



Leikur og læsi:

Rannsókn á samþættingu leiks og læsis
hjá tveimur kennurum í byrjendakennslu

Guðlaug Sjöfn Jónsdóttir

Lokaverkefni lagt fram til fullnaðar M. Ed.- gráðu
Í náms- og kennslufræði við kennaradeild
Menntavísindasviðs Háskóla Íslands

Leikur og læsi
Rannsókn á samþættingu leiks og læsis
hjá tveimur kennurum í byrjendakennslu

Guðlaug Sjöfn Jónsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-gráðu í náms- og kennslufræði

Leiðsögukenndari: Ingvar Sigurgeirsson

Kennaradeild

Menntavísindasviðs Háskóla Íslands

Október 2009

Ritgerð þessi er lokaverkefni til M.Ed. gráðu í náms-
og kennslufræði og er óheimilt að afrita ritgerðina á
nokkurn hátt nema með leyfi rétthafa.

© Guðlaug Sjöfn Jónsdóttir 2009

Prentun: Háskólaprent ehf.

Reykjavík, Ísland 2009

Formáli

Ritgerð þessi er meistaraþrófsverkefni til fullnaðar 20 eininga í meistaranámi í náms- og kennslufræðum við kennaradeild Menntavísindasviðs Háskóla Íslands með áherslu á nám og kennslu ungra barna. Hér segir frá niðurstöðum úr rannsókn á þátt leiks í þróun læsis hjá börnum í fyrsta bekk grunnskóla. Dr. Ingvar Sigurgeirsson prófessor við Háskóla Íslands hefur veitt verkefninu leiðsögn og Guðmundur B. Kristmundsson dósent við sömu stofnun hefur veitt verkefninu sérfræðiráðgjöf, færi ég þeim þakkir fyrir það.

Einnig færi ég þakkir þeim kennurum sem gáfu af tíma sínum við þessa rannsókn að ógleymdum eiginmanni mínum Guðlaugi Vilberg Sigmundssyni fyrir ómælda þolinmæði og umburðarlyndi í rannsóknarferlinu.

Ágrip

Í þessari ritgerð er gerð grein fyrir niðurstöðum rannsóknar sem gerð var í tveimur bekkjardeildum og beindist að þætti leiksins í lestrarkennslunni. Sérstaklega var leitast við að kanna hvort og þá hvernig leikur er notaður við kennslu í lestri og ritun ásamt því að skoða umhverfisþætti í skólastofunni sem stuðla með beinum eða óbeinum hætti að þróun læsis. Sem dæmi má nefna ritmál í umhverfinu og aðgengi að því. Í þeim tilgangi var sjónum sérstaklega beint að þeim verkefnum og viðfangsefnum þar sem börnin nota lestur og ritun við leik, þemavinnu eða í tengslum við aðrar kennsluáðferðir. Einnig var leitast við að fá svör við því hvaða skilning grunnskólakennarar leggja í hugtakið „leikur.“

Í niðurstöðum kemur fram að þáttur leiksins í þróun læsis var takmarkaður og að áhersla var lögð á vinnu í námsbókum. Í ljós kom ákveðin tilhneiging til að líta á leikinn sem sérstætt fyrirbæri þar sem leikurinn var tekinn úr samhengi við námið og sumpartinn notaður sem úrræði til að fækka þeim börnum sem kennari þurfti að aðstoða við bóknámið.

Merkingabært eða lestrarhvetjandi ritmál í námsumhverfinu var af skornum skammti og það sem var til staðar gátu börnin lítið nýtt sér þar sem það var oftast hátt upp á veggjum og ekki í þeirra augnhæð. Kennararnir höfðu trú á leik sem kennsluáðferð og hefðu viljað nota leikinn mun meira en þeir gerðu en sögðu bóklega námsefnið ganga fyrir.

Kennararnir töldu lítið úrval af námsgögnum sem samþættir leik og læsi hafa áhrif á kennsluna. Þeir eyddu sjálfir miklu af sínum undirbúningstíma í að útbúa spil, leifturspjöld og önnur námsgögn sem uppfylla kennslufræðileg markmið og eru jafnframt til þess gerð að börnin upplifi læsistengd verkefni sem leik.

Helstu niðurstöður eru þær að báðir kennararnir sem tóku þátt í rannsókninni virtust horfa til leiksins sem aðferð til þess að efla félagslegan þroska barnanna en notuðu leikinn að takmörkuðu leyti sem leið til þess að stuðla að læsisþróun, þeir völdu helst hefðbundnar leiðir að því markmiði.

Þess er vænst að rannsóknin auki skilning á þætti leiksins í þróun læsis og að niðurstöðurnar nýtist sem framlag til umræðunnar um þróun í byrjendakennslu.

Abstract

This thesis presents the conclusions of a study on the role of play in the development of literacy in early teaching. The study is based on observations in two first grade classrooms and interviews with the teachers of those classes.

Special attention was given to the way play was incorporated into the literacy curriculum and in what way the pupils were encouraged to use environmental print to further their literacy skills. The participating teachers were asked to give their own definition of the concept of play and to give their opinions on the importance of play in early teaching.

The study revealed that the role of play in the development of literacy was limited and that learning from textbooks was predominant. The teachers said they believed in play for young learners and wished to use play more than they did but chose to give more importance to academic work. They showed a tendency to separate play from curriculum-based teaching even to the extent of setting a group apart to play so that the teacher could concentrate on assisting a smaller group with their books.

The study also showed that meaningful and reading-conducive environmental print in those classrooms was limited and not easily accessible, being well above the pupils eye-level.

The teachers were of the opinion that they needed further access to teaching materials that incorporated play into the curriculum-based literacy activities and they spent quite a lot of their own time in the making of such materials.

In conclusion it can be said that both the participating teachers seemed to view play more as a way to encourage social development than a way to enhance literacy development.

Hopefully this research will increase awareness as to the role of play in early literacy, and the findings will be seen as a contribution to the discussion and further development of early teaching.

Efnisyfirlit

1	Inngangur	9
1.1	Val á viðfangsefni	10
1.2	Kaflaskipan ritgerðarinnar.....	13
2	Leikur og læsi	15
2.1	Leikur	15
2.1.1	Stýrður leikur.....	17
2.1.2	Frjáls leikur.....	17
2.1.3	Gildi leiksins fyrir læsi	18
2.1.4	Lífsleikni og félagslegir eiginleikar leiksins	22
2.1.5	Mikilvægi hreyfingar.....	24
2.1.6	Viðhorf til leiksins og rannsóknir.....	25
2.2	Læsi	27
2.2.1	Félagslegi þátturinn í læsi.....	30
2.3	Lestur og lestrarþróun	32
2.4	Ritun	36
2.4.1	Þróun ritunar.....	38
2.5	Niðurlag.....	40
3	Rannsóknarspurningar og aðferð.....	43
3.1	Rannsóknaraðferð.....	44
3.2	Gagnaöflun	44
3.3	Val á viðmælendum.....	46
3.4	Úrvinnsla gagna.....	47
3.5	Siðferðileg atriði.....	47
4	Niðurstöður.....	49
4.1	Rannsóknarspurningum svarað	51
5	Umræða um niðurstöður.....	71
6	Samantekt og lokaorð.....	81
	Heimildaskrá	83

1 Inngangur

Á starfsvettvangi bæði sem leik- og grunnskólakennari, hefur leikur í kennslu verið sérstakt áhugasvið rannsakandans sem hefur stefnt að því að samflétta leik og formlega kennslu í lestri og ritun. Undanfarin ár hefur rannsakandi starfað við kennslu yngri barna í grunnskóla á höfuðborgarsvæðinu sem hefur einstaklingsmiðun og fjölbreytni í kennsluháttum að leiðarljósi. Á þeim tíma hefur oft gefist færi á að nota leikinn í byrjendakennslu með það að markmiði að auka fjölbreytni í nálgunarleiðum, meðal annars til að efla læsi.

Markmiðið með þessari rannsókn var að skoða samþættingu leiks og læsis í byrjendakennslu hjá tveimur umsjónarkennurum. Sérstök áhersla var lögð á að kanna hvort kennararnir notuðu aðferðir í kennslu sem stuðlað gætu að þróun læsis í gegnum leik og hvort þeir nýttu umhverfið á einhvern hátt til þess að hvetja börnin og vekja áhuga þeirra á að nota lestur og ritun.

Rannsóknarspurningarnar eru þrjár. Með fyrstu rannsóknarspurningunni er leitast við að kanna með hvaða hætti námsumhverfið í kennslustofunni stuðlar að leik og að hvaða marki leikur er notaður í kennslufræðilegum tilgangi við að þróa læsi. Í þeim tilgangi var námsumhverfið skoðað með tilliti til umhverfisþátta í skólastofunni sem stuðlað gátu með beinum eða óbeinum hætti að þróun læsis. Sem dæmi má nefna ritmál í umhverfinu og aðgengi að því, ásamt verkefnum þar sem börnin nota lestur og ritun við leik í þemavinnu eða í tengslum við aðrar kennsluaðferðir. Önnur rannsóknarspurningin beinist að því hvaða þætti læsis áhersla er lögð og hvaða kennsluaðferðum er helst beitt við kennsluna. Leitast er við að kanna hvort og þá hvernig leikur er notaður við kennslu í lestri og ritun og hvaða leiðir eru helst farnar í kennslunni. Þriðja rannsóknarspurningin varðar túlkun kennaranna, sem tóku þátt í rannsókninni, á hugtakinu „leikur“ og hvernig þeir tengja þá túlkun við þróun læsis hjá nemendum sínum. Tveir grunnskólakennarar tóku þátt í rannsókninni. Annar með margra ára starfsreynslu sem yngri barna kennari og hinn með langa reynslu sem leikskólakennari en nýútskrifaður sem grunnskólakennari. Í viðtölum gerðu þeir grein fyrir viðhorfum sínum til leiks í námi og túlkun sinni á hugtakinu „leikur.“

Hagnýtt gildi rannsóknarinnar felst í framlagi til umræðunnar um þróun byrjendakennslu í grunnskólum og hvernig megi tengja leikinn við

læsi með markvissum hætti. Vonast er til þess að með þessum skrifum náist dýpri skilningur á eðli og gildi leiks og þætti leiksins í þróun læsis í byrjendakennslu. Niðurstöður gætu einnig orðið kveikja að öðrum rannsóknum á sama sviði.

Kveikjan að þessu rannsóknarverkefni eru niðurstöður úr nýlegum rannsóknum og óformlegum könnunum sem greint verður nánar frá hér á eftir. Þær niðurstöður hafa leitt rannsakandann til íhugunar um málefni yngstu nemenda grunnskólans, einkum hvað varðar þátt leiksins í námi. Lesandi skal hafa í huga að sú sem þetta skrifar hefur sterkar skoðanir á þætti leiksins í námi og lítur svo á að leikur eigi ekki að vera aukaafurð heldur eigi hann að fléttast með markvissum hætti inn í þær kennsluaðferðir sem þegar eru notaðar í byrjendakennslu. Þetta viðhorf rannsakandans setur áreiðanlega sitt mark á alla umfjöllun í ritgerðinni.

1.1 Val á viðfangsefni

Á undanförunum árum hefur mikið verið rætt um aukna samfellu á milli leik- og grunnskóla og hafa starfsmenn á báðum skólastigum unnið saman við að auðvelda aðlögun að þessum tímamótum í lífi barna. Nú eru jafnvel reistir sérstaklega hannaðir skólar sem hafa það á stefnuskrá sinni að blanda saman hugmyndafræði og verklagi beggja skólastiganna. Hugmyndasmiðir slíkrar stefnu telja skilin á milli skólastiga hafi hingað til verið of skörp og að ákveðin samfella í námi á milli fyrstu skólastiga sé rofin (Andri Snær Magnason, Helgi Grímsson og Sigrún Sigurðardóttir, 2008).

Í ýmsum sveitarfélögum er unnið að samræmingu og skýrari samfellu í námi og má þar nefna þróunarverkefnið í Mosfellsbæ *Nám er leikur - leikur er nám* sem var hrundið af stað í kjölfar niðurstaðna úr óformlegri könnun á vegum sveitarfélagsins, þar sem kom fram að um það bil 80% af tíma sex ára barna í skólunum þar var varið í setu við borð þar sem unnið var eftir fyrirmælum kennarans (Björn Þráinn Þórðarson, 2008).

Mismunandi viðhorf til náms og leiks komu vel í ljós í tveimur rannsóknum sem Jóhanna Einarsdóttir, lektor í leikskólafræðum við Háskóla Íslands (þá Kennaraháskóla Íslands) hefur gert. Í þeirri fyrri, sem hún lýsir í greininni *Þegar bjallan hringir þá eigum við að fara inn* (2003), er fengist við væntingar og viðhorf fimm ára leikskólabarna til grunnskólans. Niðurstöður leiddu í ljós að við upphaf grunnskólagöngu telja börn sig þurfa að takast á við breyttar kröfur og auknar væntingar

sem gerðar eru til þeirra. Telur hún að viðhorf barnanna endurspegli viðhorf og orðræðu fullorðinna og grunnskólabarna í umhverfi þeirra. Í rannsókn hennar kom meðal annars fram að börnin telja sig eiga í vendum að þurfa að sitja mikið við borð, hlusta, rétta upp hönd og að þau meggi eingöngu leika sér í frímínútum eða á „dótadegi.“ Í þeirri síðari, sem hún greinir frá í tímaritsgreininni *Tvær stefnur - tvenns konar hefðir í kennslu ungra barna* (2004), eru kennsluaðferðir leik- og grunnskólakennara skoðaðar og bornar saman. Þar kemur fram að væntingar foreldra til skólastiganna eru mismunandi og hafa, að einhverju leyti, áhrif á kennsluna. Þar sem grunnskólakennararnir „fundu fyrir þrýstingi frá foreldrum og umhverfinu um að þeir kenndu börnunum að lesa, skrifa og reikna sem fyrst“ (bls. 73). Foreldrar virðast gera ráð fyrir áherslu á leik og umönnun í leikskólanum en vænta aukningar í akademísku námi strax á fyrsta skólaári.

Þess má geta að í leikskólum er algengt að hafa sérstaka „skólahópa“ þar sem elstu börnin fá „æfingu“ við að vera í grunnskóla. Í því hópastarfi er oft lögð áhersla á að börnin læri að sitja við borð þar sem þau vinna með blað og blýant, slíkar æfingar hafa eflaust áhrif á viðhorf þeirra og væntingar til grunnskóla. Tímaritið *Skólavarðan: Málagn Kennarasambands Íslands* (2008, 5.tbl. 8.árg.), þar er á ferðinni rit sem væntanlega endurspeglar ríkjandi viðhorf í samfélaginu um skólamál og nám. Forsíðumynd í því tölublaði sýnir hóp leikskólabarna í dæmigerðum skólahóp í leikskóla, þau sitja við borð, vinna með blað og blýant og eru að æfa sig við að vera í skóla.

Þegar námskrár skólastiganna eru bornar saman kemur í ljós að sýn á barnið og hugmyndir um kennsluaðferðir eru töluvert ólíkar. Í Aðalnámskrá leikskóla (1999) er heilum kafla varið í umræðu um leik þar sem mælt er til að viðfangsefnin miðist við að allt nám fari fram í gegnum leik með áherslu á skapandi starf. Í Aðalnámskrá grunnskóla, íslensku hluta (2007) er vísan í leik takmörkuð, þar er mælt til þess að áhersla verði lögð á samþættingu námsgreina og að námið skuli vera skipulagt meðal annars útfrá *söguaðferðinni* (bls. 6) en hugtakið „leikur“ er að finna á einum stað þar sem segir „nemendur þurfa mörg tækifæri til að leika sér með orð og merkingu“ (bls. 8). Samt er það svo að í grunnskólalögum (2008) segir að í aðalnámskrá grunnskóla skuli meðal annars leggja áherslu á „leik barna sem náms- og þroskaleið“ (24. gr.).

Mismunandi viðhorf og ólík starfsemi skólastiganna stafar hugsanlega af uppeldis- og kennslufræðilegum hefðum sem grundvallast af tvennskonar sýn á einstaklinginn.

Jóhanna Einarsdóttir (2003) bendir á að ólíkar áherslur grunnskólans og leikskólans hafa verið skýrðar með hugmyndafræði sem á rætur að rekja til ólíkrar sögu og hefða þessara stofnana. Við þetta má bæta að í leikskólafræðunum hefur rómantísk sýn á börn verið ríkjandi og litið svo á að barnið vaxi og dafni í gegnum leik og í samvirkni við sitt nánasta umhverfi. Í grunnskólafræðunum hefur hins vegar verið tilhneiging til að horfa til einstakra námsgreina, þar sem hefð er fyrir því að mæla árangur og frammistöðu barnsins að loknu ákveðnu tímabili.

Við athugun þess sem þetta skrifar á orðræðu í aðalnámskrám leik- og grunnskóla, kom í ljós að í leikskólafræðunum snýst orðræðan um *barnið* með vísan í áður nefndar hugmyndir um barn sem vex og dafnar. Á hinn bóginn vísar orðræða grunnskólafræðanna til *nemandans*. Bæði þessi hugtök lýsa mismunandi viðhorfum gagnvart einstaklingnum. Hugsanlega eiga þau viðhorf sér djúpar rætur í hugmyndum manna um þekkingarfræði. Hér verður tveimur helstu kenningum þekkingarfræðinnar lýst stuttlega til þess að lesandinn átti sig betur á sjónarmiðum rannsakandans, sjónarmiðum sem munu án efa hafa áhrif á túlkun hans í þessum skrifum.

Í fyrsta lagi er um að ræða trú á vísindin eða vísindahyggju (scientific thinking), hugmyndafræði sem gengur út frá því að uppbygging þekkingar fari fram með vísindalegum hætti, nánar tiltekið að þekkingaröflun sé kerfisbundin með fyrirfram ákveðnum leikreglum. Þeir sem aðhyllast hugmyndir vísindahyggjunnar telja að maðurinn safni upplýsingum á hlutbundinn og ópersónulegan hátt; þá er trú manna að þekkingaröflun sé hlutlæg og ópersónuleg þar sem einstaklingurinn er áhorfandi og oftast óvirkur viðtakandi (Cohen, Manion, Morrison, 2003).

Í félagsfræðilegu samhengi er vísindahyggjan markmiðsmiðuð, þar sem ekki er tekið tillit til mismunandi nálgunar einstaklinga. Þá er þekkingin talin byggjast upp eingöngu vegna ytri áhrifa þar sem lítil innri virkni á sér stað. Í kennslufræðilegu samhengi endurspeglast sú hugsun til dæmis í beinni miðlun kennarans til nemenda þar sem ekki er gert ráð fyrir persónulegri þátttöku eða virkni þeirra.

Í öðru lagi er um að ræða hugsmíðakenninguna (constructivism) sem einkennist einna helst af virðingu fyrir þróun og þroska einstaklingsins. Í

Þeirri hugmyndafræði er þekkingaöflun talin ráðast af innri hvöt og að skilningur á viðfangsefninu fáið með upplifun eða reynslu (Snowman og Biehler, 2003). Í þessari hugmyndafræði er gengið út frá því að einstaklingurinn afli sér þekkingar á huglægan og persónulegan hátt þar sem hann smám saman bætir nýrri þekkingu við það sem hann þegar veit og kann. Þá er átt við að alhliða þroski eflist og skilningur á félagslegum veruleika aukist með athugunum einstaklingsins á umhverfinu og í samvirkni við það, stundum einn og stundum með aðstoð. Í kennslufræðilegu samhengi kallar þessi stefna á námsumhverfi og kennslu sem veitir einstaklingnum tækifæri til virkrar þátttöku í eigin námi.

Orðræða í umræddum námskrám gæti hugsanlega grundvallast á ofangreindum viðhorfum sem ef til vill eru alls ómeðvituð. Hugsanlega er litið á *barnið* sem virkan þátttakanda í uppbyggingu eigin þekkingar á meðan litið er á *nemandann* sem óvirkan viðtakanda upplýsinga. Í Aðalnámskrá grunnskóla: Almennum hluta (Menntamálaráðuneytið, 2006) eru hugtökin *barn* og *nemandi* nokkuð á reiki en það er gleðiefni og jafnvel vísbending um að viðhorf til náms og kennslu sé að breytast að í nýrri aðalnámskrá fyrir grunnskóla er nú talað um *barnið* á fyrsta grunnskólastiginu; en samt sem áður breytist orðræðan aftur í umræðu um *nemendur* þegar talað er um eldri árganga (bls. 5). Þessi rannsókn snýst ekki um samanburð á starfsháttum leikskóla og grunnskóla eða gagnrýni á námsskrár. Markmið þessarar umfjöllunar er einfaldlega að áréttast að stefnumótun í menntamálum ræðst af ríkjandi viðhorfum samfélagsins.

Í námskrám beggja skólastiga er lögð áhersla á samfellu í námi og að tryggja börnum auðvelda aðlögun á milli skólastiga. Sé tekið mið af því að leikur er viðurkennd náms- og þroskaleið barns gæti samfella í námi hugsanlega falist í kennsluháttum í byrjendakennslu sem miðast við að hafa leikinn í fyrirrúmi líkt og í leikskólum. Því hafa ber í huga að þroski barna, þarfir og nálgunarleiðir eru samfelld heild sem tekur engum stökkbreytingum á milli þessara skólastiga.

1.2 Kaflaskipan ritgerðarinnar

Ritgerðin er byggð upp á þann hátt að í inngangskafli er gerð grein fyrir vali á rannsóknarefni með vísan í þróun og umræðu í samfélaginu.

Annar kafli miðast við að gera grein fyrir þeim fræðagrunni sem rannsóknin byggir á, honum er tvískipt þannig að fyrri hlutinn fjallar um leikinn á meðan seinni hlutinn vitnar í fræðin um læsi. Í fyrri hluta kaflans er gerð grein fyrir kenningum um áhrif leiksins á alhliða þroska barns og þar er leitað í hugmyndir um hvers vegna ákveðnir þroskaþættir teljast mikilvægir í námi. Einnig, í umræðu um leikinn, verður vitnað í hugmyndir um virkni nemenda, með vísan í þá ánægjulegu upplifun sem af leiknum hlýst. Auk þess er vísað í kenningar um mikilvægi félagslegra tengsla og samskipta í skólastofunni. Í umfjöllun um leikinn er að lokum gerð örstutt grein fyrir nauðsyn hreyfingar í námi.

Í seinni hluta kaflans er gerð grein fyrir þróun læsis, lestrarferlinu og þróun ritunar. Í þeirri umræðu er vitnað í fræðin sem hafa að leiðarljósi tengingu læsis við veruleika ungra barna þannig að verkefnið verði merkingabær og í beinu samhengi við daglegt umhverfi þeirra. Í lok þessarar umfjöllunar er samantekt á tengslum leiks og læsis.

Í þriðja kafla er skýrt frá rannsóknaraðferðinni sem notuð var og framkvæmd rannsóknarinnar lýst. Þar er einnig gerð grein fyrir rannsóknarferlinu og aðferðarfræðilegum vandamálum sem upp komu og hvernig var brugðist við þeim.

Í fjórða kafla eru rannsóknargögnin tekin saman. Þar er vitnað í svör kennaranna sem tóku þátt í rannsókninni og í gögn sem safnað var á vettvangi með tengingu við fræðin sem rannsóknin byggir á. Í þeim kafla er gerð grein fyrir niðurstöðum rannsóknarinnar.

Í fimmta kafla er samantekt og umræða um niðurstöður rannsóknarinnar. Fyrst er lýsing á aðstæðum en síðan er gerð grein fyrir niðurstöðum og er þar fylgt rannsóknarspurningunum þremur. Í fyrsta lagi er gerð grein fyrir því námsumhverfi sem kennararnir í rannsókninni skapa og með hvaða hætti þeir ná að tengja leik og læsi. Í öðru lagi er sagt frá áherslum í þróun læsis og þeim kennsluaðferðum sem kennararnir nota helst við kennsluna. Þar er einnig gerð grein fyrir námsgögnum sem kennararnir nota við að tengja saman leik og læsi. Í þriðja lagi er sagt frá viðhorfum kennaranna til leiksins og hvaða leiðir þeir fara helst til þess að tengja leikinn við læsi. Að lokum eru lokaorð og heimildaskrá.

2 Leikur og læsi

Ferlið er markmið í sjálfu sér (Lao Tze, 604–521 f.Kr.)

(the way is the destination)

Í þessum kafla er lagður fræðilegur grunnur að ritgerðinni. Í fyrsta lagi er leitað fanga í heimildir um leikinn. Þar er gerð grein fyrir eðli leiksins og leitað í smíðju fræðimanna sem tefla fram ýmsum hugmyndum um tengsl á milli leiks og læsis. Í öðru lagi er leitað til fræðanna um þróun þess hlutar læsis sem telst til lesturs og ritunar. Í umræðunni um lestur og ritun er sjónum beint sérstaklega að þeim verkefnum og viðfangsefnum þar sem börnin nota lestur og ritun í leik, þemavinnu eða í tengslum við aðrar kennsluaðferðir. Þá mun einnig vitnað í fræðin um þau áhrif sem náms-umhverfið getur haft á að virkja börnin í persónulegri uppgötvun og könnun og þau áhrif sem félagslegi þátturinn hefur á nám. Að lokum verður samantekt um tengsl leiks og læsis.

2.1 Leikur

Engin ein kenning um leik barna svarar öllum spurningum um eðli leiks, áhrif hans og gildi en að öllu jöfnu geta fræðimenn sammælt um að leikurinn sé mikilvæg leið til að efla alhliða þroska einstaklingsins, það er að segja fyrir hreyfi-, tilfinninga-, vitsmuna-, félags-, fagur- og siðgæðisþroska.

