Eitt af því sem kennari þarf að vera vakandi fyrir er að meta hvort nemendur búi yfir þeirri forþekkingu sem nauðsynleg er til þess að skilja textann sem þeir eru að fara að lesa. Ef nemendur skortir þessa forþekkingu er mikilvægt að kennari veiti þeim upplýsingar um efnið svo textinn verði auðveldari (Roschelle, 2007, bls. 7). Að virkja forþekkingu áður en texti er lesinn hjálpar nemendum að skilja og vera tilbúnir að taka á móti nýjum upplýsingum þannig að þeir sjái tilgang við lestur textans (Alfaki og Siddiek, 2013, bls. 44).

Góð forþekking hefur jákvæð áhrif á skilning og lestur á texta. Þeir sem hafa forþekkingu á efni sem verið er að fara að lesa eru líklegri til að skilja innihald textans betur og geta myndað sér skoðun út frá honum og aukið

skilning sinn á efninu. Forþekking þeirra nemenda sem lesa meira eykst og lestur og lesskilningur verður þeim auðveldari (Cain, 2010, bls. 57–58).

Hugrænir eiginleikar

Hugrænir eiginleikar (e. cognitive skills) eru einn annar þáttur sem hefur mikil áhrif á lesskilning. Undir hugræna eiginleika fellur til dæmis einbeiting en það skiptir miklu máli að nemendur haldi einbeitingu við lestur. Einnig er athygli líka hluti af hugrænum eiginleikum og þarf nemandi að geta haldið athygli þegar hann les svo hann meðtaki það sem hann er að lesa. Nemandi þarf að geta beitt rökhugsun til að álykta um textann, tengja saman atriði í textanum og fyrir utan hann og lesa milli lína, þetta er nefnt ályktunarhæfni (Cain, 2010, bls. 114).

Minni spilar einnig stóran þátt í lestri og lesskilningi. Vinnsluminni (e. working memory) er skilgreint sem geta til þess að geyma og vinna úr upplýsingum samtímis og þannig tengist vinnsluminni lesskilningi. Til þess að skilja tiltekinn texta þarf einstaklingur að geta geymt upplýsingar í minni, þá merkingu sem hann dregur úr textanum á meðan hann les textann og öðlast þar með nýja þekkingu (Georgiou og Das, 2015, bls. 536). Eins og kom fram í textanum um umskráningu á vinnsluminni stóran þátt þegar verið er að umskrá orð og því hægt að segja að allir þessi þættir sem nefndir eru hér að ofan spila saman í færni á lesskilningi (Vellutino, Fletcher, Snowling og Scanlon, 2004, bls. 4–5).

2.3 Lesskilningur íslenskra barna

Mikil umræða er um lesskilning og læsi á Íslandi og er sú umræða alltaf hæst þau ár sem PISA er lagt fyrir og niðurstöður koma í ljós. PISA (Programme for International Student Assessment) er próf sem er framkvæmt í mörgum löndum og mælir lesskilning 15–16 ára nemenda. Aldursbilið á þátttakendum í prófinu árið 2018 var 15 ára og þriggja mánaða til 16 ára og tveggja mánaða og miðast aldurinn við þann dag sem prófið er lagt fyrir. Það er OECD eða Efnahags- og framfarastofnun sem stendur fyrir prófinu og er það lagt fyrir á þriggja ára fresti. Meginmarkmið PISA prófsins er að athuga hvort nemendur geti yfirfært þá þekkingu sem þeir hafa öðlast í skólanum yfir á aðrar aðstæður og önnur verkefni. „Tilgangur PISA er að mæla hvort nemendur sem eru við það að ljúka skólaskyldu hafi öðlast þá þekkingu og færni sem gerir þeim kleift að taka fullan þátt í samfélaginu“ (Menntamálastofnun, 2019, bls. 7). Þeir þrír þættir sem PISA metur eru lesskilningur, læsi á stærðfræði og læsi á náttúruvísindi. Einn meginþáttur er þó á prófinu hvert ár þannig að hver þáttur fær sitt próf á ný á fresti, þá er meiri áhersla lögð á þann þátt í prófinu sem verið er að skoða hverju sinni og spurningarnar uppsettar út frá því. Árið 2015 var til dæmis læsi á náttúruvísindi meginefni prófsins en árið 2018 var það

lesskilningur og verður fjallað um niðurstöður nemenda í lesskilningshluta PISA hér að neðan (Menntamálastofnun, 2019, bls. 8).

PISA skilgreinir lesskilning sem „hæfni til að skilja, meta, nýta sér, ígrunda og ástunda lestur á rituðum texta í þeim tilgangi að ná markmiðum sínum, þróa þekkingu sína og hæfni og taka virkan þátt í samfélaginu“ (Menntamálastofnun, 2019, bls. 8). Árangri íslenskra nemenda í lesskilningi hrakaði mest frá árunum 2000–2006 en með hverju prófi til ársins 2018 hafa íslenskir nemendur að mestu staðið í stað og er Ísland verst statt í lesskilningi af öllum Norðurlöndunum (Menntamálastofnun, 2017, bls. 2–3). Allir þeir sem koma að menntun barna leggja hart að sér við að finna ástæður fyrir þessari afturför og reyna að finna lausnir á vandamálinu.

Í PISA prófinu eru notuð svokölluð PISA stig og er meðaltal landa um 500 stig. Til þess að sýna betur hvar við erum stödd miðað við meðaltalið þá mælist Ísland með 474 stig í lesskilningi á síðasta PISA prófi sem var árið 2018. Til samanburðar vorum við yfir meðaltali árið 2000 eða með 507 stig sem lækkaði næstu tvö skipti á eftir, 2003 og 2006. Árið 2009 fóru íslenskir nemendur upp í 500 stig en eftir það hefur árangur lækkað með hverju skiptinu. Nemendum sem ekki ná grunnhæfni í lesskilningi hefur einnig fjölgað frá árinu 2009 þegar lesskilningur var síðast meginefni prófsins. Ef þetta er skoðað með tilliti til árána þegar lesskilningur er meginþáttur á PISA prófinu þá horfum við á árin 2000, 2009 og 2018. Árið 2000 voru 15% nemenda sem ekki náðu grunnhæfni, árið 2009 hafði hlutfallið hækkað upp í 17% en árið 2018 var prósentan búin að hækka töluvert og komin í 26%. Hlutfall drengja sem ekki hafa náð grunnhæfni í lesskilningi er fremur hátt og má telja að einn af hverjum þremur drengjum á þessum aldri, sem PISA könnunin er lögð fyrir, hafi ekki náð grunnhæfni í lesskilningi. Það á því að vera markmið kennara á næstu árum að vinna markvisst í að efla lesskilning til þess að bæta árangur íslenskra nemenda í PISA (Menntamálastofnun, 2019, bls. 11–14).

Lestur, lesskilningur og lestrarfærni eru mikilvægir þættir til þess að geta tekið virkan þátt í lýðræðissamfélagi. Það getur haft neikvæð áhrif á einstakling að vera með slakan lesskilning. Það hefur áhrif á námsframvindu hans sem getur leitt til þess að atvinnumöguleikar hans verði ekki jafn góðir í framtíðinni. Menntakerfið á Íslandi er talið fremur gott, nemendum líður vel í skólanum og námsárangur er fremur jafn, hvar sem er á landinu. Það er því mikið áhyggjuefni hvað færni í lesskilningi hefur hrakað síðustu ár og hafa ekki fundist ástæður þess af hverju staðan sé þannig. Það veldur því miklum áhyggjum að nemendur eigi í erfiðleikum með lesskilning á þessum aldri og því er mikilvægt að efla hann strax í byrjun grunnskóla og alla grunnskólagönguna (Menntamálastofnun, 2019, bls. 14–18).

Margt hefur verið gert með það markmið í huga að bæta lestur og lesskilning. Árið 2015 var gerður þjóðarsáttmáli um læsi og var það samstarf Mennta- og menningarmálaráðuneytis og sveitarfélaga sem stóðu fyrir því. Markmiðið var að allir nemendur gætu lesið sér til gagns við lok grunnskóla

(Mennta- og menningarmálaráðuneytið, e.d.). Þjóðarsáttmálinn var viðbragð stjórnvalda við slöku gengi í lesskilningi á PISA könnuninni og markmiðið að 90% nemenda væru yfir hæfniprepi tvö árið 2018. Hæfniprepin eru sex talsins og þeir sem skora undir hæfniprepi tvö eru þeir sem ekki geta lesið sér til gagns það er meðtaka þær upplýsingar sem þeir lesa. Markmiðið var því að 90% nemenda næðu því markmiði að geta lesið sér til gagns en í niðurstöðum PISA árið 2018 kom í ljós að þessu markmiði var ekki náð (Menntamálastofnun, 2019, bls. 25–26). Metnaðurinn hjá Mennta- og menningarmálaráðuneytinu var þó mikill og búinn var til bæklingur fyrir þetta átak þar sem fram komu markmiðin, hvert framlag ráðuneytisins og Menntamálastofnunar yrði ásamt öðrum upplýsingum. Þar kemur einnig fram að samstarf heimilis og skóla er mjög mikilvægt í þessu verkefni og þurfa foreldrar og forráðamenn að taka þátt í námi barna sinna (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2015). Hlutverk Menntamálastofnunar er að veita sveitarfélögum ráðgjöf, láta skóla fá skimunarpróf, aðstoða kennara við að greina niðurstöður, veita upplýsingar og útbúa námsstefnu um læsi. Gefin voru út lesfimiþróf og sett viðmið um árangur hvers árgangs og útbúið efni sem styður við lesskilnings- og ritunarkennslu. Hlutverk sveitarfélaganna var að setja læsisstefnu með aðalnámskrána í huga, mæla lestrarhraða, lesskilning og aðra þætti sem gætu haft áhrif á færni í lesskilningi. Þá var lögð áhersla á það að snemmtækri íhlutun sé beitt ef lestrarvandi er tilstaðar. Það tekur þó tíma að breyta kennsluháttum og stöðu nemenda og því kannski ekki hægt að sjá ávinning fyrir en aðeins seinna. Nemendur sem tóku síðasta PISA próf, prófið árið 2018, voru til að mynda í 7. bekk þegar átakið fór af stað og því kannski óraunhæft að ætla að átakið hefði afgerandi áhrif á þeirra frammistöðu í PISA (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, e.d.).

2.4 Lesskilningskennsla

Niðurstöður PISA benda til þess að lesskilningur sé ekki nógu góður hjá íslenskum börnum sem vekur spurningar um það hvort nógu vel sé staðið að lesskilningskennslu í skólum. Til eru mismunandi kennsluaðferðir sem geta verið góð hjálpartæki fyrir nemendur í lestri og lesskilningi sem gott er að kenna nemendum að nýta sér. Kennsluaðferð er skilgreind sem áætlun til þess að auðvelda nemendum að ná markmiðum sínum og auðvelda skilning eða lestur á texta (McKee, 2012, bls. 48). Almennar lestraraðferðir fela í sér hluti eins og að spá fyrir um ákveðið efni, setja fram eða búa til spurningar, þekkja uppbyggingu texta, samþættingu á upplýsingum, bæta skilning og nýta almenna þekkingu í að bregðast við textanum. Ekki henta allar aðferðir hverjum og einum og aðferðirnar henta einnig misvel eftir því hver tilgangur lestrarins og kennslunnar er en flestar aðferðirnar er hægt að kenna og nemendur geta lært þær. Aðferðirnar geta hjálpað nemendum við að ná tókum á lestri og lesskilningi. Ef nemandi getur ekki nýtt aðferðina sem verið er að

kenna eða vinna með er líklegt að hann skorti þekkingu á aðferðinni til þess að geta nýtt hana. Það að hafa fjölbreyttar aðferðir í farteskinu gerir einstaklinginn að sterkari lesara og gerir honum auðveldara með að skilja texta (McKee, 2012, bls. 48).

Í fjölbreyttum nemendahóp þarf að nota fjölbreyttar kennsluáðferðir og það þarf að gera ráð fyrir nemendum með mismunandi þarfir og af ólíkum uppruna. Kennarar sem hafa það í huga að uppruni, bakgrunnur og þarfir barna eru mismunandi eru líklegri til þess að nota fjölbreyttar kennsluáðferðir. (Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2009, bls. 65–66). Það er mikilvægt að vera sveigjanlegur í kennslu til þess að virkja alla nemendur og auka þátttöku þeirra í skólastarfinu. Börn eru eins ólík eins og þau eru mörg, bæði hvað varðar áhugamál, menningarlegan bakgrunn og þarfir svo eitthvað sé nefnt. Það er því mikilvægt að aðlaga kennsluna svo hún höfði til allra. Skólastarfið hefur breyst í takt við samfélagið og þurfa kennarar að vera tilbúnir að takast á við þær breytingar sem upp koma hverju sinni (Rósa Guðbjartsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir, 2010, bls. 78–79). Í samfélaginu í dag er mikið talað um skóla án aðgreiningar og menntun án aðgreiningar. Fjölbreytileikinn í skólum er orðinn meiri en var og stafar það af því að allir eiga rétt á að ganga í sinn hverfisskóla og einnig hefur fjölgun innflytjenda á Íslandi áhrif á það. Skóli án aðgreiningar er skóli fyrir alla og það þarf að þróa skólastarf í þá átt að skólinn komi til móts við alla nemendur (Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2009, bls. 65–66). Fram kemur í grunnskólalögnum að skólinn eigi að koma til móts við nemendur og þarfir þeirra með því að gefa þeim tækifæri á fjölbreyttum námsaðferðum, til dæmis að velja sér viðfangsefni, aðferðir við verkefnavinnu og nýta sköpunarkraft sinn í náminu (Lög um grunnskóla, 2008). Kennarar þurfa því að velja fjölbreyttar kennsluáðferðir til þess að nemendur nái markmiðum kennslunnar sem er skipulögð í kringum námskrána (Rósa Guðbjartsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir, 2010, bls. 87). Í lögnum kemur fram að „Nemendur eiga rétt á því að koma sjónarmiðum sínum á framfæri varðandi námsumhverfi, námstilhögun, fyrirkomulag skólastarfs og aðrar ákvarðanir sem snerta þá. Taka skal tillit til sjónarmiða þeirra eins og unnt er“ (Lög um grunnskóla, 2008).

