



**„Læsisnámið þarf að vera skemmtilegt...“  
Þátttaka kennara í þróunarstarfi í  
Byrjendalæsi**

Sigrún Ásmundsdóttir

**Lokaverkefni til M.Ed.-gráðu í  
náms- og kennslufræði  
Háskóli Íslands  
Menntavísindasvið**

**„Læsisnámið þarf að vera skemmtilegt...“  
Þátttaka kennara í þróunarstarfi í  
Byrjendalæsi**

Sigrún Ásmundsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-gráðu í náms- og kennslufræði  
(menntunar- og kennslufræði yngri barna)  
Leiðsögukennari: Hafdís Guðjónsdóttir

Kennaradeild  
Menntavísindasvið Háskóla Íslands  
Febrúar 2010

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

© Sigrún Ásmundsdóttir 2010

Prentun: Háskólaprent ehf.  
Reykjavík, Ísland 2010

## **Formáli**

Rannsóknin er meistaraþrófsverkefni til fullnaðar M.Ed.-gráðu í uppeldis- og menntunarfræðum við Háskóla Íslands með áherslu á nám og kennslu ungra barna. Vægi rannsóknarinnar er 20 ECTS einingar.

Verkefnið var unnið á haustmánuðum 2008 og allt árið 2009. Gagnaöflun í formi dagbókarskrifa stóð yfir frá september 2008 þar til í maí 2009. Leiðbeinandi er Hafdís Guðjónsdóttir, dósent í kennslu- og sérkennslufræðum við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og sérfræðilega ráðgjöf veitti Karen Rut Gísladóttir.

Öllum sem sýndu verkefninu áhuga og hvöttu mig til dáða færi ég mínar bestu þakkir fyrir stuðninginn.



## Ágrip

Í þessu verkefni er markmiðið að gefa öðrum innsýn í reynsluheim minn af því að taka þátt í þróunarstarfi þar sem ég tileinka mér nýja lestrarkennsluaðferð, Byrjendalæsi. Greint er frá því hvernig Byrjendalæsi hefur áhrif á eða breytir kennsluháttum mínum og vinnunni í skólastofunni í starfi með 1. og 2. bekk veturanna 2007-2008 og 2008-2009. Ég skoða eigið starf og starfsþróun og leitast við að segja skilmerkilega frá starfi mínu, verkefnum og þælingum í þeirri von að bæði ég og aðrir geti eitthvað af því lært og skilið starf kennarans betur.

Rannsóknin er starfendarannsókn, þar sem ég geri rannsókn á eigin starfi. Söfnun gagna fór fram með dagbókarskrifum þar sem ég ritaði dagbók frá september 2008 þar til í maí 2009. Í dagbókina er framvinda starfsins skráð ásamt ýmsum þælingum og frásögnum. Önnur gögn eru kennsluáætlanir, verkefni, ljósmyndir og vinna nemenda. Sagðar eru reynslusögur þar sem skipulaginu í Byrjendalæsi og vinnunni í skólastofunni er lýst og sagt frá ýmsum atvikum, viðbrögðum og verkefnum.

Helstu niðurstöður sýna að ég hef lært að skipuleggja læsinnám nemenda í tengslum við bókmenntir þar sem unnið er með tal, hlustun, lestur og ritun, auk samband stafs og hljóðs, hraða, öryggi, lesskilning, hljóðvitund, orðaforða, skrift, réttritun, setningarbyggingu og málfræði. Ég hef lært að vinna með gæðatexta á markvissan hátt með nemendum til að auka skilning þeirra og orðaforða. Ég hef lært að nota lykilorð til að kenna nemendum stafi og hljóð og ýmis tæknileg atriði læsinnámsins og öðlast skilning á fjölmörgum möguleikum á notkun lykilorðs til að vinna á fjölbreyttan hátt með móðurmálið og rannsaka það. Ég hef öðlast færni í að skipuleggja námsstöðvar með fjölbreyttum verkefnum þar sem nemendur vinna saman og styðja hver annan. Ég hef einnig séð að góð skipulagning námsstöðva skapar mér aukið svigrúm til að kenna litlum hópum nemenda út frá þörfum þeirra. Ég hef öðlast betri sýn á hve dýrmætt það er að vinna með jákvæðu og áhugasömu fólki sem hefur ánægju af starfinu og er tilbúið til að deila reynslu sinni og ígrunda starfið til að finna betri lausnir fyrir nemendur. Ég hef öðlast aukinn skilning á að hugarfar kennarans og vilji til að skoða og ígrunda eigið starf, skiptir miklu máli til að hann nái árangri og þróist í starfi.



## **Abstract**

This assignment has the objective to view and share my experience of participating in a research and development program through which I adapt a new teaching strategy called Beginning Literacy. It is revealed how Beginning Literacy affects or changes my teaching approach and classroom activities while working with 1st and 2nd grade during the school years 2007-2008 and 2008-2009. I review my own work and professional development and make an effort to report on my work, projects and speculations systematically, in the hope that both I and others gain some learning and better understanding of the teacher's profession.

This is an action research where I look into my own work. The data was collected by writing a journal from September 2008 until May 2009. My journal holds information on the procedure of my work along with various speculations and reports. Additional data comprises syllabuses, projects, photos and samples of students work. There are also narrations of personal experience, descriptions of the induction of Beginning Literacy and classroom activities, various occurrences, responses and tasks.

The main findings reveal that I have learned to construct students' literacy learning program in association with literature, involving speaking, listening, reading and writing along with letter-sound matching, fluency, accuracy, reading comprehension, phonological awareness, vocabulary, spelling, syntax and grammar. I have accomplished skills in using quality texts systematically with my students in order to enhance their understanding and vocabulary. I have learned to use keywords as a way to teach letters and phonemes and various technical issues of literacy learning and achieved understanding of numerous possibilities of working with and researching mother tongue.

I have developed proficiency in organising learning facilities in the classroom with multiple choice tasks where students collaborate and support each other. Furthermore I have noticed that the quality of preparation offers the opportunity for me to instruct a small group of students according to their needs. I have acquired a deeper intuition of the significance of working with positive and passionate people who love their profession and are willing to share their experience and reflect on their own work for the purpose of finding better solutions for students. I have gained increased awareness of that the teacher's aspect and willingness to reconsider her own work is very important in order to succeed and gain professional growth.





## Efnisyfirlit

|   |    |
|---|----|
| Formáli .....   | 1  |
| Ágrip .....   | 3  |
| Abstract .....  | 5  |
| Efnisyfirlit .....  | 7  |
| 1 Inngangur .....   | 9  |
| 2 Þróun í starfi .....  | 11 |
| 2.1 Náms- og starfsferill minn .....                          | 11 |
| 2.2 Fagmennska og starfsþróun .....                           | 13 |
| 2.3 Starfsánægja .....  | 16 |
| 2.4 Samstarf og teymisvinna .....                             | 17 |
| 3 Kennsluaðferðir í lestri .....                              | 19 |
| 3.1 Hljóðaaðferðin .....                                      | 20 |
| 3.2 LTG aðferðin .....  | 21 |
| 3.3 Byrjendalæsi .....  | 23 |
| 3.3.1 Helstu einkenni Byrjendalæsis .....                     | 25 |
| 3.3.2 Lykilorð .....  | 26 |
| 4 Framkvæmd rannsóknar .....                                  | 27 |
| 4.1 Starfendarannsóknir .....                                 | 28 |
| 4.2 Gagnaöflun .....  | 30 |
| 4.3 Siðfræðileg atriði og álitamál .....                      | 31 |
| 4.4 Úrvinnsla gagna .....                                     | 31 |
| 5 Niðurstöður .....   | 33 |
| 5.1 Byrjendalæsi þróunarstarf - Námskeið og eftirfylgni ..... | 33 |
| 5.2 Aðstæður og mönnun .....                                  | 34 |
| 5.3 Skipulag Byrjendalæsis og kennsluáætlanir .....           | 35 |
| 5.4 Upprifjun og umræður .....                                | 37 |
| 5.5 Vinna með lykilorð .....                                  | 39 |
| 5.6 Námsstöðvar .....   | 43 |

|      |   |    |
|------|---|----|
| 5.7  | Geimstöðin .....                                | 46 |
| 5.8  | Ritun .....                                     | 49 |
| 5.9  | Skipulagning og samvinna kennara.....           | 54 |
| 5.10 | Þemavinna og Byrjendalæsi .....                 | 55 |
| 5.11 | Lestrarstund,- yndislestur og bókasafn.....     | 56 |
| 5.12 | Sjálfstæð vinna og fyrirmæli .....              | 57 |
| 5.13 | Byrjendalæsi og heimanám .....                  | 60 |
| 5.14 | Samstarf og kennarateymi .....                  | 60 |
| 6    | Umræða .....                                    | 63 |
| 6.1  | Kennsluaðferðir og kennsluhættir í lestri ..... | 63 |
| 6.2  | Hlutverk kennara .....                          | 65 |
| 6.3  | Samstarf og samvinna kennara.....               | 70 |
| 6.4  | Þróunarstarf og starfsþróun .....               | 72 |
| 7    | Lokaorð .....                                   | 75 |
|      | Heimildaskrá .....                              | 77 |
|      | Fylgiskjal 1.....                               | 81 |