Leikur barna er gjarnan flokkaður eftir efnisþáttum eins og skynfæra- og hreyfileiki, sköpunar- og byggingaleiki, hlutverka- ímyndunar- og regluleiki (Wardle, 2009). Að mati rannsakanda getur flokkunin einnig farið eftir þroskaþáttum eins og til dæmis hvort um er að ræða nafna-, hreyfi-, og orðaleiki; heilabráð eða námsspil. Samnefnið hugþroskaleikir á vel við og er markmið hugþroskaleikja meðal annars að stuðla að samhæfingu hreyfingar og skynjunar, ásamt því að auka næmi á umhverfið með upplifun á snertingu, hlustun og skoðun. Hugþroskaleikir eru ætlaðir til að virkja hugmyndaflug og stuðla að sveigjanleika í hugsun með því að glíma við rökleg viðfangsefni (Ingvar Sigurgeirsson, 1997) eins og að flokka, raða hlutum og fyrirbærum og að sjá hluti frá ólíkum sjónarhornum. Leikir eru einnig notaðir sem leið að ýmsum markmiðum, til dæmis sem kveikjur eða í félagslegum tilgangi. Það er mikið til af efni um leikflokka, leikgerðir og ýmsa leiki sem allir hafa á sinn hátt áhrif á alhliða þroska einstaklingsins. Dæmi um slíka leiki má finna á

<http://www.leikjavefurinn.is/> (Ingvar Sigurgeirsson, 2009). Hér verður ekki farið í nánari skilgreiningar á tilteknum þáttum leiksins, heldur verður horft til fræðanna í þeim tilgangi að sýna fram á tengsl leiks og læsis.

Leiknum hefur verið lýst sem athöfn sem börn sökkva sér í af heilum hug, þar sem þau gleyma stað og stund og inna af hendi verkefni af einskærum áhuga (Englebright, 2008). Undir þetta viðhorf tekur ungversk ættaði sálfræðingurinn Mihaly Csikszentmihalyi (1990) og telur hann að virkni einstaklingsins í athöfnum leiði til ánægjulegrar og jákvæðrar upplifunar. Hann álítur áhugann fyrir viðfangsefninu stafa af innri hvöt (intrinsic motivation) þar sem aðal hvatinn er ánægjan sem hlýst af ferlinu sjálfu. Bandaríski sálfræðingurinn Jerome Bruner (1977) hefur einnig talað um ánægju og áhuga sem það hvetjandi afl sem knýr einstaklinginn áfram. Það sem einkennir slíkan áhuga, ánægjulega og jákvæða upplifun er, að mati Csikszentmihalyi, fullkomin einbeiting á meðan á vinnunni stendur. Leikinn álítur hann vera „tilhögun þar sem unnt er að æfa hegðun án þess að óttast afleiðingarnar“ (Anning, 2005). Í leik kann það hugarástand að skapast sem Csikszentmihalyi kallar *flow* og hefur fengið íslensku þýðinguna *flæði*. Hann skilgreinir flæði sem:

Breytt hugarástand sem verður við það að takast á við spennu og erfiði sem fylgir áskorun ... einkennist af fullkominni einbeitingu samhliða því að finna til tímaleysis og sælutilfinningar (Csikszentmihalyi, 1990, bls. 8).

Rússnenski sálfræðingurinn Lev Vygotsky (1896 –1934) taldi leikinn vera félagslegan í eðli sínu og lagði hann áherslu á mikilvægi leiks fyrir þá þroskaþætti sem nefndir voru í upphafi kaflans. Hins vegar hafnaði hann þeirri skoðun að skýra eðli leiks útfrá einhverskonar „vellíðunarlögmáli“ og bendir á að margt annað en leikur vekur vellíðan, enda eins og Valborg Sigurðardóttir (1991) bendir á fylgir vellíðan ekki endilega öllum leikjum eins og til dæmis keppnisleikjum, ef maður tapar. Samt sem áður lét Vygotsky í ljós ákveðnar hugmyndir um það hvers vegna þeir þroskaþættir sem hér um ræðir teljast mikilvægir fyrir nám og verður vikið að þeim hér á eftir.

2.1.1 Stýrður leikur

Stýrður leikur einkennist af því að honum er stjórnað á einhvern hátt af utanaðkomandi öflum. Í skólastofunni er líklegt að leikurinn stjórnist af kennslufræðilegum markmiðum. Kennarinn er þá í hlutverki þess sem skipuleggur námsumhverfi sem leiðir börnin beint eða óbeint í átt að því að uppfylla ákveðin námsmarkmið. Þá má gera ráð fyrir því að kennarinn geri sér fyllilega grein fyrir tilgangi viðfangsefnisins hvort sem er í leik eða öðrum verkefnum. Stýringin getur falist í skipulagningu á námsumhverfinu til dæmis með að hafa gott aðgengi að leikmiðuðum námsgögnum og fjölbreyttum valmöguleikum barnanna þegar tengja á nám og leik. Stýring kennarans getur einnig falist í þeim kennslu-aðferðum sem hann velur að nota, til að mynda hvort hann velji að kenna með beinni miðlun eða óbeinni til dæmis í gegnum skapandi verkefni, með vali, þemavinnu eða hópverkefnum.

Í greinaskrifum um leikinn í bókinni *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (Roskos, og Christie, rittjórar, 2007) virðast enskumælandi fræðimenn nota ýmis hugtök um stýrðan leik sem fela ef til vill í sér nákvæmari skilgreiningu á stýrða leikum. Þar er leiksins getið ýmist sem contrived play, structured play, guided play, educationally-focused play eða curriculum-based play, tvö síðari hugtökin gætu frekar átt við um námsmiðaðan leik, þó svo að í skólastofu sé möguleiki á að hafa allar hinar gerðir leiks. Hér verður ekki farið út í nánari skilgreiningar á þessum hugtökum, þeirra er getið einungis til að benda á að okkar góða íslenska hugtak stýrður leikur getur átt við um öll þessi ensku hugtök.

2.1.2 Frjáls leikur

Ein skilgreining á frjálsum leik er á þessa leið: „positively valued by the player, self-motivated, freely chosen, engaging, which has certain systematic relations to what is not play“ (Garvey, 1977, bls. 5). Þetta má ef til vill þýða með þessum orðum: vel metinn af þeim sem leikur sér, sjálfsprottinn, sjálfvalinn, vekur áhuga og er í kerfisbundinni andstæðu við það sem ekki er leikur.

Helstu einkenni hins frjálsa leiks er að hann er frjáls, sjálfsprottinn og óháður, fullorðnir koma þar lítið við sögu og barnið nýtir þann efnivið sem það hefur aðgang að. Þá er framgangur leiksins nánast algjörlega á forsendum þess sem leikur sér og honum fylgja oftast mikil samskipti.

Hlutverka- og ímyndunarleikur er einn þeirra leikja sem oft er leikinn frjáls og óháður. Sama má segja um byggingaleiki en þar eru notaðar ýmsar gerðir af kubbum, þó að líka þekkist annar byggingarefniviður svo sem ýmis jarðefni, sandur og timbur.

Í frjálsum leik má oft sjá börn í hlutverka- eða ímyndunarleik. Það sem einkennir hlutverka- og ímyndunarleik (socio-dramatic play) er að sá sem leikur sér gefur sér eitthvað hlutverk, hann getur verið ofurhetja, fjölskyldumeðlimur eða dýr. Þar er hægt að klæða sig upp til að gefa leiknum aukið líf og þá þarf oft ekki meira en einhverjar tuskur eða slæður sem verða að skikkjum eða galakjólum, ímyndunaraflíð fær lausan tauminn. Í heimi ímyndunar geta aðrir hlutir í umhverfinu öðlast nýtt hlutverk, annað en þeim er ætlað svo sem að kubbur verður að bíl.

2.1.3 Gildi leiksins fyrir læsi

Elena Bodrova, þróunar- og kennslusálfræðingur og Deborah Leong, prófessor í sálfræði, báðar við háskólann í Denver í Colorado, hafa gert greinargóða samantekt á kenningum Vygotsky um leikinn (2007). Þær telja ákveðinn miskilning á ferðinni hjá vestrænum skólum sem hugðust taka upp kennsluhætti með kenningar Vygotsky til hliðsjónar. Kjarninn í kenningum Vygotsky snýr að félagslega þættinum í öllu námi en þær stöllur telja að námið hafi sumpart verið tekið út úr félagslegu samhengi og bútað niður í kennslueiningar og faggreinar, í stað þess að samþætta námsgreinarnar og tengja þær við raunveruleg viðfangsefni bæði innan og utan skólastofunnar (Bodrova og Leong, 2007). Bodrova og Leong álíta misskilninginn birtast í því að leikurinn hafi verið gerður að sérstöku viðfangsefni innan námskránna en ekki samþættur við önnur viðfangsefni innan kennslustofunnar. Af þeirra áliti má skilja að í stað þess að börnin leiki sér eingöngu á afmörkuðum tímum sé einnig möguleiki á að samþætta leikinn til dæmis við stafavinnu í byrjendakennslu. Þannig mætti leika sér við að raða stöfum saman í orð eða spila samstæðuspil þar sem para á saman orð og mynd.

Roberta Berns (2001), prófessor við Kaliforníu háskólann er ein margra fræðimanna sem fjallað hefur um kenningu Vygotsky um þroskasvæði (zone of proximal development) sem nú er fræg og vel þekkt. Í stuttu máli byggist kenningin á því að ákveðið bil sé milli þess sem barn getur einsamalt og hjálparlaust og þess sem það hugsanlega gæti með aðstoð fullorðinna eða í samvinnu við getumeiri jafningja.

Berns leggur áherslu á að Vygotsky taldi barnið búa yfir möguleikanum á að vinna aðeins ofar auðsjáanlegrar getu. Dæmi um ZPD sem tengist læsi, er þegar barn getur hjálparlaust skrifað upphafstafinn í nafni sínu og því er gefið forskrift af nafninu í heild til þess að fara eftir, smám saman eykst færni barnsins við að skrifa hina stafina og það leggur röðun þeirra á minnið, að lokum er miðinn með forskriftinni fjarlægður, vegna þess að hans er ekki lengur þörf því barnið er fært um að skrifa nafnið sitt hjálparlaust. Dæmi um ZPD sem tengist læsi, er þegar barn getur hjálparlaust skrifað upphafstafinn í nafni sínu og því er gefið forskrift af nafninu í heild til þess að fara eftir, smám saman eykst færni barnsins við að skrifa hina stafina og það leggur röðun þeirra á minnið, að lokum er miðinn með forskriftinni fjarlægður, vegna þess að hans er ekki lengur þörf því barnið er fært um að skrifa nafnið sitt hjálparlaust.

Daniel Elkonin, sem lærði hjá Vygotsky, tók hugmyndina um þroskasvæði (ZPD) skrefinu lengra og taldi að í hlutverka- og ímyndunarleik væri barnið ekki bara að vinna á þroskasvæðinu, heldur væri það að skapa nýtt svæði mögulegs þroska (Bodrova og Leong, 2007). Mun sú kenning skoðuð nánar hér.

Kjarnann í ímyndunar- hlutverkaleik álitu bæði Vygotsky og Elkonin vera ímyndunina, það er að segja að barnið setur sjálf sig í ákveðið hlutverk sem er eitthvað þekkt úr heimi þess. Til dæmis leikur barnið tannlækni, en það er ekki að endurskapa nákvæmlega það sem tannlæknir gerir heldur er leikurinn og það sem notað er í leiknum tákngeving þess sem hugsað er og þá, að mati Elkonin, er barnið farið að hugsa lengra en raunveruleg geta þess býður upp á þegar það yfirfærir raunveruleikann yfir í leikinn (Bodrova og Leong, 2007).

Elkonin telur að ímyndunarleikur fylgi ákveðinni þróun sem leiðir til nýs þroskasvæðis með þeim hætti að barnið byrjar á því að tákngera hluti og athafnir eins og áður var lýst en þróunin heldur áfram og barnið fer að tjá hugmyndir sínar í töluðu máli, upphátt og með bendingum hvort sem um er að ræða leik með félögum eða í einleik, það notar talað mál til þess að lýsa hugsunum sínum. Ferlinu álitur hann að ljúki með því að hugsunin færist í auknum mæli inn á við þar til barninu nægir að hugsa í hljóði. Elkonin bendir á að þetta ferli endurspegli almenn lögmál alhliða þroska þar sem alþekkt er að þróunin heldur áfram frá hlutbundinni hugsun yfir í að tjá hugsanir sínar upphátt án tákngervinga og endar með fullkomnu valdi á hugsanaferlinu (Bodrova og Leong, 2007). Hann

heldur því fram að í þessu ferli sé barnið sífellt að skapa ný þroskasvæði (ZPD) sem það byggir síðan ofan á. Þeir sem hafa reynslu af byrjendakennslu þekkja vel þessi einkenni þar sem nemandi getur átt erfitt með að sitja á sér við að svara spurningu um leið og hann áttar sig á svarinu, hugsunin er þarna og það þarf að yrða hana samstundis.

Hvað við kemur læsi þá taldi Vygotsky eitt af lykilatriðum í félagslegum leik vera þróun slíkrar táknbundinnar hugsunar, vegna þess að við lestur þarf einstaklingurinn að umbreyta rittáknum í hljóð og hann þarf að geta raðað þeim hljóðum saman í merkingabær orð; við lesturinn er hann sem sagt að skoða tákn sem merkja eitthvað annað. Sjálfstjórn og minnkandi sjálflægni taldi Vygotsky einnig nauðsynlega þroskaþætti fyrir lestur og ritun og er hluverka- ímyndunarleikurinn, að hans mati, vettvangur til að þroska sjálfstjórn og minnka sjálflægni. Varðandi sjálfstjórn vitnar Elkonin í könnun þar sem leikskólabörn sem voru að „leika“ hermann höfðu meiri sjálfstjórn og gátu staðið kyrr mun lengur en þegar þau fengu einungis bein fyrirmæli um að standa kyrr (Bodrova og Leong, 2007).

Vygotsky taldi leikinn veita barninu huglæg „verkfæri“ (tools) sem það gæti notað við uppbyggingu á frekari þekkingu. Sem dæmi um verkfæri má nefna talað mál, sem þjálfast við hlustun og í samræðum en það er einn lykilþáttur og algjör forsenda þess að læra lestur og ritun. Til viðbótar við talað mál töldu þeir félagar að í leikferlinu náði barnið tökum á fjölmörgum verkfærum sem nýtist við lestur og ritun.

Elkonin tekur kenningu Vygotsky um þau verkfæri sem ímyndunarleikurinn þroskar hjá börnum og skilgreinir með nákvæmari hætti það sem gerist í leikferlinu. Hann skiptir hugmyndinni um verkfæri í fjóra meginþætti þar sem hann greinir þau sem sjálfstjórn, minnkandi sjálflægni, táknbundna hugsun og bætir þar sjálfur við hugmynd sinni um íhugun/rökleiðni. Rökleiðni telur hann eiginleika sem eflist í leikferlinu þegar barnið þarf að greina aðstæður, gera áætlanir og skipuleggja leikinn.

Almennt er álitid að takmarkanir á kenningum Vygotsky um leik felist í því að hann miðar kenningar sínar nær eingöngu við hluverka- og ímyndunarleik. Þar með nær skilgreining hans ekki yfir aðrar athafnir barna sem gætu skilgreinst sem leikur (Bodrova og Leong, 2007) svo sem samræður, leikræna tjáningu, hreyfingu, könnun eða uppgötvun.

Verkfæri fyrir lestur og ritun

Sjálfstjórn (delayed gratification/self-regulation) hæfileikinn til að geta sett sér langtímamarkmið, að geta setið á sér, láta eðlishvöt ekki ráða ferðinni og að geta slegið á frest, stoppað í miðju ferli og tekið upp þráðinn þar sem frá var horfið. Hæfileiki sem kemur sér vel til dæmis við lestur eða sögugerð.

Minnkandi sjálflægni (decentering) að geta séð sjónarhorn annarra, setur ekki alla hugsun í fyrstu persónu. Góður hæfileiki í skapandi ritun eða frásögn.

Táknbundin hugsun (abstraction) - hefur ekki þörf fyrir hlutbundin verkfæri, aðskilur hluti og merkingu þeirra, nær hugrænni úrvinnslu til dæmis við að umbreyta rittákni í hljóð og raða þeim saman í merkingabæran texta, enn frekari táknbundin hugsun þegar táknunum er raðað saman í ritmál.

Íhugun/rökleiðni - (deliberateness) meðvitaðar ákvarðanir teknar, ályktanir dregnar af raunverulegum aðstæðum, reglum framfylgt. Nauðsynlegt þegar fylgja þarf reglum ritmálsins eða skipuleggja texta.

Samkvæmt Elkonin í Bodrova og Leong, 2007

2.1.4 Lífsleikni og félagslegir eiginleikar leiksins

Bandaríski sálfræðingurinn Daniel Goleman (2000) tekur félagslega þáttinn í námi enn lengra en Vygotsky gerði, því hann bætir við og telur ástæðu til að leggja áherslu á tilfinningaþroska barnsins og bendir á að kennslustofan sé ekki eingöngu námsumhverfi heldur líka félagslegt umhverfi. Hann hefur sett fram kenningar um tilfinningagreind og mikilvægi tilfinninga í námi.

Goleman telur námsumhverfið gegna mikilvægu hlutverki sem félagsmótunarafl og segir alla kennslu stuðla, að einhverju leyti, að þjálfun í lífsleikni sem aftur geri börnum kleift að yfirfæra og nýta færni sína á öðrum sviðum lífsins.

Goleman (2000) telur samtöl og samskipti gegna mikilvægu hlutverki í leik og námi og veiti börnum tækifæri til að æfa samskiptahátt, vinna úr og þjálfast í að ná stjórn á tilfinningum. Námslega hafa samskipti áhrif á málþroska og telur Goleman að samskipti efli hæfnina til að gefa upplýsingar á skipulagðan hátt og útskýra hvernig ákveðin niðurstaða var fengin. Aðrir hafa bent á að í félagslegu umhverfi þar sem samskipti eru takmörkuð, lítið er um rökræður og skoðanir barns eru ekki virtar, muni það fá takmarkaða þjálfun í að tjá sig, draga ályktanir eða færa rök fyrir máli sínu (Berns 2001).

Áðurnefndur Csikszentmihalyi (1990) telur að einstaklingurinn geti sjálfur haft stjórn á viðbrögðum við mótlæti eða meðbyr og að hann geti lært eða tamið sér að taka hinu óvænta sem áskorun sem leita þarf lausna á eða sem höfnun sem leiðir til uppgjafar. Sú afstaða sem barnið tekur telur hann skapast af tilfinningum og innri hvöt eða skorti á henni og þau viðbrögð ráðast af tilfinningalegri líðan. Tenging þessarar umræðu við leikinn er sú að fylgni hefur mælst á milli viðhorfa til athafna og árangurs í námi (Berns, 2001, Helm og Katz, 2001). Til þess að skýra betur við hvað er átt verður hér vikið að því hvernig innri hvöt stjórna af því sem kallast *stjórnrot* (locus of control) (Berns, 2001). Stjórnrot vísar til þess sem stjórnar upplifun okkar á veröldinni og skiptist í *ytri stjórnrot* (external locus of control) og *innri stjórnrot* (internal locus of control).

Börn sem stjórna af innri stjórnrot telja sjálf sig ábyrg fyrir afleiðingum og innri hvöt ræður ferð. Þau líta á mistök sem ögrun, þau greina vandann og takast á við verkefnið á ný. Sjálfstraust og áráðni einkennir þennan hóp barna, þau eru örugg, full af sjálfstrausti og óhrædd

við að takast á við ný verkefni. Talið er að þessi eiginleiki hafi áhrif á nám vegna þess að börnin telja útkomuna eða árangurinn alfarið á eigin ábyrgð og ef þau eru ekki sátt þá er bætt úr því (Berns, 2001). Í niðurstöðum margra rannsókna á þessu kemur fram að margt bendi til þess að þau börn sem stjórna af innri stjórnrot, stundi frekar nám vegna innri hvatar og séu þess vegna líklegri til að njóta góðs af því til lengdar. Ástæðan mun vera sú að þau hafa tileinkað sér nálgunarleið í tilverunni sem nýtist þeim í námi (Berns, 2001; Goleman, 2000; Helm og Katz, 2001; Seefeldt, 2001) og þau sýna frekar færni í grundvallarþáttum námsins svo sem lestri, ritun og stærðfræði (Berns, 2001).

Þeir sem stjórna af ytri stjórnrot telja ytri aðstæður stjórna lífi sínu og eru líklegir til að gefast upp áður en lagt er af stað. Þeir tengja árangur eða það sem vel tekst til við heppni og tilhugsunin um að þeim gæti mistekist gerir þau óörugg þegar tekist er á við ný verkefni. Þessi börn finna oft til hjálparleysis og viðkvæðið hjá þeim gæti verið „ég get ekki, ég kann ekki“ og ræðst af öryggisleysi í ókunnugum aðstæðum (Goleman, 2000).

Í námsumhverfi sem stuðlar að sjálfstæði og veitir tækifæri til að takast á við verkefni án ótta við afleiðingarnar, eins og til dæmis í leik, getur barn lært að temja sér þá tilhneigingu að líta á það óvænta sem spennandi ögrun og smám saman tamið sér að láta stjórna af innri stjórnrot (Helm og Katz, 2001). Í þeim félagslegu aðstæðum sem leikvænt námsumhverfi býður upp á skapast fjölbreytt tækifæri til að vinna úr tilfinningum, til dæmis í samskiptum; við það að upplifa vald á aðstæðum og ánægjuna þegar vel tekst til. Barnið lærir hvernig á að fara að því að læra.

Kenning Csikszentmihalyi (1990) um flæði er ekki ósvipuð því að stjórna af innri stjórnrot. Réttara sagt er ekki ólíklegt að sá sem nær að upplifa flæði sé líklegri til að læra að láta stjórna af innri stjórnrot. Goleman telur að í flæðisástandi nái heilinn að starfa án áreynslu að erfiðum verkefnum sem unnt er að viðhalda um lengri tíma vegna þess að þrátt fyrir mikla hugarstarfsemi þá „róast“ heilinn (bls.101) sem gerir mönnum kleift að einbeita sér lengur og auka afkastagetu. Af umræðunni í þessum hluta kaflans má því álykta að líðan í námsumhverfinu hefur því mikið að segja um námsframvindu. Miðað við eiginleika leiksins og þá vellíðan sem af leiknum hlýst mætti ætla að í námsumhverfi þar sem barn upplifir námið sem leik skapist álíka tilfinningar og hér hefur verið lýst.

2.1.5 Mikilvægi hreyfingar

Sífelld er að koma betur í ljós að öll skynhreyfireynsla eykur varðveislu þekkingar og þar með námsgetu. Ásamt því að hafa áhrif á líðan, eins og vikið var að í umræðunni hér á undan, hefur hreyfing einnig áhrif á hæfileikann til að varðveita nýja þekkingu eða kunnáttu og endurkalla hana. Einhæf og fljótlærð viðfangsefni virðast hafa lítil langtímaáhrif á meðan reynslan sem af skynjuninni hlýst, í samvirkni við umhverfið, hjálpar heilanum að mynda ný taugamót. Frá þeim myndast nýjar brautir um heilann sem ná að virkja óvirkar stöðvar sem þar eru til staðar. Nákvæmari rannsóknir á heilastarfsemi hafa leitt í ljós að þekkt svæði heilans eru mun sérhæfðari en áður var talið (Bransford, Brown og Cocking, 2000) og er máltaka lýsandi dæmi sem útskýrir vel við hvað er átt. Við máltöku vinnur eitt ákveðið svæði heilans með heyrn og sérhæfist í heyrnrænni úrvinnslu eða hlustun og að skilja talað mál. Annað svæði heilans starfar útfrá sjóninni og sérhæfist í sjónrænni úrvinnslu, við að skynja og skilja ritmál. Á meðan fæst enn eitt svæðið við málnotkun, það er að segja að koma frá sér hugmyndum í töluðu máli. Að lokum þarf heilinn að samþætta og kalla á samvinnu allra þessara svæða til þess að vinna úr upplýsingunum og er þá að fást við hugsað mál. Með fjölbreyttum leiðum í kennslu næst að vinna með alla þætti máltökunnar og virkja betur öll svæði heilans. Því fleiri sem virku stöðvarnar eru því auðveldara á barnið með að bæta öðrum við, vegna þess að hæfileikinn til að kalla fram það sem varðveist hefur í heilanum eykst og barninu reynist mun auðveldara að tengja nýja þekkingu við gamla.

Þessu til viðbótar hafa heilarannsóknir sýnt fram á að hreyfing veldur ýmsum efnahvörfum í heilanum (Field og McManes, 2006). Ástæðan fyrir aukinni varðveislu (retention) er sú að hreyfingin leiðir til myndunar efnis sem kallast acetylcholine sem er talið auka leiðni taugaboða og leiða til myndunar nýrra taugafruma (Bransford, Brown og Cocking, 2000; Field og McManes, 2006; Jensen, 1998).

Annað efni sem heilinn framleiðir sjálfur við rétt skilyrði er serotonin. Þetta er hormón sem dregur úr þreytu, sleni og depurð. Serotonin, sem ekki skal rugla saman við endorphine, myndast ekki eingöngu við dagsbirtu eins og áður var talið heldur einnig við hreyfingu (Field og McManes, 2006). Hreyfingin dregur því úr neikvæðum tilfinningum og má af því álykta að hreyfing auki á vellíðan og ánægju í kennslustofunni

en eins og áður sagði þá er ánægjan ein af þeim tilfinningum sem hvetur barn áfram í námi.

Hreyfing er börnum eðlislæg og nauðsynleg því kyrrseta reynist lítið þroskuðu stoðkerfi ungra barna frekar erfið. Þau iða í sætum sínum, rugga í stólunum og finna sér allskyns ástæður til að standa upp eða skipta um stöðu. Börn eru ósjálfrátt og ómeðvitað að hreyfa stífnandi vöðva en það sem einnig gerist við þessa hreyfingu er að blóðflæði til heilans eykst og flytur með sér súrefni sem bætir einbeitingu (Gilbert, 1997).

Leikur fer sjaldnast fram í algjöru hreyfingaleysi, hann er í eðli sínu þannig að hann býður upp á einhvers konar hreyfingu. Ýmsar stellingar eru leyfilegar þegar verkefnið er sett upp sem leikur, sem dæmi má nefna spil, þá leyfist að sitja eða liggja á gólfinu, iða í sæti sínu eða jafnvel standa við borð. Þá er ásættanlegt að ganga um og sækja sér gögn eða jafnvel að ganga á milli og skoða hvað aðrir eru að fást við.