Rannsóknir á lesskilningi eiga sér langa og ríka sögu. Þegar lesskilningur er rannsakaður er oft horft á þá nemendur sem eru góðir í lestri og skoðað hvaða aðferðir þeir nemendur nota. Það sem einkennir nemendur sem eru sterkir á þessu sviði er það að þeir tileinka sér kennsluáðferðir sem notaðar eru við kennslu á lesskilningi, til dæmis renna þeir yfir textann áður en hann er lesinn og álykta um hann. Þessir nemendur eru duglegir að lesa, lesa oft og reyna að skilja flókin orð með því að setja þau í samhengi eða leita að merkingu þeirra. Þeir lesa mismunandi textagerðir á mismunandi hátt. Með því að kenna nokkrar aðferðir er hægt að kenna nemendum lesskilning á mörgum textagerðum (Duke og Pearson, 2009, bls. 107).

Nemendur þurfa að fá nægan tíma til þess að spá í textann og mikilvægt er að kennarinn velji réttu aðferðina fyrir textann hverju sinni, til dæmis þarf að vita hvort er verið að kanna forþekkingu áður en texti er lesinn eða hvort sé verið að vinna með textann sjálfan og skilning á honum. Það er ekki nóg að vera með góðar leiðbeiningar á verkefninu sjálfu því það þarf að kenna þeim aðferðirnar sem á að nota til þess að leysa verkefnið. Einnig er mikilvægt að velja texta við hæfi og þá þarf að horfa á hvaða aðferð er verið að nota ef það er verið að vinna með að kenna ákveðna aðferð. Ef vinna á til dæmis með orðaforða er gott að nota texta með nokkrum flóknum orðum og láta nemendur velta orðunum fyrir sér með því að skoða samhengið og jafnvel láta þá fletta þýðingu orðsins upp. Það þarf að fara vel yfir aðferðina og útskýra hvenær og hvernig hún er notuð, það þarf að æfa aðferðirnar, kennari getur gefið sýnidæmi og nemendur æfa sig svo sjálfir. Með því að þjálfa nemendur í aðferðum verða þeir sjálfstæðari í vinnu og geta valið sér aðferðir við hæfi hvers verkefnis (Duke og Pearson, 2009, bls. 108–109).

Lestur er athöfn sem notuð er til þess að þróa skilning á einhverju ákveðnu efni og þar undir fellur lesskilningur. Lesskilning er hægt að skilgreina sem getu til þess að skilja texta, greina upplýsingar og túlka þær (McKee, 2012, bls. 46). Þeir þættir sem þarf að vera búíð að ná tökum á til þess að eiga auðveldara með lesskilning eru forþekking, orðaforði, umskráning og hugrænir eiginleikar. Það er mikilvægt að þjálfa þessa þætti hjá nemendum vegna þess að skilningur er mjög stór partur af námi. Lestur og ritun eru þeir þættir sem flokkast undir læsi og mikilvægt er að efla þá og kenna nemendum að nýta sér mismunandi kennsluáðferðir til þess að auðvelda þeim með allt nám. Hér á eftir verður farið yfir nokkrar aðferðir sem hægt er að nota í kennslu til þess að efla forþekkingu, orðaforða, skilning á texta og ritun.

Forþekking

Skilningur á texta fer að mörgu leyti eftir því hversu vel lesandi þekkir efnið sem hann les um. Því meira sem nemandi veit því auðveldara er fyrir hann að skilja textann. Fyrri rannsóknir hafa sýnt að forþekking spilar stórt hlutverk í lesskilningi eins og kemur fram í grein Neuman, Kaefer og Pinkham (2014). Forþekking gefur lesanda til dæmis tækifæri til að velja merkingu orðsins eftir samhengi þess. Mörg orð eru eins en þýða ekki endilega það sama og það fer eftir innihaldi textans hver þýðingin er (Neuman, Kaefer og Pinkham, 2014, bls. 145–146).

Forþekking á efninu þarf að vera til staðar svo hægt sé að nýta hana í að leysa ýmis verkefni. Nemandi sem skilur ekki hvað hitastig er ætti til dæmis í erfiðleikum með að leysa einföld verkefni um hitastig þar sem forþekkingin er ekki til staðar. Forþekking ákvarðar hvað við lærum af reynslunni (Roschelle, 2007, bls. 1–2). Til þess að skoða forþekkingu nemenda er mjög gott að nýta K-V-L aðferðina.

K-V-L

K-V-L aðferðin (K-W-L) eða kann – vil vita – hef lært (know, want, learned) er aðferð sem er mjög góð til að finna út hvað nemendur vita um efnið áður en farið er í það og tengja forþekkingu nemenda við það sem þeir eru að fara að lesa um. Aðferðin er mjög einföld og er skipt í þrjú skref sem farið er í gegnum. Fyrri tvö skrefin eru framkvæmd áður en textinn er lesinn eða efnið er kennt en þriðja skrefið er gert þegar búið er að lesa eða kenna. Best er að framkvæma aðferðina þannig að settir eru upp þrjú dálkar á blað, einn fyrir hvert skref, þannig að verkefnið sé skiljanlegra. Fyrsta skrefið er K (kann). Þarna eru nemendur að ígrunda hvað þeir kunna nú þegar um efnið sem er verið að fara í og skrifa það niður. Annað skrefið er V (vil vita). Í þessu skrefi eru nemendur að hugsa um hvað þeir vilja vita um efnið. Þetta getur tengst þeirra áhugasviði eða jafnvel verið eitthvað sem þeir hafa heyrt og vilja vita meira um. Þetta getur einnig verið eitthvað sem þeir þekkja ekki neitt en vilja vita. Að lokum er textinn lesinn eða efnið kennt og þegar því er lokið er þriðja skrefið framkvæmt sem er L (hef lært). Þá skoða nemendur allt sem þeir lærðu nýtt úr efninu, ígrunda og skrifa það niður. Nemendur leita einnig upplýsinga um það efni sem þeir skrifuðu í Vil vita og skrifa það í þennan dálk. Hægt er að nota þessa aðferð í einstaklingsvinnu, hópavinnu eða að allur hópurinn geri þetta saman en þá er mikilvægt að kennari fylgist með því að allir taki þátt. Þegar verið er að kenna aðferðina er gott að framkvæma hana saman með bekknum upp á töflu til þess að allir skilji út á hvað aðferðin gengur. Þegar allir hafa náð tökum á aðferðinni er hægt að breyta þessu í einstaklingsverkefni (Ogle, 1986, bls. 564–568). Rannsóknir á þessari aðferð skila jákvæðum niðurstöðum og til dæmis í einni rannsókn sem var gerð í Indónesíu var þetta notað í ensku kennslu. Með því að nota K-V-L aðferðina jókst árangur í lesskilningi um rúmlega 70% (Riswanto, Risnawati og Lismayanti, 2014, bls. 225–230).

Orðaforði

Orðaforði er einn undirstöðuþáttur af tungumálinu og þennan þátt þarf að vinna með. Þessi þáttur þróast lengst og er alltaf að vaxa hjá einstaklingum (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2018). Orðaforði er einn af undirstöðuþáttum lesskilnings og það er mikilvægt að efla hann. Það er oft samasemmerki á milli slakrar lestrargetu og slaks orðaforða. Við getum alltaf bætt við þekkingu í orðaforða og verður hann aldrei fullmótaður. Sterk tengsl eru á milli orðaforða og lesskilnings enda er oft talað um að lesskilningur samanstandi af orðaforða eða þekkingu orða og rökhugsun (Hiebert og Kamil, 2005, bls. 1–5). Þegar nemendur koma á miðstig þá er lærdómurinn í orðaforða að ná hámarki. Þetta minnkar síðan aðeins á unglingsárunum þó svo við séum oft að læra einhver ný orð, þá eru þau ekki eins mörg og fyrstu árin (Hrafnhildur Ragnarsdóttir,

2018). Aðferðir sem hægt er að nota til að efla orðaforða eru orð dagsins og pörun.

Orð dagsins

Orð dagsins er ein aðferð sem gott er að nota til að efla orðaforða. Markmið með orði dagsins er að efla orðaforða og greina merkingu orða og rýna betur í þau. Orð eru oft flókin og hafa margvíslega merkingu. Lesandi þarf að skilja merkingu orða í samhengi við önnur orð í textanum. Orðaforði ritaðs máls er miklu umfangsmeiri og fjölbreyttari heldur en orðaforði talaðs máls (Hiebert og Kamil, 2005, bls. 1–2). Orð dagsins er sniðug aðferð til þess að kenna ný orð, finna merkingu þeirra og tengingu við önnur orð. Valin eru ákveðin orð til þess að skoða betur, til dæmis úr texta sem verið er að lesa. Orðinu er skipt niður, ef þetta er samsett orð þá eru fundin forskeyti og viðskeyti við hvorn hluta orðsins, til dæmis ef orðið er *Sumarfrí* þá er því skipt niður í *sumar* og *frí* og fundið forskeyti og viðskeyti, það er orð sem byrja á „*sumar*“ eða enda á „*frí*“. Það er margt sem er skoðað með þessari aðferð, til dæmis er hægt að skoða merkingu orðsins, í hvaða kyni það er, tölu og fall. Sumir gera stafarugl úr stöfunum í orðinu og láta nemendur búa til ný orð úr þessum ákveðnu stöfum. Mikilvægt er að velja fjölbreytt orð til þess að vinna með og jafnvel orð sem nemendur gætu tengt við af fyrri reynslu eða þekkingu. Gott er að nota orð úr texta sem er verið að lesa eða orð úr efni sem verið er að vinna með í skólanum hverju sinni (Guðmundur Engilbertsson, 2013b).

Pörun

Ein leið til þess að efla orðaforða nemenda er að nota aðferð sem kallast pörun (e. matching activities). Nemendur para þá saman orð eða hugtök við merkingu þess. Hægt er að framkvæma þetta á fjölbreyttan hátt en til dæmis er hægt að gefa nemendum orð eða hugtök og láta þá para saman við orðskýringar. Annar möguleiki er að vera með tvær mismunandi merkingar, líkar en ekki alveg eins og láta nemendur velja hvor merkingin sé rétt. Einnig er hægt að vera með orð og búa til krossaspurningu þar sem merking orðsins er valmöguleiki ásamt öðrum merkingum og nemandi á að velja rétt svar. Þessa aðferð er hægt að framkvæma á fjölbreyttan hátt (Beck, McKeown og Kucan, 2013, bls. 83–86).

Þegar verið er að vinna með orðaforða er mikilvægt að tengja saman ný orð við fyrri þekkingu. Með því að gera það er verið að vinna með þýðingu nýja orðsins og það bætist við í orðaforða barns. Þetta er til dæmis hægt að gera með samheitum þar sem flókin orð eru pöruð saman við orð sem nemandi þekkir fyrir. Það er mikilvægt að kennsluáðferðir sem notaðar eru í orðaforða efla nemendur í að leita að merkingu orða og bæta þannig í orðaforðann. Kennsla í orðaforða er árangursríkust þegar hún er tengd við forþekkingu nemenda (Nichols og Rupley, 2004, bls. 58).

Skilningur á texta

Lesskilningur eða skilningur á texta snýst um hversu vel nemendur skilja textann sem þeir eru að vinna með. Þeir þurfa að geta ígrundað hann og þróað áfram þekkingu með skilningi á textanum. Mikilvægt er að nemendur fari út fyrir orðin, álykti og lesi milli lína. Þeir þurfa að skilja hugmyndirnar og tengsl hugmynda sem fram koma í textanum (Menntamálastofnun, 2017, bls. 66). Það að kenna nemendum, sem eiga í erfiðleikum með lestur, aðferðir til að vinna með inntak textans getur verið lykillinn að því að þeir bæti sig og þjálfri hæfni í lesskilningi og það eykur líkurnar á að þeir geti skilið samhengi betur og unnið úr þyngri textum (McNamara, 2007, bls. xi–xv). Aðferðirnar sem hægt er að nota til að efla lesskilning eru SSLSR og krossglíma.

SSLSR

SSLSR (skoða-spyrja-lesa-segja-rifja upp) er aðferð sem Francis Robinson þróaði. Á ensku heitir aðferðin SQ3R Method og snýst aðferðin um að nemendur skoði textann og innihald hans vel. Farið er í gegnum fimm skref í aðferðinni og hvert skref á sinn þátt í eflingu á lesskilningi. Í fyrsta skrefinu eru verið að nota gagnrýna hugsun og skoða textann ítarlega og allt í kringum hann án þess að lesa hann, til dæmis þarf að skoða myndir og fyrirsagnir ef einhverjar eru. Hér þarf að útskýra fyrir nemendum að þeir eigi ekki að lesa allan textann heldur reyna að gera sér hugarlund um hvað hann er út frá myndum, fyrirsögnum og þess háttar. Í öðru skrefinu er enn verið að vinna með gagnrýna hugsun og hér bætist við skilningur. Í skrefi tvö velta nemendur fyrir sér spurningum sem þeir gætu fundið svör við úr textanum. Mikilvægt er að reyna að átta sig á aðalatriðum og setja í spurningar. Þriðja skrefið er að lesa textann vel og vandlega og svara spurningunum sem þeir bjuggu til. Fjórða skrefið er að segja frá textanum með sínum orðum eða loka augunum og reyna að svara spurningunum sínum í huganum, án þess að lesa textann. Þarna er verið að vinna með minni nemenda og lesskilning, hvað nemendur tóku úr textanum og í fimmta og síðasta skrefinu eru þeir að rifja upp það sem þeir voru að gera og um hvað textinn var sem þeir voru að lesa (Artis, 2008, bls. 130–137).