# 1 Inngangur

Í Aðalnámskrá grunnskóla, um íslensku (2007) kemur fram að grunnskólinn eigi að skila af sér sjálfstæðum nemendum sem hafi öðlast sjálfstraust og öryggi, kunni að læra, hafi kjark og þor til frumkvæðis og sjálfstæðra vinnubragða, geti unnið með öðrum og kunni að tjá sig skýrt og skilmerkilega bæði í töluðu og rituðu máli. Einnig kemur fram að val á kennsluaðferðum og skipulag skólstarfsins skuli miðast við að sjá hverjum og einum nemanda fyrir bestu tækifærum til náms og þroska og kennslan verði að taka mið af þörfum og reynslu einstakra nemenda og efla með þeim námsfýsi og vinnugleði. Þá segir að góð lestrarfærni og lestrarkunnátta sé undirstaða almennrar menntunar og öllum nauðsynleg til þess að geta tekið virkan þátt í samfélaginu og í upphafi skólagöngu sé lestrarnámið fylgið í að ná tókum á undirstöðuatriðum lestrar og að styrkja hljóðkerfisvitund. Kveðið er á um að fylgjast þurfi með að lestrarferlið þróist eðlilega og þar sem nám í lestri og ritun séu nátengd ferli beri að skipuleggja kennslu í móðurmáli með tilliti til þess (Aðalnámskrá grunnskóla, íslenska, 2007).

Á undanförunum árum hafa íslenskar rannsóknir sýnt að lestrarfærni íslenskra grunnskólabarna sé ábótavant og að lestraráhugi þeirra sé lítill (Rósa Eggertsdóttir, 2007b) og er það áhyggjuefni kennara og fræðimanna.

Formleg lestrarkennsla fer fyrst og fremst fram í grunnskólum og því hlýtur athyglin að beinast að því hvernig að henni er staðið. Rannsóknir liggja ekki fyrir um hvaða lestrarkennsluaðferðir hafa verið notaðar hér á landi á undanförunum árum en samkvæmt rannsókn sem gerð var á Norðurlandi eystra fyrir rúmum áratug, var hljóðaaðferðin notuð í þeim 13 skólum sem svöruðu og fimm notuðu aðferðina með „LTG ívafi“ (Rósa Eggertsdóttir, 2007b).

Við Skólaþróunarsvið Háskólans á Akureyri hefur verið mótuð af Rósu Eggertsdóttur samvirk kennsluaðferð í kennslu læsis í fyrsta og öðrum bekk, og hefur hún verið þróuð í samvinnu við kennara á Norðurlandi frá árinu 2004 og er nefnd Byrjendalæsi. Nú er í boði fyrir skóla þátttaka í þróunarverkefninu Byrjendalæsi hjá Háskólanum á Akureyri, þar sem markmiðið er að þróa vinnubrögð í lestrarkennslu í fyrsta og öðrum bekk grunnskólans til að auka lestrarfærni nemenda.

Haustið 2007 hófst þátttaka mín í þróunarverkefninu Byrjendalæsi, en tildrög þessa verkefnis er þátttaka mín í því starfi. Eftir að hafa kennt Byrjendalæsi í fyrsta bekk fór ég að velta fyrir mér hvenær ég væri búin að tileinka mér aðferðina og farin að vinna samkvæmt öllum þáttum hennar og hvernig ég gæti fundið henni eðlilegan farveg í vinnunni í fyrsta og öðrum bekk með öðrum greinum og markmiðum sem þar er unnið að og mér finnst eðlilegt að samþætta við vinnuna með móðurmálið. Ég velti einnig fyrir mér eigin færni og þekkingu,

skilningi á aðferðinni Byrjendalæsi og því hvernig börn læra að lesa og þeim kröfum sem aðferðin Byrjendalæsi gerir til mín sem kennara.

Markmið verkefnisins er að gefa öðrum innsýn í reynsluheim minn, hvernig það er að taka þátt í þróunarstarfi þar sem ég tileinka mér nýja lestrarkennslu-aðferð, Byrjendalæsi. Rannsaka hvernig aðferðin hefur áhrif á eða breytir kennsluháttum mínum og vinnunni í skólastofunni í starfi með fyrsta og öðrum bekk veturna 2007-2008 og 2008-2009. Ég hef rýnt í og ígrundað eigið starf og starfsþróun og ritað frásagnir um starf mitt, verkefni og þælingar til þess að auka skilning minn og annarra á starfi kennarans. Ég tel mikilvægt að kennarar skoði og ígrundi eigið starf og kennslu og hugsu um hvað þeir gera, hvernig og af hverju. Ég tel einnig mikilvægt að kennarar skrái reynslu sína til að hún, ásamt þekkingu þeirra og ígrundun, verði aðgengileg öðrum kennurum og fræðimönnum sem fjalla um nám og kennslu. Ég tel að slík skráning geti hjálpað kennaranum sjálfum til að skilja betur eigið starf og starfsþróun.

Leitað verður svara við rannsóknarspurningunum: *Hvað færir það mér, reyndum kennara, að læra nýja kennsluáðferð í læsi ungra barna, Byrjendalæsi og taka þátt í þróunarverkefni? Hvaða áhrif hefur þessi vinna á kennsluhætti mína og hvar er ég stödd? (Hvað kann ég, hvert er ég komin og hvað þarf ég að læra betur?)*

Skilgreining Gudschinsky á hugtakinu læsi er að einstaklingur telst vera læs „...þegar hann getur, út frá því tungumáli sem hann talar, lesið og skilið allt sem hann myndi skilja ef honum hefði verið sagt það, og skrifað allt sem hann vill segja þannig að það megi lesa“ (Rósa Eggertsdóttir, 2009, bls. 35).

Yfirskrift ritgerðarinnar vísar til eins áhersluatriða Byrjendalæsis og er fengin frá Rósu Eggertsdóttur höfundu kennsluáðferðarinnar.

## 2 Þróun í starfi

Í hlutverki kennarans felst að skipuleggja, stýra, leiðbeina og bera umhyggju fyrir nemendum. Daglega veltir kennarinn fyrir sér hverju viðfangsefni sem hann býður upp á skila nemendum hans og hvernig hann geti hjálpað þeim, hverjum og einum til að ná betri árangri. Í þessum kafla mun ég fyrst kynna mig og segja frá náms- og starfsferli mínum. Síðan fjalla um fagmennsku kennara, starfsþróun og starfsánægju, einnig um samstarf og teymisvinnu kennara en þessir þættir skipta miklu máli varðandi hvernig kennarinn lítur á hlutverk sitt og hvernig honum líður í starfi.

### 2.1 Náms- og starfsferill minn

Uppruni minn er í sveitinni. Ég er næstelst fimm systkina og ólst upp við hefðbundið fjölskyldumunstur og búskap. Í æsku þótti ég ör í skapi og hávaðasöm og skorta þolinmæði. Ég naut þeirra forréttinda að eiga ömmu á staðnum sem alltaf var tilbúin til að hlusta, segja sögur og gera gott úr öllu. Sjö ára byrjaði ég í barnaskóla og fékk kennara sem var leiðbeinandi og að hefja kennslu. Tveimur árum síðar fékk ég annan leiðbeinanda, átján ára stúlku sem kenndi mér næstu þrjú árin. Mestan hluta barnaskólans hafði ég unga, reynslulitla og réttindalaus kennara.

Ég hafði frá unga aldri óskaplega gaman af allri handavinnu bæði heima og í skólanum. Þegar ég fór fjórtán ára í heimavistarskóla fékk ég frábæran hannyrðakennara og til að mér leiddist ekki sat ég stíft við hannyrðir. Að loknu gagnfræðaprófi hafði ég ákveðið að fara í Kennaraháskólann til að læra handavinnu og byrjaði þar haustið 1979. Miklar breytingar áttu sér stað í KHÍ á þeim tíma og var fyrsta önnin að mestu leyti hópavinna og þemanám út í gegn. Mér fannst óskaplega gaman í KHÍ og þegar ég fór í fyrstu æfingakennsluna fékk ég löngun til að kenna litlum börnum. Eftir kennarapróf 1982 fór ég beint í framhaldsnám í handlistum við KHÍ og fékk réttindi til að kenna í framhaldsskóla. Síðan flutti ég til Akureyrar og fór að kenna yngri börnum og hannyrðir.

Þegar ég byrjaði að kenna 1983 kenndi ég fyrsta bekk (7 ára nemendum) og varð hljóðaaðferðin fyrir valinu í lestrarkennslunni en hún var ríkjandi í skólanum sem ég fór að kenna í og var bókaflokkurinn *Við lesum* notaður sem grunnefni. Ég hafði lagt mig fram um að kynna mér og læra að beita hljóðaaðferðinni í kennaranáminu og í æfingakennslunni, en sjálf hafði ég lært að lesa eftir stöfunaraðferð eða bandþrjónsaðferð. Í kennaranáminu fengum við kynningu á LTG aðferðinni og fleiri aðferðum og ég man að okkur var sagt að

Því fleiri aðferðir sem við kynnum og gætum beitt því meiri líkur væru á velgengni nemenda.