2.1.6 Viðhorf til leiksins og rannsóknir

Viðhorf til leiksins sem kennsluaðferðar er mismunandi og benda bæði erlendar og innlendar rannsóknir til þess að leikur sé frekar á undanhaldi en hitt (Ziegler og Bishop, 2006; Hall, 2007). Almenn séð virðist ríkjandi viðhorf til leiksins vera að hann sé grundvallarþáttur í þróun vitsmunalífsins og félagslegu námi (Valborg Sigurðardóttir, 1991). Þar er einstaklingurinn virkur og áhugsamur.

Hins vegar eru ekki allir sammála um mikilvægi leiksins í námi. Viðhorf til leiksins ná allt frá því að telja hann nauðsynlegan fyrir nám og þroska yfir í það að finnast leikur vera leið til að losa um umframorku, tímasóun eða eitthvað til að grípa til þegar ekkert annað er í boði (Pellegrini og Van Ryzin, 2007).

Breski sálfræðiprófessorinn Peter Smith (2007) varar við ofurtrú á leikinn sem kennsluaðferð eða námsleið. Hann hvetur kennara til að ígrunda vel þá hugmynd að leikur sé besta og jafnvel eina námsleið barna. Smith viðurkennir að leikur eigi stóran þátt í námi og þar með í þróun læsis en bendir á að hann sé bara ein af mörgum leiðum sem börn nota til að læra. Hann segir börn einnig geta lært með því að horfa á og fylgjast með. Til dæmis telur hann þau læra af sýnikennslu og með því að gera athuganir, við það að afla sér upplýsinga, framkvæma rannsóknir ásamt því að hlusta á beina miðlun kennarans.

Í þessu sambandi bendir Smith á einstaklingsmun og mismunandi nálgunarleiðir barna. Sum börn virðast blómstra í þeirri, er virðist, ringulreið sem af leiknum hlýst á meðan aðrir þurfa á festunni að halda sem felst í beinni miðlun og bókalærdómi. Samt sem áður telur Smith að námsumhverfi sem auðveldar og greiðir fyrir leik í námi hjálpi börnum að sjá tilgang með því sem verið er að gera og auðveldar nemendum tengingu við eigin áhugasvið sem verður til þess að þau sjá námið í merkingabæru samhengi. Að lokum varpar hann fram þeirri spurningu hvort ekki mætti skoða hinn gullna meðalveg og líta á leik sem viðbót við aðrar kennsluaðferðir og sem einn þátt í að auka fjölbreytni í kennslu. Í hugum margra, meðal annars þess sem þetta skrifar, eru helstu einkenni leiks samræður, hreyfing, könnun og uppgötvun. Kennurum eru ýmsar leiðir færar sem leiða til jákvæðrar og ánægjulegrar reynslu í námi og verður þeim gerð skil í lok þessa kafla.

Rannsóknir á byrjendakennslu í bandarískum og breskum grunnskólum (Ziegler og Bishop, 2006; Hall, 2007) sýna að leikur í kennslu virðist eiga undir högg að sækja. Þær leiða í ljós að verulega hefur dregið úr leikmiðaðri kennslu undanfarin ár og litlum tíma er varið í leik. Aukning í bóklegri vinnu yngri barnanna og bein miðlun kennarans getur talist ríkjandi í kennsluháttum í báðum löndum. Miðað við þær íslensku rannsóknir á byrjendakennslu sem hér verður greint frá má leiða að því lýkur að ekki sé ólíkt farið í skólum hér á landi.

Í rannsókn Rannveigar A. Jóhannsdóttur (1996) *Þjálfun móðurmáls hjá elstu börnum leikskóla og byrjendum í grunnskóla*, var sérstaklega skoðað með hvaða hætti móðurmálspjálfun og lestrarkennsla færi fram, sú rannsókn leiddi meðal annars í ljós að „skapandi leikir voru ekki áberandi í skólastarfinu“ og þar voru notaðar „munnlegar og skriflegar æfingar [við kennsluna]“ (bls. 86).

Í niðurstöðum úr rannsókn Bryndísar Gunnarsdóttur (2001), *Kennsluhættir í byrjendakennslu: með sérstaka áherslu á heildstæðar aðferðir og skapandi starf*, kom meðal annars fram að kennslan var með „hefðbundnum hætti jafnvel þótt stefnuyfirlýsingin sé önnur“ (bls. 93), einnig kom í ljós í rannsókn hennar að þrátt fyrir yfirlýsta stefnu voru „viðfangsefnin ... mjög hefðbundin og tengd vinnu með bókstafi og vinnubækur“ (bls. 102).

Rannsókn Hlínar Helgu Pálsdóttur (2002) á þróun ritunar í byrjendakennslu sem ber heitið *Hvaða stafur segir strr?: ritun ungra*

barna, leiddi í ljós að þættir í námsumhverfinu virtust hafa áhrif á áhuga barns fyrir ritun og nefnir hún samþættingu við aðrar námsgreinar sem eina leið til að vekja löngun barna til að fást við ritun.

Helstu niðurstöður úr rannsókn Emilíu Ástu Júlíusdóttur (2005), *Leikur og nám: sýn barna í leik- og grunnskóla*, voru þær að frjálssi leikurinn er börnum mikilvægur á báðum skólastigum en í grunnskóla er lögð meiri áhersla á nám með formlegri hætti.

Áðurnefnd rannsókn Jóhönnu Einarsdóttur (2004) á kennsluháttum í leik- og grunnskóla sýndi að megináhersla í byrjendakennslu var lögð á námsgreinar, einkum lestur og stærðfræði með kennarastýrðum verkefnum.

Guðrún Edda Bentsdóttir (2007) rannsakaði farsæla lestrarkennslu í 2. bekk. Í niðurstöðum hennar í *Góður lestur er vandlærð list ...* virtust kennararnir leggja áherslu á þjálfunarþáttinn þar sem börnin lásu úr lestrarbókum eða unnu í fjölrítuðum heftum. Við samanburð á erlendum kennurum telur hún íslenska kennara ekki leggja eins mikla áherslu á að gera lestrarnámið áhugavert.

Þess má einnig geta að nýlegar rannsóknir á mið- og unglingastigi grunnskólans gefa til kynna að eldri börnum sé kennt á hefðbundinn og formlegan hátt. Niðurstöður úr rannsókn Hafsteins Karlssonar (2007) á kennsluháttum í íslenskum og finnskum grunnskólum „benda til einhæfni í kennsluaðferðum íslenskra kennara“ og að: „vinnubókarkennsla og smáfyrirlestrar njóta mestrar hylli í íslensku kennslustofunum“ (bls.88). Rannsókn Hafsteins er í samræmi við niðurstöður úr eldri rannsókn Krístrúnar Lindar Birgisdóttur (2004) á einstaklingsmiðuðu námi og kennslu í grunnskólum þar sem fram kom að hefðbundnar bekkjarkennsluaðferðir voru notaðar í meirihluta kennslunnar hjá hinum almenna kennara og sveigjanlegum kennsluháttum var yfirleitt beitt í innan við 30% kennslutímans í íslenskum skólastofum.

2.2 Læsi

Læsi (literacy) er vítt hugtak sem vísar allt í senn til lesturs, ritunar og lesskilnings. Það að vera læs felst í því að einstaklingur geti nýtt sér lestur, lesskilning og ritun í daglegum viðfangsefnum (Freyja Birgisdóttir og Steinunn Torfadóttir, 2008). Samkvæmt skilgreiningu the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, betur þekkt sem UNESCO (2004) felast einkenni læsis meðal annars í hæfileikanum

til að bera kennsl á, skilja, túlka, skapa og tjá sig með því að nota prentað eða ritað efni í mismunandi samhengi. Áherslan er lögð á fjölbreytileika læsis og mismunandi tilgang þess. Sú áhersla stafar meðal annars af því samdóma álitum sem kemur fram í skýrslu UNESCO (bls. 13) að læsi sé forsenda félagslegrar, menningarlegrar, stjórnmálalegrar og efnahagslegrar þátttöku og að sá sem er læs geti lært svo lengi sem lifir. Til samanburðar segir í Aðalnámskrá grunnskóla, íslensku hluta (2007), um tilgang læsis, að:

Góð lestrarfærni er nauðsynleg til þess að geta tekið virkan þátt í samfélaginu ... Stöðugt aukast kröfur samfélagsins um að fólk geti skrifað margvíslega texta og tjáð sig skriflega, bæði í námi, starfi, félagslífi og einkalífi ... Lestrarkunnátta er undirstaða almennrar menntunar. Hún er einnig forsenda lestraráhuga og þess að njóta bókmennta til afþreyingar og skemmtunar. Lestur eykur orðaforða og stuðlar að betra valdi á máli en hvort tveggja er mikilvægt í mannlegum samskiptum (2007, bls. 9-10).

Nigel Hall (2007) breskur sérfræðingur í læsi hjá byrjendum hefur meðal annars lagt stund á rannsóknir á læsi með áherslu á að tengja læsið við veruleika ungra barna. Hann er talsmaður þess að hafa verkefnið í námsumhverfinu merkingabær og í tengslum við umhverfið og telur að tengsl málumhverfisins við daglegt líf og raunveruleg verkefni orki sem hvetjandi afl þegar að lestrarnáminu kemur. Í samantekt sem Hall hefur gert á ýmsum rannsóknum og kenningum um læsi hefur hann komist að þeirri niðurstöðu að læsi megi greina í tvo þætti. Annars vegar er um að ræða það sem hann nefnir *ideological literacy* eða menningatengt umhverfislæsi og hins vegar það sem hann nefnir *autonomous literacy* eða sérstætt læsi.

Í umræðu Hall um menningatengt umhverfislæsi er átt við viðhorf samfélagsins til lesturs og þeirrar kynningar sem börn hafa af lestri. Þegar menningin lítur á lestur sem sjálfsagðan hluta af tilverunni skapast sterk menningarleg tengsl og jákvætt hugarfar gagnvart lestri. Þau viðhorf ná til allra þátta lífsins, heima, í leikskóla og í grunnskóla. Í slíku umhverfi telur Hall að lesturinn komi til í tengslum við daglegt líf vegna áhuga barnsins á að kynnast ritmálinu. Menningartengt umhverfislæsi getur því tekið til allra þátta málumhverfisins. Í upphafi læsisferlisins, á

frumlæsisstiginu (sjá umræðu á bls. 28) og til viðbótar við sögulestur og söng fyrir ung börn má auka meðvitund um lestur í leik með lesefni í umhverfinu sem, til dæmis, birtist á auglýsingaskiltum, mjólkurfernum og matarþökkum (Rannveig A. Jóhannsdóttir, 1996).

Rannsóknir (Wood, 1992) hafa leitt í ljós að snemmlæs börn eru ekki frábrugðin öðrum börnum heldur má sjá merkjanlega fylgni á milli góðrar kynningar á rituðu máli heima fyrir og árangurs í lestri og skrift, sem hefur ekkert með félagslegan bakgrunn að gera heldur eru ástæður fyrir góðum árangri í lestrarnámi helgaðar jákvæðum kynnum af lesmáli eins og til dæmis bókalestri.

Með því að upplifa lestur frá unga aldri fer barn að skilja tilgang lestrar sem er mikilvæg forsenda þess að langa til að læra að lesa (Cullingford, 2001; Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1993b). Fáir barn að hlusta á sögur nýtur það málörvunar sem stuðlar að hljóðvitund og eykur orðaforða, en málþroski er viðurkenndur undanfari lesturs og málörvun því mikilvægur þáttur í þróun læsis (Guðrún Einarsdóttir 1993).

Eitt af mörgum viðfangsefnum Hall hefur verið að skoða þær leiðir sem kennarinn hefur til þess að skapa svipaðar aðstæður innan skólastofunnar, það er að segja, verkefni og ríkulegt málumhverfi sem vekja áhuga á lestri og ritun sem jafnframt hafa einhverja þýðingu og merkingu í augum barnsins. Hann er talsmaður þess að tengja hlutverkaleik og læsi með þeim hætti að börn fáist við ákveðin þemu þar sem hugmyndir eru sóttar í samfélagið utan skólans og færðar inn í skólastofuna í formi leiks.

Hall lýsir einu slíku verkefni (2007), þannig að börnin byrjuðu á að fara í vettvangsferðir til að kynna sér viðfangsefnið í raunverulegum aðstæðum. Þau öfluðu nauðsynlegra gagna og komu sér saman um framkvæmdina í skólastofunni. Þar höfðu þau greiðan aðgang að ritföngum og voru hvött til að nýta sér þau meðal annars við að semja leyfisbréf eða boðskort og til þess að merkja vörur eða hillur. Í þeim verkefnum var markmið kennarans að vekja áhuga á lestri og ritun.

Rannsóknir Hall (2007) hafa sýnt fram á að slík læsistengd viðfangsefni, við raunverulegar aðstæður, þykir börnunum áhugaverð, þau taka ögrunum og sýna frumkvæði við vinnuna. Jafnframt einkennist lesturinn og ritunin af samvinnu við aðra og börnin virðast frekar sjá tilgang með verkefnunum.

Í áðurnefndum skrifum Hall (2007) gerir hann einnig grein fyrir því sem hann nefnir *autonomous literacy* eða sérstætt læsi. Þar bendir hann á að oft séu lestur og ritun tekin úr samhengi við önnur verkefni. Þá telur hann lesturinn einkennast af þvinguðum og oft merkingalausum æfingum með áhersluna á hina tæknilegu hlið sem hann telur hafa takmarkaða merkingu fyrir lesandann. Álit hans á þessum æfingum virðist vera að þau hafi það eitt í för með sér að stigþyngjast (Hall, 2007). Enn fremur telur hann lestrarverkefnin vera á afmörkuðu sviði og sjaldan unnin í félagslegum aðstæðum eða í tengslum við reynsluheim nemandans. Hall gagnrýnir skóla í Bretlandi fyrir að einbeita sér um of að slíkum æfingum og telur mesta áherslu lagða á hina tæknilegu hlið lesturs og ritunar. Í þessu samhengi bendir Hall á að skólar skoði þau meginmarkmið sem lögð eru til grundvallar lestrarkennslu. Hann bendir á mikilvægi þess að menn geri sér grein fyrir að hverju er stefnt í lestrarkennslu og hver tilgangurinn sé með því að efla læsi.

Skilgreining UNESCO á einkennum læsis og hugmyndir í Aðalnámskrá grunnskóla um tilgang læsis sem vitnað er í hér á undan, sýna með afgerandi hætti að áhersla skuli lögð á að einstaklingurinn nái færni í lestri, ritun og lesskilningi til að geta athafnað sig í hinni hversdagslegu veröld, hvort sem um ræðir í skóla eða utan hans. Þessar tilvitnanir renna stoðum undir umræðu Hall þegar hann segir megintilgang lestrarkennslu einmitt þann að einstaklingurinn geti nýtt sér þá þekkingu út í lífinu. Þess vegna telur hann vert umhugsunarefni fyrir fræðasamfélagið hvort að tíma sem varið er í tæknilegar lestrar- og ritunaræfingar sé á kostnað mikilvægra tengsla við umheiminn; tengsla sem gera lesturinn og ritunina merkingabærari fyrir börnin og eitthvað sem þau sjá að nýtist þeim í raunverulegum aðstæðum.

2.2.1 Félagslegi þátturinn í læsi

Það eru nokkrir áratugir síðan hugmyndir um að læsi væri einangrað fyrirbæri viku fyrir víðari heildarsýn á læsi og þróun þess með aukinni áherslu á félagslega þáttinn í læsisferlinu (Morrow, 2001). Þær hugmyndir snúast um virka þátttöku lesandans í samvirkni við umhverfið. Þá er áhuginn á lestri talinn kvikna vegna þess að málnotkun í öllum sínum birtingaformum er merkingabær fyrir hann og löngunin til að læra meira stjórnast af innri hvöt til að skilja það táknerfi sem ritmál er.

Samtöl eru mikilvægur þáttur í læsisferlinu og einkennast af gagnvirkni. Sá sem hlustar getur hvatt viðmælandann áfram með spurningum eða látbragði. Á þessum vettvangi næst betri innsýn í hagnýtt gildi málsins, hljóðkerfi þess og málfræðireglur, í leik er hægt að æfa sig í tjáskiptum án mikillar áhættu. Sú æfing sem fæst með samræðum gefur barni og aukið færi á að ná tökum á töluðu máli. Það lærir að segja frá í samhengi og réttri atburðarrás ásamt því að bæta við sig orðaforða (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1993a, Rannveig A. Jóhannsdóttir, 1993) en góð tök á málinu er forsenda lesturs, ritunar og lesskilnings. Rannsakendur hafi allt frá fyrri hluta síðustu aldar séð samhengi milli lestrarfærni og orðaforða (Snow og Juel, 2005) og að mikilvægi góðs orðaforða hafi lengi verið viðurkennt sem undirstaða í lestrarfærni, þar sem börn nota orð sem þau þekkja, bæði til að vinna með stök hljóð (phonemes), þekkja orðmyndir (word recognition) og til þess að skilja texta.

Frásögn er frábrugðin samtölum, þá þarf frásagnarmaðurinn að gera sér í hugarlund sjónarhorn þess sem hlustar. Hann hefur ekki stuðning af þeirri gagnvirkni sem einkennir samtöl. Því krefst frásögn meiri vitsmunafroska og minni sjálflægni en samtöl (Wood, 1992). Við frásögn stendur viðmælandi einn og fær litla sem enga hvatningu, hann verður því að geta sett sig í spor annarra, búa yfir nokkuð góðum orðaforða og getu til að koma máli sínu málfræðilega rétt frá sér. Rannsóknir á tengslum frásagnar og málproska staðfesta (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1993a) að börn nota flóknari málfræði í frásögn frá eigin brjósti af viðburðum úr eigin lífi, það er að segja, þegar frásögnin tengist áhugasviði barnsins, en málfarið er mun einfaldara þegar um fyrirfram ákveðið efni er að ræða. Frásögn frá eigin brjósti er góður mælikvarði til að skoða málproska. Þar reynir á alla þætti málsins svo sem framburð, orðaforða, orsakasamhengi, atburðarrás og hæfni til að setja sig í spor hlustanda.

Hvað varðar að segja sögu, er í byrjun, lítill munur á sögu og frásögn. Í fyrstu einkennist hún af nokkrum samhengislausum setningum og sagan hefur hvorki upphaf né endi, það skortir á skilning fyrir uppbyggingu sögunnar, atburðarrás og sögupersónum (Bryndís Gunnarsdóttir, Kristín G. Andrésdóttir og Rannveig A. Jóhannsdóttir, 1993) en með því að hlusta á sögur annarra og sögulestur úr bókum eykst þekkingin á ýmsum hefðum sögusagnar sem tilheyra ekki frásögn, eins og „einu sinni var“ í upphafi og „köttur út' í mýri“ í lokin.

Vygotsky lagði ríka áherslu á félagslega þáttinn í öllu námi, það er að segja samvinnu, samræður og samvirkni. Til að undirstrika réttmæti þeirrar kenningar er hér vitnað í könnun sem háskólanemar tóku þátt í (Morrow, 2001). Þar var lagt fyrir hópinn tilbúið táknkerfi sem kallaðist „confusabet.“ Sú könnun leiddi í ljós hvaða aðferðum háskólanemar beittu helst við að öðlast þekkingu á þessu áður óþekkta kerfi og má leiða líkum að því að byrjendur í lestri nota svipaðar aðferðir.

Byrjað var á því að kenna háskólanemunum 25 heil orð eða „orðmyndir“ og þeir fengu líka orð og mynd sem þeir gátu nýtt sér til frekari glöggvunar. Þegar þeir svo áttu að „lesa“ texta sem var lagður fyrir þá kom í ljós að háskólanemarnir leituðu ýmist vísbendinga í myndunum eða samhengi í texta. Sumir giskuðu út frá fyrsta staf í orði og aðrir leituðu eftir orðum sem þeir þekktu fyrir. Með öðrum orðum, þátttakendur nýttu sér þá litlu þekkingu sem fyrir var á táknkerfinu.

Samskiptin sem áttu sér stað á milli háskólanemanna var annar þáttur sem einkenndi nálgun þeirra að þessu áður óþekkta táknkerfi. Þeir ræddu saman, hjálpuðust að, leituðu aðstoðar hver hjá öðrum og samglöddust þegar árangri var náð. Niðurstaðan í rannsókninni var sú að þekkingarleitir hafi einkennst af miklum samskiptum og samvinnu þeirra sem tóku þátt.

Ef lesandinn setur sig í spor þess sem er að glíma við stafi og merkingu þeirra í fyrsta sinn og hefur í huga að stafir eru tákn fyrir hljóð alveg eins og nótur eru tákn fyrir tóna. Hafi sá enga reynslu af því ritmáli til að byggja á, gæti táknkerfið sem hér er gefið dæmi um komið honum jafn spáskt fyrir sjónir og „confusabet“ gerði hjá háskólanemunum. Það er ekki fyrr en að einhverri grunnþekkingu á táknkerfinu er náð að hægt er að umbreyta því í hljóð og mynda sér skoðun á því sem þar stendur. Nákvæmlega það sama gerðist hjá háskólanemunum og það sem gerist hjá barni sem er að kynna í fyrsta sinn því táknkerfi sem

2.3 Lestur og lestrarþróun

Eins og fram hefur komið er lestur, ásamt máltöku, einn þáttur af mörgum í þróun læsis. Byrjunarstig í lestri krefst ákveðins vitsmunafroska sem gerir ungum einstaklingum kleift að þekkja rittáknin, umbreyta þeim í hljóð og raða hljóðunum saman í merkingabær orð (Snow og Tabors, 1993). Samkvæmt kenningum Vygotsky kallar slík

færni á táknbundna hugsun, minnkaða sjálflægni, sjálfstjórn og fhugun/rökleiðni, eins og bent er á í umræðunni um leikinn á bls. 17.

Fjölbreyttri nálgun á lestri og ritun eru ekki eingöngu ætlað að gera viðfangsefnið merkingabært. Önnur ástæða kemur til sem einnig þarf að taka til greina og sýnir hvað lestur er einstaklingsbundinn. Úrvinnsluferlið er ekki endilega það sama hjá hverjum og einum. Talið er að um tvennskonar beitingu sé að ræða (Berns, 2001). Sumir beita samruna (bottom-up/analysis), eða hlutaferli, þar sem fyrst er unnið úr smáatriðunum sem síðar gefur heildarmynd þannig að fyrst eru numin einstaka hljóð (phonemes) sem síðan er raðað saman til að mynda heil og merkingabær orð. Aðrir nota sundurgreiningu (top-down/synthesis) eða heildarferli, þegar gengið er út frá orðum og merkingu texta fyrst og lesmálið síðan brotið niður í smærri einingar. Þá lærir einstaklingurinn fyrst orðin (orðmyndir) og nær þannig merkingu orðanna sem hann síðan brýtur niður í einstaka hljóð.

Á meðan læsi nær yfir alla þætti málsins og fylgir ákveðinni þróun, þá er lestur eingöngu einn þáttur í læsi. Lestur fylgir einnig ákveðinni þróun eins og nú verður vikið að.

Þegar hafður er í huga sá margbreytileiki nemendahópsins sem getur birst í einum bekk í byrjendakennslu og þá enn frekar þegar um árgangablöndun er að ræða, telur rannsakandi ástæðu til að gefa lestrarþróun sérstakan gaum. Í einni kennslustofu geta börn verið stödd á hvaða stigi lestrarþróunar sem er. Þóra Kristinsdóttir (2000) sá fyrir sér stigskiptingu sem gott er að hafa til hliðsjónar í umræðu um lestur. Hér verður stuðst við þær hugmyndir en jafnframt er leitað í önnur fræði um það sem einkennir lestur.

Fyrsta stig - undirbúningsstig (emergent literacy).

Leikskóli.

Tímabilið í læsisferlinu sem börn eru að öðlast málvitund hefur verið íslenskað sem „undirbúningsstig“ en kallast á ensku „emergent literacy.“ Emergent þýðir að eitthvað sé í aðsigi eða á leiðinni sem afleiðing af einhverju öðru. Hins vegar er rannsakandi ósáttur við hugtakið undirbúningsstig og telur það ekki fela í sér næga virðingu fyrir þessu ákveðna tímabili í þróun læsis. Hugtakinu mætti líkja við að rætt væri um leikskóladvöl á sömu nótum sem undirbúning fyrir grunnskóla, eða grunnskóla sem undirbúning fyrir framhaldsskóla, en ekki sem ákveðið

skólastig með eigin sérkenni. Þess í stað mætti hugsa hvert skólastig þannig að þar sé fengist við viðfangsefni sem hæfir aldri og þroska þeirra sem þar stunda nám hverju sinni, þó að sú þekking og færni sem hlýst á hverju skólastigi komi til með að nýtast í næsta áfanga námsins.

Á fyrsta stigi í lestrarþróun er barnið stadd á ákveðnu byrjunarstigi í þróun læsis en einkenni þess geta talist sérstæð og felast í viðkynningu á tal- og ritmáli. Þetta tímabil í þróun læsis þarfnast annarskonar hugtaks vegna þess að, líkt og með skólastigin, þá er barnið að fást við fyrirbærið læsi hér og nú á eigin forsendum og á því þroskastigi sem það er stadd, þetta stig hefur sína sérstöðu og sín eigin einkenni og kallar á þann virðingarsess sem lýsandi hugtak veitir.

Hugtakið emergent literacy gæti því hugsanlega útlagst á íslensku sem „frumlæsi“ en íslenska forskeytið „frum“ þýðir „upphaf, fyrstur, uppruni“ (Árni Böðvarsson, 1993, bls. 246) og felur í sér „grunn“ að einhverju. Frumlæsi er því ákveðið stig í þroska sem nær yfir alla þætti málvitundar frá upphafi. Að mati rannsakanda lýkur frumlæsisstiginu þegar barn hefur náð þeirri færni að tengja saman rittákn og finna þar merkingabæra heild, með öðrum orðum að geta lesið. Útfrá hugmyndum um frumlæsi verður því ákveðin skörun á milli undirbúningsstigs og lestrarbyrjunar. Þá má reikna með að frumlæsisstigið nái bæði til leikskóla og grunnskóla. Aðrir hafa kosið að nota ýmist hugtakið bernskulæsi eða byrjendalæsi (Steinunn Torfadóttir, 2008) en því mætti rugla við kennsluáðferðina Byrjendalæsi (Rósa Eggertsdóttir og Jenný Gunnbjörnsdóttir, 2009). Hefur rannsakandi kosið að nota hugtakið frumlæsi eftirleiðis í umræðunni um læsi.