Krossglíma

Krossglíma er hugtakagreining eða samantekt um efni. Nemendur kafa þá dýpra í hugtök sem tengjast því sem þeir vinna með, til dæmis í texta. Eitt hugtak er skrifað lóðrétt, það er svokallað lykillhugtak eða aðalatriði og síðan eru önnur hugtök úr textanum skrifuð lárétt inn í stafina úr lykillhugtakinu. Lykillhugtakið sem unnið er með er krufið, rætt er við nemendurna um hugtakið og útskýrt af hverju þetta er lykillhugtak. Þetta er gott að nota ef textinn er um ákveðið efni, til dæmis eitthvað land, síðan eru hlutir tengdir

landinu sem tengjast inn í lykilhugtakið. Markmið krossglímunnar er að tengja saman mikilvæg hugtök úr ákveðnum texta. Þetta er góð glósutækni fyrir þá sem til dæmis eiga erfiðara með að skrifa lengri texta. Orðin eru skrifuð upp eins og í krossgátu þar sem lárétta orðin skera lóðrétta orðið og er lóðrétta orðið lykilhugtakið sem unnið er með. Þessi aðferð er líkleg til að hjálpa nemendum við skilning á texta, samhengi hans og lykilatriðum. Gott er að vinna með krossglímuna áfram til dæmis í ritun, kortagerð eða samræðum (Guðmundur Engilbertsson, 2013a).

Ritun

Ritun er mjög mikilvæg í öllu námi, daglegu lífi og í okkar hugsunum. Ritun er ákveðið tjáningarform þar sem nemendur þurfa að hafa augun opin og vera tilbúnir að gagnrýna það sem þeir eru að skrifa (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 99). Ritun reynir á vinnsluminni nemandans og gott er að þjálfa aðferðir til þess að aðstoða nemendur við ritun. Ritun er eitt af því sem getur hjálpað nemendum að bæta lestur og nám nemenda. Oft þarf að nota lestur og ritun samhliða hvort öðru til að leysa verkefni eins og til dæmis skrifa upp upplýsingar úr textum. Lestur og ritun byggja bæði á almennri þekkingu og hugrænum ferlum og því óhætt að segja að með því að bæta færni í ritun bætir nemandi lestrarfærni í leiðinni. Með því að æfa sig að búa til eigin texta, rýna í hann og fá innsýn í leiðir til betri skilnings á textum sem aðrir skrifa (Graham og Hebert, 2010, bls. 4). Gott er að þjálfa þessa þætti samhliða frá upphafi skólagöngu til þess að byggja upp hæfni í ritun (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 99).

Hér verður fjallað um tvær aðferðir sem styðja við ritun nemenda og hjálpa þeim að rýna í inntak textans og efla þannig bæði ritun sína og lesskilning. Hugtakakortið byggir á þeirri aðferð að nemendur búi til áætlun áður en þeir byrja að skrifa til þess að vita um hvað þeir ætla að skrifa og hvernig þeir koma því frá sér, þá verður ritunin árangursríkari og betur skipulögð. Hægt er að nota tékklistann í það en einnig er gott að nota hann í að endurskoða og endurbæta textann og gera hann þannig betri (Kieft o.fl., 2007).

Hugtakakort

Fyrsta skrefið við að þjálfa ritun er að þjálfa nemendur í hugsun og að þeir velti fyrir sér um hvað þeir vilja skrifa. Í rannsókn sem var gerð í 10. bekk í 113 skólum út í heimi kom í ljós að þeir nemendur sem eyddu meiri tíma í að skipuleggja ritunina sína áður en þeir byrjuðu að skrifa bættu frammistöðu sína í ritun. Hugtakakortið kemur vel inn á þetta þar sem nemendur þurfa að velta fyrir sér ákveðnum hlutum áður en þeir fara að skrifa textann niður til dæmis ytri og innri tími, umhverfi, persónur hvort sem það eru aðalpersónur eða

aukapersónur og hvernig þær líta út, söguvið sögunnar og uppbygging hennar (Kieft o.fl., 2007).

Hugtakakort er notað til þess að leggja grunn að nýjum texta. Markmið með hugtakakorti í ritun er að hugsa fyrirfram um söguna eða það sem nemendur eru að fara að skrifa um, áður en þeir byrja að skrifa. Þeir þurfa að velta fyrir sér öllum þáttum tengdum sögunni, til dæmis aðalpersónu, aukapersónu, söguvið og öðrum þáttum sem eiga að koma fram. Það er mikilvægt að nemendur vandi sig við kortagerðina til þess að geta notað upplýsingarnar úr hugtakakortinu í að skrifa texta eða sögu. Hugtakakort er notað til þess að efla minni um aðalatriði og með því að skrifa þau niður færast þekkingin úr skammtímaminninu yfir í langtímaminnið (Fisher, 2005, bls. 59–62). Hægt er að nota hugtakakort til þess að efla ritunarhæfni nemenda og nota sem hjálpartæki svo nemendur átti sig á því hvað eru aðalatriði og hvað ekki.

Tékklisti

Tékklistinn er listi yfir atriði sem eigi að koma fram í texta sem nemandi skrifar. Kennari getur með tékklistanum dregið fram atriði sem nemendur hafa verið að vinna með, til dæmis hvað varðar uppbyggingu textans. Það hjálpar nemendum að sjá hvar þeir eru staddir og hvað vantar í verkefnið þeirra. Það er gott fyrir nemendur að hafa eitthvað mælitæki fyrir framan sig, það er ekki nóg að hrósa þeim eða segja að þeir þurfi að gera betur, þeir þurfa að sjá hvað þarf að bæta. Velja þarf tékklista við hæfi upp á getu nemenda og viðfangsefni sem verið er að vinna að. Tékklistinn leiðbeinir nemendum áfram og þeir geta skoðað hvort verkefnið uppfylli allar þær kröfur sem kennarinn setur. Hægt er að láta nemendur búa til sinn eigin tékklista eftir kröfum sem kennarinn setur fram um hvað eigi að koma fram í verkefninu (Bromley, 2015, bls. 302–303). Mikil áhersla er lögð á það að nemendur geti skrifað sitt efni upp og sett það skipulega fram. Efnið þarf að vera skýrt og þarf að vera rétt uppsett eftir því hvað efnið er um. Textagerð skiptir máli og nemandi skrifar ekki eins, það fer eftir því hvað hann er að skrifa um hvernig það er sett upp. Einnig er mikilvægt að nemendur geti gagnrýnt og skoðað sinn eigin texta með því tilliti til að bæta hann (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 99). Með því að þjálfa nemendur í að nota tékklistann í ritun erum við að æfa þá að skipuleggja ritunina sína auk þess að kenna þeim að rýna í mismunandi texta út frá mismunandi efni (Bromley, 2015, bls. 302–303). Þetta styður þá þrjá þætti sem Hayes og Flower segja að ritunarferlið samanstandi af og kom fram í kaflanum Læsi, það er skipuleggja það sem verið er að skrifa og uppsetningu á því áður en byrjað er að skrifa (Kieft o.fl., 2007, bls. 1-3).

2.5 Starfendarannsóknir

Íslenska hugtakið starfendarannsókn nær yfir nokkur hugtök á ensku og má þar nefna action research, practitioner reaserch og self-study (Hafþór Guðjónsson, 2008). Félagsfræðingurinn Kurt Lewin er talinn vera sá sem kom með hugtakið „action research“ og hafa starfendarannsóknir lengi verið kenndar við hann. Síðan þá hafa þó ótal leiðir verið þróaðar á þessu sviði og mismunandi líkön verið gerð til þess að aðstoða við þessar tegundir rannsókna. Flest líkön einkennast þó af því að unnið sé eftir ákveðnu hringferli (Jóhanna Einarisdóttir, 2010, bls. 3–4; Hine, 2013, bls. 151–153).

Starfendarannsókn er ákveðið ferli til þess að leita að nýrri þekkingu og nýjum skilningi. Það sem einkennir starfendarannsóknir fram yfir aðrar rannsóknir er að rannsakandinn sjálfur er hluti af rannsókninni og tekur þátt í að móta tilgang hennar. Tilgangurinn hefur því mikil áhrif á rannsakandann sjálfann og hans starf. Mikilvægt er að leggja mat á eigin vinnu og ígrunda eigið starf (Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2013, bls. 350). Þessi tegund rannsókna eru meðal annars unnar af kennurum og starfsfólki á skólasviðinu og er tilgangurinn með þeim að bæta eigið starf, þróa það, ígrunda og beita þekkingarsköpun. Helsta markmið menntarannsókna í starfendarannsókn er að rannsakendurnir sjálfir séu að ígrunda eigið starf og beina athyglinni á það hvernig þeir starfa og fá dýpri skilning á því sem þeir eru að gera í vinnu sinni. Rannsakendur þurfa að velta fyrir sér öllum möguleikum og hvaða afleiðingar hvert skref í starfi þeirra hefur í för með sér (Jóhanna Einarisdóttir, 2010, bls. 3; Hafþór Guðjónsson, 2008; Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2013, bls. 350–351). Mikilvægt er að rannsakandinn skrifi niður það sem hann er að velta fyrir sér og afli sér gagna með skráningu. Kennari getur til dæmis tekið sjálfan sig upp og skoðað kennslu sína með gagnrýnum augum. Þegar gagnaöflun er lokið þá eru gögnin greind og túlkuð og rannsakandinn fær þá í hendurnar verkfæri til þess að bæta sína starfshætti og skapa nýja þekkingu. Það mikilvægasta í starfendarannsóknnum er að þátttakendur séu virkir í framkvæmd rannsókna ólíkt öðrum rannsóknaraðferðum eins og eigindlegum og megindlegum rannsóknnum. Rannsókn og niðurstöður hennar í starfendarannsóknnum snertir rannsakandann þar sem hún hefur áhrif á hann sjálfan, aðstæður í starfi og starfið sjálft (Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2013, bls. 354–355).

Eins og áður sagði felur starfendarannsókn í sér ákveðið og endurtekið hringferli. Í hringferlinu eru grunnþættir sem þarf að hafa í huga þegar framkvæma á starfendarannsókn. Úrbætur á aðstæðum eða vinnu er yfirleitt ástæðan fyrir því að ákveðið er að fara í starfendarannsókn. Fyrsti grunnþátturinn er að skilgreina viðfangsefni og afmarka það, hér er mikilvægt að skoða, skipuleggja og undirbúa. Annar þátturinn er áætlun. Hér þarf að ákveða hverju þarf að breyta og tillögur að úrlausn. Þriðji er sjálf framkvæmdin og hugsunin á bakvið upplýsingarnar sem fengnar hafa verið á fyrri stigum rannsóknarinnar. Fjórði þátturinn er mat á árangri, hér skiptir máli

að vera með viðmið um árangur svo hægt sé að sjá hvort rannsóknin sé á réttri leið og sé að skila árangri. Fimmti og síðasti þátturinn er ígrundun og ákvörðun um framhaldið (Jóhanna Einarsdóttir, 2010, bls. 3–4; Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2013, bls. 352–354). Framkvæmdaáætlun er mikilvæg til þess að starfendarannsókn verði árangursrík. Í framkvæmdaáætlun kemur fram viðfangsefni og ástæða rannsakandans fyrir því vali, hvert markmið rannsóknarinnar er og að lokum eru settar fram rannsóknarspurningar. Hér kemur einnig fram hvaða gagnaöflun verður notuð, hvernig verður árangur metinn og hvernig niðurstöður verði notaðar áfram (Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2013, bls. 352–353).

Starfendarannsóknir eru gríðarlega mikilvægar og spila stóran þátt í að bæta skólastarf og kennslu. Þátttaka í starfendarannsóknum hefur áhrif á þróun kennara og annarra starfsmanna á faglegan hátt og eflir þekkingu þeirra. Rannsóknirnar eru notaðar til þess að efla nám og skilja gæði menntunarkerfisins og finna úrlausnir til þess að bæta það enn frekar. Þátttakendur í rannsókninni eflast og þeir átta sig betur á því hvernig megi bæta kennsluhætti sína og leysa vandamál sem upp koma í skólum og jafnvel inn í kennslustundum. Með því að vera alltaf að skipuleggja sig, ígrunda sitt starf og skoða hvað er verið að gera er auðvelt fyrir einstaklinga og hópa að gera breytingar sem nauðsynlegar eru til þess að ná hámarks árangri í leik og starfi. Þessi tegund rannsókna er því góður valkostur fyrir skólasamfélagið, kennara, skólastjórnendur og aðra sem koma að starfi innan skóla (Hine, 2013, bls. 152–153). Mikilvægt er að rannsokandinn sé vandvirkur, heiðarlegur og sýnir öguð vinnubrögð í vinnu sinni við starfendarannsóknir (Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2013, bls. 355–356).

3 Starfendarannsóknin

Í námi mínu í Háskólanum á Akureyri lærði ég margar skemmtilegar kennsluaðferðir sem ég var staðráðin í að nýta í minni kennslu. Ég spurðist aðeins fyrir í skólanum sem ég er að kenna í um aðferðirnar og hvort kennarar væru að nota þær markvisst í kennslu og það kom mér á óvart hversu fáir kennarar notuðu aðferðirnar og ef þeir notuðu þær var það mjög ómarkvisst.

Þetta fékk mig til að hugsa um hvað væri hægt að gera til þess að efla þessa vinnu enn meira í skólum og datt mér þá í hug að nýta það í meistaraverkefninu mínu. Ég fékk margar hugmyndir úr öllum áttum og ein af þeim var að gera starfendarannsókn þar sem ég prófaði nokkrar kennsluaðferðir með nemendum og ígrundaði síðan hvað var að virka með þessum aldurshópi og hvað hefði mátt betur fara. Önnur hugmyndin sem mér datt í hug var að búa til handbók sem útskýrir aðferðirnar og hún gæti gagnast

kennurum í kennslustofunni. Mér fannst góð hugmynd að gera starfendarannsókn og prófa aðferðirnar sem ég valdi að nota í handbókina og ígrunda þær þá betur. Ég hafði heyrt mikið um starfendarannsóknir og hvað þær skipta miklu máli í rannsóknum á menntavísindum og mikilvægt að ígrunda sitt eigið starf til þess að bæta það. Mín skoðun er að maður lærir mest á því að prófa sig áfram og það var eitt af markmiðum starfendarannsóknarinnar. Með því að prófa aðferðirnar taldi ég mig geta útskýrt þær betur í handbókinni og gert upplýsingarnar auðskiljanlegar. Ég setti fram tvær rannsóknarspurningar í starfendarannsókninni:

1. Hvernig get ég eflt mig sem læsiskennari?
2. Hvernig get ég bætt læsiskennslu á miðstigi með því að nota ákveðnar læsiskennsluáðferðir?