Fyrsta veturinn minn í kennslu var ég í samstarfi við Önnu og Gerði (öll nöfn eru dulnefni) sem einnig kenndu í fyrsta bekk. Anna var leiðbeinandi og hafði kennt í nokkur ár en Gerður var með kennararéttindi, hafði verið árinu á undan mér í kennaranáminu og var búin að kenna tvö ár. Við Gerður vorum því dálítið á sama báti, höfðum samskonar nám að baki frá KHÍ og báðar að takast á við nýtt verkefni þar sem hún hafði ekki kennt þessum aldri áður. Frá upphafi ræddum við hvernig við gætum gert hlutina og ræddum á eftir hvernig til hefði tekist. Við ræddum líka einstaka nemendur og stöðu þeirra og gerðum allt á sama máta en bárum okkur líka saman og studdum hvora aðra. Þetta varð mjög gott samstarf, bæði skemmtilegt og gefandi. Við Gerður urðum mjög góðar vinkonur og sálufélagar í kennslunni og gátum rætt og krufið hvaða mál sem var. Eftir tvö ár fluttum við Gerður okkur í Síðuskóla sem hafði þá starfað í einn vetur. Þar fórum við aftur að kenna í fyrsta bekk og kenndum þeim nemendum í þrjú ár í tveimur bekkjardeildum. Við unnum vel saman og tókumst saman á við þá erfiðleika og vandamál sem upp komu og leituðum lausna og leiða. Við skólann sem var í örum vexti völdust ungir, áhugasamir og kröftugir kennarar og faglegur skólastjóri.

Haustið 1988 tókum við Gerður aftur við fyrsta bekk sem var í þremur bekkjardeildum og fengum Vilborgu með okkur. Við kenndum þessum nemendum líka í þrjú ár. Á þessum árum var Gerður í framhaldsnámi í sérkennslufræðum. Það sem hún var að læra nýttum við beint inn í kennsluna hjá okkur auk þess sem við fórum báðar á sumarnámskeið og flest alla fræðslufundi sem í boði voru á svæðinu.

Nú skildu leiðir í bili eftir átta ára frábæra samvinnu þar sem Gerður gerðist aðstoðarskólastjóri og ég fór að kenna fjórða bekk (9 ára nemendum) með Gunnu og Nínu sem líka voru umsjónarkennarar. Í bekkinn minn voru skráðir fjórir fatlaðir einstaklingar sem yfirleitt voru teknir út úr bekknum og kennt á öðrum stað. Hugmyndir mínar um hvernig átti að sinna þeim og sérkennarans sem kenndi þeim fóru ekki saman en starfið gekk átakalaust. Næsta haust var Gerður laus úr aðstoðarskólastjórastöðunni og tók við starfi sérkennarans í bekknum mínum. Þannig vorum við aftur komnar í samvinnu og nú í tveggja kennara kerfi inni í bekk. Þetta var alveg frábær vetur í frábærri samvinnu þótt ýmislegt hafi reynt á þolrifin eins og oft gerist í kennarastarfinu.

Þennan vetur tókum við þátt í þróunarstarfi í að kenna eftir „söguaðferðinni“ (story line) og nutum leiðsagnar Rósu Eggertsdóttur en þetta verkefni var hluti af meistaraþrófsverkefni hennar. Ég tók einnig þátt í þróunarstarfi í að kenna heimspeki í fimmta bekk þennan vetur svo mikið var um að vera. Þegar við

Gerður hittumst minnumst við oft á þau viðfangsefni sem við tókumst á við, það starf sem við unnum og hvað okkur fannst gaman að vinna saman. Á milli okkar ríkti fullkomið traust og trúnaður, vinsemd og virðing og við lásum hvora aðra og þekktum vel helstu kosti og galla hjá hvorri. Við tókum sameiginlega ábyrgð á öllum nemendum og skiptum með okkur ýmsum verkum og unnum annað saman. Veturinn eftir hélt ég áfram með þessa nemendur í sjötta bekk og var það því miður síðasti veturinn sem við Gerður kenndum saman og það aðeins örfáa tíma á viku því hún var aftur orðin aðstoðarskólastjóri og síðan skildu leiðir.

Haustið 1994 fór ég að kenna fyrsta bekk (6 ára nemendum) en það haust var ákveðið að fara í þróunarstarf varðandi lestrarkennslu í fyrsta bekk undir leiðsögn Rósu Eggertsdóttur. Ákveðið var að skoða LTG aðferðina og nýta hana en einnig unnum við samvisskusamlega með markvissa málörvun. Aðkoman og kveikjan að stafainnlögninni í LTG varð önnur en í hljóðaaðferðinni þar sem kveikjan var hljóðsaga. Í LTG var kveikjan einhver sameiginleg reynsla nemenda, upplifun eða rannsókn sem leiddi til umræðna. Síðan var skrifuð skýrsla eða saga um það sem gert var og valinn stafur eða hljóð úr sögunni til að vinna með. Við höfðum engar bækur sem studdu þessa vinnu okkar en árið eftir kom út bókin *Það er leikur að læra*, eftir Ragnheiði Gestsdóttur og Ragnheiði Hermannsdóttur, sem passaði mjög vel inn í þessa vinnu því kennarahandbókin er hafsjór af hugmyndum. Þann vetur kenndi ég aftur fyrsta bekk svo ég gat þróað þessa vinnu áfram og leiðbeint þeim kennurum sem unnu með mér.

Haustið 1996 var ég sett í að kenna sjötta bekk, vegna mikils kennaraskorts, en haustið eftir tók ég við fyrsta bekk í þriðja skiptið á fjórum árum. Mér fannst það mjög skemmtilegt því nú var ég farin að þekkja námsefnið vel og farin að geta valið og hafnað hugmyndum og ákvarðað sjálf og sett fingur á hvernig ég vildi hafa hlutina. Næstu vetur kenndi ég svo öðrum og þriðja bekk. Þá kenndi ég eftir Landnámsaðferð Herdísar Egilsdóttur og fannst það ákaflega skemmtilegt verkefni. Ég kenndi aftur eftir Landnámsaðferðinni veturna 2003-2005. Á árunum 2000-2006 kenndi ég fyrsta og öðrum bekk tvisvar og síðan þriðja og fjórða bekk.

Veturinn 2005-2006 byrjaði þróunarstarf með Byrjendalæsi í tveimur skólum á Akureyri. Ákveðið var að taka Byrjendalæsi upp í skólanum um haustið 2006 en þá fór ég í námsleyfi en fékk samt að sitja námskeiðið um Byrjendalæsi um haustið sem leiddi til þess að ég hafði það oft í huga í náminu mínu þar sem ég vann nokkur verkefni tengd því eða út frá því.

## 2.2 Fagmennska og starfsþróun

Fagmennska (e. professional) kennara og fræðilegur skilningur á kennarastarfinu byrjar að mótast í námi og þróast áfram út frá persónulegri reynslu í starfi, væntingum til þess, og eftir því umhverfi sem hann starfar í svo og sögulegum-



og menningarlegum bakgrunni hans (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004). Kennari sem fagmaður býr yfir þekkingu, menntun og ábyrgð og leggur sig fram um að koma til móts við þarfir nemenda sinna. Hann metur stöðuna, ígrundar og tekur ákvarðanir sem hann byggir á þekkingu, reynslu og innsæi (Jóhanna Einarsdóttir, 2002). Skilningur kennara á kennarastarfinu verður stöðugt fyrir áreiti og mótast og endurmótast í samskiptum þeirra við nemendur, foreldra og samstarfsfólk (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004).

Sannfæring kennara er það sem hann hefur trú á og telur að sé satt og rétt og hefur afgerandi áhrif á hvernig hann kennir. Ákvarðanir kennara í dagsins önn eru að mestu leyti byggðar á sannfæringu hans og viðhorfum. Ýmsar rannsóknir sýna að uppeldi og reynsla kennara geti haft veruleg áhrif á starfshætti og sannfæringu þeirra. Rannsóknir hafa sýnt að kennaranemar hafa ákveðnar hugmyndir um börn, nám og kennslu þegar þeir hefja kennaranám. Kennaranámið hefur mótandi áhrif á sannfæringu þeirra sérstaklega ef lögð er áhersla á að tengja fræði og starf og nemendur fá tækifæri til að ígrunda og ræða sannfæringu sína. Menning skólans sem kennarinn vinnur í hefur einnig mótandi áhrif á starfshætti hans og fólk sem vinnur við sama skóla lítur oft á hlutina á svipaðan hátt. Rannsóknir benda til að þegar kennarar geta ekki unnið samkvæmt sannfæringu sinni komi það niður á starfi þeirra, þeir eigi í innri baráttu og ósamræmi verði í hegðun þeirra svo líklegt sé að nemendur fái tvöföld skilaboð frá þeim. Mikilvægt er að kennarar séu meðvitaðir um sannfæringu sína og hvaða þættir hafa áhrif á hvernig þeir vinna. Þeir þurfa líka að hafa tækifæri til að ígrunda og tala um starfshætti sína og sannfæringu (Jóhanna Einarsdóttir, 2002).