Á frumlæsisstiginu fer barn að hafa ánægju af og leita eftir upplifunum í tengslum við lestur. Hjá flestum börnum byrjar sú ánægja þegar lesið er fyrir þau. Á þessu stigi verða fyrstu kynni af mismunandi hrynjandi málsins við sögulestur, í söng og í samræðum. Það kynnist málfari bóka og „les“ í þykjustunni. Þá heldur barnið á bók og notar sömu tóna og takta og það hefur tekið eftir hjá fullorðnum sem lesa. Fyrirmyndir barna felast í daglegum athöfnum fullorðinna bæði heima, úti í samfélaginu og í leikskóla þar sem samræður, hlustun og ritmál eru höfð í öndvegi. Á frumlæsisstiginu kynnist barnið tilgangi ritmálsins. Kynning á tilgangi ritmálsins felst í því að sjá fullorðna lesa bækur sér til skemmtunar, dagblöð í fróðleikslit, á alnetinu í leit að upplýsingum eða þegar innkaupalistinn er lesinn út í búð. Þessi upplifun af ritmáli leiðir til

Þess að barn fer smám saman að gera sér grein fyrir tilgangi ritaðs máls sem getur vakið áhuga þess á lestri (Rannveig A. Jóhannsdóttir, 1996).

Annað stig - lestrarbyrjun (initial reading).

Á mörkum leikskóla og grunnskóla.

Í byrjun þekkir barnið ekki stafina sem tákn sem fara í að mynda orðið eða það hljóð sem stafirnir tákna (Þóra Kristjánsdóttir, 2000). Þá fer barnið að skynja orðmyndir, orð sem það sér oft og hefur einhverja merkingu í huga þess, til dæmis Bónus, Kók, Toys'R'us. Barnið skynjar orðin sem mynd (orðmynd) eða eina heild og getur þekkt nafnið sitt á prenti og önnur algeng orð í umhverfinu.

Á þessu stigi sem almennt á sér stað við sex- sjö ára aldur getur barn hins vegar farið að veita því athygli að mál er samansett af mörgum þáttum og hefur mismunandi eiginleika. Það á sér ákveðið hljóðkerfi (phonetics), það hefur merkingu (semantics), það hefur notagildi (pragmatics) og það á sér ákveðnar reglur (syntax) (Rannveig A. Jóhannsdóttir, 1996). Hér fer barnið að átta sig á að hver stafur merkir ákveðið málhljóð (hljóðgreining) og getur lært að tengja þau hljóð saman í orð. Upp úr þessu fer færnin til að ná tengingu stafa í hljóð að aukast og smám saman eykst skilningur á merkingu orðanna. Samkvæmt kenningum Vygotsky er ástæðan fyrir hægum lestri á þessu stigi takmörkun í táknbundinni hugsun (Bodrova og Leong, 2007) og þess vegna fer mikil orka í að umbreyta stöfum í hljóð og tengja hljóðin saman.

Það er nauðsynlegur undanfari þriðja stigs að búa yfir þekkingu á stöfum og hljóðum þeirra, sjálfvirkri þekkingu á algengustu orðmyndum, einhverjum skilningi á texta og grunn vitneskju um uppbyggingu talaðs máls.

Þriðja stig - umskiptingastig (transitional).

Grunnskólinn. (Yngsta stig).

Þetta stig einkennist af því að ná tengingu stafa á sjálfvirkan hátt og innihald textans fer að skila sér betur. Þegar hingað er komið býr barnið yfir haldgóðri þekkingu á stöfum og hljóðum þeirra, það getur tengt hljóðin saman fyrirhafnarlaust (Þóra Kristjánsdóttir, 2000). Það hefur safnað í minnið þó nokkru af orðmyndum sem koma fyrir í textanum sem leiðir til ákveðinnar sjálfvirkni. Slík sjálfkrafa þekking á orðum verður til

Þess að barnið þarf ekki að stauta í gegnum öll orðin í textanum heldur þekkir sum þeirra og veit hvað þar stendur (Morrow, 2001). Í lok þessa stigs fer minni orka í umbreytinguna sem gerir barninu kleift að einbeita sér að því að skilja um hvað textinn fjallar. Aukinn skilningur á inntaki textans er upphafið að auknum lesskilningi og byrjunin á næsta stigi.

Fjórtða stig - undirstöðulestur (basic literature).

Grunnskólinn. (Mið- og unglingastig).

Þetta stig einkennist af auknum leshraða, meiri sjálfvirkni, fullkomnari skilningi og þróun árangursríkra aðferða við að lesa. Þegar hingað er komið fer barnið að nota lesturinn í ýmsum tilgangi. Með tilkomu víðtækari orðaforða verður megininntak þessa stigs mun öflugri lesskilningur úr stöðugt flóknara lesefni.

Fimmta stig - fágunarstig (refinement).

Hér er komið að seinasta stiginu í lestrarferlinu sem varir til æviloka þar sem unnið er að því að fága lesturinn. Nú er kominn skilningur á því að hægt er að breyta lestraraðferðinni eftir því hver tilgangur með lestrinum er. Á þessu stigi er farið að beita mismunandi lestrartækni eftir því hvort verið er að skima texta í upplýsingaleit, umorða texta við greiningu eða til upplestrar (Þóra Kristjánsdóttir, 2000):

Ljóst er að einstaklingar fara mismunandi hratt í gegnum stigin og eins getur mynstrið breyst í einstaka tilviki. Það er samt svo að flestir fara í gegnum þessi stig í því ferli að ná tökum á lestri, og í þeirri röð sem hér hefur verið lýst (Þóra Kristinsdóttir, 2000, bls. 189).

2.4 Ritun

Ritun er annar þáttur í þróun læsis og því er vert, eins og með lesturinn, að gera ritun sérstök skil þegar rætt er um læsi. Ritun tengist málnotkun á margvíslegan máta og byggist á því að umbreyta talmáli í skrifuð tákn. Eins og máltaka og lestur, þróast ritun og ritfærni á löngum tíma eftir ákveðnu ferli og samhliða öðrum þroskaþáttum. Sem dæmi má nefna að eins og tal er undirstaða lesturs er lestur forsenda þess að læra ritun. Vygotsky lagði áherslu á að ritun væri mun flóknari aðgerð en lestur og sagði hana krefjast meiri þroska í bæði táknbundinni hugsun og

sjálfstjórn eða eins og hann tók til orða þá eru „orð tákn fyrir hugsun og skrift tákn fyrir orð. Skriftin er því tjáning í öðru veldi“ (Bryndís Gunnarsdóttir, Kristín Andrésdóttir og Rannveig A. Jóhannsdóttir, 1987, bls. 111). Við ritun þarf barn að geta hljóðgreint orðið og þannig „heyrð“ í huganum hvernig orðið er stafað. Það þarf að taka hugmyndina um staf, muna hvaða hljóð hann táknar og umbreyta þeirri hugmynd í rittákn (Snow og Tabors, 1993).

Mikilvægur þáttur í þróun ritunar, líkt og í lestri, er að barnið kynnist fjölþættum hlutverkum og mismunandi hefðum í uppsetningu ritaðs máls. Allt ritmál hefur sinn sérstaka stíl og hefðir sem miðast við tilgang þess og gott er að kynnast frá unga aldri. Til dæmis birtist ritmál í bundnu máli svo sem í þulum, vísum, ljóðum og söngtextum eða þá notað við fræðslu, skráningar á upplýsingum, við bréfaskrif og boðskort svo eitthvað sé nefnt.

Niðurstöður í rannsókn Jóhönnu Einarsdóttur (2000), sem hún gerði á leikskólabörnum, sýndi hver áhrifin voru þegar ritmáli var bætt við leikinn hjá þeim. Í þeirri rannsókn var ritföngum og pappír bætt inn á leiksvæði, börnunum var tryggt gott aðgengi að bókum og orðmyndir gerðar sýnilegar í umhverfinu. Að nokkrum mánuðum liðnum voru mörg af börnunum farin að sýna tilburði við þykjustuskrift og þykjustulestur, sem var í samræmi við þroska þeirra og getu en þau voru farin að „leika“ það að lesa og skrifa. Þarna voru áhrifin þau að með því að bæta ritföngum við leikumhverfið vaknaði áhugi barnanna fyrir lesmáli og ritun.

Í skrifum Hall sem vitnað er í á bls. 23 segir hann frá verkefnum þar sem börnin settu upp verslun og bílaverkstæði í skólastofunni og áleit hann að einn mikilvægur þáttur í þeim verkefnum hafi verið ritun. Að mati Hall virtust börnin upplifa ritunarverkefnin sem leik og voru ekkert sérstaklega meðvituð um að þau væru að skrifa eða lesa en unnu samt sem áður af kappi. Hann segir vinnu þeirra hafa einkennst af samvinnu og mikilli ánægju.

Skapandi ritun er ritun frá eigin brjósti. Þar fæst tækifæri til að tjá sig um ýmislegt og læra með æfingunni hvað það er sem helst einkennir ritað mál. Í skapandi ritun, líkt og í frásögnum og samtölum, fæst nákvæmari innsýn í hagnýtt gildi málsins og hljóðkerfi þess; þar fæst æfing í málfræðireglum, samloðunaraðferðum og að ná samhengi í texta.

Það sem einkennir frásagnarstíl 5 – 7 ára barna eru einföld málfræði og erfiðleikar við að skilja önnur sjónarhorn en sitt eigið, það getur ekki sett sig í spor hlustanda, og það fer lítið fyrir útskýringum. Tíð notkun fornafna er áberandi í frásögn barns á þessum aldri. Sem dæmi má nefna „Hún fór út“ án þess að nefna hver „hún“ er eða hvaðan og hvert „hún“ er að fara, barnið reiknar með að hlustandinn viti það. Samloðunaraðferðir eru einfaldar og einkennast af tíðri notkun smáorða „og“, „svo“ eða „þá“ (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1993a). Með samvinnu barnanna sín á milli og aðstoð kennarans nær barnið að þróa flóknari málnotkun bæði í ræðu og riti.

2.4.1 Þróun ritunar

Ritun krefst ákveðinnar líkamlegrar færni þá sérstaklega hvað varðar fínhyfingar. Við teikningu og við að lita myndir öðlast barn þá fínhyfifærni sem er nauðsynlegur undanfari skriftar. Það þróar grip um skriffæri, nær aukinni stjórn á hreyfingum handar og æfist í samhæfingu handa og augna. Við teikningar nær barn að tjá sig og lýsa í myndum því sem oft er erfiðleikum bundið að lýsa í orðum. Myndir geta því verið af tilfinningalegum toga (Valborg Sigurðardóttir, 1989) en eins og komið hefur fram á bls. 19 þá skipta tilfinningar máli í skólastarfi.

Hvað varðar teikningu í þróun ritunar þá eru teikningar og skrift nátengd og í fyrstu skilur barnið ekki þar á milli en fljótlega fara að sjást ýmsar línur og bylgjur sem virðast óháðar myndinni og má túlka sem fyrstu tilraunir barns til skriftar.

Lesley Mandel Morrow (2000, bls. 285) hefur skilgreint helstu einkenni ritunar og þeirri þróun sem á sér stað þegar barn lærir að skrifa. Hún skiptir ritunarferlinu í þrjú meginskeið og verður þeim lýst hér í stuttri samantekt:

Fyrsta stig. Forstig eiginlegrar ritunar.

Leikskóli.

Þegar barn er statt á byrjunarstigi í teikningu má greina tilraunir til stafagerðar samhliða teikningunni, það gerir engan greinarmun á stöfum og teikningu en „les“ myndina. Smám saman fer barnið að átta sig á því að „stafir“ eru eitthvað annað en „mynd“ og fer að gera allskyns bylgjur, línur og strik sem líkjast bókstöfum og þróast í „þykjustu skrift“ og „þykjustu stafi.“

Annað stig. Stafa og hljóðritunarstig.

Á mörkum leik- og grunnskóla

Á þessu stigi fer „þykjustu skriftin“ að líkjast stöfum og barnið biður gjarnan einhvern um að lesa það sem skrifað er. Smám saman fara að sjást raunverulegir stafir sem barnið hefur reynslu af úr umhverfinu en þekkir ekki enn sem stendur hljóðgerð þeirra. Þegar hér er komið fer barnið að átta sig á að skriftaráttin er sú sama og lestraráttin. Stiginu lýkur með því að barn áttar sig á einstaka staf og hljóðgerð hans og veit gjarnan hver af sínum nánustu „á stafinn.“ Á þessu stigi fer barnið að leika sér með að raða saman stöfum í langar runur en hefur takmarkaðan skilning á umskráningarkerfinu, það er að segja það tengir ekki saman staf og hljóð.

Priðja stig. Réttritunarstig.

Grunnskóli

Samkvæmt Morrow (2000) mun hljóðgreining vera undanfari þess að geta tengt saman hljóð og staf. Meistararannsókn Hlínar Helgu Pálsdóttur (2002) leiddi í ljós að ritun þróaðist með mismunandi hætti og fór eftir áhuga, þekkingu á bókstöfum og hljóðvitund barnsins. Eins og áður sagði þegar farið er að lesa og skrifa þarf barn að geta tengt saman staf og hljóð til þess að „heyra“ í huganum hvernig raða eigi stöfunum sem mynda orðið. Það er einkennandi fyrir byrjendur í ritun að sleppa sérhljóðum og skrifa „goggr“ sem er í sjálfu sér rökrétt þegar því er kennt að stafurinn R heitir *err* en segir *urr* þá er barnið að skrifa „goggr“ að skrifa hljóðrétt miðað við hljóðvitund þess (Snow og Tabors, 1993). Annað sem er dæmigert fyrir þetta tímabil eru stafsetning á borð við „fukl“ en það er erfitt fyrir óþroskaða málvitund að heyra blæbrigðamuninn á stöfum sem hljóma líkt eins og *p* og *ð*, *v* og *f* eða *g* og *k*.

Á réttritunarstigi fer barn smám saman að gera sér grein fyrir ýmsum ritunarreglum svo sem þeirri að hafa skal bil á milli orða. Í lok þessa stigs fer ritunin að líkjast hefðbundinni ritun og barnið kann orðið ýmsar ritunar- og stafsetningarreglur (Morrow, 2000), það fer að átta sig á því hvernig stafurinn á að snúa, það lærir að skriftarátt er sú sama og lestraráttin og fer að gera greinamun á há- og lágstöfum.

2.5 Niðurlag

Markmiðið með umræðunni um leik og læsi sem hér hefur komið fram hefur verið að draga fram þá eiginleika leiksins sem stuðla meðal annars að táknbundinni hugsun og rökleiðni, þættir sem Vygotsky og Elkonin töldu veita börnum nauðsynleg verkfæri til lesturs og ritunar. Annað sem leikurinn felur í sér eru samræður sem taldar eru hafa áhrif á málvitund, en að þekkja málið er mikilvægt fyrir þróun læsis. Þannig að í öllum leik, bæði frjálsum og stýrðum felst einhverskonar nám. Einnig hefur komið fram sá möguleiki á að haga námsumhverfinu þannig að börnin geti sjálf nálgast námið á sinn einstaklingsbundna hátt (Bransford, Brown og Cocking, 2000).

Það er margt sem þarf að taka til greina þegar skipuleggja á kennslu og námsumhverfi með það að markmiði að efla læsi en jafnframt leggja áherslu á að börnin upplifi námið sem leik og í tengslum við daglegt líf. Þá eru ýmsir þættir sem taka þarf til greina og ýmsar leiðir

sem kennari getur valið sér. Meðal annars ber að hafa í huga grundvallareiginleika leiksins sem eru, eins og áður hefur komið fram samræður, uppgötvun, könnun og hreyfing.

Læsi fylgir ákveðinni stigskiptri þróun, bæði í lestri og ritun, og því nauðsynlegt að gera þeirri þróun nokkur skil. Til viðbótar við hreyfi- og leikþörf ungra barna má reikna með að við upphaf skólagöngu sé þó nokkur vídd í alhliða þroska þeirra og bakgrunnur nokkuð fjölbreyttur. Einnig þarf að taka til greina að nálgunarleiðir eru einstaklingsbundnar. Þessu til viðbótar gætu hér verið á ferð einstaklingar sem hugsanlega eru enn staddir á frumlæsisstiginu á meðan aðrir eru komnir með nokkuð þróaða táknbundna hugsun, sjálfstýringu, og rökleiðni og þar af leiðandi komnir með mun fleiri „verkfæri“ en aðrir í nemendahópnum, því er nauðsynlegt að námsumhverfið bjóði upp á töluverða fjölbreytni í nálgun á námsefninu.

Þegar ritmál í umhverfinu er aðgengilegt og tengist einhverju sem börnin eru að fást við í daglegum athöfnum (Hall, 2007) er lesturinn mun líklegri til að hafa einhverja merkingu í huga þeirra. Þar má nefna myndrænar stundatöflur með bæði orði og mynd því við hlið, til glöggvunar og matseðla þar sem nemandinn getur sjálfur reynt að lesa sig til um hvað er á matseðlinum þann daginn. Auk þess koma til nafnalistar, listar yfir hópaskiptingu, umsjónarmenn og afmælisdaga; að ógleymdum orðmyndum sem birtast í formi merkinga á hillum og skúffum fyrir áhöld

og gögn. Í slíku umhverfi geta börnin verið sjálfstæð við að leita sér upplýsinga, þau læra orðmyndir og hjálpast að við að lesa. Því fylgir sá auka kostur að bæta umgengni um skólastofuna og draga úr stýringu kennarans ásamt því að ýta undir samskipti nemenda. Til að auðvelda aðgengi er nauðsynlegt að hafa allt ritmál í augnhæð nemenda og þannig gera þeim kleift að leita sér upplýsinga, skoða eða sýna öðrum og ræða saman um verk sín.

Námsumhverfi þar sem leikur er ein af kennsluáðferðunum einkennist af hreyfingu og samræðum. Hreyfingin kemur mikið af sjálfu sér við það að athafna sig í leiknum þar sem börnin velja sér vinnustöðu og ýmist sitja við borð, standa eða vinna á gólfinu. Það er líka hægt að forma stafina með líkamanum, nota leikræna tjáningu eða hreyfileiki. Hreyfingu má einnig bæta inn í námsumhverfið með því að hvetja börnin til að sækja sjálfir áhöld, námsgögn og bækur.

Kennslufræðilegur tilgangur næst með því að stýra leiknum í átt að ákveðnum námslegum markmiðum. Í leikmiðuðu námsumhverfi sem stefnir að aukningu málvitundar geta börnin til dæmis þróað hljóðgreiningu með því að raða saman stafakubbum í orð. Þau geta lært orðmyndir við það að spila samstæðuspil með myndum og texta, kynnst formi stafa með því að leira stafi eða aukið hugtakaskilning og orðaforða við að leira merkingu orða.

Þannig fæst skilningur á því hvernig stafir raðast saman í orð og orð hafa merkingu en það hefur komið í ljós að nám sem eykur skilning á viðfangsefninu, frekar en það að muna staðreyndir, leiðir til þess að börnin yfirfæra þekkinguna á önnur svið (Bransford, Brown og Cocking , 2000; Jensen, 1998).

Skapandi ritun hefur til að bera þó nokkuð af einkennum leiksins, það er að segja að þar gefst tækifæri til uppgötvunar og könnunar á eiginleikum ritmálsins. Ritun hjá byrjendum krefst mikillar einbeitingar, þar fer saman flókið samspil táknbundinnar hugsunar við umskráningu og líkamleg færni, lykilatriði á þessu stigi þróunarinnar að búa barni ríkulegt málumhverfi sem vekur áhuga á skrift (Hlín Helga Pálsdóttir, 2002). Eins og margoft hefur komið fram, líkt og með lesturinn, þá eru það verkefni sem hafa einhverja merkingu og gefa rituninni tilgang í huga barnsins sem eru það hvetjandi afl sem vekur áhuga þess fyrir ritun.

Það er nauðsynlegt að börnin nái leikni við að draga til stafs en hins vegar er mun léttara að vinna með hljóðgreiningu og æfast þannig í

stafsetningu með því að nota stafakubba og stafaspjöld. Það að nota skriffæri og draga til stafs krefst, eitt og sér, mikillar einbeitingar og orku (Snow og Tabors, 1993), noti barn kubba getur það áttað sig á stafsetningunni án þess að þurfa líka að hugsa um stafadrætti eða hvernig skuli beita skriffæri. Til viðbótar geta perlur og púsl stuðlað að því að efla táknbundna hugsun, rökleikni og sjálfstýringu sem og hjálpa barni að öðlast þá fínhyrfifærni sem þarf til að skrifa.

Í þessum kafla hefur verið leitast við að sýna fram á að leikur hefur mikilvæga eiginleika sem áriðandi er að nýta til þess að gera nám merkingarbært og áhugavert í hugum ungra barna. Þar er ferlið sjálft og þau áhrif sem virknin hefur sem skipta mestu varðandi jákvæða upplifun af námi, upplifun sem leiðir til þess að börnin muna frekar það sem þeim er kennt.

3 Rannsóknarspurningar og aðferð

Í þessum kafla er gerð grein fyrir, rannsóknarspurningum, rannsóknaraðferð, gagnaöflun, vali á viðmlendum, úrvinnslu gagna og siðferðilegum atriðum. Rannsóknin er atviksrannsókn sem byggist á eigindlegri aðferðafræði. Tekin voru viðtöl við umsjónarkennara í fyrsta bekk í tveimur grunnskólum á höfuðborgarsvæðinu, gerðar athuganir á vettvangi ásamt úttekt á fræðilegum og opinberum heimildum er snerta rannsóknarsviðið. Rannsóknarspurningarnar eru:

1. Með hvaða hætti stuðlar námsumhverfið í kennslustofunni að leik og að hvaða marki er leikur notaður í kennslufræðilegum tilgangi við að þróa læsi?
2. Á hvaða þætti læsis er áhersla lögð og hvaða kennsluaðferðum er helst beitt við kennsluna?
3. Hver er túlkun grunnskólakennarans á hugtakinu „leikur“ og hvernig tengir kennarinn þá túlkun við þróun læsis hjá nemendum sínum?

Rannsóknarspurningarnar eiga að varpa ljósi á þær leiðir sem farnar eru í byrjendakennslu í grunnskóla og með hvaða hætti viðkomandi kennarar skapa leikvænt umhverfi í kennslustofunni ásamt túlkun þeirra á hugtakinu „leikur.“

Við mótnun fyrstu rannsóknarspurningarinnar er höfð hliðsjón af niðurstöðum úr nýlegum heilarannsóknum (Bransford ofl., 2000), ekki síst umræðu um áhrif þess að vera virkur þátttakandi (Csikszentmihalyi, 1990). Spurningin markast einnig af auknum skilningi á þætti tilfinninga í námi (Goleman, 2000; Jensen, 1998) sem meðal annars hefur leitt í ljós að skilningur á viðfangsefninu gerir nemendum frekar kleift að yfirfæra þekkingu sína á önnur svið (transference). Þessu til viðbótar eru raddir í fræðasamfélaginu sem telja að lestur sem fer fram að eigin frumkvæði, hafi tilgang og tengist reynsluheimi nemenda, sé mun líklegri til að vekja áhuga hjá þeim (Hall, 2007).

Önnur rannsóknarspurning móttast af því viðhorfi að leikur sé grundvallarþáttur í þróun vitsmunalífsins og félagslegu námi, þar er einstaklingurinn virkur og áhugasamur (Valborg Sigurðardóttir, 1991). Oftast býður leikur upp á að nota eigið hugvit, framkvæma eigin

hugmyndir, taka ákvarðanir á eigin forsendum og leita lausna án mikillar áhættu. Í leik þarf oft að greina aðstæður, gera áætlanir og skipuleggja fram í tímann. Þar þjálfast einbeiting, menn læra að tjá sig á jákvæðan og félagslega viðurkenndan hátt ásamt því að ná stjórn á tilfinningum sínum. Til stuðnings þessum fullyrðingum hefur verið vísað í kenningar Goleman (2000) um tilfinningagreind og einnig í umræðu Jensen (1998) um þýðingu heilarannsóknna sem benda til mikilvægis tilfinninga í námi. Einnig er stuðst við þá skoðun Vygotsky (1896 – 1934) að leikurinn eigi þátt í að þroska táknbundna hugsun og sjálfstjórn sem hann taldi mikilvæga undirstöðu fyrir formlegt nám (Bodrova og Leong, 2007). Þriðju rannsóknarspurningunni er ætlað að laða fram svör sem varpa ljósi á skilning kennara á eðli og gildi leiksins.

3.1 Rannsóknaraðferð

Sú aðferðafræði sem lagt er upp með er túlkandi (interpretive) og fylgir viðteknum venjum (paradigms) túlkunarfræðinnar, þar sem við reynum að skilja heildina með því að rannsaka einstaka þætti hennar (inductive). Í anda þess verður skoðað hvort og þá hvað í kennslustofunni stuðlar að „læsi í gegnum leik.“ Gerð verður tilraun til að lýsa á sem hlutlausastan hátt því hlutverki sem leikurinn gegnir í þróun læsis í kennslustofunni. Ásamt viðtölum við kennarana eru skráningar í vettvangsathugunum og dagbók rannsakandans helstu rannsóknargögnin en einnig er stuðst við myndbandsupptökur á vettvangi og ljósmyndir af námsumhverfinu.

Hér er um að ræða atviksrannsókn (case study) sem flokkast undir eigindlegar rannsóknaraðferðir (qualitative research). Athygli verður beint að lestrarkennslu og leikmenningu í tveimur skólastofum og að viðhorfum þeirra sem þar kenna. Þessa aðferð telur rannsakandi heppilegasta þar sem verið er að skoða samspil ákveðinna atriða, það er að segja leiks og læsis, í þeirra eðlilega umhverfi (Hitchcock og Hughes, 2003).