3.1 Aðferð

Hugmyndin mín var að prófa allar aðferðirnar með nemendum og velja viðeigandi verkefni sem unnin voru í 6. bekk til að vinna með þær. Ég ákvað að kynna fyrir krökkunum eina aðferð í einu og vinna með hana og taka hana svo upp seinna og jafnvel oftast en tvisvar til þess að þróa þær áfram og átta mig á því hvernig þær hentuðu mínum nemendahóp. Markmiðið með rannsókninni var að efla mig sem læsiskennara með því að kenna aðferðirnar og að fá nemendur til að læra mismunandi aðferðir og nota þær í námi sínu.

Þetta skólaár gekk ekki áfallalaust fyrir sig og margt getur breyst á stuttum tíma. Covid-19 faraldurinn setti heldur betur strík í reikninginn í starfendarannsókninni minni. Ég setti mér markmið að vera búin að prófa allar aðferðir með nemendum fyrir áramót að minnsta kosti einu sinni. Þannig væru þeir komnir með kynningu á öllum aðferðunum og markviss vinna með aðferðirnar gæti hafist strax eftir áramót. Hertar aðgerðir skullu á vegna Covid-19 og var umsjónarþekking mín skipt í tvennt þannig að ég kenndi bara öðrum helmingnum af þekkingunni. Þar sem ég vildi prófa aðferðirnar með öllum nemendum og fannst fremur ósanngjarnt að annar hópurinn fengi bara kennslu í aðferðunum þá beið ég með þetta á meðan ástandið var svona slæmt og aðgerðir voru hertar. Sem betur fer náði ég að prófa nokkrar aðferðir áður en öllu var skellt í lás en ég náði ekki að prófa þær allar. Eftir áramót fékk ég bekkinn minn aftur í mína stofu og gat þá byrjað aftur. Þetta varð til þess að ég náði ekki að prófa allar aðferðirnar eins oft og ég hefði viljað en það kom þó ekki að sök og náði ég að prófa allar aðferðirnar að minnsta kosti tvisvar sinnum nema eina sem ég náði bara að prófa einu sinni. Ég hélt dagbók og skrifaði í hana hvernig ég ætlaði að útskýra aðferðina fyrir nemendum hverju sinni og einnig eftir hverja kennslustund þar sem unnið var með aðferðina. Þar skrifaði ég hvað gekk vel og hvað hefði mátt betur fara. Nánar verður farið í framkvæmd rannsóknarinnar hér að neðan.

Þátttakendur

Þátttakendur rannsóknarinnar voru nemendur úr 6. bekk í Hörðuvallaskóla, sem var umsjónarhópurinn minn það skólaár. Rannsóknin var framkvæmd skólaveturinn 2020-2021 og voru nemendur í bekknum 23 talsins. Kynjaskipting bekkjarins var nokkuð jöfn eða 11 stúlkur og 12 drengir. Rannsóknin var framkvæmd í kennslustundum hjá þessum nemendum. Ég kenndi í þessum árgangi í fyrria en bekkirnir fimm í árganginum voru stokkaðir upp og búnir til fjórir í staðinn. Ég fékk sex nemendur úr bekknum sem ég kenndi skólaárið 2019-2020 en hinir 17 voru því nemendur sem ég þekkti minna.

Siðferðisleg atriði

Ég ræddi við skólastjórann í Hörðuvallaskóla áður en kennsla hófst að hausti og bar rannsóknina undir hana og hvað mig langaði að gera í meistaraverkefni mínu. Henni leist vel á rannsóknina og gaf mér munnlegt leyfi til að framkvæma hana.

Ég ætlaði að ræða við alla foreldra á skólaboðunardeginum og fá samþykki fyrir rannsókninni hjá þeim en þar sem engir foreldrar máttu koma inn í skólann meiri hlutann af þessu skólaári þá sendi ég tölvupóst og kynnti rannsóknina og bað foreldra að senda mér svar tilbaka hvort þeirra börn mættu taka þátt í rannsókninni eða ekki. Allir foreldrar samþykktu þátttöku (sjá fylgiskjal 1).

Ég ræddi síðan við bekkinn minn á bekkjarfundi og útskýrði fyrir þeim viðfangsefni rannsóknarinnar og hvað við ætluðum að gera þennan veturinn og bað nemendur um að rétta upp hönd ef þeir hefðu ekki áhuga að taka þátt í þessu með okkur. Enginn rétti upp hönd og allir tilbúnir í þetta verkefni með mér.

Ég sendi tölvupóst á skólastjóra skólans um að fá leyfi til að birta nafn skólans í ritgerðinni, hún gaf leyfi fyrir því (sjá fylgiskjal 2).

Lesskilningsaðferðir

Valdar voru sjö aðferðir til þess að leggja áherslu á og kenna krökkunum að nýta sér. Aðferðirnar valdi ég úr aðferðum sem voru kynntar fyrir okkur í námskeiðinu Náms- og kennsluáðferðir. Aðferðirnar voru valdar með það fyrir augum að þær næðu til helstu undirþátta lesskilnings og valdi ég aðferðir úr eftirfarandi flokkum; forþekking, skilningur á texta, ritun og orðaforði. Allir þessir þættir falla undir læsi og eiga sinn þátt í lesskilningskennslu. Aðferðin sem ég valdi undir forþekkingu var K-V-L (Ogle, 1986), undir skilning á texta voru SLSR (Artis, 2008) og krossglíma (Guðmundur Engilbertsson, 2008a). Hugtakakort (Fisher, 2005) og tékklistinn (Bromley, 2015) voru aðferðir sem ég valdi undir ritun og undir orðaforða voru það orð dagsins (Guðmundur

Engilbertsson, 2008b) og þörun (Beck, McKeown og Kucan, 2013) sem urðu fyrir valinu. Þetta voru allt aðferðir sem vöktu áhuga minn í náminu og mig langaði til þess að kynna mér betur og kenna nemendum að vinna með þær.

Framkvæmd

Undirbúningur rannsóknarinnar hófst vorið 2020. Þar fékk ég að kynnast mismunandi læsisaðferðum í áfanga í skólanum. Aðferðirnar vöktu áhuga minn strax og ég fór að velta fyrir mér hvort ég gæti nýtt þær í meistaraverkefningu mínu. Í samtali við leiðbeinandann minn kom upp sú hugmynd að framkvæma starfendarannsókn sem mér fannst frábær hugmynd og varð spennt fyrir.

Það var svo í ágúst 2020 sem ég fór að lesa mér til um starfendarannsóknir, hugsa hvernig ætti að framkvæma hana og hvaða undirbúningsvinna færi fram. Ég sá að starfendarannsókn er ákveðið hringferli og ég ákvað að fara eftir hverju skrefi í hringferlinu.

Fyrsta skrefið er að skilgreina viðfangsefni og afmarka það. Þá þarf að skoða, skipuleggja og undirbúa. Í þessu skrefi þurfti ég að ákveða hvaða aðferðir ég ætlaði að nota og efla mig í og í hvernig verkefnum það væri best að nota þessar aðferðir. Það eru til ótal mismunandi kennsluáðferðir og ég þurfti að afmarka það sem ég ætlaði að nota og ákvað að velja átta aðferðir, sem ég fækkaði svo niður í sjö. Ég las yfir aðferðirnar sem okkur voru kenndar og valdi þær sem ég hélt að myndu skila mestum árangri til mín og nemenda minna. Ég hafði unnið með einhverjar aðferðir áður og taldi að vinna með þær áfram myndi bæði efla mig sem læsiskennara og myndi fá nemendur til að nýta aðferðirnar meira. Í undirbúningnum þurfti ég að skoða aðferðirnar, lesa um þær og lesa sérstaklega vel þær aðferðir sem ég þekkti minna. Þetta var mikilvægur þáttur í því að ég gæti kennt aðferðina betur og hún myndi skila sér betur til nemenda. Ég skoðaði námsefnið sem 6. bekkur var í og ígrundaði hvort einhver aðferð hentaði betur ákveðnu námsefni og skrifaði niður í dagbókina mína hugmyndir í hvaða fagi ég gæti notað hvaða aðferð. Hér fyrir neðan eru þrjú punktar úr dagbókarfærslunni minni:

- Nota K-V-L aðferð í einhverju nýju, til dæmis samfélagsfræði
- Krossglíma í lesskilningsverkefnum – skoða samfélagsfræði líka
- Hugtakakort í ritun – láta þau búa til sögu á hugtakakort (Dagbók, 20.08.2020).

Annað skrefið er að undirbúa áætlun fyrir rannsóknina. Í þessu skrefi setti ég upp áætlun að leggja fyrir aðferðirnar fyrir áramót, eða að minnsta kosti einu sinni hverja aðferð og halda svo áfram vinnu eftir áramót. Hér hefði verið

betra að setja upp nákvæmari áætlun þar sem þessi áætlun gekk ekki upp eins og kom hér að framan. Það hefði mögulega gengið betur hefði ég haft nákvæmari áætlun en kannski ekki.

Næsta skref er framkvæmdin sjálf. Ég lagði fyrir hverja aðferð á fætur annarri, eftir því hvaða verkefni við vorum að vinna að hverju sinni. Ég hélt dagbókarfærslur yfir það hvernig gekk og ég skrifaði niður allt sem kom upp á. Ég reyndi að svara spurningum eins og „af hverju gekk þetta atriði illa/vel?“ og „hvað hefði ég getað gert öðruvísi til þess að þetta hefði gengið betur“. Aður en ég lagði aðferðina fyrir í annað skiptið þá las ég yfir það sem ég skrifaði eftir síðasta tíma sem unnið var með aðferðina og reyndi að bæta þau atriði sem illa gengu og hélt í þau atriði sem gengu vel. Mér fannst mikilvægt að skrifa niður eftir hverja kennslustund og kemur það inn á skref númer fjögur sem er mat á árangri. Maður getur verið fljótur að gleyma því sem fór fram í kennslustundinni og það var sérstaklega mikilvægt að rifja upp ef það leið langur tími milli aðferða. Í fimmta og síðasta skrefinu er ígrundun og ákvörðun um framhaldið. Þegar ég hafði prófað allar aðferðirnar nokkrum sinnum notaði ég upplýsingarnar sem ég fékk úr rannsókninni í að móta handbókina og aðferðirnar í hana ásamt því að ígrunda rannsóknarspurningarnar og niðurstöður í starfendarannsókninni og hafði dagbókarskrifin mér til halds og traust í því.

3.2 Niðurstöður

Ég skipti niðurstöðukaflanum niður eftir aðferðum og fjalla um hverja aðferð fyrir sig, hvernig hún þróaðist áfram og hvað gekk vel og hvað gekk ekki eins vel. Í lok hverrar umfjöllunar um hverja aðferð dreg ég fram helstu niðurstöður og svara rannsóknarspurningunum sem ég setti fram. Eins og kom fram í kaflanum um þátttakendur kenndi ég þessum árgangi í fyrra en þar sem bekkjunum var blandað eftir 5. bekk þá var ég ekki með alveg sama hóp og árinu áður. Ég notaði einhverjar aðferðir í fyrra með bekknum sem var þá minn og ég veit að hinir umsjónarkennararnir notuðu líka sumar aðferðirnar þannig að það var gaman að sjá hvort nemendur hafi yfirfært þekkinguna á aðferðunum á milli ára eða eru alveg búin að gleyma því sem fram fór. Aðferðirnar sem ég prófaði voru sjö og verður farið yfir hverja aðferð hér að neðan.

K-V-L

K-V-L er aðferð sem er notuð til þess að kanna forþekkingu nemenda og það var markmiðið með að leggja aðferðina fyrir. Þessa aðferð notaði ég lítið í fyrra en veit að kennarar í teyminu mínu í fyrra notuðu aðferðina að einhverju leyti. Ég þekkti þessa aðferð lítið og notaði hana því ekki í fyrra en ákvað að kynna mér hana vel áður en ég lagði hana fyrir.

Þann 29. október 2020 prófaði ég K-V-L aðferðina fyrst með umsjónarbekknum mínum. Ég byrjaði á því að spyrja nemendur hvort þeir þekktu þessa aðferð en þeir könnuðust ekki við hana. Ég vissi að einhverjir kennarar notuðu aðferðina í fyrra svo nemendur eru fljótir að gleyma. Þegar ég skrifaði K-V-L upp á töflu og setti það í þrjá dálka þá voru örfáir sem áttuðu sig á aðferðinni og sögðust vita hvað þeir ættu að gera. Það var því kominn tími á að útskýra aðferðina vel og renna í gegnum hana með þeim. Ég ákvað að gera þetta með þeim upp á töflu og skrifaði á karton sem ég gat hengt upp á vegg svo að aðferðin væri þeim alltaf sýnileg. Aðferðina notaði ég í samfélagsfræði fyrst þar sem við vorum að vinna í Norðurlöndunum. Við byrjuðum á þessu þegar við vorum í kaflanum um Danmörku og ákvað ég að setja þetta upp og athuga hvað krakkarnir vissu mikið um Danmörku fyrirfram. Það var heill hellingur sem kom frá þeim og þetta gekk mjög vel, allt sem þeir vissu um Danmörku fór undir flokkinn K eða kann. Ég lét þá rétta upp hönd og koma með hugmyndir og lét þá koma sjálfa og skrifa sínar hugmyndir upp á kartonið sem ég bjó til. Ég gerði þetta alveg eins með flokkinn V eða vil vita. Þá var ég að spyrja þá hvað þeir höfðu áhuga á að læra um Danmörku og hvað þeir vildu vita. Það kom aftur mjög mikið frá þeim. Krakkarnir eru mjög kappsamir og vilja gera vel og ég held það hafi hvatt þá áfram að þeir fengu að koma sjálf og skrifa á kartonið og voru þeir að keppast við hver fann flest atriði. Þetta var mjög skemmtilegt og þeir voru að velta miklu fyrir sér. Ég lagði kartonið síðan til hliðar og lét þá hlusta á kaflann öll saman og sagði þeim að við myndum fara í keppni hver myndi muna mest um Danmörku eftir það. Þeir hlustuðu allir og margir voru að glósa meðan þeir hlustuðu. Við tókum síðan saman upp á töflu L hlutann eða hvað þeir hafi lært. Ég skipti þeim í þrjá hópa og hafði smá keppni þar sem þeir þurftu að fylgjast með hvað hinir hóparnir voru að segja. Ef krakkarnir sögðu það sem var komið misstu þeir svarréttinn sinn. Þetta var skemmtilegur vinkill á verkefnið og flestir hlustuðu af athygli á kaflann. Ég sá samt strax galla í þessu formi þarna þar sem ég lét þá svara strax í L hlutanum. Það þyrfti að láta líða lengra á milli svo það sé hægt að sjá hvað þeir hafa lært af því að hlusta og lesa og svara spurningum en ekki bara hvað þeir muna beint eftir hlustunina. Þá fær maður kannski að sjá meira hvað hefur síast inn og hvað situr eftir hjá þeim. Þessi tími heppnaðist vel og ég var ánægð með frammistöðu okkar allra. Ég skrifaði í dagbókina eftir tímann:

K-V-L aðferðin heppnaðist mjög vel og gekk vonum frammar. Krakkarnir voru áhugasamir og duglegir. Þessa aðferð ætla ég að nýta áfram í samfélagsfræði og framkvæma hana áður en við byrjum á löndunum. Krakkarnir sýndu meiri áhuga við lestur á textanum þegar þeir voru að leita að svörum við spurningum sem þeir settu í V dálkinn (Dagbók 29.10.20).