Sigrún Aðalbjarnardóttir talar um fagvitund og segir að það sé mjög brýnt fyrir kennara að ígrunda hvaða persónulega og faglega merkingu þeir leggja í hlutverk sitt þegar þeir vinna að ögrandi verkefnum eins og að efla félagsþroska og samskiptahæfni nemenda eða hvaða *uppeldissýn* þeir hafa. Sýn kennara á uppeldi getur verið misvíð og misdjúp en uppeldissýn vísar til þess hvernig kennari tengir saman siðfræðileg gildi, fræðilega þekkingu og framkvæmd (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 1999).

Hafdís Guðjónsdóttir talar um *faglega starfskenningu* sem byggir á samspili þessara þátta, framkvæmdar (það sem kennari gerir) fræðilegrar þekkingar (hvernig kennari skilur eða tengir það sem hann gerir við fræðin) og siðferðislegra gilda (hvers vegna kennari gerir það sem hann gerir). Fagleg ígrundun er ferli sem byggir á ýmsum lykilatriðum, svo sem þekkingu á kennslu og uppeldisfræði, meðvitund um félagslega menningu og söguleg áhrif á menntun, svo og skilningi á mikilvægi kerfisbundinnar og greinandi ígrundunar ásamt tengslum milli nauðsynlegra forsenda og fræðilegs skilnings. Fagleg starfskenning kennara mótast af þeim skilningi sem þeir öðlast og verður til við

stöðugt samspil framkvæmdar, fagþekkingar, siðferðilegra gilda og ígrundunar. Í gegnum yfirgripsmikla gagnrýna ígrundun og samræður fagmanna verður til meðvituð fagleg starfskenning sem leiðir til þróunar framkvæmda, sköpunar faglegrar þekkingar og þróunar fagmannsins (Hafðís Guðjónsdóttir, 2004).

Fagmennska miðar að þjónustu við skjólstæðing og að leita lausna fyrir hann sem byggðar eru á þekkingu, færni og sjálfstæði fagmannsins (Trausti Þorsteinsson, 2003). Trausti fjallar um þrjár tegundir af fagmennsku kennara sem hann telur að hægt sé að greina í skólastarfi en það er ósjálfstæð fagmennska (e.dependent professionalism), sjálfstæð fagmennska (e.independent professionalism) og samvirk fagmennska (e.interdependent professionalism).

1. *Ósjálfstæð fagmennska* er þegar kennari vill einbeita sér að sínum bekk í sinni stofu án tillits til annarra svo sem foreldra, samkennara, annarra í skólanum og kennir eftir markmiðum námskrár. Kennarinn telur sig ekki þurfa að taka tillit til krafna foreldra, eða bera einhverja ábyrgð varðandi samstarfsfólk sitt eða skólann í heild.
2. *Sjálfstæð fagmennska* krefst námskrár sem er vítt afmörkuð og frelsi kennara til að ákveða kennsluaðferðir og námsefni. Nemandinn er í brennidepli, þroski hans, færni og geta og kennari greinir stöðugt námsaðstæður til að ákveða markmið og inntak kennslunnar. Kennarinn ígrundar hvernig hann stuðlar best að andlegum og líkamlegum þroska nemenda. Kennarar sem aðhyllast sjálfstæða fagmennsku, líta á nemendur og foreldra sem skjólstæðinga sína.
3. *Samvirk fagmennska* felur í sér starfshætti þar sem samkennarar, nemendur og foreldrar eru samstarfsaðilar. Hreyfing í átt að auknu samstarfi foreldra og kennara á jafnræðisgrundvelli felur í sér að endurskoða þarf réttindi og skyldur hvors aðila fyrir sig þar sem báðir hafa bæði réttindi og skyldur. Kennarinn nýtir sér upplýsingar frá foreldrum eða öðrum í þágu starfsins til að skoða og þróa eigið starf. Kennarinn verður hluti af samfélagslegri heild sem hefur tækifæri til að stjórna á fleiri sviðum skólastarfsins en áður og það gerir auknar kröfur til hans sem fagmanns og þess er vænst af honum að hann leggi fram hugmyndir sínar um námsmarkmið, kennsluaðferðir, hæfileg viðfangsefni og önnur fagleg úrlausnarefni til faglegrar umræðu. Kennari sem aðhyllist samvirka fagmennsku lítur á sjálfan sig sem leiðtoga (leader) fremur en húsbónda. Hann tekur forystu og leiðir samstarfsfólk með sér en forðast þvingunarvald. Kennarinn sem leiðtogi hefur mjög skýra mynd af stjórnunarhlutverki sínu og til að ná árangri þarf hann að viðurkenna stjórn nemenda sjálfra eða annarra samstarfsaðila þeirra (Trausti Þorsteinsson, 2003).

Trausti vitnar ennfremur í Glasser (1990) sem segir að í leiðtogastjórnun felist fjórir mikilvægir þættir.

1. Kennarinn fær nemandann til samræðu um gæði starfsins og tímann sem starfið þarfnast og reynir stöðugt að aðlaga starfið færni og þörfum nemandans.
2. Kennarinn leiðbeinir nemandanum þannig að hann sjái nákvæmlega til hvers kennarinn ætlast en spyr hann jafnframt áhlits á því hvað hann telji að betur megi fara.
3. Kennarinn biður nemandann að skoða og meta gæði eigin starfs.
4. Kennarinn gefur nemandanum til kynna að hann hafi gert allt sem hægt var til að tryggja honum bestu áhöld og vinnuaðstæður (Trausti Þorsteinsson, 2003).

Samkvæmt rannsókn sem gerð var á einkennum fagmennsku kennara á Norðurlandi eystra (2001) virðast kennarar vilja eiga samstarf sín á milli og gætir einkenna samvirkrar fagmennsku mest meðal þeirra. Kennarar vinna saman að því að íhuga og rýna í starf sitt með það fyrir augum að bæta það (Trausti Þorsteinsson, 2003).

## 2.3 Starfsánægja

Starfsánægja (e. job satisfaction) kennara tekur til ýmissa þátta sem bæði eru innra með honum sjálfum og í umhverfi hans, innan skólans og utan og hafa áhrif á ánægju hans og framgang í starfi. Starfsánægja er því flókið fyrirbæri og tengist sannfæringu, þörfum og markmiðum kennarans og einnig stjórnun skólans svo og þjóðfélagslegum kröfum og árangri (Arna H. Jónsdóttir, 2003). Forsenda starfsánægju er að vita hvað á að gera, hvernig og til hvers er ætlast og að ná tókum á starfinu og upplifa að ná árangri. Varðandi árangur skiptir mestu máli að vita hvað er vel gert og þarfnast úrbóta. Mikilvægt er að upplifa ábyrgð sína og að vera hluti af hópi og tengjast samstarfsmönnum sínum vináttuböndum. Vináttan tryggir að fólk lætur sig varða velferð og árangur annarra. Til að öðlast starfsánægju er mikilvægt að upplifa tilgang með starfinu og að það sé mikilvægt. Starfsánægja er smitandi. Skemmtilegt er að vinna með áhugasömum samstarfsmanni sem hefur gaman af starfinu en niðurdrepanði og leiðinlegt að vinna með þeim sem eru áhugalitlir fyrir því sem þeir eru að gera (Eyþór Eðvarðsson, 2005).

Í rannsókn Örnú H. Jónsdóttur (1999) á starfsánægju starfsfólks í leikskólum kemur fram að mesta starfsánægjan felst í að ná persónulegum árangri á eigin frammistöðu í starfinu með börnunum. Skýrustu staðfestinguna á eigin árangri og frammistöðu fengu starfsmennirnir þegar þeir sáu börnin taka framförum,

þroskast og dafna og að verða vitni að gleði þeirra og lífshamingju. Starfsfólkið skynjaði síður starfsánægju þegar það sá ekki árangur með börnunum. Þættir sem tengdust tilfinningu starfsfólksins fyrir árangri og starfsánægju voru hugsjónir hvers og eins, hæfni og tilfinning fyrir eigin stjórn í starfinu (Arna H. Jónsdóttir, 2003).

## 2.4 Samstarf og teymisvinna

Algennt er að kennarar hafi með sér eitthvert samstarf en misjafnt er hvernig því er háttað. Samstarf og teymisvinna kennara er talinn mikilvægur þáttur í þróun einstaklingsmiðaðs náms þar sem samvinna og samábyrgð þeirra á nemendahópi leiðir til aukinna tækifæra til að nýta betur sérþekkingu hvers kennara þegar þeir taka sameiginlega á málum og þeim gefast fleiri tækifæri til að miðla þekkingu og reynslu sín á milli (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2007).