3.2 Gagnaöflun

Skilyrðin sem sett voru fyrir úrtakið voru að í skólanámskrám kæmi fram áhersla á einstaklingsmiðað nám og fjölbreytta kennsluhætti, þá komu sjö skólar til greina sem þátttakendur í rannsókninni. Upphaflega var ætlunin að skoða fjóra af þeim skólum og þrír skólar sýndu málinu strax áhuga en einn þeirra hætti við þátttöku. Þá var leitað til annars skóla í úrtakinu en

Þar sáu menn sér ekki fært að svara fyrstu þreifingum um aðgengi, svo að lokum var haft samband við einn skóla til viðbótar sem sá sér heldur ekki fært að svara fyrsta bréfi um beiðni um þátttöku. Þegar hingað var komið var tímarammi rannsóknarinnar orðinn naumur. Niðurstaðan varð því sú að leitað var samstarfs við þá tvo skóla sem strax í fyrstu höfðu áhuga á þátttöku.

Gagnaöflun á vettvangi fór fram í nóvember 2008 og í febrúar 2009. Viðtöl voru tekin tvisvar sinnum við hvorn kennara og tók hvert viðtal um það bil eina klukkustund. Viðtölin voru hálf-opin þar sem rannsóknarspurningar voru bornar fram en viðmælendum gafst jafnframt færi á að tjá sig óhindrað um efnið. Gat sú opna umræða gefið áður óþekkta eða óvænta sýn á viðfangsefnið (Hitchcock og Hughes, 2003).

Vettvangsathuganir voru í formi áhorfsathugana án þátttöku (non-participant observation), tvisvar sinnum á rannsóknartímabilinu. Fylgst var með kennslu einn skóladag í einni kennslustofu hjá hvorum kennara um sig, tvisvar sinnum á rannsóknartímabilinu. Lesandi verður að hafa hugfast að fylgst var með með mjög litlu úrtaki af kennslu og því ber að draga allar ályktanir af ítrustu varfærni. Dagarnir fyrir viðveru rannsakanda á vettvangi voru valdir með hliðsjón af því að megináhersla í kennslunni væri á lestur og ritun. Heimsóknirnar voru þá frá upphafi skóladags til enda hans eða samtals 11 klukkustundir í hvorum skóla fyrir sig, samtals 22 klukkustundir. Rannsakandi notaði einnig þá viðveru til að taka ljósmyndir og myndbandsupptökur sem síðar voru yfirfarnar til að skoða nánar verkefni barnanna og allt námsumhverfið.

Í skólunum tveimur sýndu samkennararnir rannsókninni mikinn áhuga og buðust til að veita rannsakanda aðgang að öllu því kennslusvæði sem notað var í byrjendakennslunni. Sá áhugi varð til þess að rannsakandi fékk gleggri mynd af öllu námsumhverfi í byrjendakennslunni. Upplýsingar um þemavinnu eru byggðar á frásögnum kennaranna og ljósmyndum af verkefnum barnanna sem unnin voru í sérstökum tímum sem í báðum skólum kölluðust smíðjur en rannsakandi lagði ekki áherslu á að fylgjast með þeim tímum.

Í vettvangsathugunum var fylgst með samskiptum (interaction) barna og fullorðinna í daglegu starfi og reynt að taka vel eftir umhverfisþáttum sem samkvæmt undirliggjandi heimildum stuðla að læsi í gegnum leik. Þar sem rannsakandinn er „verkfærið“ í rannsókninni var reynt að skoða

vettvanginn með opnum huga og vera viðbúin einhverju óvæntu sem kynni að koma í ljós og gæti gefið tilefni til að skoða nánar.

3.3 Val á viðmælendum

Hér var um að ræða markvisst handahófsúrtak (purposeful random sample) og fræðilegt úrtak (theoretical sample). Úrtakið var markvisst að því leyti að umhverfið sem skoðað var hafði „fitness to purpose“ (Hitchcock og Hughes, 2003), það hentaði best fyrir það sem verið var að rannsaka og viðmælendurnir höfðu nægilega þekkingu til þess að geta tjáð sig um málið.

Rannsóknarsviðið afmarkaðist við grunnskóla sem hafa í sinni skólanámskrá yfirlýsta skólastefnu sem miðast við einstaklingsmiðun og fjölbreytni í námi og kennslu. Hvorugur skólinn í úrtakinu hafði yfirlýsta stefnu um kennslu í gegnum leik.

Valið fór þannig fram að fyrst voru skoðaðar skólanámskrár grunnskóla á höfuðborgarsvæðinu með þá yfirlýstu stefnu sem áður var getið, síðan voru fjórir grunnskólar dregnir af handahófi úr nafnalista allra grunnskólanna sem uppfylltu skilyrðin.

Á heimasíðum skólanna er að finna stefnuyfirlýsingar þeirra. Skóli A lýsir sínum áherslum í skólanámskrá og þar kemur fram að áhersla sé lögð á að nemendum líði vel og að nám og starf sérhvers þeirra miðist við þarfir hans og getu sem og sterkar hliðar. Byggt er á einstaklingsmiðuðum starfsháttum og samvinnu hvers konar. Mikil áhersla er á list- og verkgreinar. Einnig er þess getið að nemendur takist á við fjölbreytt og margháttuð viðfangsefni. Lögð er áhersla á að viðfangsefnin vekji áhuga nemenda, séu skemmtileg og nái athygli þeirra. Í skóla B er ekki skólanámskrá, heldur starfsáætlun, þar kemur fram að leitast er við að leggja viðfangsefni í hverri grein fram á fjölbreyttan hátt og þannig höfða til allra nemenda. Áhersla er lögð á skapandi viðfangsefni og að sérhver nemandi noti þá hæfileika og styrk sem hann býr yfir.

Í fyrstu var haft samband með tölvupósti við skólastjóra viðkomandi grunnskóla með ósk um að fá aðgang og beiðni um að koma á tengslum við einn umsjónarkennara fyrsta bekkjar. Þar var gefin lýsing á áætlaðri framkvæmd, tímamörkum og markmiði rannsóknarinnar. Að fengnu sambandi við kennara, var honum send nánari lýsing á verkefninu með tölvupósti, að því loknu var gert samkomulag um heppilegan tíma, innan tímarammans, fyrir vettvangsathugunina og viðtalið. Viðmælendur voru

báðir konur með áralanga starfsreynslu. Önnur hafði starfað um árabil sem leikskólakennari og hafði nýlega öðlast réttindi sem grunnskólakennari á meðan hin hafði fimmtán ára starfreynslu í kennslu yngri barna.

3.4 Úrvinnsla gagna

Við úrvinnslu gagna var leitast við að ná lýsandi réttmæti (descriptive validity) með því að lýsa því sem fyrir augu bar í vettvangsathugunum. Viðtölin voru afrituð frá orði til orðs og kóðuð með hliðsjón af rannsóknarspurningunum og eins var farið að við úrvinnslu myndefnis. Þessi rannsókn er lítil í sniðum en reynt var að tryggja réttmæti hennar með því að vera sífellt vakandi fyrir spurningum um það sem verið var að rannsaka og hvers vegna það er mikilvægt í fræðilegu samhengi.

Til þess að tryggja enn fremur réttmæti rannsóknarinnar var margprófun (triangulation) beitt með því að nota mismunandi aðferðir við gagnaöflun. Frásögn kennaranna í viðtölunum var borin saman við það sem kom í ljós á vettvangi. Við greiningu á gögnum um námsumhverfið í skólastofunum var bæði lögð áhersla á að skoða það sem þær áttu sameiginlegt, sem og það sem kynni að vera sérstakt í hverri stofu. Að lokum var gerður samanburður.

Í umræðukaflanum er gerð grein fyrir eigin upplifun, reynslu á vettvangi og hugsanlegum áhrifum sem rannsakandi varð fyrir í rannsóknarferlinu og eins og áður hefur komið fram hefur rannsakandi mjög ákveðnar skoðanir á leik í námi sem hugsanlega gætu haft áhrif á túlkun hans.

Við athugun á námsumhverfinu og kennsluháttum var leitast við að kynnast þeim leiðum sem kennararnir völdu til að stuðla að leikupplifun barnanna við námið. Þá sérstaklega hvar, hvenær og hvernig börnin léku sér með talað- og ritað mál. Þá var einnig leitað eftir frjálsu aðgengi barnanna að ritmáli í umhverfinu, bæði í verkum þeirra og orðmyndum eða öðrum texta sem börnin gátu nýtt til lesturs.

3.5 Siðferðileg atriði

Rannsóknin var tilkynnt til Persónuverndar með greinargóðri lýsingu á framkvæmd og markmiðum. Upphaflega var nauðsynlegt að fá samþykki skólastjóra í viðkomandi grunnskólum. Kennurunum sem tóku þátt var gerð grein fyrir tilgangi rannsóknarinnar, þeim tíma sem viðtölin ættu að

taka og áætlaðu tímabili fyrir rannsóknina. Kennararnir fengu tíma til að ígrunda svör sín við rannsóknarspurningunum með nægum fyrirvara fyrir viðtölin.

Rannsakandi var gestur í skólastofu og gat hugsanlega orðið vitni að málum er snerta trúnað. Öflun upplýsts samþykkis foreldra/forráðamanna þeirra barna sem tóku þátt fór þannig fram að foreldrum var skýrt frá framkvæmdinni bréfleiðis þar sem þeim gafst færi á að neita þátttöku, fyrir hönd barna sinna, eða hætta við hvenær sem var í rannsóknarferlinu. Hefði komið til þess að einhverjir neituðu þátttöku var ætlunin að gæta þess að þau börn eða verkefni þeirra kæmu ekki fram á myndum en til þess kom ekki og veittu allir foreldrar leyfi fyrir rannsókninni fyrir hönd barna sinna.

4 Niðurstöður

„ég man ennþá eftir öllum verkefnum sem ég gerði í skólasem voru óhefðbundin“

(Anna)

Í þessum kafla er gerð grein fyrir niðurstöðum rannsóknarinnar. Fyrst verður aðstæðum lýst en síðan gerð grein fyrir niðurstöðum með hliðsjón af rannsóknarspurningunum þremur. Í fyrsta lagi er gerð grein fyrir því námsumhverfi sem kennararnir skapa og með hvaða hætti námsumhverfið stuðlar að leik og læsi. Í öðru lagi er sagt frá áherslum í þróun læsis og kennsluaðferðum sem kennararnir nota helst. Þá er einnig gerð grein fyrir námsgögnum sem kennararnir nýta sér til að tengja saman leik og læsi. Í þriðja lagi er sagt frá viðhorfum kennaranna til leiksins og hvaða leiðir þeir fara helst til þess að tengja leikinn við læsi. Hér verður lýst því sem fyrir augu bar, stuðst við vettvangsnótur og vitnað í svör kennaranna.

Skólarnir tveir voru um margt ólíkir þrátt fyrir svipaða skólastefnu og viðmælendurnir tveir í rannsókninni höfðu ólíkan bakgrunn. Annar viðmælandinn, sem hér verður nefnd Anna, er leik- og grunnskólakennari að mennt á sínu fyrsta starfsári í grunnskólakennslu. Hinn viðmælandinn, sem hér er nefnd Bára, er grunnskólakennari að mennt með fimmtán ára starfsreynslu við yngri barna kennslu.

Skóli A, sem Anna kennir við, hafði starfað í tvö ár og er staðsettur í bráðabirgða húsnæði þar sem skólastarf fer fram í færanlegum skólastofum sem reistar hafa verið í útjaðri væntanlegrar skólalóðar. Um 250 nemendur voru skráðir í nám sem er fyrir 1.–10. bekk. Þar er samkensla árganga að öllu leyti.

Rýmið og eitthvað af námsgögnunum sem ætlað er byrjendakennslu deilist með dagvistun skólans. Anna hafði umsjón með átján börnum í samkenslu og kenndi því bæði fyrsta og öðrum árgangi samtímis. Vegna skipulagsins á hópaskiptingunni var kennslunni þannig háttað að allir kennarar fóru á milli svæða í skólanum og kenndu mismunandi hópum barna á mismunandi stöðum í húsinu. Anna hafði sjálf enga sérstaka kennslustofu eða aðstöðu sem hún gat litið á sem eigið kennslusvæði. Um það fyrirkomulag segir hún:

... við skiptum alltaf um stofur, þannig að ég get ekki búið mér til mína stofu og við skiptum líka alveg um krakka og allt ... samstarfskennarar mínir eru með svona kassa, ég hef alveg aðgang að þessu bara á svona íslenskustöðvum þar sem þetta bara er allt, það er svolítið erfitt að vera að vasast í annarra manna dóti, þú skilur, það er alveg sjálfsagt en ég veit ekkert endilega hvar allt er og hvernig það er hugsað í staðinn fyrir að ef ég gæti bara gengið að þessu. (Anna).

Skóli B, sem Bára kennir við, var á sínu sjöunda starfsári í fullgerðu húsnæði. Nemendafjöldi er 410 í 1.–10. bekk. Þar voru kennarar með sína eigin kennslustofu. Samkenntla árganga var að hluta til í samvinnu við aðra kennara en umsjónarbekkur var einn árgangur. Einnig kemur fram að til að ná markmiðunum er leitað leiða í einstaklingsmiðuðum kennsluháttum og fjölbreyttum kennsluaðferðum. Bára hafði umsjón með tuttugu börnum sem stundum skiptust í hópa sem ýmist voru blanda af börnum í sama árgangi eða blanda af fyrsta og öðrum árgangi.

Á tímabili rannsóknarinnar var verið að gera tilraun með að auka samfelldan tíma hjá umsjónarkennara með aukinni áherslu á verklega vinnu inn í kennslustofu. Þess í stað var dregið úr tímum þessa árgangs hjá verkgreinakennurum. Um það fyrirkomulag sagði Bára:

... þá hef ég meiri tíma og meira val, þá hef ég lausan tíma fyrir þau í leik, við [umsjónarkennarar í fyrsta bekk] ætlum að taka verklega vinnu í hringekju með annars bekkjar kennurum. Þau reyndar verða þá af hinu, sko, við tökum það aldrei eins og verkgreinakennararnir og við höfum ekki aðgang að þeirra stofum eða neitt, þannig að það er aldrei eins en þau fá bara eitthvað annað í staðinn, ég held það, þau fá bara meiri samskipti og svona ... vegna þess að það eru svo ofboðslega mikil samskipti sem eiga þarna stað. (Bára).

4.1 Rannsóknarspurningum svarað

1. Rannsóknarspurning: *Með hvaða hætti stuðlar námsumhverfið í kennslustofunni að leik og að hvaða marki er leikur notaður í kennslufræðilegum tilgangi við að þróa læsi?*

Námsumhverfið

Í vettvangsathugunum hjá Önnu, vegna skipulagsins, var farið í margar kennslustofur og fylgst með nokkrum hópum. Samsetning hópanna var misjöfn en oftast samanstóð hópurinn af fimmtán til átján börnum í fyrsta og öðrum árgangi. Fylgst var með kennslustundum sem kallast *áform* og í stuttu máli er hugmyndin á bak við þær að hver og einn hafi sett sér markmið sem á þessum gefna tíma gafst tóm til að vinna að. Í þeim kennslustundum unnu hóparnir í námsbókum að eigin vali, sumir unnu í stærðfræðibókum á meðan aðrir unnu við ritun; það var lítið um samræður en þó var leyfilegt að ræða hljóðlega saman. Börnin sátu við borð og voru einbeitt við vinnu sína, borðunum var raðað ýmist fjórum eða sex saman. Þau voru frjáls til að hreyfa sig um stofuna, til að ná sér í gögn eða setjast afsíðis ef þau vildu. Einkennandi var afslappað og rólegt andrúmsloft þar sem Anna gekk á milli nemenda og liðsinnti þeim eða hlustaði á þá lesa upphátt úr lestrarbókum.

Einhver börn stóðu öðru hvoru upp til að ydda blýant eða fara á salernið. Í horni einnar stofunnar var tveggjasæta sófi og hægindastóll og þar var leyfilegt að setjast saman með sameiginlega lestrarbók og lesa hvert fyrir annað, tvær stúlkur nýttu sér það. Í flestum stofunum voru hillur með skúffum með ýmiskonar efnivið, áhöldum og námsgögnum, sumar skúffur voru merktar en aðrar ekki. Í báðum heimsóknum eyddu börnin tímanum sitjandi við borð eða sitjandi í heimakrók. Helstu fyrirmæli voru munnleg og gefin yfir hópinn, til dæmis þegar tímaskil urðu í stundatöflu og hóparnir áttu að skiptast upp og færa sig yfir í aðrar stofur. Varðandi vettvangsferðir hjá Önnu, þá var farið í skógarlund sem er í nánasta nágrenni skólans. Önnu þótti leiðin þangað og umhverfið allt nokkuð öruggt fyrir börnin, sem að hennar mati auðveldaði ferðir þangað með stóran hóp.

Athuganir hjá Báru fóru fram í kennslustofunni þar sem hún var í eigin stofu með sinn umsjónarbekk sem samanstóð af tuttugu börnum í fyrsta árgangi. Borðunum var raðað ýmist tveimur, þremur eða fjórum saman. Í fyrri heimsókninni sátu börnin við borð og unnu í námsbókum

eða ljósrituðum verkefnum, Bára gaf helstu fyrirmæli yfir hópinn í byrjun tímans en gaf sig svo að einstökum nemendum. Andrúmsloftið var rólegt og afslappað, börnin ræddu mikið saman í hálfum hljóðum og gengu gjarnan á milli borða eða til kennarans í leit að leiðsögn, um það sagði Bára „mér finnst, eins og í stofunni að þau megi tala saman og hjálpast að, þannig að ... ég geri ekkert alltaf kröfu á þögn þó ég reyni það stundum.“

Sama andrúmsloftið einkenndi seinni heimsóknina að því undanskildu að þá unnu börnin ýmist við borð við skriftir eða á gólfinu í heimakrök að skoða bækur. Einn hópurinn var að spila bingó og sat ein stúlka uppi á borði í hlutverki bingóstjóra.

Varðandi námsumhverfi töluðu báðir kennararnir um umönnunarþáttinn í byrjendakennslu og nauðsyn þess að „að halda utan um hópinn.“ Þeim var báðum mikið í mun að tjá sig um þá miklu ábyrgð og það álag sem fylgir því að vera einn fullorðinn með átján til tuttugu manna hóp af sex ára börnum. Bára lagði áherslu á að:

... sex ára börn eru engan veginn tilbúin fyrir þær kröfur sem formlegt nám gerir, þau eru enn það sjálflæg að þeim tekst ekki vel að hlusta eða fylgja fyrirmælum sem gefin eru yfir hópinn.

Þessi orð hennar fengust staðfest á vettvangi þegar hún gaf fyrirmæli um hvernig ætti að bera sig að við að klippa út ákveðna dúkkulísu, hún tók skýrt fram hvaða hluta ætti ekki að klippa burt, en flestir klipptu hann samt, enda sagðist hún hafa slíka kennsluhætti í lágmarki. Það var skoðun Báru að annaðhvort ætti að fækka börnum eða fjölga kennurum hjá þessum aldurshópi.

Vettvangsferðum sleppti hún vegna þess að „við treystum okkur ekki einar og þurfum mikinn stuðning ef við förum eitthvað.“ Hún sagði ástæðuna bæði vera samsetningu barnahópsins, með krefjandi einstaklingum og fjölda barna í hverjum hópi.

Aðgengi að ritmáli í umhverfinu og orðmyndir

Í skóli A var aðgengi að ritmáli og tengsl ritmáls við daglegt líf takmarkað en misjafnt eftir skólastofum. Sumstaðar voru sögubækur innan seilingar en annarstaðar hafðar í hillum hátt uppi á vegg þar sem

börnin náðu ekki til þeirra. Í flestum stofum voru blöð um hópaskipan, vinnusvæði, stundatöflur og annað efni sem börnin hefðu getað leitað sér upplýsinga hafðar á korktöflum eða hátt á veggjum og mátti skilja á framsetningu þeirra að efnið væri einungis ætlað kennurum, þar var til dæmis einn matseðil að sjá. Skipulag dagsins var stundum skrifað á töflu af kennara, stundum ekki. Börnunum var hópaskipt og hópunum gefin nöfn svo sem Höfrungar, Selir og Kolkrabbar. Hver og einn virtist alveg viss um hvaða hóp hann tilheyrði. Þegar skipta átti um stofu var börnunum safnað saman og þeim gefin munnleg fyrirmæli um hvert hver og einn hópur átti að fara næst og hvað þeir áttu að gera.

Í námsumhverfinu var lítið um orðmyndir en á einum stað var að sjá ummerki góðs ásetnings á blómapotti sem á stóð *blóm*, eina og eina skúffu merкта með lýsingu á innihaldi og eina klukku hátt upp á vegg sem á stóð *klukka*. Anna sagðist vera meðvituð um ritmál í umhverfinu og lýsti áhuga sínum þannig:

... til dæmis að hafa orð út um allt, allt merkt, stóla og borð og allt með orðinu stóll, borð, gluggi, af því að ég hef séð þetta gert á leikskólum árum saman ... börnin mín voru á þessum leikskóla og dóttir mín varð læs þarna bara einn tveir og þrír ég veit ekki hvort það var nákvæmlega út af þessu en ég trúi því að þetta hafi haft alveg rosaleg áhrif ... en auðvitað er allt samfélagið svo örvandi, það eru allstaðar skilti og sum byrja mjög snemma að þekkja IKEA, Hagkaup og Bónus. (Anna).

Í einhverjum stofum voru krítartöflur en virtust lítið notaðar, á einum stað hafði stundaskrá dagsins verið skrifuð. Hátt uppi á veggjum stofanna mátti sjá myndverk eftir börnin; klippimyndir sem gerðar voru úr lituðum pappír og taui. Þessi verk voru unnin í lok vettvangsferða í tengslum við þemavinnu. Myndunum fylgdi tölvuprentuð frásögn af verkinu eða saga eftir börnin. Flettistöflur voru í flestum stofunum en ekki öllum og misjafnt hvort á þeim var pappír eða ekki. Anna notaði flettistöflu við stafakynningu, þar skráði hún orð sem börnin stungu upp á í tengslum við stafinn sem unnið var með, í einni stofunni var dagskrá dagsins skrifuð á slíka flettistöflu. Þar sem Anna kenndi í mörgum stofum sama daginn þá var hægt að sjá að í einhverjum stofunum voru bekkjarreglur sýnilegar en hafðar hátt uppi á vegg og ekki í augnhæð barnanna.

Í skóla B var að sjá þrjár orðmyndir úr námsefninu *Það er leikur að læra*,¹ þar var matseðill á vegg í augnhæð barnanna og krossað yfir liðna daga. Bækur, ýmis orðaspil, púsl og stafakubbar voru í opinni lágri hillu og skápur með skúffum merktum börnunum. Í stofunni var tússtafla með stundaskrá dagsins bæði í myndum og máli. Þar var flettitafla þar sem skráður var listi með hugmyndum barnanna um umferðarreglur og í einu horninu, að sögn Báru, ónotað söguteppi.² Á einum vegg var að sjá myndasögu á spjöldum sem raða mátti saman í atburðarrás og börnin höfðu aðgang að en staðsett hærra en þau náðu til með góðu móti. Við dyrnar var að finna nafnalista með hópaskipan barnanna og stundatöflu fyrir vikuna en óskipulega sett upp og gaf þá mynd að börnin myndu ekki nýta sér þessar upplýsingar.

Veggirnir í stofunni voru þéttskipaðir föndurvinnu í tengslum við stafainnlögn, sögugerð barnanna með eigin rithönd þeirra og spjöldum með stafrófinu. Öll vinna barnanna ásamt stafrófsspjöldunum var staðsett hátt uppi á veggjum. Um ritmál í umhverfinu hafði Bára þetta að segja:

... svo reynir maður að hafa lesmál aðgengilegt í umhverfinu, dagatal og eitthvað til að skoða í kringum sig en maður mætti gera meira af því að hafa þessi orð ... svo er matseðillinn alltaf uppi og þau lesa hann sjálf, þau lesa dagskrána og þau eru orðinn ótrúlega flink í því að vita hvað er næst. (Bára).

¹ Námsefnið *Það er leikur að læra* eftir Ragnheiði Gestsdóttur og Ragnheiði Hermannsdóttur gefið út 1995 er lestrarkennsluefni sem vinnst með ritun þar sem áhersla er lögð á að kenna heilar orðmyndir ásamt stafavinnu. Um er að ræða skriftarbækur, eina lestrarbók með sama nafni og í kennarahandbókinni eru hugmyndir um verkefni og föndur.

² *Ótrúleg eru ævintýrin* er námsefni hannað af Sigríði Þórisdóttur og fyrst gefið út 1993. Hér er um að ræða málörvunar- og lestrarkennsluefni vel til þess fallið að flétta inn í námið skapandi þáttum eins og leikrænni tjáningu og myndmennt. Því fylgja meðal annars myndspjöld, sögur á blöðungum og lestrarrenningar sem notaðir eru með þar til gerðu söguteppi. Söguteppi er teppi sem hangir uppi og er með gegnsæum plastvösum þar sem hægt er að setja renninga, spjöld eða annað efni sem hægt er að skoða, lesa og leika sér með. Slíkt söguteppi má nota á margvíslegan og fjölbreyttan hátt.

Námsefni

Af þeim samtals 22 kennslustundum sem rannsakandi fylgdist með var fjórum kennslustundum varið til vinnu þar sem sjá mátti samþættingu leiks og náms. Að mestu leyti, eða í um það bil þrem fjórðu, af vettvangsathugunum í báðum skólunum unnu börnin sitjandi við borð við vinnu, ýmist í námsbókum eða ljósrituðum verkefnum og við upplestur hjá kennaranum eða fyrir hvert annað. Í einni heimsókn sáuust spil eða leikur í einhverri mynd. Um námsbækur sagði Bára:

... maður keyrir stafina og sér til þess að þau skrifi aðeins, þau þurfa að klára að skrifa stafina og vinna *Það er leikur að læra* bækurnar en ég geri ekkert endilega kröfur á einhverjar aðrar bækur [í lestrarkennslu] ... það er svolítil krafa um það, jú, það eru ákveðnar grunnbækur sem maður klárar sem auðvitað ... þá stýra sem sagt þessar sem snúa að stafainnlögninni, tvær bækur í hverju, annað er frjálst og hef ég frekar mikið frelsi í fyrsta bekk sem er mjög gott ... get þá verið skapandi í minni kennslu. (Bára).