Ég gerði síðan K-V-L í hverju landi í Norðurlandabókinni. Það var mjög misjafnt hvernig það gekk upp eftir því hvaða land við vorum að taka og krakkarnir vissu til dæmis minna um Grænland heldur en Svíþjóð. Það kom þó aldrei fyrir að þeir gætu ekki sagt neitt í neinum flokki þannig þetta tókst mjög vel. Ég prófaði að gera þetta á karton og ég prófaði líka að láta þá gera þetta sjálf í Ipad og skila. Báðar aðferðir gengu mjög vel en mér fannst skemmtilegra að gera þetta saman upp á töflu eða á karton, þá sköpuðust meiri umræður um landið og varð skemmtilegri stemning í kringum þetta. Ég lét krakkanna líka vinna í hópum á Ipad og það var líka skemmtilegt og gaman að hlusta á hvað þeir voru að ræða saman og leita sér að upplýsingum.

Eftir áramót byrjuðum við í Snorra sögu, þá vorum við búin með öll Norðurlöndin. Ég prófaði fyrsta tímamann í Snorra sögu og gerði K-V-L en ég fékk mjög lítið upp úr þeim þar sem krakkarnir vissu varla hver hann væri. Ég ákvað því að geyma þetta aðeins og áttaði mig á því að stundum virkar ekki að nota einhverjar aðferðir sem maður heldur að virki og þá þarf maður að finna nýjar leiðir. Það sem ég áttaði mig einnig á er að þessi aðferð virkar ekki ef engin forþekking er til staðar á efninu sem verið er að fara í.

Því oftast sem við framkvæmdum þessa aðferð því auðveldari varð hún bæði fyrir mig og nemendur. Eftir því sem ég notaði hana oftast og þegar ég áttaði mig á hvenær þessi aðferð hentar og hvenær ekki þá gekk miklu betra að vinna með hana. Nemendur fengu góða þjálfun með því að endurtaka aðferðina og ég varð öruggari með mig. Þó þegar ég rýni betur í aðferðina tók ég eftir að ég fór ekki alveg eftir K-V-L þar sem ég gleymdi að láta nemendur leita að upplýsingum um það sem kom fram í V (vil vita). Það hefði verið gaman og eiginlega nauðsynlegt að láta þá leita að upplýsingum um það sem þeir vildu vita. Það væri til dæmis hægt að láta nemendur fá eina spurningu, úr liðnum vil vita, með sér heim og ræða við foreldra og hjálpast að heima við að leita að upplýsingum. Það tengir saman heimili og skóla auk þess að mynda skemmtilega umræðu daginn eftir um það sem nemendurnir fundu út heima. Þetta er eitthvað sem ég mun prófa næst þegar ég legg aðferðina fyrir.

Þessi aðferð er ein af þeim sem kom best út hjá mér og fannst mér hún skila mestum árangri í námi nemenda minna. Ég hafði sjálf góð tök á aðferðinni og með því að prófa aðferðina oft voru nemendur komin með nokkuð góð tök á henni og gátu unnið aðferðina í einstaklingsvinnu, eitthvað sem hefði verið þeim erfitt til að byrja með. Þau sýndu mikinn áhuga á textanum sem við lásam um hvert land og voru spennt að sjá hvort upplýsingar þeirra kæmi fram í textanum eða ekki. Með þessari aðferð tel ég að við eflum lesskilning hjá börnum, þau meðtaka það sem þau lesa vegna þess að þau eru að leita af upplýsingum, það er búið að kveikja á forþekkingu nemenda. Mín skoðun er sú að þetta er góð aðferð til þess að nýta í lesskilningskennslu á miðstigi. Ég mun nota þessa aðferð oft í minni kennslu í framtíðinni og finnst mér hún henta þessum aldri mjög vel.

Krossglíma

Krossglíma er aðferð sem ég notaði aðeins síðasta skólaár með gamla bekknum mínum en þar sem bekkirnir voru stokkaðir upp þurfti ég að kynna þessa aðferð fyrir þeim sem höfðu ekki notað hana áður, ef einhverjir voru.

Fyrir tímamann var ég að undirbúa mig undir að leggja aðferðina fyrir og hvernig ég ætlaði að útskýra hana fyrir nemendum. Ég skrifaði í dagbókina mína planið og hvaða efni ég ætlaði að nota:

Útskýra fyrir þeim aðferðina og hvernig er unnið með hana. Muna að útskýra lykilhugtak og skýra hvernig hin hugtökin skera lykilhugtakið. Gott að byrja á einföldu verkefni, til dæmis að gera um þau sjálf. Lykilhugtak er þá nafnið þeirra og hugtökin sem skera lykilhugtak eitthvað sem tengist þeim. Gæti verið auðveldara að kenna aðferðina svona fyrst fyrir þá sem ekki þekkja hana (Dagbók, 15. september 2020).

Þann 17. september 2020 kynnti ég krossglímu í fyrsta skipti fyrir bekknum. Eins og við var að búast voru einhverjir sem skildu þetta og kunnu aðferðina en aðrir ekki. Þegar ég spurði hverjir þekktu krossglímu þá voru þrír sem réttu upp hönd. Þegar ég byrjaði að skrifa upp á töflu lykilorð þá voru margir sem áttuðu sig á því hvað við værum að fara að gera og aðrir sem mundu eftir aðferðinni en ekki út á hvað hún gengur. Eins og kemur fram í dagbókarfærslu hér að ofan lét ég nemendur byrja á að gera krossglímu um þau sjálf. Þá lét ég lykilhugtakið vera nafnið þeirra og þeir áttu að finna atriði sem tengdust þeim og pössuðu inn í krossglímuna. Til dæmis þeir sem æfa fótbolta gátu sett það, heimilisfang, uppáhalds mat, nöfn foreldra svo eitthvað sé nefnt. Með því að byrja á verkefni um þá sjálfa í þessari aðferð fannst mér nemendurnir átta sig betur á því út á hvað aðferðin gengur, það er finna aðalatriði sem tengist lykilhugtaki.

Þann 21. september 2020 voru nemendurnir að vinna í verkefni um Norðurlöndin í samfélagsfræði. Mér datt þá í hug að gera krossglímu fyrir hvert Norðurland eftir að við vorum búin að fara í K-V-L og lesa textann saman. Nemendur voru þá aðeins búnir að átta sig á aðferðinni og áttu að velta fyrir sér aðalatriðum í hverju landi fyrir sig. Í þessum tíma var verið að vinna með Noreg og ég ákvað að gera með þeim eina krossglímu upp á töflu, til þess að kenna þeim betur að nýta aðferðina. Lykilhugtakið var Noregur og nemendur áttu að koma með hluti sem tengdust Noregi og pössuðu inn í krossglímuna. Nemendur fundu margt í textanum, t.d. norska, Bergen, gas og aðrar náttúruauðlindir. Ég ákvað svo að láta nemendur gera aftan á blaðið þar sem þeir máttu ekki nota sömu hugtök og komu upp á töflu. Þetta gekk mjög vel. Flestir voru mjög áhugasamir um þetta og gerðu vel. Það eru samt alltaf einhverjir nemendur sem reyna að komast upp með sem minnst og voru bara að finna einhver orð í textanum, orð sem tengdust Noregi bara alls ekki, eins

og samtengingar, smáorð og atviksorð. Ég útskýrði fyrir þeim að þetta væri ekki í boði og þeir þyrftu að finna orð úr textanum sem merkja eitthvað. Þessir nemendur áttuðu sig á að þeir komast ekki upp með hvað sem er og því er betra að gera það sem lagt er fyrir strax.

Krossglíman gekk vel og krakkarnir stóðu sig vel. Ég er ánægð með að ég byrjaði á að gera með þeim upp á töflu aðferðina áður en ég lét þau gera sjálf. Mér fannst þau vera sjálfstæði í vinnu eftir að við vorum búin að gera þetta saman. Markmið núna er að gera krossglímu í vinnu með hvert Norðurland og fá þau til að vinna sjálfstætt með aðferðina (Dagbók, 21.september 2020).

Þessi orð skrifaði ég eftir þessa kennslustund. Ég var ánægð með hvernig gekk og spennt að vinna með aðferðina áfram.

Þann 5. október 2020 prófaði ég þetta aftur og þá var lykilhugtakið Svíþjóð enda verið að læra um það. Ég fann mjög mikinn mun á bekknum bara eftir þetta eina skipti og krakkarnir vissu allir hvað átti að gera og hófust strax handa þegar ég sagði þeim að byrja á krossglímuni. Þeir fundu þetta að mestu sjálfir en þurftu örlitla aðstoð. Þetta tók ekki langan tíma og greinilegt að þeir voru komnir með tæknina strax eftir fyrstu skiptin. Það voru náttúrulega nokkrir búnir að læra þetta í fyrra en samt var gaman að sjá þessa framför. Allir bættu sig svo bara meira og meira og undir lokin á bókinni þurftu krakkarnir litla sem enga hjálp og voru eldsnöggir að þessu. Það sýndi mér að það borgar sig að æfa aðferðirnar vel til þess að þeir geti tileinkað sér þær og notað í náminu seinna meir. Með því að endurtaka aðferðir og æfa þær ná krakkarnir betri tökum á þeim og eiga auðveldari með að vinna með þær. Til þess að bæta læsiskennslu hjá krökkum á miðstigi tel ég vera lykillinn að framkvæma aðferðirnar oft. Ég kenndi þeim líka að það væri gott að nota til dæmis annan lit fyrir lykilhugtakið og þá sjá þeir alltaf hvað lykilhugtakið er, svo þetta líti ekki út eins og ein kássa.

Eftir áramót byrjuðum við í Snorra sögu sem er þeim frekar þung. Ég ákvað fljótt að við myndum gera krossglímu eftir hvern kafla í Snorra sögu þar sem tilgangurinn væri að finna lykilhugtak sem tengist hverjum kafla fyrir sig. Þetta gekk mjög vel og mér fannst krakkarnir sýna textanum meiri skilning þegar þeir áttuðu sig á hugtökum í kaflanum.

Ég ætlaði líka að prófa þetta í lesskilningi í íslensku en komst ekki í það en set stefnu á að gera það næsta skólaár enda frábær aðferð sem gott er að nota í kennslu með börnunum og þegar krakkarnir hafa náð góðum tökum á aðferðinni verður örugglega auðveldara fyrir þá að gera þetta í flóknari lesskilningstextum. Textinn í Norðurlandabókinni og Snorra sögu er alls ekki auðveldur og hafa krakkarnir fengið góða þjálfun í að leita að upplýsingum til að setja í krossglímuna.

Mér gekk vel að útskýra þessa aðferð og nota hana enda þekkti ég aðferðina vel. Krakkarnir náðu góðum tökum á henni. Að nota þessa aðferð í

kennslu eflir mig sem læsiskennara og það að nemendur tileinki sér aðferðina eflir þá í læsiskennsluáðferðum. Ég tel undirbúninginn fyrir þessa aðferð vera lykilinn af því hvernig ég náði að skila henni til nemenda og þessa aðferð mun ég festa í kennsluáætlanum mínum í framtíðinni og hentar hún vel í vinnu á miðstigi.

SSLSR

Ég lagði þessa aðferð fyrst fyrir nemendur í nóvember byrjun. Þessi aðferð var líklega sú flóknasta sem ég var með. Ég byrjaði á því að kynna skrefin fimm í aðferðinni fyrir þeim og tók stuttan texta sem innihélt 200 orð, fyrirsögn og eina mynd. Textinn er um Legokubba og var myndin af einum slíkum. Ég byrjaði að láta þau spá fyrir um textann með því að lesa fyrirsögnina og horfa á myndina en þeir gátu ekki áttað sig á því um hvað væri skrifað meira heldur en Legokubbanna. Þeir áttuðu sig ekki á til dæmis að það yrði skrifað um þann sem stofnaði fyrirtækið eða aðrar staðreyndir um kubbanna. Þeir voru þó fljótir að sjá það með því að skima yfir textann eða lesa hann eins og sumir gerðu. Þeir voru góðir í að búa til spurningar sem þeir héldu að þeir fengu svar við úr textanum og gátu dregið saman um hvað textinn hafði verið og staðreyndir úr honum. Þetta var eftir á að hyggja mjög einfaldur texti til þess að vinna með en ég ákvað að gera það fyrst um sinn meðan nemendur lærðu aðferðina. Í mínum vangaveltum eftir tímann skrifaði ég í dagbókina:

Flókin aðferð sem skilaði ekki mikilli vinnu í dag. Ég var ekki með nógu góða lýsingu á aðferðinni sem spilaði mjög stóran þátt í vinnu nemenda. Textinn var heldur stuttur, enda auðvelt fyrir þau að lesa hann. Fyrir næsta skipti þarf ég að hafa aðeins lengri texta og skrifa upp skrefin á töfluna og hafa þetta hnitmiðað (Dagbók, 2. nóvember 2020).