Elín H. Ólafsdóttir lýsir reynslu sinni af teymiskennslu þriggja kennara um 1970 sem kenndu saman stórum hópi og unnu náíð saman, deildu verkefnum og gengu hver í annars störf eftir þörfum. Hún segir að sérhæfileikar hvers kennara hafi notið sín vel í samstarfinu, þeir höfðu styrk hver af öðrum og bættu hvern annan upp auk þess sem það hafi verið miklu skemmtilegra að vinna svona náíð saman. Hvert skref starfsins var skipulagt sameiginlega og gerð kennsluáætlun fyrir hvern dag þar sem allir lögðu í púkkið. Hver kennari „átti öll börnin“ þrátt fyrir að hafa aðeins umsjón með ákveðnum hópi þeirra (Elín G. Ólafsdóttir, 2006).

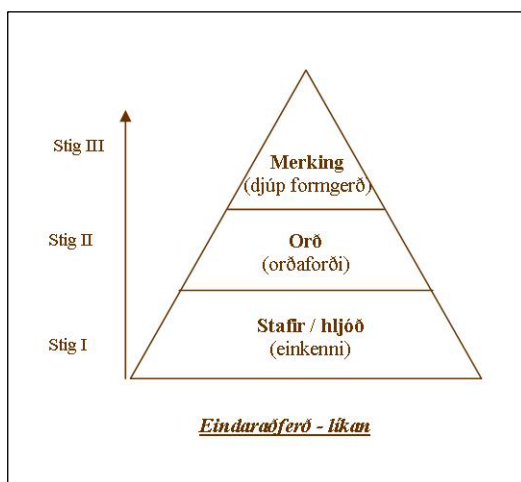
Samvinna kennara á að miða að því að byggja upp gott námsumhverfi og skólinn á að vera samfélag þar sem kennararnir vinna saman að því að þróa viðeigandi og jákvæðar væntingar til allra nemenda og leggja fyrir þá viðfangsefni sem reyna á þá og eru byggð á upplýsingum sem fengnar eru með skipulagðri samvinnu og umræðum (Hrund Gautadóttir og Eygló Friðriksdóttir, 2005; Good og Brophy, 2003). Við skipulagningu teymiskennslu verður að huga að námskránni, mismunandi kennurum og ólíkum nemendum og nemendahópum. Kennarar sem kenna í sama rými verða að funda mjög ört til að ákveða hvað á að kenna og hvenær (markmið, verkefni), hvernig (hópaskipt eða öllum í einu), hver á að stjórna og hvenær, hvernig á að meta nemendur, skipuleggja hópana og hver á að sjá um hvern hóp. Meta þarf teymisvinnuna eftir nokkurra vikna samvinnu og skoða hvernig hægt er að bæta kennsluna, huga að vandamálum sem upp hafa komið og leita lausna á þeim. Þó að samstarfið gangi vel getur alltaf komið upp ágreiningur eða mismunandi persónulegar og faglegar skoðanir sem geta leitt til átaka. Mikilvægt er að vinna með ágreining og nýta ólíkar skoðanir til að bæta kennsluna í stað þess að eyðileggja samstarfið og þeir sem vinna saman séu meðvitaðir um styrkleika, áhugasvið og markmið hvers og eins (Goetz, 2000; Hrund Gautadóttir og Eygló

Friðriksdóttir, 2005). Teymiskennsla hentar vel ólíkum nemendum og mismunandi námsstíl þeirra (hvernig þeim hentar best að læra) því þeir kynnst fleiri viðhorfum og mismunandi aðferðum kennara. Samvinna kennara er góð fyrirmynd fyrir nemendur að læra jákvæða samvinnu þótt sumum nemendum finnist erfitt að vera með fleiri en einn kennara (Goetz, 2000, Hrund Gautadóttir og Eygló Friðriksdóttir, 2005).

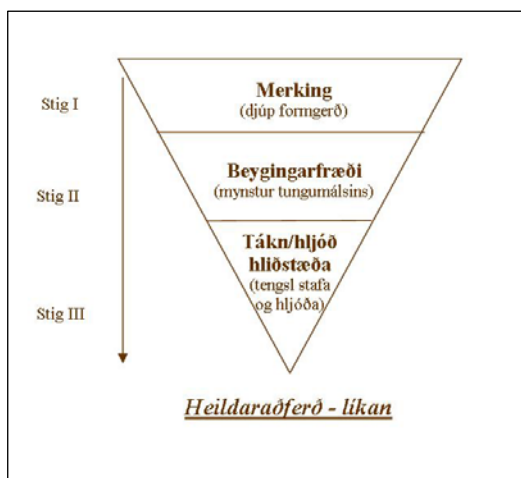
Samstarfshópar fara í gegnum ákveðin þróunarstig (West-Burnham, 1992). Á fyrsta stigi einkennist hópurinn af óvissu um hlutverk sitt og hlutverkskipan, annað stig afmarkast af deilum um hlutverk og gildi vinnunnar, á þriðja stigi verður til markvisst skipulag og vinnureglur, hlutverk skýrist og hópurinn fer að finna til samkenndar og á fjórða stigi er samstarfið orðið markvisst, byggir á gagnkvæmu trausti og sveigjanleika í hlutverkum (Börkur Hansen og Smári S. Sigurðsson, 1998). Þegar hópur hefur starfað um tíma á fjórða stigi, (Murgatroyd og Morgan, 1993) getur komið upp viðkvæmt tímabil og ef endurskoðun á starfi hópsins á sér stað er líklegra að hann sé færari um að glíma við verkefnið og skila árangri enda miði endurskoðun starfsins við að laga það og bæta. Einkenni skilvirkra hópa eru samræmd markmið, óþvinguð samskipti, gagnkvæmt traust, raunhæfar vinnureglur, forysta og að átök leiði til uppbyggingar. Hópastarfið endurskoðað reglulega, þekking og leikni aukin og eðlileg samskipti höfð við aðra hópa. Hópastarfið þarf að vera skemmtilegt og hópurinn að geta veitt sér umbun fyrir vel unnin störf og geta tekist á við mótlæti (Börkur Hansen og Smári S. Sigurðsson, 1998).

### 3 Kennsluaðferðir í lestri

Kennarar hafa í gegnum tíðina notað mismunandi aðferðir við að kenna lestur. Þær lestrarkennsluaðferðir sem við þekkjum nálgast ritmálið á tvennan hátt, en það er: Sundurgreinandi aðferð (heildaraðferð) þar sem byrjað er að vinna með heil orð eins og þau væru mynd og samtengjandi aðferð (eindaraðferð) þar sem byrjað er að vinna með hljóð einstakra stafa og kveða þarf að stöfunum til að mynda orð. Góðir lesarar beita báðum aðferðunum. Þeir lesa orð án þess að gefa gaum að einstökum stöfum orðanna og þeir hljóða sig í gegnum orðin staf fyrir staf eða í stærri einingum (lesbútum, samstöfum) (Baldur Sigurðsson, 1998).



Almennt má segja að tvær nálgunarleiðir séu algengastar þegar kannað er hvernig lestur er kenndur. Annars vegar er það eindaraðferð en hún byggir á hljóðum og einingum í lestrarferlinu. Allt byggist á því sem fyrir er, frá stöfum, til hljóða, til orða, til merkingar (sjá mynd Eindaraðferð-líkan). Hins vegar er heildaraðferð, en í því líkani fara upplýsingarnar sem nemandi tileinkar sér frá heild og niður í einingar. Lestrarferlið er talið hefjast á krefjandi hugsun sem hefur áhrif á endurþekkingu orða og byggir á fyrri reynslu nemandans og þekkingu hans á málinu (sjá mynd Heildaraðferð-líkan) (Rósa Eggertsdóttir, 2004).



Hér verður nánar fjallað um tvær aðferðir sem algengar hafa verið hér á landi en það eru hljóðaaðferðin sem byggir á eindaraðferð og LTG (*Läsning på talets grund*) sem byggð er á

heildaraðferð. Síðan verður Byrjendalæsi kynnt sem er ný samvirk kennsluaðferð í móðurmáli fyrir fyrstu bekki grunnskólans og hefur verið mótuð

og þróuð við skólaþróunarsvið Háskólans á Akureyri í samvinnu við skóla á Norðurlandi frá árinu 2004 undir forystu Rósu Eggertsdóttur.

### 3.1 Hljóðaaðferðin

Hljóðaaðferðin barst hingað fyrir tilstilli Ísaks Jónssonar en hann kynntist henni í Svíþjóð. Skóli Ísaks Jónssonar sem var stofnaður 1926 tók að beita hljóðaaðferðinni við lestrarkennsluna og varð Ísak brautryðjandi í lestrarkennslu við Kennaraskólann þar sem aðferð hans var í hávegum höfð. Ísak var alla tíð að þróa og bæta hljóðaaðferðina og setti upp skýr og einföld skemu eða kennsluáætlanir. Árið 1933 kom út fyrsta lestrarbókin sem miðuð var við hljóðaaðferð, Gagn og gaman (Helga Magnúsdóttir, 1993).

Hljóðaaðferð er dæmigerð eindaraðferð þar sem byrjað er á að kenna stafir og hljóð. Stafirnir hafa hver sitt hljóð og síðan eru hljóðin tengd saman til að mynda með þeim mælt mál. Hljóðaaðferðin er samtengjandi aðferð og hentar vel þegar stafsetning orða er til þess að gera hljóðrétt. Einnig reynist hún vel börnum sem eru seinfær í lestri. Þegar hljóðaaðferð er notuð er venjan að skipta byrjunarkennslunni í ákveðin stig; stafhljóðastig eða innlögn stafa og síðan tekur við setningastig (Helga Magnúsdóttir, 1993).