Um vinnu í námsbókum sagði Anna:

... þau eru í svo mörgu öðru, það er þema með skapandi vinnu með allskyns efnivið ... þess fyrir utan eru börnin í íþróttum, tónmennt og sundi þannig að tíminn með umsjónakennurum fer mikið í þessa bókavinnu ... mér finnst þær stýra mér of mikið og við höfum rætt þetta í hópnum, sko, ... mér finnst þessar bækur alveg allt í góðu lagi en mér finnst þær stundum stýra manni fyrir fyrsta bekk, þannig að það þarf kannski að finna annað og þá erum við komnar að því að það þarf kannski að búa til námsefni. (Anna).

Kennararnir voru inntir eftir því hvaða námsefni þeir helst vildu styðjast við í lestrarkennslunni og hvort þeir hefðu kynnst sér nýngar á því sviði. Þeirri spurningu svaraði Bára:

Ég nota þetta allt og blanda þessu saman hef kynnt mér Byrjendalæsið³ og þar eru margar góðar hugmyndir, en það er þínu námsefnisgerð þannig að ég er svolítið að búa til sjálf þannig að ég er bara rétt að starta þar ... svo á maður bara svona hugmyndabanka sem maður er búinn að safna sér saman en ég nota aðallega þetta markvissa og ég tek orminn í bangsabókinni⁴ og svo leikur að læra. (Bára).

Anna sagðist styðjast að mestu leyti við *Það er leikur að læra* námsefnið og varðandi annað námsefni svaraði hún:

Ég er aðeins búin að kíkja í bangsabókina, sko og fannst margt mjög sniðugt þar ... svolítið leikmiðuð ég sá það en ákvað að hengja mig í eina svona fyrsta árið ... (Anna).

Á vettvangi var lítið að sjá af aðkeyptum námsgögnum sem tengja leik og læsi. Í báðum skólum voru til púsl og einhver borðspil. Stafakubba var að sjá í öðrum skólanum eins og þegar hefur komið fram. Í öðrum þeirra var ekkert söguteppi en í hinum var það til staðar en ekki notað. Í hvorugum skólanum var að finna loðtöflu. Hjá Báru mátti sjá heimagerð námsgögn sem voru unnin í tölvu, klippt út og plöstuð. Þar voru plöstuð spjöld með stökum stöfum, orði og mynd sem svo voru skrifuð í stílabók, orðabingó og texta sem fylla átti inn í með orðum sem þar vantaði. Í einni heimsókninni hafði Anna komið með heimatilbúin stafaspjöld fyrir einn nemandann sem að hennar sögn átti í erfiðleikum með lesturinn. Báðum

³ Hér er um að ræða samvirka lestrarkennsluaðferð sem byggist á mörgum kennsluaðferðum og þekkist undir nafninu *Byrjendalæsi* og hefur Rósa Eggertsdóttir veitt þróun þessarar aðferðar forstöðu (2009). Í þeirri kennsluaðferð er unnið útfrá valinni sögubók og áhersla lögð á að kennsla í lestri feli í sér samþætta nálgun sem nær til allra þátta móðurmálsins. Þar er unnið með tal, hlustun, lestur og ritun sem samfellda heild.

⁴ Með vísan kennaranna til bangsabókarinnar er átt við handbókina *Ég get lesið* eftir Kristínu Árnadóttur (2007). Sú bók lýtur að fyrstu skrefunum í lestrarnámi ungra barna og er safn hugmynda um kennsluaðferðir, æfingar og leiki fyrir byrjendur í lestri og ritun en þar eru útklipptir bangsar hluti námsgögnunum.

kennurum var tíðrætt um skort á námsgögnum sem samþætta leik og læsi.
Um það sagði Bára:

... þetta er heimatilbúið, þetta er allt heimatilbúið, þú þarft að eyða miklum af þínum frítíma allt of mikið, það er sem ég sé galla á *Byrjendalæsi* að það er ofboðsleg vinna í að búa til ... maður þarf að búa sér til banka með sínu föndri og þetta er líka í bangsabókinni, það er tekið fram í bókinni, það er sumt tilbúið en annað þarft þú að búa til það vantar, sko, gögnin maður á bara það sem maður er búinn að safna sér í sarpinn ... þess vegna er maður kannski ekki nógu duglegur, maður gæti notað þetta mikið meira ef það væri tilbúið en maður er að tína inn svona eitt og eitt verkefni, sumt átti ég þarna og svo bjó ég til eitt sem ég bætti við, þetta vill verða þannig hver kennari bara með sjálfum sér ... það vantar meiri gögn. (Bára).

Anna var á sama máli og sagði um námsgögn og aðgengi að þeim:

Það vantar námsgögn í lestrarkennslu og ég myndi vilja að ég hefði einhversstaðar aðgang að því eins og ég nýr kennari, þú veist, hvar ég gæti fundið það sem er að fara að kenna þar sem ég gæti valið mér samkvæmt námsskrá það eru ekki allir sem hafa aðgang að konum sem eru búnar að kenna í hundrað ár eins og konurnar sem ég er að vinna með ... þær eiga fullt þessir kennarar hérna sem þær hafa búið til í gegnum tíðina og þá eru oft svona stafir og orð eða svona orð og mynd, stafir eða orð og mynd aftan á sem ég sé að þær eiga og mér sýnist þær hafa búið til. (Anna).

Að hvað leyti er leikurinn notaður í kennslufræðilegum tilgangi við að þróa læsi

Í einni heimsókn hjá Báru voru börnin í hringekju, þar var unnið í fámennum hópum á mismunandi svæðum eða stöðvum í stofunni og ákveðinn tími var áætlaður á hverri stöð. Um þetta fyrirkomulag sagði Bára:

Ég reyni alltaf þegar ég er að búa til stöðvar að hafa leikjastöð og legg það inn eins og áðan, þá sagði ég við þau að nú ætluðum við að fara í hringekju og ætluðum að leika okkur þannig að þau fara af stað með það í huga að þau séu að fara að leika og stöðvarnar eru allar miðaðar við lestur og ritun og þá sérstaklega í fyrsta bekk. (Bára).

Stöðvarnar voru þannig að einn hópurinn raðaði saman stökum stafaspjöldum í orð og ritaði svo á blað, annar hópur spilaði orðabingó þar sem bingóstjóri las upp orð af spjaldi sem átti sér hliðstæða mynd; í þriðja hópnum var unnið með spjöld sem á voru orð og mynd, börnin máttu velja sér spjald og skrifa orðið í stílabók, á meðan fjórði hópurinn sat í heimakrók og skoðaði eða las bækur. Það var mikið um samræður og börnin voru glöð í bragði hlógu og báru saman verkin sín, þau virtust einbeitt og héldu sér kyrrum á sínu svæði í stofunni þar til Bára gaf fyrirmæli um að skipta um stöð. Að hringekju lokinni var engin sjáanlegan afrakstur nema á ritunarstöðinni. Hér var að sjá dæmigerða kennslustund þar sem leikurinn samfléttaðist náminu að einhverju leyti. Bára sagðist hafa aukið þennan kennsluhátt hjá sér þennan vetur og að hún hafi aldrei áður á fimmtán ára kennsluferli sínum upplifað eins mikla hæfni í ritun hjá barnahópnum, og átti þar við bæði í stafsetningu og stafadrætti en bætir við að það gæti skrifast á færni barnanna og ekkert hægt að fullyrða um kennsluna.

Um tengingu leiks og læsis segir Anna:

Ég hef mjög mikla trú á því að þau séu kannski með stafina að leika sér með þá í formi kubba eða orða, þannig að þau séu að handfjatla þetta ... við höfum lagt svolítið áherslu á að þau læri að skrifa rétt, stafinn réttan og svo höfum við gert í vinnubækur, klippimyndir og skrifað orðin bara í kringum myndina. (Anna).

Í þeim skóla sem Anna starfar er gert ráð fyrir leik í stundaskrá einu sinni í viku, í tímanum sem ætlaður er áformum. Þá er leikjastöð og þar eru í boði ýmis spil sem tengjast bæði stærðfræði og læsi. Aðspurð um hvort hún sé meðvituð um að tengja leikinn og læsi á leikjastöðinni sagði Anna:

Nei, ég get eiginlega ekki sagt það, sko, ég er ekki að því, ég hugsa frekar hvernig ég geti haft, sko, einhvern stað sem þau geti leikið sér, hluti af þeim, á meðan ég er í einhverjum aðgerðum, ég hugsa frekar um það hvort ég geti haft einhverskonar frjálsan leik ... það er oftast kubbar, lang oftast, jú, þau eru reyndar líka í svona spilum ... þetta er svona frjáls leikur bara en það er líka mjög mikilvægt. Þegar ég er með þau í leikjum eins og nafnaleik þá er ég að láta þau æfa framsögn. (Anna).

Varðandi spurningu um kennslufræðilegan tilgang þeirra verkefna sem í boði eru í námsumhverfinu svöruðu kennararnir með mismunandi hætti. Bára sagðist alveg óhrædd við að veita börnunum frjálst val í stofunni þar sem hún er þess fullviss að allt sem þeim býðst að gera hafi kennslufræðilegan tilgang og að allir læri eitthvað af því sem í boði er. Um þetta sagði hún:

Já, ég er alveg hundrað prósent viss já, ég er eiginlega alveg á því ... en það er ekki þar fyrir að það vantar meiri gögn en það sem er inni er kennslufræðilegt en það mætti vera meira af því ... allavega, það sem þau geta nálgast hérna það tengist allt einhverju námi, já, einmitt ég held það. Jú, ég, það sem er í boði er nám. (Bára).

Anna taldi engan sérstakan kennslufræðilegan tilgang með leiknum en vildi sjá meiri tengingu leiksins við námið „strákarnir eru búnir að finna sér bíla, alsælir, þetta er svona frjáls leikur bara en það er líka mikilvægt“. Hún sagði kubbaleik sérstaklega vinsælan leik hjá börnunum og er þar að tala um *einingakubba*⁵ (Unit Blocks). Einingakubbum má ekki rugla saman við einfestukubba þá er tíðkast í stærðfræðikennslu. Notkun einingakubbanna sem hér um ræðir virðist vera að færast í aukana í grunnskólum og það vildi svo til að báðir kennararnir í þessari rannsókn höfðu aðgang að kubbunum. Kubbarnir virtust lítið notaðir hjá Báru en

⁵ Unit Blocks eða *einingakubbar* eru hannaðir af bandaríska barnaskólakennaranum Caroline Pratt. Þeir eru hugsaðir sem opin efni við úr vildi sem gefur börnum færi á að nota eigið hugvit í leik en miðast einnig við að auka stærðfræðipækkingu.

Anna, sem hefur víðtæka þekkingu á þeim sagðist eiga sér þann draum að nýta þá betur í kennslufræðilegum tilgangi og hafði hugmyndir um að bæta ritun inn í þann leik. Um þann draum segir hún:

... já, ég mundi vilja sjá það, svona af því að ég vil ekki festast svona alveg í bókunum ... þú veist, ég mundi sjá fyrir mér í þessum skóla, í nýja skólanum hérna að það væri bara kubbahorn, og það væri fyrir allt yngsta stigið í staðinn fyrir að vera alltaf að klippa og líma, ég meina, að þeir [kubbornir] væru notaðir meira ... þannig að ég sé það fyrir mér í framhaldinu að bæta svo inn í alls konar ritunar og öðru dóti. (Anna).

Skapandi ritun

Hjá Önnu fer skapandi ritun að mestu leyti fram í heimanámi og eru ritunarverkefni í skólanum mikið unnin í tölvum. Hún segist reyna að tengja ritun barnanna við verkefni sem unnin eru í samfélagsfræði. Í einu slíku skrifaði hún frásögn þeirra af vettvangsferð á flettistöflu „svo fengu þau blöð með ramma og línum og þau skrifuðu upp eftir því og svo teiknuðu þau mynd,“ hún sagðist vilja sjá meira gert af því að tengja ritun og lestur við verkefnin. Á vettvangi var hvergi að sjá eiginhandarritun barnanna upp á veggjum, heldur voru frásagnir þeirra í tölvuuppsetningum eða skrifaðar af kennurum og ekki í augnhæð barnanna. Hjá Báru fór skapandi ritun einnig fram í heimanámi en við það bættist frjáls ritun í kennslustundum sem hún lýsti svo:

... í frjálsri ritun ... eru allir með stílabók og þar teikna þau myndir og skrifa, sum eru alveg farin að skrifa sögur, það er nýtt það er alveg frábært. Í þessa bók geta þau skrifað stök orð og sögur ... þetta er algjörlega sem þau gera hér hjálparlaust eiginlega en eru að koma til okkar og fá eitt og eitt orð, biðja okkur að skrifa á annað blað og þau taka eftir ... þetta er yfirleitt í vali, frjálst og þau eru ótrúlega upptekin af þessu. (Bára).

Bára sagðist hvetja börnin til að skapa og hugsa sjálf um efni sögunnar, og mátti sjá dæmi um slík verkefni upp á veggjum

skólastofunnar. Verkefnin voru staðsett í þeirri hæð að börnin gátu ekki skoðað þau eða rætt efni þeirra sín á milli.

Samantekt á svörum við fyrstu rannsóknarspurningu

Í svörum við fyrstu rannsóknarspurningu um námsumhverfi og hvernig leikur er notaður í kennslufræðilegum tilgangi til að þróa læsi kom helst fram að:

- Mikil hreyfing á hópum og ör skipting kennarans á stofum virtist draga úr öryggi og möguleikanum á tryggu aðgengi að námsgögnum.
- Fækkun stunda í sérgreinum í byrjendakennslu og þess í stað fjölgun stunda í bekkjarkennslu taldi umsjónarkennari að myndi skapa aukið svigrúm til leiks.
- Börnin fá tækifæri til að æfa sig við að nota talað mál; í báðum skólum nutu þau frelsis til samræðna sín á milli.
- Börnin eyddu þrem fjórðu af kennslustundunum sitjandi við borð, vinnandi í bókum en höfðu frelsi til að hreyfa sig á milli borða eða sækja sér gögn.
- Umönnunarþátturinn, ásamt fjölda barna í byrjendakennslu var kennurunum ofarlega í huga. Þessir þættir virtust hafa heftandi áhrif á leik, skapandi vinnu og möguleika á vettvangsferðum.
- Lítið var um ritmál í augnhæð barnanna og takmarkað merkingabært eða lestrarhvetjandi ritmál í umhverfinu. Í öðrum skólanum mátti þó sjá töflur, skrár yfir hópaskiptingu, stundaskrá og nokkrar orðmyndir á veggjum í augnhæð barnanna. Um námsefni og námsgögn þótti báðum kennurum bækur vera ríkjandi námsefni, þá aðallega það er leikur að læra sem þær töldu stýrandi.
- Kennararnir voru sammála um skort á námsgögnum sem tengja saman leik og læsi og auka á fjölbreytni í nálgun í lestrarkennslunni. Þau gögn sem þeir notuðu til leiks voru að mestu heimgærð.

- Leikurinn er að mestu leyti tekinn úr samhengi og meðhöndlaður sem sérstætt fyrirbæri og sumpartinn notaður sem úrræði til að fækka þeim börnum sem kennari þarf að aðstoða.

2. Rannsóknarspurning: *Á hvaða þætti læsis er áhersla lögð og hvaða kennsluaðferðum er helst beitt við kennsluna?*

Aðspurðir um sérstakar kennsluaðferðir taka kennararnir svipað á málunum, báðir voru meðvitaðir um að hafa fjölbreytni í kennslunni en völdu enga sérstaka kennsluaðferð umfram aðra. Frekar nýttu þeir sér hugmyndir úr ýmsum áttum sem þeir álitu hæfa best hverju sinni. Um það fyrirkomulag sagði Anna meðal annars þetta:

Ég hugsa um að hafa þær nokkrar en ekki endilega hvað þær heita. Í þessum skóla er mikill áhugi fyrir fjölbreyttum kennsluháttum ... sjálf geri ég þetta frekar ómeðvitað og mér finnst að stafainnlögn og lestur eigi að tengjast samfélagsfræði og öðrum greinum ... það er einhvern veginn ekki hægt að kenna þetta öðruvísi. (Anna).

Bára tók í sama streng og sagði:

Ég nota aldrei eina aðferð í einum tíma heldur reyni að blanda þessu saman og taka það besta úr, börnin eru svo misjöfn og mér finnst ég þurfa að taka á þessu á mismunandi hátt, þannig að ég hef fjölbreytni í minni nálgun. (Bára).

Stafakynning

Hjá báðum kennurum var mikil áhersla lögð á að kenna hvern staf fyrir sig og fór sú stafakynning fram, að þeirra sögn, með hefðbundnum hætti þar sem að kennslan miðaðist, að mestu leyti, við námsefnið *Það er leikur að læra*. Í því námsefni er gert ráð fyrir vinnu með einn staf í hverri viku, þó brugðu þessir kennarar stundum frá þeirri hefð og unnu með tvo stafi samtímis. Stafakynningin einkenndist af því að unnið var í námsbókunum við að skrifa stafinn og tengja saman staf og hljóð á marga vegu. Bára gerði nokkuð af því að láta börnin föndra í kringum stafinn. Um stafakynningu sagði Anna:

... við höfum bara lagt inn stafina svona, talað um þá, finna orð og klappa og svona, og svo höfum við verið að skrifa við höfum lagt svolítið áherslu á að þau læri að skrifa rétt, stafinn réttann og svo höfum við gert í vinnubækur klippimyndir og skrifað orðin bara í kringum myndina (Anna).

Bára hafði nýverið kynnst námsefninu *Ég get lesið* og notaði það að einhverju leyti samhliða *Það er leikur að læra*. Hún sagði :

Ég legg stafina inn á gamla mátann, les stafasögu og fer í það ferli allt ... finna orð og hvar finnum við hljóðið í orðinu og skrifum það upp á flettistöflu. (Bára).

Þemavinna - stöðvar

Upplýsingar um þemavinnu eru, eins og áður sagði, byggðar á frásögnum kennaranna og ljósmyndum af verkefnum barnanna. Í skólanum hjá Önnu var töluverð áhersla á þemavinnu sem var unnin í sex vikna lotum. Skipulagið útlagðist þannig að börnin fengu sjötíu mínútur fjórum sinnum í viku á sex vikna tímabili. Þar var þema unnið í aldursblönduðum hópum á stöðvum þar sem einn kennari, stundum með aðstoð, sá um hverja stöð. Á stöðvunum var unnið að sérstökum þætti í þemanu og hóparnir færðust á milli stöðva. Þar var verið að vinna með himingeiminn og börnin gerðu klippimyndir og skrifuðu sjálf, með því að fylla út svör við stöðluðum spurningum á miða sem fylgdi verkefninu. Um þetta fyrirkomulag sagði Anna:

... þetta er í samvinnu við verkgreinakennarana sem eru algjör hafsjór af hugmyndum, þarna fer fram heilmikil skapandi vinna, þau fá að hreyfa sig þegar þau sækja sér efni og áhöld og svo er svona vinna bara svo mikill leikur. (Anna).

Í skólanum hjá Báru var fyrirkomulagið mismunandi. Stundum var unnið eftir ákveðnu þema í aldursblönduðum hópum og þá á stöðvum þar sem nokkrir kennarar skiptu með sér verkum og hver hópur hafði ákveðinn tímafjölda á hverri stöð. Einnig voru þemu unnin í bekkjar-kennslu hjá umsjónarkennara. Tímabilið sem varið var í þema var

misjafnt og fyrirkomulagið virtist fara eftir umfangi verkefnisins. Bára sagði að í þemavinnu „... reynir maður að hafa þínu lestur og ritun.“

Aðrar kennsluaðferðir

Bára hafði reynslu af, og mikla trú á *söguaðferðinni*,⁶ en var ekki farin að nota þá aðferð með bekknum að þessu sinni. Hún hafði í huga að kenna börnunum vinnubrögðin, hennar frásögn var á þessa leið:

Mér finnst svo gaman að láta þau skapa sjálf einhverja mynd og þau vinni út frá henni, að ég gefi þeim ekki alltaf efnið að þau þurfi að hugsa sjálf, ég er svo hrifin af því þau velja sér sjálf viðfangsefni þannig að ég segi ekki að þau eigi núna að skrifa um orminn skilurðu, en maður þarf að ýta af stað en ég trúi því að ef maður kennir þeim þetta frá upphafi að velja sér og finna sjálf að ... það hjálpi þeim seinna meir en ég er líka þannig, þú veist maður þarf að kenna þeim í fyrsta bekk vinnubrögð og ég er í raun að undirbúa líka sjálfa mig af því að mér finnst svo gaman að vinna söguaðferðina, það er svo mikil skapandi vinna þar og ég nota mikið söguaðferðina og skapandi vinnu, ég er að búa mér í haginn, ég er að nota aðferðir úr söguaðferðinni, ég er að kenna þeim aðferðir sem ég ætla svo að nýta mér áfram. Það þarf svolítið að kenna þeim að vinna með efni, gera klippimyndir þar sem ekki má nota blýant, ég er að nota mér svoleiðis, kenna þeim í fyrsta bekk að nota verkfæri til að vinna með, gefa þeim hugmyndir sem eru náttúrulega verkfæri ég er svo hrifin af söguaðferðinni og mig dreymir að taka það meira. (Bára).

Anna hafði mikinn áhuga á samþættingu námsgreina og einnig að grípa óvænt tækifæri sem koma upp. Frásögn af einu slíku dæmi er sem hér segir:

⁶ *Söguaðferðin* (Storyline) var fyrst kynnt hér á landi 1981. Í þeirri aðferð er áherslan lögð á samþættingu samfélags- og náttúrufræðigreina. Þar er ákveðin saga sem vinnuramm. Áhersla er lögð á samræður, hlustun, ritun og skapandi vinnu. Einnig er unnið út frá hlutverkaleik og vettvangsferðum (Ingvar Sigurgeirsson, 2004, bls. 9).

... við erum yfirleitt bara að klippa, lita og líma og svoleiðis en eitt sinn gerðum við ofboðslega skemmtilegt langtímaverkefni útfrá sögu um mýs sem villtust í skóginum. Þá kom skógarlundurinn svona óvart inn í verkefnið vegna þess að börnin voru viss um að mýsnar væru þar. Ég ákvað að í næstu þemalotu á eftir færum við upp í lund með mat handa músunum, því þær væru orðnar svo svangar, þetta var í bókinni, sko, en þú veist þetta var ekki inn í verkefninu það bara gerðist eiginlega, það var svona spontant, en þá voru þau búin að búa til mús, þæfa mús, [á annarri stöð] og svo bættust árstíðirnar inn í þetta og þau gerðu rannsókn á því hvort mýsnar hefðu borðað mat sem skilinn var eftir handa þeim og skráðu; þá notaði ég flettistöflu til að skrá þeirra frásögn og þau bjuggu til sögu og skrifuðu svo upp af töflunni á sín eigin blöð ... (Anna).

Í báðum skólunum var föndur notað til að tengja stafinn og börnin unnu klippimyndir sem þau límdu í *Úrklippubók* sem fylgir lestrarkennsluefninu *Það er leikur að læra*.

Um vettvangsferðir með börnin sagði Bára „við höfum ekki farið nema rétt út á skólalóðina, við treystum okkur ekki einar og þurfum mikinn stuðning ef við förum eitthvað ... þau eru mörg og hópurinn er bara þannig ...“ á meðan Anna, sem hafði aðgang að skógarlundi í nánasta umhverfi skólans sagðist fara þangað tiltölulega oft með börnin.

Val

Anna vildi sjá meira af valtímum í boði og hún hefði viljað hafa þá formfastari og sagði „stundum er það bara hver vill fara í þetta, hver vill gera þetta ... ég er með allt öðruvísi val hugmyndir ...“ Hún lýsti hugmyndum sínum sem mun myndrænni og markvissari en hún upplifði og sagði um slík munnleg fyrirmæli yfir heilan árgang „... mér finnst það heldur eiginlega ekki hægt með sextíu börn, sko...“

Það sem Bára sagði um val var meðal annars að hún hafi val í boði og þá með mismunandi hætti:

Ég er með val, eitthvað sem ég kalla rólegt val, þá er bara eitthvað rólegt og ég er ekkert endilega að skipta mér að því hvað það er, svo er líka klemmuval,⁷ það er náttúrlega svolítið stýrt og ákveðið margir í hóp og svo er ég líka með val þar sem mér er alveg sama hvað þau velja; en það er ákveðinn fjöldi í hóp og þau gera alveg greinamun á orðunum það er svo skrítið. (Bára).

Samantekt á svörum við annarri rannsóknarspurningu

Við samantekt á svörum við annarri rannsóknarspurningu um áherslur í þróun læsis og kennsluaðferðir kemur helst í ljós að:

- Kennararnir telja sig tryggja fjölbreytni með því að blanda saman mörgum kennsluaðferðum og þeir velja úr það sem þeir telja henta stað og stund.
- Áherslan var á stafakynningu með föndri, hlustun til að efla hljóðkerfisvitund, kynningu orðmynda og kennslu í ritun.
- Algengustu kennsluaðferðirnar voru bein miðlun kennarans, þemavinna, stöðvavinna eða val þar sem ein stöðin var leikjastöð.
- Anna hafði áhuga á að samþætta námsgreinar meira en hún sagðist gera. Bára vildi sjá meira gert af því að nota söguáðferðina en taldi þroska barnanna ekki nægilegan fyrir þá nálgun.