Nemendur áttu erfitt með skrefin og fannst þau flókin. Það sem ég tók eftir að var erfiðast hjá þeim var að lesa ekki allan textann eins og þeim hefur yfirleitt verið kennt. Það voru margir nemendur sem lásu textann strax og voru þá ekki að fara eftir aðferðinni eins og hún á að vera, þetta myndi líklega ekki gerast ef textinn væri mun lengri.

Aðferðina prófaði ég aftur 25. nóvember 2020 og ákvað að taka 300 orða texta og sjá hvort það myndi breyta einhverju. Ég sýndi fimm skrefin upp á töflu svona:

1. Skoðaðu textann, myndirnar og fyrirsagnir ef einhverjar eru. Lestu fyrstu tvær setningarnar og síðustu tvær. Ath. ekki lesa allan textann.
2. Búðu til spurningar sem þú heldur að þú fái svarið við í textanum. Reyndu að hugsa um aðalatriði sem tengjast textanum og spurðu um þau.

3. Lestu textann vel og vandlega. Áttaðu þig á þeim spurningum sem þú skrifaðir niður og reyndu að svara þeim.
4. Segðu frá textanum sem þú last/skrifaðu niður það sem þú mannst og reyndu að svara spurningunum þínum án þess að lesa textann.
5. Rifjaðu upp textann og hvaða spurningar þú bjóst til.

Nemendur voru örlítið sjálfstæðari í þetta skipti heldur en í fyrsta skipti og það hjálpaði þeim greinilega að hafa skrefin alltaf beint fyrir framan sig. Ennþá voru margir nemendur sem áttu erfitt með að lesa ekki textann. Þau unnu þó verkefnið flest og lögðu sig fram. Næsta skipti ákvað ég að gera þetta alveg eins og sjá hvernig það myndi ganga. Það gekk alveg eins og mér fannst nemendur ekki vera að bæta við sig mikilli færni. Ég settist niður eftir þann tíma og velti fyrir mér hvað ég gæti gert:

Aðferðin er ekki að ganga nógu vel. Ég velti fyrir mér hvort ég sé ekki nógu vel undirbúin til að útskýra aðferðina eða hvort útskýringin hafi ekki verið næginlega góð. Næst þá langar mig að prófa að sýna þeim heila bók og spá fyrir um hana. MUNA: Finna bók sem hentar í þetta (Dagbók 7. desember 2020).

Þarna fór ég að velta fyrir mér hvaða bók ég gæti sýnt þeim og ákvað að velja bókina sem ég ætlaði að byrja á í nestinu eftir áramót. Bókin var Þokan eftir Þorgrím Þráinsson. Ég lét krakkanna skoða kápuna og las aftan á bókina og lét þá spá svolítið fyrir um hvað þessi bók væri og hvað gæti gerst í henni. Þarna áttuðu þeir sig svolítið á að fyrstu skrefin væri eitthvað sem þeir gera oftast þegar þeir velja sér bók sjálfir. Mér fannst þeir skilja þetta aðeins betur þegar ég tengdi við eitthvað sem þeir gera í daglega lífinu heldur en bara að útskýra fyrir þeim.

Eins og ég sagði var fyrsta skrefið erfiðast fyrir mjög marga þó svo að aðrir ættu mjög erfitt með að búa til spurningar úr textanum og voru það yfirleitt nemendur sem glíma við einhverskonar námsörðugleika.

Þessi aðferð gekk ekki eins vel og hinar. Þó svo að hún væri framkvæmd nokkrum sinnum þá voru nemendur ekki komnir með tók á henni eins og hinum aðferðunum. Ég fann á þessari aðferð að ég sjálf var ekki nógu vel undirbúin undir fyrsta tímann þegar ég var að útskýra fyrir þeim og það smitaðist örugglega til þeirra og þau voru frekar neikvæð gagnvart því að læra aðferðina. Til þess að efla mig og þau í þessari aðferð þarf ég að vera betur undirbúin og útskýra hana betur. Ég hefði átt að fara í hvert skref með þeim uppi á skjávarpa og gera þetta alveg með þeim í fyrsta skipti. Þessa vinnu þarf að þjálfa og ef það er gert tel ég hana henta vel nemendum á þessum aldri.

Hugtakakort

Hugtakakort er aðferð sem var auðveldast að rifja upp og kenna. Ég hafði gert hugtakakort með gamla bekknum mínum í fyrra þannig ég vissi að einhverjir kunnu það en aðrir kannski ekki. Ég byrjaði eins og alltaf á því að spyrja nemendurna um hugtakakort og hvort þeir vissu hvað það væri. Það voru einhverjir nemendur sem vissu það. Þegar ég var að skipuleggja aðferðina skrifaði ég í dagbókina:

Gott að byrja hugtakakortið eins og krossglímuna, láta þá gera um sig sjálfa þannig að þeir átti sig á uppsetningunni þeir sem ekki þekkja aðferðina. Nafnið þeirra er orðið í miðjunni og síðan tengingar við þau sjálf í kring, til dæmis fjölskylda, áhugamál, útlit og skapgerð (Dagbók, 11. janúar 2021).

Þessi framkvæmd gekk mjög vel og allir skildu um hvað þetta snérist. Mér finnst auðvelt að nota svona einfaldar kveikjur til að fá þá til að skilja um hvað aðferðin snýst og hvernig er best að vinna hana.

Þann 21. janúar 2021 ákvað ég svo að leggja inn fyrir þá hugtakakortið fyrir ritunina og þeim fannst það mjög flókið fyrst. Krakkarnir áttu svolítið erfitt með að nota hugtakakortið sem hugmynd að ritun en ekki búa til hugtakakort út frá ákveðinni ritun eða ákveðnum texta. Nú var verið að snúa þessu við frá því sem þeir lærðu í fyrra. Ég þurfti að útskýra að við værum að hugsa okkur ritunina núna en í stað þess að byrja að skrifa myndum við fylla inn í hugtakakortið. Þar fór ég yfir að lykilorðið væri heiti á sögunni þeirra og svo atriðin sem ættu að koma fram í sögunni til dæmis aðalpersóna, aukapersóna/ur, sögu svið, söguþráður (byrjun, miðja og endir).

Búa sjálf til hugtakakort upp á töflu og láta nemendur herma eftir því hugtakakorti. Fá þau svo til að fylla inn í kortið með sinni sögu og nota hugmyndaflugið. Láta þau svo búa til sögu úr rituninni þegar tækifæri gefst (Dagbók, 18. janúar 2021).

Þessi orð eru úr dagbókinni þegar ég var að skipuleggja hugtakakort út frá rituninni, ég teiknaði svo upp hugtakakort með þeim atriðum sem ég vildi að kæmu fram í sögunni. Nemendur bjuggu svo til sitt hugtakakort út frá þessu korti, voru að fylla inn sögupersónur, innri og ytri tíma, sögu svið og söguþráð. Eftir tímenn skrifaði ég hugleiðingarnar niður í dagbókina:

Aðferðin gekk vel og það var góð hugmynd að búa til hugtakakortið upp á töflu fyrst og láta þau herma eftir því. Nemendur áttu þá auðveldara með að fylla inn í sitt hugtakakort því þeir vissu hvað átti að

koma fram. Það voru einhverjir sem áttu í erfiðleikum með að átta sig á aðferðinni og þarf að hjálpa þeim betur (Dagbók 21. janúar 2021).

Ég útskýrði fyrir þeim ástæðuna fyrir því að gera þetta svona. Það er gott að vera búin að velta sögunni svolítið fyrir sér áður en byrjað er að skrifa hana því þá er oft auðveldara að skrifa söguna, heldur en ef þeir ætluðu alltaf að byrja að skrifa og þá er svo auðvelt að vera fastur. Þetta hjálpar mikið til við ímyndunaraflíð í sögugerðinni. Þeir skrifuðu svo sögu út frá hugtakakortinu sem gekk mjög vel og flestir gátu notað hugtakakortið sem stuðning við ritunina.

Þessa aðferð náði ég því miður bara að gera þrisvar sinnum en hefði viljað gera miklu oftar. Í annað skiptið lét ég nemendur fá heitið á sögunni og þeir áttu að búa til sögu út frá heitinu Brak í kjallaranum. Það var gaman að sjá hversu mismunandi sögur komu út frá þessum sama titli og að hugmyndaflugið hjá þeim er allskonar.

Mér finnst hugtakakort frábær aðferð til þess að nota í bæði ritun og einnig sem leið til að efla lesskilning með því að draga aðalatriðin úr textanum. Þetta er aðferð sem mun vera mikið notuð í minni kennslustofu í framtíðinni. Til þess að þau nýti þessa aðferð þarf að kenna hana betur og æfa hana. Ég var vel undirbúin í aðferðinni og það skipti miklu máli því annars held ég að þetta hefði ekki skilað sér eins vel til þeirra. Ég bætti mína læsiskennslu með því að undirbúa aðferðina mjög vel og útskýra vel fyrir nemendum hvernig hún virkar. Það var gott að taka sýnidæmi og leyfa þeim að herma eftir því, það auðveldaði þeim vinnuna mjög mikið. Hún gagnaðist nemendum virkilega vel þar sem þeir náðu flestir að skrifa ritun út frá hugtakakortinu.

Tékklisti

Þessi aðferð sat á hakanum mjög lengi og var það ekki fyrr en um miðjan febrúar sem ég náði að fara í hana með nemendum. Það gengur ekki allt upp sem maður hefur skipulagt í skólastofunni og var þessi aðferð sú eina sem ég átti eftir að prófa. Ég fann að krakkarnir voru orðnir nokkuð þreyttir á því að vera alltaf að læra nýja aðferð þó svo ég útskýrði fyrir þeim að þetta væri gott hjálpartæki fyrir þá í framtíðinni. Þetta eru yndisleg börn og tóku vel í þetta, sérstaklega þegar ég sagði þeim að þetta væri sú síðasta nýja sem ég myndi prófa með þeim í bili.

Við erum búin að vera að vinna með uppbyggingu ritunar núna síðan í lok 5. bekkjar og erum að vinna í því að nemendurnir setji ritun upp út frá upphafi (inngangi), miðju og endi. Það eru ákveðnir hlutir sem eiga að koma fram í upphafi sögu, ákveðnir hlutir sem eiga að koma fram í miðjunni og einnig í lokin. Ég ákvað að setja þetta upp í tékklista fyrir þá svo að þeir gætu skrifað sögu með öllum atriðunum og hakað í boxið þegar þeir eru búnir að skrifa það atriði niður. Til dæmis er það fyrsta sem kemur fyrir í innganginum er aðalpersónan. Um hvern er sagan, er það manneskja, dýr eða hlutur. Síðan eiga

þeir að lýsa því sem þeir skrifa um, útlit, eiginleika og annað sem á að koma fram. Ég lét þá fá tékklistann og útskýrði fyrir þeim hvernig þeir eigi að nota hann. Þeir eiga að skrifa eftir honum og haka við þegar þeir eru búnir að koma þessu atriði frá sér. Með því að búa til svona tékklista er hægt að koma í veg fyrir að eitthvað gleymist sem beðið er um. Þetta gekk mjög vel, allir nemendur skildu hvað þeir áttu að gera og skiluðu flestir mjög fínni ritun. Einhverjir reyndu þó að komast upp með að gera sem minnst eins og oft áður og skrifuðu lágmarks upplýsingar um nokkur atriði á tékklistanum. Allir skiluðu til mín og voru allir sem hökuðu í allt en þegar ég las ritunina hjá þeim tók ég eftir því að það vantaði upp á nokkur atriði hjá nokkrum nemendum. Þeir héldu að þeir kæmst upp með að haka í alla kassanna þó þeir hefðu ekki skrifað um allt í rituninni. Ég gerði þeim ljóst að þetta væri hjálpartæki sem myndi hjálpa þeim í framtíðinni til dæmis ef þeir fá verkefnalýsingu á verkefni sem þeir eiga að skila og á verkefnalýsingunni er ákveðið efni sem á að koma fram væri gott að gera tékklista til að hafa yfirsýn yfir það hvað vantar í verkefnið. Eftir tímann skrifaði ég hugleiðingarnar mínar í dagbókina:

Tékklistinn gekk vel og var auðveldur í framkvæmd. Útskýring aðferðarinnar tók stuttan tíma og flestir nemendur skyldu vel það sem átti að gera. Væri gaman að láta þau næst gera sinn eigin tékklista og gera ritun út frá honum, skoða það (Dagbók, 11. febrúar 2021).

Eins og sést hér að ofan gekk þetta vel og ég ætlaði að láta þá búa til sinn eigin tékklista og vinna út frá honum en það var eitt af því sem datt upp fyrir í Covid ástandinu. Það er eitthvað sem ég mun þó gera í nánustu framtíð. Tékklistann er gott að nota til þess að láta nemendur rýna svoltið í sinn eigin texta og mismunandi textagerðir og með því að skrifa upp texta út frá ákveðnum upplýsingum læra þau að setja upp mismunandi texta. Til dæmis væri hægt að gera fréttatexta, myndasögur eða aðra upplýsingatexta. Aðferðin gekk mjög vel en ég tel að nemendur þurfi meiri æfingu og fjölbreyttari verkefni í þessari aðferð til þess að ná tökum á henni. Sjálf gekk mér vel með aðferðina og var búin að kynna mér hana fyrir fram og undirbúa tékklistann sem nemendur unnu eftir.

Pörun

Pörun er notuð til þess að efla orðaforða. Ég hef mikið notað þessa aðferð bæði skriflega og í Ipad. Pörun er mjög skemmtileg aðferð sem hægt er að nota á öllum stigum. Á miðstigi hef ég mest verið að nota pörun í gegnum Ipadinn þar sem allir nemendur eru með sitt tæki í skólanum. Það eru til mörg forrit eins og til dæmis Quizlet, Kahoot og BookWidget. Quizlet er mjög skemmtileg síða þar sem kennari getur búið til svokölluð „flashcards“ eða glósuspjöld sem nemendur geta síðan skoðað. Hægt er að fara í Quizlet live og þá geta nemendur keppt annaðhvort í liðum eða sem einstaklingar og þá

eru orðin notuð sem voru á glósuspjöldunum og nemendur eiga að para þau saman. Kahoot er snjallforrit og síða þar sem hægt er að búa til spurningakeppnir. Spurningarnar eru með valmöguleikum eða satt/ósatt spurningar. BookWidjet er það eina sem ég hafði ekki notað áður en það er skemmtileg síða þar sem er hægt að búa til allskonar þrautir eins og hengimann, glósuspjöld, krossgátur og samstæður.