Á stafhljóðastigi er unnið með hvern staf og sögð stutt saga, hljóðsaga þar sem tíðni þess máhljóðs sem verið er að kenna og á við stafinn kemur oft fyrir í sögunni. Hljóðið er síðan einangrað eins og hægt er svo barnið nái því sjálf út úr orðinu. Þessi þáttur er nefndur framburðaræfing en svo hefst orðaleit þar sem börnin eiga að reyna að finna orð sem fela umrætt hljóð í sér. Þá kemur að myndrænni táknlíkingu stafsins sem á að hjálpa barninu að muna bæði hljóð og tákn. Börnin eru æfð vel í að heyra málið eftir táknunum sem þau sjá og er það algjört lykilatriði í þeirri hjálp sem aðferðin á að veita í lestrarnáminu. Nokkur smáorð eru kennd sem heild (dæmi: ég, sagði, vil, ekki) (Helga Magnúsdóttir, 1993).

Setningastig hefst þegar barnið er farið að geta lesið örlítið en þá er unnið með orð og setningar í léttum texta. Síðan tekur við tenging hljóðanna sem er algjört lykilatriði hljóðaaðferðar og eitt meginéinkenni hennar. Nú tekur tengilestur við en skipta má honum í þrjár lotur. Fyrsta lota gengur út á heyrnarskyngjun þar sem börnin æfa sig í að tengja saman sérhljóð og samhljóð. Önnur lota felur í sér tengilestur af töflu en þá er samhljóði ritaður á töfluna og látin heilsa upp á sérhljóða (dæmi: þ – á, þ – ú, þ – ó). Þriðja lota gengur út á ritun á spjöld þar sem tveggja, þriggja og fjögurra stafa orð eru rituð og síðan hefst ákveðið ferli. Fyrst er orð ritað á töflu, tengilestur tekur við. Hann er fölginn í því að orðið er ritað hægt með ýktu stafabili og um leið reyna börnin að tengja hvert stafhljóð þegar hver stafur fyrir sig birtist á töflunni. Að lokum er orðið lesið eðlilega. Í framhaldi af þessari orðakennslu er æskilegt að kennarinn

segi börnunum sögu þar sem orðin af töflunni koma fram án þess að hann nefni þau. Hlutverk barnanna er þá að lesa orðin af töflunni þegar sögunni vindur fram og þarf sagan að vera spennandi og skemmtileg til að vekja lestraráhuga barnanna (Helga Magnúsdóttir, 1993).

Hljóðaaðferðin á sér langa sögu en gera má ráð fyrir að einhverjar breytingar eða þróun eigi sér stað og því verði hafnað sem ekki reynist vel. Hver kennari skapar sinn eigin stíl þó að grundvöllurinn sé sá sami, það er innlögn hljóðs og tákns (Helga Magnúsdóttir, 1993).

### **3.2 LTG aðferðin**

LTG er skammstöfun á lestrarkennsluaðferð sem mótaðist í Svíþjóð í kringum 1970 og heitir á frummálinu „Läsning på talets grund” eða lestur á talmálsgrunni. LTG er heildaraðferð sem byggir á talmáli barnanna og er unnið útfrá því. Höfundurinn Ulrika Leimar tók mið af kenningum um þróun vitsmunaproskans og leitaði í smíðju þriggja fræðimanna, Piaget, Bruner og Vygotsky en vitnar einnig í málfræðinginn Noam Chomsky, félagsfræðinginn Basil Bernstein og uppeldissálfræðinginn John B. Carroll. Ulrika sá fram á nýbreytni í lestrarkennslunni þar sem tækifæri gæfist til að þjálfra orð og hugtök og tengja móðurmálskennslunni (Bryndís Gunnarsdóttir, Kristín G. Andrésdóttir, Rannveig A. Jóhannsdóttir, 1993).

Kenning um félagslega hugsmíði er rakin til Vygotsky en samkvæmt kenningum hans er einungis hægt að skilja nám og þroska einstaklings í samhengi við það samfélag sem hann lifir í. Forsenda þroskans eru samskipti og í gegnum samskipti við þá sem reyndari eru öðlast einstaklingurinn almenna þekkingu og einnig þekkingu á menningarlegum viðmiðum og gildum samfélagsins. Í umfjöllun Vygotsky um þroska barna gerði hann greinarmun á því sem hann nefndi svæði raunverulegs þroska, eða þess þroska sem barnið hefði þegar náð og hægt væri að mæla og svæði hins mögulega þroska sem hann kallaði „þroskasvæðið” eða the zone of proximal developement (ZPD). Þroskasvæðið skilgreindi hann nánar sem svæði væntanlegs þroska eða þess þroska sem barnið hefði náð til að vinna verkefni með aðstoð annarra reyndari einstaklinga. Það sem er innan þroskasvæðis barnsins í dag væri síðan innan svæðis raunverulegs þroska á morgun. Á þessum grunni byggði Vygotsky þá kenningu sína að kennsla sem miðast við það þroskastig sem barnið hefur þegar náð væri gagnslítill og því þyrfti kennslan að miðast við þann þroska sem væri í vændum. Vygotsky lagði áherslu á að verkefni ögri nemandanum þannig að hann þurfi hvatningu og stuðning til að leysa þau en að verkefnunum loknum hafi hann þroskast. Þá hefur nemandinn öðlast ákveðna reynslu og getur nú leyst sambærileg verkefni sjálfur. Til þess að komast aftur á þroskasvæði hans þarf



erfiðari og flóknari verkefni. Hlutverk kennara felst því í að sjá fyrir þann þroska sem er á leiðinni og að sjá til þess að námsumhverfið sé örvasandi og leiði þroskann áfram (Vygotsky, 1978).

Kennsla á að byggja á virkni og samvinnu og leggja áherslu á að skapa nemandanum tækifæri til að taka þátt í mikilvægum athöfnum í ríkjandi menningu. Menntunarleg markmið hvetja hann til að ná nýju stigi í hæfni og stuðla að framförum í gegnum þroskasvæðið. Kennarar hjálpa nemendum með því að velja verkefni í samræmi við þroska þeirra, bæði með því að móta verkefni þannig að þau örví nemandann, aðlaga bæði þyngd verkefnisins og aðstoðina sem veitt er að þörfum hans. Leggja þarf sérstaka áherslu á tungumálið í félagslegum athöfnum, samskiptum og þátttöku í menningarbundinni starfsemi, vegna þess að það er svo mikilvægt að skapa fjölbreytt og hvetjandi tækifæri fyrir nemandann til að nota og þróa tungumálið og öðlast læsi. Tungumálið er sálfræðilegt og menningarlegt verkfæri sem hjálpar nemandanum að ná tökum á eigin hegðun og fá hæfni til að taka þátt í samfélaginu (Berk, Laura E. og Adam Winsler, 1995).

Vygotsky leggur ríka áherslu á að kennslan byggir á samvinnu nemenda, þeir tali saman og álykti saman um verkefnin því börnin þroskist og þeim gengur betur með hjálp, en án hennar. Tungumálið er verkfæri hugsunarinnar og það þarf að gefa börnum tækifæri til að útskýra hugsanir sínar í tali og ritun. Það að forma hugsun í orð þvingar okkur til að hugsa og endurskoða það sem við hugsum (Fisher, 2005).

LTG-aðferðin byggir á hugmyndum um að nám barns í lestri og skrift þurfi að laga að hugtakþroska þess svo það geti tileinkað sér það sem það hefur þroska til að nema. Aðferðin gengur út frá fimm atriðum sem skipta meginmáli en það eru móðurmálskennsla eða málþekking, áhrif umhverfis á málþroska, kennsluáðferð sem byggir á samtölum, þróun hugtaka og lestrar- og skriftarferli (Bryndís Gunnarsdóttir o.fl. 1993).

Hópumræður er veigamikill þáttur í LTG þar sem allir eiga að leggja sitt af mörkum og í gegnum þær umræður fær kennarinn tækifæri til að styrkja málkennd barnsins. Kennarinn er ekki stöðugt að miðla þekkingu, heldur er um gagnvirkt ferli að ræða og samtalið fer fram á því máli sem barnið skilur. Stór liður í LTG er málörvun og þjálfun hugtaka. Ulrika leggur áherslu á að byggja á talmáli barnanna og sköpunarhæfileikum. Orðaforði lestrarbóka er oft of einfaldur að hennar mati, höfðar ekki til þroska barnsins og vantar tengsl við fjölbreyttan hugmyndaheim þess. Mikilvægt er því að þau orð sem börnin byrja að fást við í upphafi lestrarnáms, tákni eitthvað sem þau þekkja og skilja (Bryndís Gunnarsdóttir o.fl. 1993). Myndir barnanna eru mikilvægar og notaðar sem umræðuefni þar sem þær tengjast reynsluheimi þeirra. Ulrika reyndi að tengja myndirnar frumraun þeirra í ritun með því að barnið teikni mynd og er

síðan hvatt til að tjá sig um hana, vinni svokallað atburðablað. Markmiðið er að barnið uppgötví smám saman að það sem sagt er megi yfirfæra í ritað mál (Bryndís Gunnarsdóttir o.fl. 1993).