3. Rannsóknarspurning: *Hver er túlkun grunnskólakennarans á hugtakinu „leikur” og hvernig tengir kennarinn þá túlkun við þróun læsis hjá nemendum sínum?*

Viðhorf til leiksins

Anna sagðist vilja nota leikinn í tengslum við lestur og ritun mun meira en henni fannst hún gera, hún sagði samkennara sína búa yfir mikilli

⁷ Klemmuval fer þannig fram að hvert barn á sér þvottaklemmu með nafninu sínu á og sett eru upp spjöld með orði og mynd fyrir það sem er í boði, klemman er fest á það sem valið er.

reynslu og kaus að fylgja þeim í flestu, hún sagðist óörugg við að beita öðrum aðferðum við kennsluna en þær gerðu og lýsti því svona:

Ég er bara nýbyrjuð hérna og hér eru kennarar sem eru búnir að kenna áratugum saman, og maður verður svolítið samdauna því sem er bara, ég vil helst ekki festast svona alveg í bókunum því að ég held að það sé hægt að gera alveg ótrúlega mikið í gegnum leik ... (Anna).

Skilgreining Önnu á leik var sem hér segir:

Þá er maður að gera eitthvað sem maður hefur valið að gera fyrir sjálfan sig á eigin forsendum ... mér finnst bara stundum ... bara til þess að þau geti verið í þessu námsumhverfi, þá held ég að þau þurfi líka að fá að leika sér. Nú svo sér maður líka hvað þau eru misjöfn í getu og úthaldi þá held ég að það sé bara varla hægt að hafa kennslustund sem leyfir ekki aðeins leik. Mér finnst við ekki fara nóg í leiki, við förum stundum í *hver er undir teppinu* og í svona þrautaleiki og þá inni í stofu, förum lítið í hreyfileiki. (Anna).

Hjá Önnu, eins og fram hefur komið, var hópaskipting barnanna mikil og skiptust þau í mismunandi hópa eftir viðfangsefnum. Í stundatöflu var gert ráð fyrir leiknum tvisvar í viku, þar voru börn í byggingaleik með kubba eða í spilum. Aðspurð út í þann þátt sagði Anna:

Við skiptum oft upp í hópa þar sem einn hluti fer að leika sér á meðan aðrir fara í að vinna í áformun og enn aðrir fara í einhverjar greinar eins og íþróttir eða tónlist, maður þarf að hjálpa þeim í áformunum [bókavinnu] þá eru hin að gera eitthvað sem þau geta gert sjálf. (Anna).

Þegar innt var eftir því sem fram fer á leikjastöðinni svaraði Anna að þar séu í boði spil sem eru bæði lestrar- og stærðfræðimiðuð ásamt einingakubbum en að leikurinn sé frjáls innan þeirra marka sem þar eru í boði:

... stuðningsfulltrúarnir eru með þá stöð og þá eru þau með dýr og eðlur og geta alveg farið svona í þykjustuleik og eru oft með tónlist á og ráða þessu soldið mikið sjálf ... en þau fara alveg í þykjustuleik, ég mundi alveg vilja sjá þarna hlutverkaleik líka en kubbararnir [einingakubbar] verða lang oftast fyrir valinu. (Anna).

Anna fór stundum með hópinn sinn í leiki „ ... allskonar leiki sem reyna svolítið á hugsun, svona hugþroskaleiki sem mér finnst passa vel með lestrarkennslu“ hún notaði jafnframt flettistöflu þegar unnið var að stafakynningu en lýsti þeirri skoðun að:

... stafainnlögn eigi að samþættast öðrum greinum eins og samfélags- eða náttúrufræði ... svo hef ég líka mjög mikla trú að því að þau séu að handfjatla þetta, þú veist, að þau séu kannski með stafina að leika sér með þá í formi kubba eða orða þannig. (Anna).

Það er ekki sérstaklega gert ráð fyrir leik í stundatöflu hjá Báru en hún sagðist hafa trú á því að í námsumhverfi sem er vel ígrundað með kennslufræðileg markmið í huga gæti frjáls leikur falið í sér heilmikið nám. Í kennslustofunni hjá henni mátti til dæmis sjá full- og hálfkláruð verkefni úr perlum og þar var smjörpappír og straujárn til þess að ganga frá verkunum. Viðhorf Báru til leiksins voru þessi:

Leikur í mínum huga er nám, vegna þess að þau læra svo margt sem nýtist þeim bara seinna á ævinni í leik, í gegnum leik, bara tala saman og hvernig, ef upp koma deilumál, hvernig leysirðu það, bara þú veist, þessi samskipti, þau skipta svo ótrúlega miklu máli ... sko, þessi hópur er ofboðslega fastur í perlum, ég meina það er bæði leikur og nám, fullt af fínhreyfingum og þau sitja og tala saman, þau eru að ræða málin og það er ofboðslega gaman að hlusta á þau ... þau eru ekki mikið í hlutverkaleik en ég hef heldur ekki búið til aðstöðu til þess, þú veist ég er ekki með verslun eða dúkkukrök eða ég er ekki með kubba ekki *playmo*, þú veist sem er svona hlutverkatengt. (Bára).

Í viðtölum við Báru kom fram að hún vildi nota leikinn meira en gert var og um það segir hún:

Maður er svo mikið að hugsa um hitt að reyna að nýta tímann í þetta námsefnistengda skilurðu, íslensku, stærðfræði, það kannski gleymist þetta skapandi mér finnst það gleymast pínulítið. Maður er alltaf að láta þau læra að lesa, láta þau skrifa og reikna og allt þetta þannig að maður kannski gleymir þessum frjálsa leik ... maður tímir kannski ekki alveg heldur að missa þann litla tíma sem maður hefur ... og svo veit maður að þau eru að fara í frjálst í dægradvölinni, það er sömuleiðis kannski ástæðan fyrir því að maður sleppir því. (Bára)

Hún sagðist ekki nota mikið leiki „Ég nota ekki mikið leiki, mér finnst það alltaf renna út þegar komið er í stóra hóp, þá skapast bara óróleiki,“ hún skiptir börnunum gjarnan í þrjá hóp sem dreifast á ýmis svæði, meðal annars er gangurinn nýttur „stofan býður ekki upp á tuttugu börn í leik.“ en þegar betur er að gáð þá nær hún að koma leikjum að, til dæmis:

... já, við förum stundum í leiki eins og fyrir matinn og oft í lok dags, bæði flokkunarleiki, til dæmis, þeir sem eru í rauðum sokkum, röndóttum doppóttum mega fara út ... svo stundum í *borgin sefur* eða *hengimann*. (Bára).

Samantekt á svörum við þriðju rannsóknarspurningu

Í svörum við þriðju rannsóknarspurningu um skilgreiningu og viðhorf til leiksins kom fram að:

- Kennararnir töldu leikinn vera mikilvæga námsleið í byrjendakennslu og álitu sig reyna að koma leiknum sem mest að.
- Báðir kennararnir notuðu leikinn mun minna en þeir hefðu kosið og töldu tíma sínum betur varið í vinnu í námsbókunum. Annað sem að þeirra sögn dró úr leik var barnafjöldinn í umsjá kennarans.

- Í orðræðu kennaranna kom í ljós ákveðin tilhneiging til að líta á leikinn sem sérstætt fyrirbæri þar sem börnin eru annaðhvort að læra eða að leika sér en ekki hvort tveggja í senn.
- Báðir kennararnir virtust horfa til leiksins meira sem tæki til þess að efla félagslegan þroska barnanna en virtust sjá leikinn minna sem leið til þess að stuðla að læsisþróun og fóru helst hefðbundnar leiðir að því markmiði.

5 Umræða um niðurstöður

Í þessum kafla er samantekt á niðurstöðum úr rannsókninni og umræða þar sem efnið er tengt við það sem fram kemur í kaflanum um leik og læsi. Í fyrstu eru skoðaðar niðurstöður úr rannsóknarspurningunni sem lýtur að námsumhverfinu, þá er umræða um kennsluaðferðir sem spurt er um í annari rannsóknarspurningu og að lokum umræða um viðhorf kennaranna tveggja til leiksins.

Námsumhverfið

Í rannsókninni var einkum fylgst með kennslustundum í lestri og ritun og eins og fram kemur í fyrstu rannsóknarspurningunni þá var námsumhverfinu veitt sérstök athygli. Fyrr í þessari ritgerð var vitnað í Hall (2007), en hann er einn af talsmönnum þess að gera lestur merkingabæran fyrir byrjendur. Að tengja læsi og lestrarverkefni við daglegt líf ungra barna og veita þeim auðvelt aðgengi að rituðu máli telur hann vænlegustu leiðina til þess að vekja löngun þeirra til að læra að lesa. Í hugmyndum Hall um menningatengt umhverfislæsi kemur fram sú skoðun hans að meginmarkmið byrjendakennslunnar í lestri og ritun ætti að vera að vekja áhuga nemenda á læsi. Hann mælist til þess að vekja skuli áhuga á lestri með verkefnum sem tengjast daglegum athöfnum og áhugasviði barnsins, vill hann meina að það leiði frekar til þess að lesturinn hafi tilgang og merkingu í huga þess.

Í námsumhverfinu sem hér var skoðað mátti greina merkingabært eða lestrarhvetjandi ritmál í umhverfinu, en var þó minna en vænta mátti og virtist námsumhverfið ekki markvisst skipulagt með það fyrir augum að það gæti stuðlað að aðgengi barnanna að ritmáli. Í skólunum tveimur var takmarkað ritmál sem gæti vakið áhuga barnanna á að leita sér upplýsinga, í skóla B mátti þó sjá töflur, skrár yfir hópaskiptingu, stundaskrá og nokkrar orðmyndir sem börnin höfðu aðgengi að. Minna var að sjá af ritverkum barnanna sjálfra og það sem var til staðar var staðsett þannig að þau gátu ekki sýnt öðrum, rætt um þau eða lesið hvert fyrir annað. Í skóla A var takmarkað aðgengi að ritmáli sem gæti hvatt börnin til lestrar. Lítið var um ritmál í augnhæð barnanna og helst var ritmál haft hátt uppi á veggjum í báðum skólunum.

Sýnilegt og aðgengilegt ritmál í umhverfinu greiðir leið barns að því að geta nýtt sér ritmálið til dæmis við að leita sér upplýsinga eða skoða

ritunarverkefni bekkjarins sem búið er að ljúka og hanga upp á veggjum kennslustofunnar (Morrow, 2001). Til þess að ritmálið nýtist barni í þeim tilgangi er sjálfsagt að taka tillit til hæðar sjö ára barns og staðsetja verkefnin og annað ritmál í umhverfinu í augnhæð þess.

Í skólastofu fyrsta bekkjar er möguleiki á því að lesturinn hafi tilgang í augum barns þegar ritmálið í umhverfinu nýtist barninu í daglegu starfi, þá getur áhugi fyrir lestri kviknað vegna löngunar til að afla sér upplýsinga. Hér má nefna ritmál í formi nafnalista bekkjarins, merkingar á skúffum, sýnilega stundatöflu og aðgengilegan matseðil. Allt tengist þetta áhuga og daglegu lífi þar sem barn getur svarað forvitni um hver verður næst umsjónarmaður bekkjarins, hvar á að ganga frá námsgögnum eða hvað mun vera á matseðli dagsins. Einnig er hægt að kalla á bekkjarfélagi sér til aðstoðar. Slíkt málumhverfi veitir nemendum færi á að læra orðmyndir samhliða því að öðlast skilning á uppbyggingu ritmáls og mismunandi tilgangi þess (Morrow, 2001).

Að þekkja orðmyndir eins og orð sem koma oft fyrir í texta, sérstaklega smáorð, eins og til dæmis *ég, og, segja, sagði*, er það sem áhersla er lögð við að kenna orðmyndir. Hugmyndir að slíkum orðmyndum er að finna í námsefninu *Það er leikur að læra* (Ragnheiður Gestsdóttir og Ragnheiður Hermannsdóttir, 1995) en það námsefni var að miklu leyti notað hjá báðum kennurunum í rannsókninni. Barn lærir að þekkja þessi orð með endurtekningu í daglegum lestri á orðunum. Orðmyndir í námsumhverfinu leiða til sjálfkrafa þekkingar á orðum og verður til þess að auka lestrarhraðann, því ekki þarf að stauta í gegnum öll orðin í textanum, barn þekkir orðið í sjón og merking þess er vel kunn (Morrow, 2001). Sem dæmi um að þekkja orðmyndir í skólastofunni mætti nefna þegar borin eru kennsl á merkingar á skúffum eða einstök orð í stundatöflu sem höfð er aðgengileg upp á vegg, líkt og mátti sjá í kennslustofunni hjá Báru, en hún hafði stundatöflu dagsins á spjöldum með stóru letri upp á tússtöflu.

Rannsóknir Hall (2007) sýna að lestur og ritun sem fer fram að eigin frumkvæði, í samvinnu við aðra og sem hefur einhvern tilgang í augum barnanna, ber meiri árangur en beinar ritunaræfingar og þeim verkefnum fylgir jafnframt félagsleg og ánægjuleg reynsla.

Þörfin fyrir að segja sögur af eigin reynslu og upplifun er grundvallarþáttur mannlegs eðlis og börn eru ekki undanskilin þeirri þörf. Hins vegar hafa rannsakendur, sem hafa fylgst með atferli barna þegar

þau fást við að „skrifa,“ veitt því athygli að löngunin til að skrifa virðist vera sjálfmiðuð; þau vilja sjálf ráða hvað, hvenær og hvernig þau skrifa en virðast skilja tilgang skriftar löngu áður en þau eru fær um að skrifa eiginlega stafi eða texta (Morrow, 2001). Rannsókn Hlínar Helgu Pálsdóttur (2002) á þróun ritunar í byrjendakennslu, *Hvaða stafur segir strrrr*, leiddi í ljós svipaðar niðurstöður hér á landi, það er að segja að þættir í námsumhverfinu virtust hafa áhrif á áhuga barna fyrir ritun og nefnir hún samþættingu við aðrar námsgreinar sem eina leið til að vekja löngun barna til að fást við ritun.

Í nokkrum kennslustundum höfðu börnin val um bókavinnu eða önnur verkefni og stundum voru ritunaræfingar hafðar sem verkefni á einni „stöð“ í stöðvavinnu. Þar unnu börnin ýmist í frjálsri ritun í „sögubók“ eða völdu sér ritunaræfingar. Í viðtölum lýstu kennararnir áhuga fyrir því að tengja námið leikupplifun en á vettvangi unnu börnin ritunaræfingarnar að mestu leyti ein og sér og lítið var um samskipti barnanna þó svo að slíkt væri leyfilegt. Verkefnin voru í formi ritunaræfinga og ekki unnin sem hluti af stærra og ef til vill þýðingarmeira verkefni. Í skóla B mátti sjá ritunarverkefni barnanna sem unnin voru í þemavinnu, upp á veggjum skólastofunnar og á ganginum þar fyrir framan. Í skóla A var mun minna um ritun barnanna.

Í báðum skólum fengu börnin tækifæri til að æfa sig við að nota talað mál og nutu frelsis til samræðna sín á milli. Flestir fræðimenn á sviði lestrarfræði leggja áherslu á mikilvægi samvinnu og samræðna í þróun læsis. Fyrir í þessari ritgerð (bls. 28) var vísað í rannsókn Morrow (2001) á háskólanemum en hún komst að því að við kynningu á nýju táknerfi var mikið um samræður, samhjálp, aðstoð og ánægju fyrir hönd annarra þegar árangri var náð. Samtöl eru af mörgum álitin mikilvægur þáttur í þróun málvitundar sem aftur er talið hafa áhrif á læsisferlið. Í samtölum eykst orðaforði og þar næst betri innsýn í hagnýtt gildi málsins, hljóðkerfi þess og málfræðireglur (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1993b; Wood, 1992; Snow og Tabors, 1993; Rannveig A. Jóhannsdóttir 1996; Goleman, 2000; Morrow 2001).

Leikvænt námsumhverfi er félagslegt í eðli sínu og býður upp á samræður, á vettvangi leiksins eflist félagsleg færni í þeirri samvinnu og samvirkni sem leikurinn kallar á. Í leikvænu námsumhverfi fæst tækifæri til að æfa sig í tjáskiptum og notkun málsins, börnin læra hvert af öðru og æfa sig í málfræðireglum óttalaus um afleiðingar.

Hall (2000) og Vygotsky (Bodrova og Leong, 2007) hafa lagt ríka áherslu á félagslega þáttinn í öllu námi, það er að segja samvinnu, samræður og samvirkni. Vygotsky sá einnig samhengi í félagslegum og vitsmunalegum þroska og áleit börn læra best af eigin reynslu í leik og starfi af samskiptum við aðra, þar sem að þeir sem kunna meira hjálpa hinum og börnin læra hvert af öðru (Seefeldt, 2001).

Kennsluaðferðir

Anna og Bára, kennararnir sem tóku þátt í rannsókninni sögðust leggja áherslu á fjölbreytni í kennsluháttum enda er það yfirlýst stefna í báðum skólunum. Þær voru meðvitaðar um mismunandi kennsluaðferðir en sögðust ekki velja eina fram yfir aðra. Anna sem var nýbyrjuð í grunnskólakennslu en hefur víðtæka og margra ára reynslu af leikskólastarfi og hefur að eigin sögn mikla trú á gildi leiksins kaus frekar að fylgja samkennurum sínum og þótti gott að hafa námsbækurnar til viðmiðunar, hún kallaði eftir handbók fyrir nýútskrifaða kennara. Á meðan á rannsókninni stóð gaf Námsgagnastofnun út slíka bók sem ber heitið *Íslenska í 1. og 2. bekk. Handbók fyrir kennara* (Arnheiður Borg ofl., 2009) ásamt því að opna vefsíðu fyrir kennara fyrsta bekkjar og annarra sem áhuga hafa á lestrarkennslu fyrir byrjendur. Þar er áhersla lögð á að íslenskukennslan sé skipulögð þannig að námið verði heildstætt. Efnið er að einhverju leyti leikmiðað en krefst þess að kennarar útbúi námsgögnin sjálfir.

Bára, kennari með mikla reynslu að baki, var mun öruggari og kaus að blanda mörgum kennsluaðferðum saman. Hún valdi það sem henni þótti best úr hverri fyrir sig og kunni vel að meta það frelsi sem hún hafði til að velja kennsluhætti. Varðandi frelsi í byrjendakennslu kom svipað í ljós í rannsókn Bryndísar Gunnarsdóttur (2001) á kennsluháttum í byrjendakennslu en þar kemur fram að „kennurum í byrjendakennslu var gefið þó nokkuð frjálsræði og þeim treyst til að skipuleggja á eigin forsendum starfið með fyrsta bekk“ (bls. 97).

Í báðum skólunum var öllum bekknum eða hópnum kennt í einu. Að sögn kennaranna var áhersla lögð á stafainnlögn í lestrarkennslunni þar sem stafirnir voru kenndir í sömu röð og þeir birtast í námsefninu *Það er leikur að læra*, því námsefni sem kennararnir notuðu hvað mest. Unnið var með föndur sem ætlað er til þess að hjálpa barni við að tengja staf og hljóð, hlustun til að efla hljóðkerfisvitund, kynningu orðmynda og ritunaræfingar í sama námsefni. Þetta kemur heim og saman við

niðurstöður úr rannsókn Rannveigar A. Jóhannsdóttur (1996) á þjálfun móðurmáls en þar segir að „Ferli lestrarkennslunnar var eins frá fyrsta bókstaf ...“ (bls. 86). Þó brugðu Anna og Bára stundum frá þeirri hefð og unnu með tvo stafi samtímis. Þessi rannsókn leiddi í ljós áherslu á bóklega vinnu í byrjendakennslunni hjá kennurunum tveimur og fyrimæli voru gjarnan gefin yfir hópinn í smáfyrirlestur. Þann tíma sem rannsakandi var á vettvangi sátu börnin oftast við borð og unnu í námsbókum. Bein miðlun kennarans og bókavinna einkenndu kennslustundirnar en börnin höfðu frelsi til að hreyfa sig á milli borða, ræða saman eða sækja sér gögn. Þetta er svipuð niðurstaða og kemur fram í öðrum rannsóknum á byrjendakennslu. Bryndís Gunnarsdóttir (2001) rannsakaði sérstaklega kennsluhætti í byrjendakennslu en í kennslunni sem hún fylgdist með var mjög byggt á hefðbundinni vinnu í námsbókum. Emilía Ásta Júlíusdóttir (2005), sá í sinni rannsókn, að byrjendakennsla var mun formlegri í grunnskólum en í leikskólum og Guðrún Edda Bentsdóttir (2007) ályktaði, í sinni rannsókn, að í byrjendalestri væri lítil áhersla á áhugavekjandi verkefni.

Við samanburð á kennsluháttum kennaranna í rannsókninni, kemur í ljós að Bára, sem hafði eigin heimastofu, náði að nýta umhverfið að nokkru leyti til að hvetja til lesturs og kennslustofa hennar bauð upp á eitthvert aðgengi að læsisimiðuðu leikefni. Hún virtist einnig geta skipulagt kennsluna eftir eigin höfði með tilliti til leiks, með stöðvavinnu eða vali, og sagðist hafa frelsi til þess. Anna, sem skipulagsins vegna skipti oft um kennslustofu og hópaskiptingin var tíð, sagðist ekki hafa eins mikil áhrif á að skapa það leikvæna og lestrarhvetjandi námsumhverfi sem hún sjálf hefði kosið. Hugsanlega mætti rekja þá afstöðu til þess að hún var nýr kennari. Á meðan Bára, sem hafði meiri óskiptan tíma með sama barnahópnum í sömu kennslustofunni virtist nýta sér námsumhverfið í meira mæli í þeim tilgangi að stuðla að læsi í gegnum leik. Það gæti átt rætur að rekja til reynslu hennar í starfi.

Hins vegar er freistandi að leita orsaka í mismunandi starfsháttum skólanna, þar sem annar kennarinn hafði fastan samastað og frelsi til að skapa námsumhverfi eftir eigin hugmyndum á meðan hinn kennarinn skipti oft um kennslustofu og átti ef til vill síður möguleika á að byggja upp lestrarhvetjandi námsumhverfi.

Leikurinn

Leikinn töldu báðir kennararnir vera mikilvæga námsleið í byrjendakennslu. Hins vegar notuðu þeir leikinn mun minna en þeir hefðu kosið og hefðu viljað sjá meira af samþættingu leiks við námsgreinar. Þeir greindu frá því að fjöldi barna sem hver kennari hafði umsjón með ásamt umönnunarþættinum sem fylgir byrjendakennslu hefðu þar áhrif á. Bára sagði erfiðleikum háð að „halda utan um“ tuttugu barna hóp og fór þar af leiðandi lítið í leiki sem gætu skapað óróleika, hún taldi ábyrgðina of mikla þegar fara ætti í vettvangsferðir og sleppti þeim. Tíð hópaskipting og mikil hreyfing á milli kennslustofa hjá Önnu virtist hafa áhrif á nám í gegnum leik hjá henni og hún sagðist upplifa sig sem að hún væri að „vasast í annarra manna dóti.“

Báðum kennurunum þótti ekki nægilegum tíma varið í leik en sögðust reyna að koma honum að sem mest. Báru fannst hún ekki nota hlutverkaleikinn nægilega mikið en taldi leikþörf barnanna mætt í dagvistunarræði eftir skóla. Þeir áttu það sameiginlegt að þykja tímanum hjá sér betur varið í kennslu og nám sem fór fram með hefðbundnum hætti. Þeir kusu báðir að halda börnunum við námsefnið þann tíma sem þau voru í þeirra umsjá. Þar skipti máli að þeir töldu sig hafa ákveðinn tímaramma fyrir bóklega námsefnið ætlað lestrarkennslu. Er þetta sambærilegt við það sem kennararnir í rannsókn Jóhönnu Einarsdóttur (2004) sögðu um kennsluna hjá sér en þeir vildu einnig nota leikinn og skapandi vinnu mun meira en þeir gerðu í byrjendakennslunni. Þar komu fram áhyggjur af auknum námslegum kröfum til ungra barna. Í niðurstöðum þeirrar rannsóknar er talið að margt bendi til þess að sú alþjóðatilneiging að færa formlegt námsgreinamiðað nám neðar sé á sömu leið á Íslandi og að námsefnið sem notað er nú í sex ára bekk virðist svipað því sem sjö ára börn voru að vinna með fyrir tveimur áratugum.

Farið var með börnin í leiki þegar tækifæri gafst og tengdu kennararnir þá leikinn helst við félagslegan þroska. Þeir töldu leikinn veita tækifæri til æfinga í lífsleikniþáttum sem kæmi sér vel seinna á ævinni, eins og samskiptum og að tjá tilfinningar. Þetta álit kennaranna svipar til kenninga Goleman (2000), en hann telur að félagsleg færni, aðlögunarhæfni og staða í jafningjahópnum hafi víðtæk áhrif á líðan og getu einstaklingsins á öðrum sviðum. Hann heldur því fram að sá sem á erfitt með að tengjast öðrum og á í vanda með samvinnu sé líklegri til þess að eiga í erfiðleikum með formlegt nám. Af þessu má skilja að

hæfileikinn til að umgangast aðra á félagslega viðurkenndan hátt auki líkurnar á velgengni í formlegu námi.

Jafnframt nýttu kennararnir leikinn til að þjálfa fínhyrfifærni eða rökleiðni og til þess að veita þeim hlé frá bóklega náminu. Börnin hjá Báru voru mjög upptekin af því að perla og Önnu þótti börnin misjöfn í úthaldi við bóklegt nám og fannst gott að geta boðið þeim á ákveðinn stað til að leika sér í hlutverka- og ímyndunarleik þar sem leikurinn væri frjáls og á forsendum barnsins. Í því samhengi er vert að geta þess að hlutverka- og ímyndunarleikur er leikgerð sem hefur öðlast þann sess í hugum fólks að vera talinn „leikur leikjanna“ (Valborg Sigurðardóttir, 1991, bls. 113). Hlutverka- og ímyndunarleikurinn krefst einbeitingar og þar fæst tækifæri til að æfa sig við að nota tungumálið. Það gerir barnið í þeirri fullvissu að mistök hafa litlar sem engar afleiðingar í för með sér. Þessi leikur er félagslegur í eðli sínu þar sem einstaklingurinn er virkur og áhugasamur, hann notar samræður, eigið hugvit, tekur ákvarðanir, framkvæmir hugmyndir sínar og leitar lausna. Vygotsky (Bodrova og Leong, 2007) taldi að meðal annars væri hluverka- og ímyndunarleikur vettvangurinn til að þróa þau verkfæri sem til þurfti við lestur og ritun.