Ég kynnti Quizlet fyrir nemendum mjög snemma á skólaárinu, reyndar í ensku. Ég hugsaði hvernig ég gæti nýtt Quizlet fyrir lesskilningskennslu. Þegar ég var að velja þessu fyrir mér skrifaði ég í dagbókina:

Búa til Quizlet úr flóknum orðum í lesskilningi. Láta nemendur finna a.m.k. tvö orð sem þeir skilja ekki í textanum sem við vinnum með úr lesskilningi. Láta þau finna þýðinguna sjálf (nota t.d. snara.is) og senda mér orð og þýðingu. Bý til Quizlet úr þessum orðum og fer með þeim í keppni í Quizlet live (Dagbók, 15. september 2020).

Allt inn í kennslustofu hjá mér sem kallast keppni virkar. Ég ákvað að nota flókin orð sem þau þekkja líklegast ekki og tengja þau við þýðingu þeirra. Þetta gekk ótrúlega vel og ég gerði þetta mjög oft þegar við vorum með lesskilning. Þau voru líka fljót að fatta að því fleiri orð sem þau fundu í textanum því betri yrðu þau í keppninni því þá væru þau búin að leita að þýðingunni. Þetta er skemmtileg aðferð og ég prófaði svo oft að spila aftur gömul Quizlet og með tímanum urðu þau betri því þau lærðu þýðingu orðsins.

Ég notaði einnig forritið BookWidjet í þessari vinnu og ég get deilt verkefnum þaðan beint inn á Classroom. Ég hef notað þetta til þess að tengja saman andheiti, samheiti og svo flókin orð og skýringu á þeim. Á yngsta stigi þar sem nemendur eru ekki með Ipad væri hægt að klippa þetta út á karton og láta þá raða þessu saman. Ég notaði þetta forrit ekki jafn oft og Quizlet en ég lagði þetta fyrir nokkrum sinnum.

Krakkarnir hafa mikinn metnað að vinna og leggja sig öll fram í því. Eftir að ég bjó til Quizlet í fyrsta skipti upp úr lesskilningi þá voru flestir sem vissu fá orð af því sem kom upp. Þarna náði ég þeim strax að þeir voru ekki að fletta upp orðunum sem þeir skyldu ekki því þeir sáu ekki tilgang með því. Þegar ég setti þetta svo upp þá voru alltaf nemendur sem höfðu metnaðinn og áhugann sem flettu upp mjög mörgum orðum til þess að vita þýðinguna á sem flestum orðum í næstu keppni. Með þessu er ég að vona að þeir temji sér að spyrja eða leita upplýsinga um orð sem þeir þekkja ekki og þannig efla orðaforða enn frekar.

Þessi aðferð gekk mjög vel og krökkunum fannst gaman að para saman og sérstaklega þegar það er keppni, nemendur leggja meira á sig við að finna merkingu orðanna til þess að standa sig vel í keppninni. Ég lærði af þessari aðferð að það er mikilvægt að gera efnið skemmtilegt fyrir nemendur, það skilar sér í meiri ánægju við lærdóminn. Ég sé líka að með því að þekkja mörg forrit til dæmis í Ipad eykur það valmöguleika í kennslu á miðstigi.

Orð dagsins

Þessa aðferð var unnið með í 5. bekk í öllum bekkjum og því þekktu allir nemendur þessa aðferð. Þá var unnið með orð dagsins sem orð vikunnar og unnu allir kennarar þetta í hverri viku. Í fyrra voru krakkarnir orðnir heldur leiðir að gera þetta þannig að við ákváðum að breyta og gera orð mánaðarins, þá er nýtt orð í hverjum mánuði.

Þann 14. október var í fyrsta skipti sem þessi aðferð var lögð fyrir þennan bekk. Allir nemendur vissu þó hvað við vorum að fara að gera og til hvers var ætlast af þeim. Það var ótrúlega þægilegt að vinna með þetta þar sem þeir voru með þetta á hreinu. Það voru nokkrir sem þurftu útskýringu á litlum hlutum í verkefninu en annars gekk þetta eins og í sögu. Það sem var unnið með var forskeyti og viðskeyti orðsins. Orðið var krufið og skoðað í hvaða kyni það var, tölu og falli. Einnig var merking orðsins skoðuð og að lokum var farið í stafarugl. Ég ákvað að gera smá keppni í stafaruglinu til þess að gera þetta aðeins skemmtilegra og fá metnaðinn upp. Þeir fengu sjö mínútur til þess að finna eins mörg orð og þeir gátu úr stöfunum sem mynduðu orð mánaðarins, sem var í október Hrekkjavaka. Ég athugaði svo hvað það voru margir sem gátu fleiri en fimm orð, fleiri en tíu o.s.frv. Sá sem náði flestum orðum náði tuttugu.

Mjög þæginleg aðferð enda þekkjast nemendur hana vel. Það var auðvelt að leggja hana fyrir og vinnan í kringum aðferðina var skemmtileg. Að búa til keppni í orðaruglinu var skemmtilegt, gera það aftur. Muna að finna orð fyrir nóvember og desember (Dagbók, 14. október 2020).

Þetta voru hugleiðingar mínar eftir tímann. Ég man ég var í skýjunum með aðferðina því allt gekk svo vel. Aðferðin var svo framkvæmd í hverjum mánuði og alltaf gekk þetta mjög vel. Ég myndi halda að það væri vegna þess að við fórum oft í þetta í fyrra og krakkarnir voru með aðferðina alveg á hreinu. Ég fann að það er alveg nóg að gera þetta einu sinni í mánuði og ég fann að þeir hafa meiri áhuga núna á þessu heldur en í lok árs í fyrra. Ég hélt áfram að hafa keppni í stafaruglinu og það er gaman að sjá þá bæta sig að finna orð. Ég finn líka að þeir nemendur sem eru með slakan orðaforða eiga mjög erfitt með að finna mörg orð í orðaruglinu, svo ég sá að þetta tengist allt mjög vel saman. Þessi aðferð sýndi mér að æfing skiptir miklu máli til að efla læsiskennslu og vinna með lesskilningsaðferðir. Einnig skilar sér hversu vel kennari þekkir aðferðina og vegna þess að ég hafði framkvæmt aðferðina oft á fyrra skólaári gekk þetta ennþá betur. Ef kennari og nemendur þekkjast aðferðina þá held ég að framkvæmdin sé mjög auðveld.

Samantekt

Rannsóknin gekk vel og tókst mér að prófa allar aðferðirnar sem ég valdi. Sumar aðferðir gengu þó betur en aðrar en með rannsókninni komst ég að því að til þess að ég geti eflt mig sem læsiskennari þarf ég að undirbúa kennsluna mína mjög vel og þekkja aðferðirnar inn og út. Þær aðferðir sem gengu verr voru þær aðferðir sem ég þekkti minna eins og til dæmis SSLSR. Ég þarf að hafa verkefni skemmtileg til þess að þau nái til nemenda. Því betur sem ég er undirbúin og búin að kynna mér efnið sem er verið að kenna því betri kennari verð ég. Til þess að bæta kennslu á miðstigi með fjölbreyttar aðferðir þarf að kenna nemendum aðferðirnar vel og endurtaka þær oft. Því oftast sem þær eru endurteknar því meiri tók hafa nemendur á aðferðinni og verða líklegri til að nota hana í sinni vinnu í skólanum. Undirbúningur, áhugi og endurtekning eru því nauðsynlegir þættir til þess að efla kennslu í læsisaðferðum á miðstigi.

3.3 Umræður

Starfendarannsóknin gekk heilt yfir mjög vel þó svo að einhverjir hnökrar væru vegna Covid-19. Það var mjög skemmtilegt að rýna í sitt eigið starf og leyfa nemendum að vera þátttakendur í svona stóru verkefni. Markmið með rannsókninni var að prófa nokkrar aðferðir með nemendum og þróa þær áfram. Rannsóknarspurningarnar tvær sem ég setti fram voru: Hvernig get ég eflt mig sem læsiskennari og hvernig get ég bætt læsiskennslu á miðstigi með því að nota ákveðnar læsiskennsluáðferðir. Í þessum kafla dreg ég saman og ræði helstu niðurstöður rannsóknarinnar í þremur undirköflum. Í fyrsta kaflanum fjalla ég um mína vinnu og hvernig ég hafi eflt hæfni mína sem læsiskennari. Í öðrum kaflanum fjalla ég um hvernig nemendur náðu tókum á aðferðunum og í þriðja kaflanum hvernig rannsóknin gagnaðist mér til þess að vinna handbókina.

Kennari

Heilt yfir gekk vel að kenna nemendum aðferðirnar og það kom mér á óvart hversu auðvelt það var að kenna þeim flestar aðferðirnar og var það einungis ein aðferð sem nemendur áttu í erfiðleikum með að skilja. Ég tel það nokkuð gott af sjö aðferðum, hinar sex gengu mjög vel. Aðferðin sem gekk ekki eins vel var SSLSR og tel ég minn þátt mjög stóran í því að ekki gekk næginlega vel. Ég þekkti aðferðina ekki jafn vel og allar hinar og því tel ég mig ekki hafa náð að koma upplýsingum um aðferðina nógu vel til nemenda. Með því að rýna í mitt eigið starf komst ég að þessu og því er undirbúningur mjög mikilvægur í kennslu á aðferðum og var undirbúningur á flestum aðferðum mjög góður og ég kynnti mér þær vel. Ég tek það með mér úr rannsókninni að til þess að vinna með aðferðirnar þarf ég að þekkja þær mjög vel. Ég lærði líka

mikið á því að velta fyrir mér hvernig ég lagði fyrir aðferðirnar og tók til dæmis eftir því að ég gleymdi mikilvægu skrefi í K-V-L aðferðinni þegar ég lét nemendur ekki finna upplýsingarnar sem þeir vildu vita og skrifuðu í V dálkinn. Það er eitthvað sem ég tek með mér úr þessu enda er það eitt af því sem á að gera í vinnu með K-V-L og eftir á að hyggja hefði það sett mjög skemmtilegan svip á verkefnið sem við vorum að gera.

Áður en ég byrjaði á rannsókninni var ég örlítið óörugg með hvernig ætti að framkvæma starfendarannsókn og fannst mér mjög gott að nota hringferli starfendarannsókna sem er oft talað um og studdist ég við grein Jóhönnu Einarsdóttur (2010) og hringferlið sem hún talar um þar. Þar kom fram að þættir eins og skipulag/undirbúningur, framkvæmd, gagnaöflun, ígrundun/mat og kynning væru mikilvægir þegar unnið er að starfendarannsókn (Jóhanna Einarsdóttir, 2010). Ég ígrundaði þessa þætti og vann eftir þessu hringferli. Mér fannst merkilegt að sjá það í minni eigin rannsókn hversu hjálplegt það er fyrir mann sjálfan að skoða svolítið inn á við hvað maður er að vinna að og hvernig maður kemur því frá sér og mikilvægt að ígrunda sitt eigið starf til þess að verða betri í því sem maður er að gera. Eins og kom fram í grein Hine (2013) þá er auðvelt að gera breytingar á kennslu sinni þegar maður ígrundar sitt eigið starf og þannig nær maður hámarks árangri.

Með þessari vinnu hef ég eflt mig mikið sem læsiskennari. Ég er búin að læra sex góðar aðferðir mjög vel og eina nokkuð vel, sem ég ætla að kynna mér ennþá betur. Þessar aðferðir mun ég nýta í minni kennslu enda orðin öruggari með þær. Ég hef lært að velja réttu aðferðina eftir því hvað er verið að vinna með og er það mjög mikilvægur þáttur í því að efla nemendur að vinna með aðferðir (Duke og Pearson, 2009, bls. 108–109). Mín niðurstaða er því sú að með því að rýna í sitt eigið starf og skoða hvað er verið að gera vel og ekki eins vel eflir maður sig í sínu starfi.

Nemendur

Það er mikilvægt að vinna með læsi eins og kemur fram í aðalnámskránni og þar skiptir máli að þjálfar lestur, ritun og lesskilning (Mennta- og menningamálaráðuneytið, 2013, bls. 99). Aðferðirnar sem ég valdi var með þetta í huga og fannst mér mikilvægt að leggja áherslu á orðaforða, forþekkingu, inntak texta og ritun sem allt eru þættir sem spila saman í lesskilningi (McKee, 2012, bls. 45). Nemendum gekk vel að vinna með og tileinka sér flestar aðferðir sem við unnum með. Þeir náðu tókum á öllum aðferðunum nema einni sem var SSLSR en þeim fannst hún flókin. Margir nemendur hafa tileinkað sér vinnu með aðferðirnar í námi sínu í vetur og nýta sér sömu hugsun og margar aðferðir ganga út á, til dæmis þegar þeir eiga að skrifa sögu þá velta þeir flestir fyrir sér um hvað sagan eigi að vera áður en þeir byrja, þó svo að þeir geri ekki hugtakakortið í heild sinni þá er hugsunin tilstaðar. Þeir eiga einnig auðveldara með að vinna með stærri lesskilningsverkefni og nota þá aðferðir eins og krossglímuna til að finna

lykilorð og hugtök. Nemendur eiga auðveldara með að skipuleggja ritunina sína eins og unnið var með í hugtakakortinu og velta oftast fyrir sér flóknari orðum í textum sem er mikilvægt því það eykur lesskilning þeirra (Duke og Pearson, 2009, bls. 107). Sumir nemendur vinna þó með aðferðirnar sjálfir, þó svo ég sé ekki að leggja þær fyrir eða segja þeim að nýta þær, sem er frábær þróun. Með hverju skiptinu sem unnið var með aðferðina í verkefnum urðu nemendur sjálfstæðari í þeirri vinnu, öruggari og flestum fannst þær skemmtilegar. Ég sé því mikinn ávinning af því að hafa unnið aðferðirnar með þeim og vona svo sannarlega að nemendur mínir nýti sér þær í framtíðinni.