Ulrika leggur áherslu á að börnin læri tengsl hljóða og bókstafa á sínum hraða og með því að nota fjölbreyttar leiðir, bæði samtengjandi og sundurgreinandi vinnubrögð. Í fyrstu hvílir ábyrgðin á kennaranum en smám saman læra börnin að taka við ábyrgðinni og gera sínar eigin vinnuáætlanir (Bryndís Gunnarsdóttir o.fl. 1993).

Umhverfið skiptir miklu máli við kennslu LTG og hefur Ulrika ákveðnar hugmyndir um æskilegt skipulag þar sem bókstafir hanga upp á vegg, orðakassar eru fyrir börnin og flettiblokk til að skrifa sameiginlegan texta á. Góð kúrtartafla þarf að vera til staðar, laus skilrúm til að mynda króka og borðum raðað þannig að börnin geti hreyft sig. Einnig þarf að vera borð þar sem börn og kennari geta rætt saman. Móðurmáls- og stærðfræðigögn þurfa að vera til staðar á ákveðnum, aðgengilegum stöðum ásamt föndurefnum (Bryndís Gunnarsdóttir o.fl. 1993).

Ulrika gengur út frá því að vinnustig LTG séu fimm þar sem eitt stig leiðir af öðru til að tryggja nauðsynlega þjálfun í helstu atriðum móðurmálsins og hún leggur áherslu á að kennarar sleppi ekki úr stigum. Þau eru *samtal*, *textagerð*, *úrvinnsla*, *endurllestur* og *nánari úrvinnsla*. Hver texti tekur að minnsta kosti vikutíma og kennslufræðileg skipan gerir ráð fyrir því að nemendur geti unnið bæði sjálfstætt og í hópi. Ákveðin fyrirmæli eru frá Ulriku um hvernig haga á skriftarkennslu í LTG aðferðinni. Barnið velur sér ákveðinn staf og vinnur með hann á ýmsa vegu svo sem með því að spora stafinn, mála hann á töflu með vatni og mála hann á blað. Fyrst er unnið með stafinn einan og sér en síðan koma setningar og orð sem tengjast honum. Í lokin teiknar barnið mynd sem tengist bókstafnum og skrifar með aðstoð kennara heiti hlutanna sem sjást á henni (Bryndís Gunnarsdóttir o.fl. 1993). Atburðablöð/atburðabók eru unnin af nemendum en á þau teikna þeir mynd af einhverjum atburði og ræða efni hennar við kennara. Kennarinn skrifar textann undir myndina (ef þess gerist þörf). Um leið og textinn er skrifaður hljóðar barnið sig í gegnum orðin. Barnið fer síðan ofan í textann sem kennarinn skrifaði með lit. LTG byggir á reynslu nemandans og stuðlar að samþættu, heildstæðu námi (Bryndís Gunnarsdóttir o.fl. 1993).

### 3.3 Byrjendalæsi

Byrjendalæsi er samvirk kennsluáferð sem beinist fyrst og fremst að kennslu læsis í fyrsta og öðrum bekk (Rósa Eggertsdóttir, 2009) grunnskólans og hefur verið mótuð og þróuð við skólaþróunarsvið Háskólans á Akureyri í samvinnu við skóla á Norðurlandi frá árinu 2004 undir forystu Rósu Eggertsdóttur. Byrjendalæsi er svokölluð samvirk kennsluáferð sem sameinar kosti bæði

eindar- og heildaraðferðar. Byrjendalæsi er þróað undir hatti samvirkra aðferða (integrated language arts approach) en það er lestrarkennsla þar sem lestur, ritun, hlustun, tal og sjónræn viðfangsefni eru samofin í tengslum við bókmenntir (Rósa Eggertsdóttir 2007b).

Þær hugmyndir sem Byrjendalæsi byggir á voru einkum sóttar til Jörgen Frost, Sara Gudschinsky, Jonatan Solity, Ulrika Leimar, (sjá kaflann um LTG) NRP, Rumelhart og Zakaluk (Rósa Eggertsdóttir 2007b).

Grundvöllur árangursríks lestrarnáms er að samþætta tal, hlustun, lestur og ritun og vinna jöfnum höndum með samband stafs og hljóðs, hraða, öryggi og lesskilning og þess vegna er unnið með ýmsa þætti, svo sem hljóðvitund, réttiritun, skrift, orðaforða, setningarbyggingu og málfræði, í samþættem verkefnum (Rósa Eggertsdóttir 2007b).

Orðaforði er undirstaða góðs skilnings og því er lögð áhersla á að nemendur auki orðaforða sinn í lestrarnáminu. Áhersla er lögð á að velja fjölbreytt efni með ríkulegum orðaforða til að lesa fyrir nemendur og ræða ýtarlega og vinna með á margvíslegan hátt því textinn er sá efniviður sem öll tæknileg vinna sprettur út frá. Lykilorð er valið úr þeim texta sem unnið er með hverju sinni og það nýtt til kennslu á öllum tæknilegum þáttum lestrarnámsins (Rósa Eggertsdóttir 2007b).

Í byrjendalæsi er ákveðinn taktur eða ferli þar sem unnið er frá heild, það er gæðatexta sem er sérstaklega valinn og lesinn fyrir nemendur. Textinn er ræddur ýtarlega og brotinn í smærri eindir og unnið með efni hans, hugtök, einstök orð og stafi. Síðan er aftur byggður heildartexti þegar nemendur semja nýjan texta og nota til þess efni, orð og hugtök upphaflega textans (Rósa Eggertsdóttir 2007b). Mikil áhersla er lögð á þjálfun nemenda í Byrjendalæsi og lagt til að læsisviðfangsefnum sé sinnt í allt að 90 mínútur á dag, í 2-3 mislögnum lotum. Gengið er út frá að því meira sem nemendur vinna að læsistengdum verkefnum því meiri líkur séu á árangri (Rósa Eggertsdóttir 2007b).

Þegar unnið er eftir aðferðum Byrjendalæsis er gert ráð fyrir að nemendum með ólíka færni í lestri sé kennt hlið við hlið í almennri kennslu og þeir fái fjölbreytt og ögrandi viðfangsefni sem eru við hæfi hvers og eins. Ennfremur er gert ráð fyrir misjöfnum námshraða nemenda og að styrkleikar þeirra og áhugi liggi á mismunandi sviðum. Ef lítil eða engin framför verður hjá nemanda er orsaka leitað í kennslunni og skipulagi hennar en ekki hjá nemandanum sjálfum. Því er mikil áhersla lög á að sífellt sé fylgst með framförum einstakra nemenda og að í daglegu starfi safni kennarinn upplýsingum um gengi nemenda sinna til að geta gripíð inn í ef kennslan skilar ekki árangri. Þessar upplýsingar nýtir hann við skipulagningu nýrra viðfangsefna fyrir nemendur þar sem þeir fá ýtarlega leiðsögn og tækifæri til æfinga. Lögð er áhersla á sýnikennslu og stuðning við nemendur (stigskiptur

stuðningur (scaffolding)), að þeir læri vinnubrögð sem eru líkleg til að hjálpa þeim og gera þá að greinandi og sjálfstæðum lesurum. Kennarinn veitir endurgjöf og hvetur nemendur til að hugsa og hjálpar þeim að skilja það sem þeir hefðu ekki getað gert á eigin spýtur (Rósa Eggertsdóttir 2007b).

Í Byrjendalæsi er lögð áhersla á að lestrarnámið sé skemmtilegt og bjóði upp á samskipti og samvinnu (Co-operative learning), skapandi hugsun og tjáningu um leið og einstaklingsþörfum allra er mætt inni í bekk. Hluti vinnunnar í Byrjendalæsinu fer fram á námsstöðvum þar sem nemendur fá mismunandi verkefni eða velja á milli verkefna sem taka á sömu þáttum lestrar á margbreytilegan hátt og vinna þau ýmist einir, í pörum eða hópum (Rósa Eggertsdóttir 2007b, 2008).

### 3.3.1 Helstu einkenni Byrjendalæsis

Í stórum dráttum felst aðferðin í því að unnið er út frá gæðatexta (það er almennar bækur sem eru skrifaðar fyrir börn), hann lesinn fyrir eða með nemendum og unnið með hann í þremur þrepum. Gæðatextinn getur verið saga, ljóð, frásögn, þjóðsaga, ævintýri, eða fróðleikstexti. Til að byrja með er það kennarinn sem velur lestrarefni fyrir nemendur, les fyrir þá og stýrir vinnuferlinu. Markmiðið er að með tímanum læri nemendur vinnuferlið og verði smátt og smátt meira sjálfbjarga með að vinna samkvæmt því eftir því sem lestrarfærni þeirra eykst.