Anna benti á, að til þess að kennarinn gæti frekar aðstoðað sum börn við bóklegt nám, væri reynt að hafa einhvern stað sem einn hópurinn gæti leikið sér. Á vettvangi var ein leikjastöð í umsjá stuðningsfulltrúa þar sem leikið var í þykjustleik á meðan annar hópur var í bókavinnu með kennaranum og virtist það vera viðtekin venja sem gert var ráð fyrir í stundaskrá í byrjendakennslunni. Af orðum Önnu er freistandi að leiða hugann að því hvort að leikurinn sé að einhverju leyti notaður sem úrræði til að fækka þeim börnum sem kennari þurfti að aðstoða við bóknámið.

Þegar farið var í leiki sagðist Anna fara með börnin í hugþroska- og þrautarleiki sem henni þótti vel við hæfi í lestrarkennslu. Báru þótti leikurinn mikilvægur og þegar hún gaf leiknum gaum var áherslan lögð á flokkunarleiki og leiki sem stuðla að aukinni fínhyrfifærni eins og til dæmis leikur með perlur. Samkvæmt kenningum Vygotsky og Elkonin, sem gerð er grein fyrir í kaflanum um leikinn, er allur leikur af hinu góða með tilliti til læsis, í leiknum öðlast barn þau verkfæri sem til þarf við lestur og ritun, það styrkist í sjálfstjórn (delayed gratification/self-regulation), sjálflægni fer minnkandi (decentering), táknbundin hugsun (abstract thought) þróast og barnið eflist í rökleiðni (deliberateness).

Bára virtist örugg í þeirri trú að allur leikur væri nám og hún taldi börnin læra margt í leik sem nýttist þeim seinna á lífsleiðinni. Hún sagðist þess fullviss að í námsumhverfi sem væri vel ígrundað útfrá kennslufræðilegum markmiðum fælist heilmikið nám í frjálsum leik. Hún benti einnig á þá gífurlegu þjálfun í lífsleikni og samskiptum sem fengist í leiknum. Eins og kemur fram í kaflanum um eðli leiksins, býður hann oft upp á samskipti, tækifæri til að nota eigið hugvit, framkvæma eigin hugmyndir, taka ákvarðanir á eigin forsendum og leita lausna án mikillar áhættu. Í leik þarf líka stundum að greina aðstæður, gera áætlanir og skipuleggja fram í tímann. Þar þjálfast einbeiting, menn læra að tjá sig á jákvæðan hátt ásamt því að ná stjórn á tilfinningum sínum. Í leiknum fær barn tækifæri til að venja sig á að líta á ögrandi viðfangsefni sem áhugaverða áskorun sem leita þarf lausna við (Goleman, 2000, Berns 2001, Csikszentmihalyi, 1990). Anna og Bára virtust báðar horfa meira til þessara félagslegu þátta leiksins en gerðu minna af því að líta til áhrifa leiksins á læsispróun.

Ríkjandi orðalag Önnu og Báru benti til þess að þeim virtust börnin annaðhvort vera að *læra* eða að *leika* en ekki hvort tveggja í senn. Þegar þær töluðu um leikinn þá töluðu þær um að *fara í leiki* og að börnin *leiki sér í frjálsum leik* eða *fái að leika sér*. Rannsakandi kys að túlka orðræðu kennaranna um leikinn þannig að þeir sjái leikinn sem sérstætt fyrirbæri. Sú túlkun byggir á hugmyndum Bodrova og Leong (2007) um að kenningar Vygotsky um félagslega þáttinn og hlutverk leiks í þroska, séu ekki skoðaðar með raunveruleg viðfangsefni í huga. Þær telja að leikurinn hafi verið gerður að sérstöku viðfangsefni innan námskránnar þar sem honum er gefinn afmarkaður tími en ekki samþættur við önnur viðfangsefni innan kennslustofunnar.

Áðurnefnd orðræða kennaranna virðist endurspegla ríkjandi viðhorf til náms og leiks. Viðhorf sem vísað er til í tveimur íslenskum rannsóknum. Önnur þeirra er rannsókn Jóhönnu Einarsdóttur (2003), og sagt er frá í inngangskaflanum (sjá bls. 8), þar kemur fram að væntingar barnanna til grunnskólans eru þær að þar megi leika í sérstökum afmörkuðum tímum og frímínútum annars þurfi að læra í bókum, en hún telur viðhorf barnanna stafa af umræðu fullorðinna. Emilía Ásta Júlíusdóttir (2005) segir í hinni rannsókninni (sjá bls. 22), að börnin geri greinamun á því hvort þau eru að *leika* eða *læra* og að leikur eigi sér stað í leikskóla en lærdómur í grunnskóla.

Sú tilhneiging að líta á leikinn sem sérstætt fyrirbæri og taka hann úr samhengi við námið, lýsti sér, í þessari rannsókn, einnig í því að leiknum var úthlutað afmörkuðum tíma í skipulaginu. Í skóla A voru sérstakir tímar í stundaskrá fyrir leikinn og á öðrum tímum var einum hópi barna ætlað að leika sér á meðan önnur börn unnu verkefni í bókum. Þetta fyrirkomulag tryggir börnunum að vissu leyti tíma fyrir leik en var ekki, að sögn Önnu, markvisst skipulagt með kennslufræðileg markmið í huga. Í skóla B var fyrirkomulagið þannig í byrjendakennslunni að í vali eða stöðvavinnu var áhersla lögð á að hafa eitt svæði sérstaklega ætlað leik, stundum frjálsan, þá á afmörkuðu svæði í stofunni eða frammi á gangi og stundum stýrðan en þá ákvað kennarinn hvaða leikur væri í boði.

Í skólanámskrá skóla A virðist hugtakið „leikur“ ekki notað en þar er að finna hugmyndir um að einstaklingurinn vinni á eigin forsendum og fái tækifæri til að nálgast námsefnið á fjölbreyttan hátt. Í starfsáætlun hjá skóla B er heldur ekki að finna umræðu um leikinn en þar er, líkt og í hinum skólanum, talað um fjölbreytni og skapandi viðfangsefni.

Í rannsókninni var einungis verið að skoða lestrarkennslu í umsjónartímum hjá Önnu og Báru og þá með hvaða hætti þær náðu að samþætta læsi og leik. Lítil ummerki voru til staðar um að ritunar- eða lestrarverkefni samþættust öðrum námsgreinum eða væru unnin í samhengi við önnur verkefni en sáust þó í einhverju mæli á myndskreytingum og með frjálsri ritun barnanna. Af þeim samtals 22 kennslustundum sem rannsakandi fylgdist með var fjórum kennslustundum varið til vinnu þar sem sjá mátti samþættingu leiks og náms. Þar sást gott dæmi um hvernig unnt er að samþætta leik og lestrarnám. Í báðum skólunum unnu börnin að mestu leyti sitjandi við borð við vinnu ýmist í námsbókum eða ljósrituðum verkefnum.

Hið óvænta sem rannsóknin leiddi í ljós var umræða kennaranna um námsgögn. Á vettvangi var lítið að sjá af aðkeyptum námsgögnum sem tengja leik og læsi. Anna og Bára höfðu orð á því og voru sammála um að lítið úrval væri af námsgögnum sem samþætta leik og læsi og væri sérstaklega til þess ætlað að auka á fjölbreytni í nálgun í lestrarkennslunni. Þau gögn sem þær notuðu til leiks voru að mestu heimgærð og töldu þær stórum hluta af undirbúningstíma sínum varið í að útbúa slík námsgögn. Náms efnið sem í boði var þótti þeim nokkuð leikmiðað en sögðu það kalla á framlag kennaranna við að fullvinna það. Þær töldu um að kennarar þurfi að „safna í sarpinn“ leikmiðuðu

námsefni, sem byggir mikið á að útbúa plöstuð spjöld með stöfum og orðum sem síðan er unnið með á margvíslegan hátt.

Viðtöl við kennarana tvo hafa leitt í ljós mörg athyglisverð atriði er tengjast samþættingu leiks og læsis, ásamt hugmyndum þeirra um leikinn. Óneitanlega vaknar spurning um hvað liggur til grundvallar því að enn og aftur kemur í ljós, bæði í þessari rannsókn og öðrum á sama sviði, að þrátt fyrir tiltrú á leikinn sem námsleið er bóklegt nám í fyrirrúmi í byrjendakennslunni.

6 Samantekt og lokaorð

Með þessari rannsókn var ætlunin að kanna samþættingu leiks og læsis í byrjendakennslu hjá tveimur umsjónarkennurum. Markmiðið var að skoða hvort kennararnir notuðu aðferðir í kennslu sem stuðlað gætu að þróun læsis í gegnum leik og hvort þeir nýttu umhverfið á einhvern hátt til þess að hvetja börnin og vekja áhuga þeirra á að nota lestur og ritun. Fylgst var með kennslustundum hjá umsjónarkenurum tveimur þegar áhersla í kennslunni var á lestur og ritun. Þá var sjónum sérstaklega beint að námsumhverfinu með tilliti til lestrarhvetjandi viðfangsefna og aðgengis barnanna að leikefni sem tengst gæti læsi.

Til grundvallar umræðunni voru meðal annars lagðar hugmyndir fræðimanna um helstu einkenni leiksins; það er að segja uppgötvun, hreyfingu og málnotkun og þá jákvæðu upplifun sem af leiknum hlýst. Eins og fram kemur í umræðunni um leikinn er talið að ofangreindir eiginleikar leiksins hafi áhrif á þróun læsis og nýtist börnum þegar kemur að því að lesa og skrifa. Má þar nefna þátt leiksins meðal annars í þróun táknbundinnar hugsunar, aukinni sjálfstjórn og rökleiðni. Í þeirri umræðu er einnig gerð grein fyrir jákvæðum áhrifum þess að börn hafi greiðan aðgang að ríkulegu málumhverfi og hvernig bæta megi ritmáli í námsumhverfið gagngert út frá því sjónarmiði að vekja löngun hjá börnunum til þess að lesa og skrifa.

Kennarar hafa úr mörgum leiðum að velja í byrjendakennslu og sú leið að glæða námið leik er ein leið af mörgum. Kennararnir sem þátt tóku í rannsókninni þurfa síður en svo að afsaka sig á nokkurn hátt. Þarna voru á ferðinni afbragðs kennarar sem augsýnilega unnu ötullega að því að hafa kennsluna sem fjölbreytilegasta og höfðu trú á gildi leiksins fyrir alhliða þroska barna. Í skipulaginu gerðu þeir ráð fyrir bæði frjálsum og stýrðum leik og fóru í leiki með börnunum. Með hliðsjón af þessu var þáttur leiksins mun minni en vænta mátti.

Helstu takmarkanir á notkun leiks sem kennsluáðferðar virtist vera að tíma með umsjónarkennara þótti betur varið í bóklegt nám. Umönnunarþátturinn, ásamt fjölda barna, sem hver kennari hefur í sinni umsjá í byrjendakennslu, virtust einnig hafa heftandi áhrif á leik, skapandi vinnu og vettvangsferðir. Jafnframt töluðu kennararnir um þörfina fyrir betra aðgengi að leikmiðuðum námsgögnum og meira úrval af námsgögnum sem samþætta leik og læsi.

Við athugun á kennsluháttum í byrjendakennslunni hjá kennurunum tveimur, kom í ljós að þeir velja það sem þeir álíta það besta úr hverri kennsluaðferð en sýndu ákveðna tilhneigingu til að leggja áherslu á bóklega vinnu, þar sem fyrimæli voru gefin yfir hópinn í smáfyrirlestrum og beinni miðlun kennarans.

Helstu niðurstöður rannsóknarinnar eru þær að, þrátt fyrir áhuga á hlutverki leiks, var samþætting leiks og læsis takmörkuð og lestur og ritun tengdust lítið daglegu námsumhverfi eða leik barnanna. Frekar virtist lítið á leikinn sem sérstætt fyrirbæri þar sem hann var tekinn úr beinu samhengi við lestur og ritun og bendir margt til þess að kennararnir sem þátt tóku í rannsókninni horfi til leiksins meira sem aðferðar til þess að efla félagslegan þroska barnanna.

Rannsókn sem þessi hefur ekki áður verið gerð hérlandis svo vitað sé. Markmið rannsóknarinnar var að veita innsýn í þátt leiksins í þróun læsis á fyrsta ári grunnskólans. Þær aðferðir sem notaðar voru við þessa rannsókn, eru í eðli sínu þannig að ekki er hægt að alhæfa um niðurstöður og eiga þær einungis við það sem skoðað var, sem í þessu tilfelli var kennsla hjá tveimur kennurum í samtals 22 kennslustundir ásamt viðtölum við þá. Vonast er til þess að umræðan og þær niðurstöður sem hér koma fram varpi ljósi á tengsl leiksins við lestur og ritun. Þess er vænst að skrifin verði verðugt innlegg í umræðu um byrjendakennslu.

Að lokum er vert að áréttu upphafsorðin í 2. kafla ritgerðarinnar sem höfð eru eftir kínverska heimspekingnum Lao Tse (604–521 f.Kr.) en hann sagði að ferlið væri markmið í sjálfu sér. Þetta eru orð að sönnu og segja það sem segja þarf um leikinn. Það er ferðalagið sjálft og það sem hendir okkur á leiðinni sem skiptir máli.

Heimildaskrá

- Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti (2006). Reykjavík.
Menntamálaráðuneytið.
- Sótt 28.09.2008 á þessa slóð <http://www.menntamalaraduneyti.is>
- Aðalnámskrá grunnskóla: Íslenska (2007). Reykjavík.
Menntamálaráðuneytið.
- Sótt 28.09.2008 á þessa slóð <http://www.menntamalaraduneyti.is>
- Aðalnámskrá leikskóla (1999). Reykjavík. Menntamálaráðuneytið. Sótt
28.09. 2008 á þessa slóð <http://www.menntamalaraduneyti.is>
- Andri Snær Magnason, Helgi Grímsson og Sigrún Sigurðardóttir (2008).
Braedingur: Hugmyndafræði. Sótt 11.11.2008 á þessa slóð
<http://www.krikaskoli.is/braedingur.htm>
- Anning, A. (2005). Play and legislated curriculum. Back to basics: An
alternative view. Í Moyles, J.R (ritstj.), *The excellence of play* (6. útg.)
(bls. 67–75). Buckingham: Open University Press.
- Arnheiður Borg, Halldóra Haraldsdóttir, Guðrún B. Ragnarsdóttir, Kristín
Gísladóttir, Ragnheiður Gestsdóttir, Rannveig S. Stefánsdóttir, Rósa
Eggertsdóttir, Sigríður H. Bragadóttir, Sigrún Löve og Þóra
Kristinsdóttir (2009). *Íslenska í 1. og 2. bekk. Handbók fyrir kennara*.
Reykjavík: Námsgagnastofnun
- Árni Böðvarsson (ritstj.), (1993). *Íslensk orðabók* (2. útg.) Reykjavík:
Mál og menning.
- Berns, R. M. (2001). *Child, family, school, community: Socialization and
support*. Fort Worth: Harcourt, Inc.
- Björn Þráinn Þórðarson (2008). *Samfella og sveigjanleiki*. Fyrirlestur
fluttur á Menntaþingi 2008. Sótt 16.11.2008 á þessa slóð http://www.nymenntastefna.is/media/frettir//Bjorn_Trainn_Tordarson.pdf
- Bodrova, E. og Leong, D. (2007). Play and early literacy: A Vygotskian
approach. Í Roskos, K. J. og Christie, J. F. (ritstj.), *Play and literacy
in early childhood: Research from multiple perspectives* (3.útg.)
(bls.185–97). New Jersey: Taylor og Francis Group.

- Bransford, J., Brown, A. og Cocking, R. (ritstj.) (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Commission on Behavioural and Social Sciences and Education. Washington D.C: National Academy Press.
- Bruner, J. (1977). *The process of education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bryndís Gunnarsdóttir (2001). *Kennsluhættir í byrjendakennslu með sérstaka áherslu á heildstæðar aðferðir og skapandi starf*. Óbirt meistarpófráttir: Kennaraháskóli Íslands.
- Bryndís Gunnarsdóttir, Kristín Andrésdóttir og Rannveig A. Jóhannsdóttir (1993). LTG: Að tala og lesa. Í Indriði Gíslason og Guðmundur B. Kristmunsson (ritstj.), *Lestur - mál* (bls.109–118). Ritroð Kennaraháskóla Íslands. Reykjavík: Iðunn.
- Cohen, L. Manion, L. og Morrison, K. (2003). *Research methods in education* (5. útg.). London: RoutledgeFalmer.
- Csikszentmihalyi, M. (1981). Some paradoxes in the definition of play. *Play as context* (bls. 14–26). West Point, New York: Leisure Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row Publisher Inc.
- Cullingford, C. (2001). *How children learn to read and write and how to help them*. London: Kogan Page Limited.
- Emilía Ásta Júlíusdóttir (2005). *Leikur og nám: sýn barna í leik- og grunnskóla*. Óútgefin meistarafráttir. Kennaraháskóli Íslands.
- Englebright, F. (2008) *Back to basics: Play in early childhood*. Sótt 15.02.2009 á þessa slóð http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=240
- Field, P. og McManes, G. (2006). *Body/brain connection: Linking movement to learning*. Erindi flutt á ráðstefnu í University of Manitoba. Sótt 26.11.2008 á þessa slóð <http://www.pembinatrails.ca/program/physicaleducation/Documents/MPESA/Fall%20Conference%202006/Body%20Brain.ppt>
- Freyja Birgisdóttir og Steinunn Torfadóttir (2008). *Lesvefurinn*. Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands og Menntamálaráðuneytið. Sótt 14.02.2009 á þessa slóð <http://lesum.khi.is/lestur>
- Garvey, C. (1977). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Goleman, D. (2000). *Tilfinningagreind*. Þýðandi: Áslaug Ragnarsdóttir. Reykjavík: Iðunn.
- Guðrún Edda Bentsdóttir (2007). *Góður lestur er vandlærð list: Rannsókn á farsælum kennurum í lestri í 2. bekk í grunnskólum Reykjavíkur*. Óútgefin meistararitgerð. Kennaraháskóli Íslands.
- Guðrún Einarsdóttir (1993). Hvað skiptir máli í umræðunni um lestur. Í Indriði Gíslason og Guðmundur B. Kristmundsson (ritstj.), *Lestur - mál*: Ritroð Kennaraháskóla Íslands (bls. 14–23). Reykjavík: Iðunn.
- Gilbert, A.G. (1997). *Movement is key to learning*. Sótt 12.11.2008 á þessa slóð <http://www.newhorizons.org/strategies/arts/gilbert.htm>
- Hafsteinn Karlsson (2007). *Kennsluhættir í íslenskum og finnskum skólum*. Óútgefin meistararitgerð. Kennaraháskóli Íslands.
- Hall, N. (2000). Play, literacy and the role of the teacher. Í Moyles, J.R (ritstj.), *The excellence of play* (6. útg.) (bls. 113–124). Buckingham: Open University Press
- Hall, N. (2007). Literacy, play and authentic experience. Í Roskos, K. J. og Christie, J. F. (ritstj.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (3. útg.) (bls. 189–204). New Jersey: Taylor og Francis Group.
- Helga Friðfinnsdóttir, Sigrún Löve og Þorbjörg Þóroddsdóttir (2000). *Markviss málörvun: Þjálfun hljóðkerfisvitundar* (3. útg.). Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Helm, J.H. og Katz, L. (2001). *Young investigators: The project approach in the early years*. New York: Teachers College Press.
- Hitchcock, G. og Hughes, D. (2003). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research* (2. útg.). New York: RoutledgeFalmer.
- Hlín Helga Pálsdóttir (2002). *Hvaða stafur segir strr*. Óútgefin meistararitgerð. Kennaraháskóli Íslands. Reykjavík.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir (1993a). Mál og frásagnir. Í Hörður Þorgilsson, Jakob Smári. (ritstj.), *Sálfræðibókin* (bls. 58–62). Reykjavík: Mál og menning.

- Hrafnhildur Ragnarsdóttir (1993b). Vangaveltur um máltöku og lestrarnám. Í Indriði Gíslason og Guðmundur B. Kristmunsson (ritstj.), *Lestur - mál*. (bls. 51–63). Ritroð Kennaraháskóla Íslands. Reykjavík: Iðunn.
- Ingvar Sigurgeirsson (1997). *Hugproskaleikir - Leikir sem örva hugsun*. Kennaraháskóli Íslands: Reykjavík.
- Ingvar Sigurgeirsson (2004). *Litróf kennsluaðferðanna* (4. útg). Reykjavík: Æskan.
- Ingvar Sigurgeirsson (2009). *Leikjabankinn/Leikjavefurinn*. Sótt 10.07.2009 á þessa slóð <http://www.leikjavefurinn.is/>
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jóhanna Einarsdóttir (2000). Incorporating literacy resources into the play curriculum of two Icelandic preschools. Í Roskos, K. J. og Christie, J. F. (ritstj.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (bls. 77–89). New Jersey: Taylor og Francis Group.
- Jóhanna Einarsdóttir (2003). Þegar bjallan hringir: þá eigum við að fara inn. *Netla-Veftímarit um uppeldi og menntun*. Ritrynd grein birt 15. ágúst 2003. Reykjavík: Rannsóknastofnun Kennaraháskóla Íslands. Sótt 10.10.2008 á þessa slóð <http://netla.khi.is/greinar/2003/005/index.htm>
- Jóhanna Einarsdóttir (2004). Tvær stefnur - tvenns konar hefðir í kennslu ungra barna. *Uppeldi og menntun. Tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 14 (2), 57-78.
- Kristín Arnardóttir (2007). *Ég get lesið: Handbók um fyrstu skrefin í lestrarnámi ungra barna fyrir leikskóla, grunnskóla og heimili*. Reykjavík: Steinn Kárasón.
- Kristrún Lind Birgisdóttir (2004). *Einstaklingsmiðað nám og kennsla í grunnskólum: vinna kennarar í anda menntastefnunnar sem mótuð var með gildandi lögum og námskrám? Óútgefin meistararitgerð*. Kennaraháskóli Íslands. Reykjavík.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008*. Sótt 12.01.2009 á <http://www.althingi.is/lagas/135b/2008091.html>
- Morrow, L. M. (2001). *Literacy development: in the early years: helping children read and write* (4. útg.). Boston: Allyn og Bacon.

- Pellegrini, A. og Van Ryzin, M. J. (2007). Cognition, play and early literacy. Í Roskos, K. J. og Christie, J. F. (ritstj.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (3. útg.) (bls. 65–69). New Jersey: Taylor og Francis Group.
- Ragnheiður Gestsdóttir og Ragnheiður Hermannsdóttir (1995). *Það er leikur að læra*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Rannveig A. Jóhannsdóttir (1996). *Þjálfun móðurmáls hjá elstu börnum í leikskóla og byrjendum í grunnskóla*. Reykjavík: Höfundur gefur út.
- Roskos, K. J. og Christie, J. F. (ritstj.) (2007), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (3.útg.). New Jersey: Taylor og Francis Group.
- Rósa Eggertsdóttir (2006). *Byrjendalæsi: skýrsla um þróunarstarf í lestri í 1. og 2. bekk í Lundarskóla og Oddeyrarskóla*. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Rósa Eggertsdóttir og Jenný Gunnbjörnsdóttir (2009). *Byrjendalæsi*. Sótt 14.02.2009 á þessa slóð <http://unak.is/?d=17&m=page&f=viewPage&id=361#byrjendalaesi>
- Seefeldt, C. (2001). *Social studies for the preschool/primary child*. New Jersey: Prentice Hall.
- Sigríður Þórisdóttir (1996). Ótrúleg eru ævintýrin: Notkun sagna og vísna í málörvun barna. *Talfræðingurinn*, 13 (1), 51–56. Reykjavík: Félag talkennara og talmeinafræðinga
- Silverman, D. (2003). *Doing qualitative research: A practical handbook* (3. útg.). California: SAGE Publications Ltd.
- Skólavarðan: Mál gagn Kennarasambands Íslands* 2008, 5 (8).
- Smith, P. (2007). The Playful Mind. Í Roskos, K.J. og Christie, J.F. (ritstj.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (3. útg) (bls. 3–21). New Jersey: Taylor og Francis Group.
- Snow, C. og Tabors, P. O. (1993). Language skills that relate to literacy development. Í Spodek, B. og Saracho, N. (ritstj.), *Language and literacy in early childhood education* (bls. 1–17). New York: Teachers College, Columbia University.

- Snow, C. og Juel, C. (2005). *Teaching children to read: What do we know about how to do it?* Í M.J. Snowling, M. og C. Hulme (ritstjórar), *The science of reading: A handbook* (bls. 501–520). Malden: Blackwell Publishing.
- Snowman J. og Biehler, R. (2003). *Psychology applied to teaching*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Steinunn Torfadóttir (2008). *Lesvefurinn: um læsi og lestrarerfiðleika*. Sótt 01.09.2009 á þessa slóð <http://lesum.khi.is/undirbuningur>
- UNESCO Education Sector (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programs: position paper* (bls. 13). Sótt 14.02.2009 á þessa slóð <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- Valborg Sigurðardóttir (1989). *Myndsköpun ungra barna*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Valborg Sigurðardóttir (1991). *Leikur og leikuppeldi*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Wardle, F. 2009. *Play as Curriculum*. Sótt 12.07. 2009 á þessa slóð http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=127
- Wood, D. (1992). Culture, language and child development. Í Beveridge, C. og Reddiford G. (ritstj.), *Language Education*, (bls. 123–140). Nottingham: University of Nottingham.
- Ziegler, E. og Bishop-Josef, J.L. (2006). The cognitive child versus the whole child: Lessons from 40 years of head start. Í Singer, D. Michnick-Golinoff R. Hirsh-Pasek K. (ritstj.), *Play: learning how: Play motivates and enhances social-emotional growth* (bls. 5–35). New York: Oxford University Press.
- Þóra Kristinsdóttir. (2000). Að lesa ... list er góð. Í Heimir Pálsson (ritstj.), *Lestrarbókin okkar: Greinasafn um lestur og læsi* (bls. 18–198). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands og Íslenska lestrarfélagið.