Nemendur voru mjög áhugasamir í vinnu með þessar aðferðir. Þeir náðu flestir góðum tókum á aðferðunum og fannst mér að því oftast sem við framkvæmdum aðferðina því betri urðu þeir í að vinna með hana. Mismunandi aðferðir henta mismunandi nemendum og ég sá það vel í starfendarannsókninni minni. Við þurfum að geta boðið upp á mismunandi aðferðir sem nemendur geta tileinkað sér svo allir finni eitthvað við sitt hæfi og mikilvægt að kenna nemendum að nota þær. Eins og fram kemur í grein McKee (2012) þá geta aðferðirnar hjálpað nemendum að ná tókum á lestri og lesskilningi og að kenna fjölbreyttar aðferðir getur leitt af sér sterkari nemendur. Ég er þó alveg viss um að þessi starfendarannsókn skilji eftir sig jákvæðar breytingar sem skilar sér til nemenda minna. Að vinna með þá þætti sem hafa áhrif á lesskilning eins og til dæmis orðaforða með því að nota aðferðir eflir nemendur á því sviði. Orðaforði og málskilningur eru mikilvægir í tengslum við lesskilning og með því að nota orð dagsins og þörun erum við að efla nemendur í orðaforða og fá þá til að skilja meira (Hsueh-Chao og Nation, 2000, bls. 422). Einnig er forþekking stór þáttur í því að ná tókum á lesskilningi og því gott að vinna með aðferð eins og K-V-L. Nemendur sem hafa góða forþekkingu á efninu sem verið er að lesa skilja innihald textans betur (Snow og Matthews, 2016, bls. 59).

Handbók

Ein ástæðan fyrir því að ég framkvæmdi starfendarannsóknina var til þess að þróa handbókina, sem sagt aflu upplýsingum um lýsingar á aðferðum og safna dæmum úr vinnu nemenda til að birta í handbókinni. Starfendarannsókn er ákveðið ferli til þess að leita að nýrri þekkingu og nýjum skilningi (Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2013, bls. 350). Það var svolítið það sem ég var að leitast eftir með framkvæmd rannsóknarinnar, leita að nýrri þekkingu á aðferðunum og að skilja þær ennþá betur til þess að geta skrifað um þær í handbókina. Þegar ég var búin að leggja allar aðferðirnar fyrir og skrifa um þær þá las ég vel yfir það og punktaði hjá mér það helsta sem ég vildi að kæmi fram í handbókinni. Einnig notaði ég hugmyndir af verkefnum sem ég vann með nemendum mínum og myndir af þeim í handbókina.

Það að gera starfendarannsókn úr aðferðunum sem ég var að vinna með í handbókinni hjálpaði mjög mikið. Þarna fékk ég að prófa aðferðir með

nemendum, ígrunda hvað gekk vel og hvað betur mætti fara. Ég lærði mjög mikið af því að skoða mínar kennsluáðferðir og hvernig ég nálgadist hópinn þegar ég var að leggja fyrir þessi verkefni sem ég get vonandi miðlað áfram til annarra kennara auk þess að nota þessar upplýsingar í handbókina. Starfendarannsóknir spila stóran þátt í að bæta skólastarf og kennslu (Hine, 2013, bls. 152-153). Það var því mitt markmið að efla mig sem læsiskennara og efla nemendur í að nýta mismunandi aðferðir í námi sínu og tel ég mig það hafa tekist vel.

4 Lokaorð

Það er mikilvægt að efla lestur og lesskilning hjá nemendum og nota fjölbreyttar kennsluáðferðir til þess. Til eru margar skemmtilegar kennsluáðferðir sem kennarar ættu að vera duglegri að grípa í og nota með nemendum. Fjölbreyttar kennsluáðferðir efla lestur og lesskilning. Það var virkilega áhugavert og skemmtilegt að prófa mismunandi aðferðir með nemendum og tel ég mig hafa lært mikið af því. Ég á auðveldara með að miðla minni reynslu áfram, útskýra aðferðirnar fyrir öðrum og hjálpa öðrum að nota aðferðirnar í kennslu. Það var virkilega gagnlegt að rýna í sitt eigið starf og sjá hvað gengur vel og hvað er hægt að gera betur. Ég áttaði mig á því í þessari vinnu að það þýðir ekkert annað en að prófa sig áfram til þess að sjá hvaða aðferð hentar hverju sinni. Vinnan við handbókina gekk enn þá betur þegar ég var búin að prófa aðferðirnar og kynnast þeim betur.

Markmiðið mitt er að kenna nemendum fjölbreyttar aðferðir svo þeir geti valið sér hvaða aðferð hentar þeim best í vinnu á ákveðnum verkefnum. Ein aðferð hentar ekki öllum eða í öllum verkefnum og því er mikilvægt að þeir fái einnig að velja sér aðferðir sem þeir vilja nota til að leysa verkefni sem lögð eru fyrir.

Ég hvet alla til að kynna sér fjölbreyttar kennsluáðferðir og nota þær í kennslu sinni. Einnig hvet ég alla til þess að kíkja á handbókina sem unnin var með þessu verkefni og prófa aðferðir sem þar eru.

Heimildir

- Alfaki, I. M. og Siddiek, A. G. (2013). The role of background knowledge in enhancing reading comprehension. *World Journal of English Language*, 3(4), 42–66. <http://dx.doi.org/10.5430/wjel.v3n4p42>
- Antonacci, P. A., O’Callaghan, C. M. og Berkowitz, E. (2015). *Developing content area literacy: 40 strategies for middle and secondary classrooms*. SAGE Publications.
- Artis A. B. (2008). Improving marketing students’ reading comprehension with the SQ3R method. *Journal of Marketing Education*, 30(2), 130–137. <https://doi.org/10.1177/0273475308318070>
- Beck, I. L., McKeown, M. G. og Kucan, L. (2013). *Bringing words to life*. The Guilford Press.
- Bromley, K. (2015). Best practices in teaching writing (5. útgáfa). Í L. M. Morrow og L. B. Gambrell, (ritstjórar), *Best practices in literacy instruction*, 228–314. Guildford Press.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. Blackwell.
- Duke, N.K. og Pearson, P.D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189(1/2), 107–122. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-208>
- Freyja Birgisdóttir. (2016). Orðaforði og Lestrarfærni: Tengsl við gengi nemenda í lesskilningshluta PISA. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://ojs.hi.is/netla/article/view/2429/1314>
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to learn*. Nelson Thornes.
- Georgiou, G. K. og Das, J. P. (2015). University students with poor reading comprehension: The hidden cognitive processing deficit. *Journal of Learning Disabilities*, 48(5), 535–545. <https://doi.org/10.1177/0022219413513924>
- Graham, S. og Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. Alliance for excellent education.

- Guðmundur Engilbertsson. (2013a). Krossglíma: *Orð af orði*.
<https://hagurbal.weebly.com/krossgliacutemur.html>
- Guðmundur Engilbertsson. (2013b). Orð dagsins: *Orð af orði*.
<https://hagurbal.weebly.com/oreth-dagsins.html>
- Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir. (2009). „Látum þúsund blóm blómstra“: Stefnumörkun um skóla án aðgreiningar. *Uppeldi og menntun*, 18(1), 61–73.
- Hafþór Guðjónsson. (2008). Starfendarannsóknir í Menntaskólanum við Sund. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*.
<http://netla.hi.is/greinar/2008/002/index.htm>
- Hiebert, E. H. og Kamil, M. L. (2005). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hine, G. S. C. (2013). The importance of action research in teacher education programs. *Issues in Educational Research*, 23(2), 151–163.
- Hoover, W.A. og Tunmer, W.E. (2018). The simple view of reading: Three assessments of its adequacy. *Remedial and Special Education*, 39(5), 304–312.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (2018). Orðaforði íslenskra barna frá 4 til 8 ára aldurs: Langtímarannsókn á vaxtarhraða og stöðugleika. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*.
<https://netla.hi.is/greinar/2018/ryn/15.pdf>
- Hsueh-Chao, M. H., & Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13, 403–430.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2010). Á sömu leið: Starfendarannsókn á mótum leik- og grunnskóla. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*.
<https://skemman.is/bitstream/1946/7833/1/0172.pdf>
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., Galbraith, D. og van den Bergh, H. (2007). The effects of adapting a writing course to students' writing strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 565–578.
<https://doi.org/10.1348/096317906X120231>
- Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigþórsson. (2013). Starfenda- og þátttökurannsóknir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri). *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 347–360). Ásprent Stíll ehf.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008

- McNamara, D.S. (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions and technologies*. Lawrence Erlbaum Associates.
- McKee, S. (2012). Reading comprehension, what we know: A review of research 1995 to 2011. *Language Testing in Asia*, 2(1), 45–58.
- Menntamálastofnun. (2017). *Helstu niðurstöður PISA 2015*.
https://mms.is/sites/mms.is/files/helstu_nidurstodur_pisa_2015_prent_-_loka.pdf
- Menntamálastofnun. (2019). *Helstu niðurstöður PISA 2018*.
https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa_2018_helstu_island.pdf
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (e.d.). Þjóðarsáttmáli um læsi.
<https://www.stjornarradid.is/verkefni/menntamal/thjodarsattmali-um-laesi/>
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla. Almennur hluti. 2011 – Greinasvið 2013*.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2015). Þjóðarsáttmáli um læsi: Bæklingur. https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/hvitbokargogn/Thjodarsattmali_um_laesi_einblodungur.pdf
- Neuman, S. B., Kaefer, T. og Pinkham, A. (2014). Building background knowledge. *The Reading Teacher*, 68(2), 145–148.
<https://doi.org/10.1002/trtr.1314>
- Nichols, W. D. og Rupley, W. H. (2004). Matching instructional design with vocabulary instruction. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 45(1), 55–71.
https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol45/iss1/4/
- Nükles, M., Hübner, S. og Renkl, A. (2009). Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols. *Learning and Instruction*, 29(3), 259–271. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.002>
- Ogle, D. M. (1986). KWL: A teaching model that develops active reading of expository text. *Reading Teacher*, 39(6), 564–570.
- Riswanto, Risnawati og Lismayanti, D. (2014). The effect of using KWL (know, want, learned) strategy on EFL students' reading comprehension achievement. *International Journal Of Humanities and Social Science*, 4(7), 225–233.

- Roschelle, J. (2007). *Learning in interactive environments: Prior knowledge and new experience*.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.538.8778&rep=rep1&type=pdf>
- Rósa Guðbjartsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir. (2010). Kennarar og kennarastarf í fjölmennningarlegu samfélagi: Raddir kennara innflytjendabarna. *Tímarit um menntarannsóknir*, 7, 77–90.
- Sigríður Ólafsdóttir og Baldur Sigurðsson. (2017). Hnignandi frammistaða íslenskra nemenda í lesskilningshluta PISA frá 2000 til 2015: Leiðir til að snúa þróuninni við. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*.
<https://netla.hi.is/greinar/2017/ryn/16.pdf>
- Snow, C. E. og Matthews, T. J. (2016) Reading and language in the early grades. *Future of children*, 26(2), 57–74.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1118540>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–406
- Stefán Jökulsson. (2012). Læsi: Grunnþáttur menntunar á öllum skólastigum. Í Aldís Yngvadóttir og Sýlvía Guðmundsdóttir (ritstjórar ritraðar), *Ritröð um grunnþætti menntunar*.
<https://vefir.mms.is/flettibaekur/namsefni/laesi/#2>
- Tankersley, K. (2005). *Literacy strategies for grades 4-12*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. og Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 2–40

Fylgiskjöl

Fylgiskjal 1 Leyfi foreldra fyrir þátttöku í starfendarannsókn.....	46
Fylgiskjal 2 Leyfi skólastjóra til að birta nafn skólans	47

Kópavogur, 28. ágúst 2020

Sæl öll.

Þar sem ég fékk ekki að hitta ykkur á skólaboðunardeginum langar mig að fá samþykki ykkar hér í gegnum tölvupóst.

Ég er að fara að vinna í meistaraverkefninu mínu í vetur. Ég ætla að framkvæma starfendarannsókn og prófa nokkrar kennsluáðferðir með nemendum. Þetta eru allt kennsluáðferðir til að hjálpa í vinnu með lesskilning. Við nýtum þær í námsefni bekkjarins og mun ég kenna nemendum áðferðirnar og fara nokkrum sinnum í hverja áðferð.

Auk rannsóknarinnar ætla ég að útbúa handbók með áðferðunum og hugmyndum af verkefnum og væri frábært að nýta verkefni barnanna í þessa handbók.

Ég bið því um leyfi um þátttöku ykkar barns í starfendarannsókninni, sem felst í því að prófa áðferðirnar í kennslustundum. Auk þess bið ég um leyfi að nýta myndir af verkefnum í handbókina.

Farið verður með allar upplýsingar sem trúnaðarmál og engin nöfn munu birtast á verkefnum eða í handbókinni. Andlit barnanna sést ekki á myndum af verkefnum en hendur gætu leynst inn á myndunum.

Það væri mjög gott að fá svar frá ykkur, hvort þið samþykkið þátttöku ykkar barns eða ekki. Það er ekki skylda að samþykkja þetta og ef einhver vill ekki að barnið taki þátt eða verkefni þess verða mynduð þá mun ég passa það.

Þið megið senda mér tölvupóst með nafni barnsins og annaðhvort samþykkt eða ekki samþykkt.

Bestu kveðjur

Tanja Rut Hermansen, umsjónarkennari 6.T

Fylgiskjal 2 Leyfi skólastjóra til að birta nafn skólans

Kópavogur, 1. maí 2021

Sæl Þórunn.

Ég vildi athuga hvort ég fái leyfi til þess að nefna skólann okkar í ritgerðinni minni?

Ég þarf ekki að nefna hann en það væri gaman að hafa nafn hans. Endilega sendu mér línu hvort það megi eða ekki.

Bestu kveðjur

Tanja

Sæl gef leyfi fyrir því

Gangi þér vel.

Kkv Þórunn