Á **fyrsta þrepi** er upplestur þar sem kennarinn les texta fyrir hóp nemenda, efni textans er rætt í hópnum og orð eru útskýrð. Síðan er textinn rifjaður upp, lesinn með þátttökulestri nemenda þar sem þeir lesa með kennaranum og að síðustu skoða nemendur textann og lesa hann sjálfir. Við upplestur kennarans öðlast nemendur sameiginlega reynslu af orðum og umræðum og því er mikilvægt að kennarinn nýti þau tækifæri sem textinn gefur hverju sinni og vinni með merkingu hans og orðaforða.

Á **öðru þrepi** er sundurgreinandi og samtengjandi vinna, þar er unnið með lykilorð úr textanum á fjölbreyttan hátt (sjá vinnu með lykilorð hér á eftir). Einnig er unnið með stafi og hljóð, hljóðkerfisvitund, skoðun á ritmáli, orð og orðhluta. Í lykilorðinu er að finna dæmi um þau atriði sem kenna á hverju sinni en tæknileg vinna með letrið og hljóðin fer fram innan orðaforða textans sem verið er að vinna með hverju sinni.

Á **þriðja þrepi** er unnið með enduruppbyggingu texta þar sem nýr texti er saminn á grunni orðaforða sögunnar. Nemendur teikna, rita stafi, orð, setningar eða sögur, búa til myndasögu, leikþátt eða tónverk allt eftir aðstæðum, áhuga, getu og hugmyndaflugi hverju sinni og flytja fyrir hina. Nemendur endurgera ekki þann texta sem lagt var upp með í byrjun heldur spinna út frá textanum á

einhvern hátt t.d. skrifa innkaupalista eða boðskort fyrir afmæli ef það er efni sögunnar eða semja afsökunarbréf fyrir Gullbrá til bjarnanna þriggja, sé verið að vinna með þá sögu. Eftir því sem færni nemenda eykst er markvisst stutt við þá í sjálfstæðum vinnubrögðum (Rósa Eggertsdóttir, 2007a, 2007b).

### 3.3.2 Lykilorð

Eins og áður hefur komið fram er Sarah Gudschinky (1919-1974) einn af þeim fræðimönnum sem aðferðir Byrjendalæsis eru sóttar til. Hún var bandarískur málvísindamaður sem þróaði kennsluaðferð í lestri en störf hennar beindust fyrst og fremst að því að kenna lestur í ólæsum samfélögum. Hún notar greinandi-samtengjandi aðferð sem grunn fyrir kennsluaðferð sína í lestri og ritun og byggði hugmyndir sínar um lestrarkennslu meðal annars á sjónarmiðum um heildstæða skynjun. Þá er gengið út frá merkingarbærri heild, sem brotin er niður í einingar sem eru skoðaðar á ýmsan hátt og byggðar aftur upp í heild. Hljóð eru kennd með því að nota mynd af lykilorði sem inniheldur hljóðið sem kenna á. Vinna með orð væri þá:

- að brjóta orðið niður í smærri einingar, einangra hljóð (greinandi)
- að byggja orðið upp aftur, tengir saman hljóð (samtengjandi)
- bera orðhluta saman við aðra þekkta orðhluta og athuga hvað er eins
- nota orðhlutana til að byggja upp orð í setningar og sögu
- finna ný orð með hljóðinu (Rósa Eggertsdóttir, 2004).

Byrjendakennslan hefst fremur á greinandi vinnu en samtengjandi þar sem unnið er með lykilorð (Rósa Eggertsdóttir, 2004). Kennari velur lykilorð og skrifar á töflu. Hann les orðið hægt með nemendum og saman reyna kennari og nemendur 1) að finna (heyra og sjá) orð í orðinu án þess að rugla stöfum. Dæmi: Hólmasól: hólma, sól, hól, Hól, hó, ó, mas. Næsta stig er 2) að nota stafina í lykilorðinu til að búa til ný orð. Dæmi: Hólmasól: ló, Lóló, lóa, móa, hóla, halló, sóla. Þessi tvö stig eru grunnvinna með lykilorðið og þjálfun nemenda í að rannsaka orð, ræða um hvað er orð og hvað þau merkja. Þessi vinna er einskonar þrautalausnarvinna sem heillar flesta nemendur og þeir hafa ákaflega gaman af. Í fyrstu sýnir kennari nemendum hvernig á að vinna þessa vinnu, síðan vinnur kennari þessa vinnu með nemendum. Á næsta stigi vinna nemendur þessa vinnu gjarnan saman í pörum og með tímanum geta nemendur unnið þetta einir (stigskiptur stuðningur (scaffolding)) og borið sig svo saman í lokin.

Kennari velur lykilorð úr textanum eftir því hvaða tæknilega þætti hann ætlar að kenna hverju sinni. Þegar stafir eru kenndir eru alltaf valdir tveir stafir sem standa saman í orðinu. Einnig er hægt að vinna með samhljóðasambönd, óhljóðrétt orð og fleira. Lykilorðið þarf að innihalda þau atriði sem kenna á og er það valið eftir því.

## 4 Framkvæmd rannsóknar

Að læra að kenna nýja kennsluaðferð kostar ákveðið átak þar sem kennarinn þarf að vera meðvitaður um hvað hann þarf að læra og hvernig fyrri reynsla hans og þekking nýtist. Allt nám tekur ákveðinn tíma og enginn innbyrðir allt í einu. Fyrst þarf kennarinn að gera sér grein fyrir og læra ákveðin grunnatriði og síðan fíkra sig áfram, bæta alltaf stöðugt við smátt og smátt en fara ekki fram úr sjálfum sér.

Í þessu verkefni ætla ég að rannsaka eigið starf við að ná valdi á kennsluaðferðinni Byrjendalæsi og skrifa um þá reynslu mína til að meta eigin færni við beitingu aðferðarinnar og svara rannsóknarspurningunni: *Hvað færir það mér, reyndum kennara, að læra nýja kennsluaðferð í læsi ungra barna, Byrjendalæsi og taka þátt í þróunarverkefni? Hvaða áhrif hefur þessi vinna á kennsluhætti mína og hvar er ég stödd? (Hvað kann ég, hvert er ég komin og hvað þarf ég að læra betur?)*

Tvennt vó hvað þyngst við val á efni og aðferð. Annars vegar hafði ég lesið tvö meistaraverkefni þar sem reyndir íslenskir kennarar skrifa um eigin kennslu, þær Hlín Helga Pálsdóttir og Jónína Vala Kristinsdóttir en verk þeirra heilluðu mig. Hins vegar er ég þátttakandi í þróunarverkefni þar sem ég er að tileinka mér nýja kennsluaðferð við að kenna lestur í fyrstu bekkjum grunnskólans, Byrjendalæsi. Þegar ég hafði kennt Byrjendalæsi einn vetur, í fyrsta bekk, ákvað ég að ráðast í þetta verkefni. Ég hafði reynslu af þróunarverkefnum og hafði kynnst því hve lærdómsríkt það er að fá ráðgjafa inn í skólastofu til mín til að fylgjast með kennslunni og ræða við hann á eftir um það sem hann sá í skólastofunni. Einnig hafði ég haldið dagbók um eigin kennslu í tengslum við þessi verkefni og verið þátttakandi í umræðuhópi kennara sem var að læra nýja kennsluaðferð og pæla í aðferðinni, námi, kennslu og eigin reynslu. Nú vildi ég ganga enn lengra og pæla virkilega í því sjálf hvort ég væri að ná þeim atriðum sem áhersla er lögð á við beitingu kennsluaðferðarinnar Byrjendalæsis og meta sjálf veikleika mína jafnt og styrkleika með það fyrir augum að gera betur og auka skilning minn á eigin færni og starfi. Byrjendalæsi er ögrandi kennsluaðferð sem felur í sér fjölbreyttar aðferðir og vinnubrögð sem nemendur þurfa að læra. Það þjálfar nemendur í mismunandi þáttum móðurmálsins og félagslegum samskiptum og með því er hægt að mæta mismunandi þörfum einstaklinganna, eftir því hvar þeir eru staddir í lestrarnáminu.

Þá þekkingu og færni sem ég hef öðlast í Byrjendalæsi ætla ég að þróa áfram og nýta í eigin kennslu og til að leiðsegja öðrum kennurum. Ég ætla að fara í leiðtoganám, læra að verða leiðtogi í Byrjendalæsi og öðlast reynslu til að miðla öðrum. Það að gera rannsókn á eigin kennslu tel ég vera góðan undirbúning. Ég tel mig verða meðvitaðri um hvernig maður tileinkar sér nýja kennsluaðferð með

Því að skoða eigin kennslu og hvað reynist erfitt og hvað ekki. Rannsóknar- aðferðin er því eigindleg aðferð og fellur undir starfendarannsóknir.

## 4.1 Starfendarannsóknir

Allt frá því að ég hóf kennslu fyrir um aldarfjórðungi, hef ég oftast verið í samstarfi þar sem ég hef getað rætt hugmyndir mínar og vangaveltur um nám og kennslu við samstarfskennara mína. Þessar umræður hafa verið mismunandi og þælingarnar misdjúpar, allt eftir áhuga fólks og þörfum til að tjá sig og velta fyrir sér ýmsum atriðum varðandi einstaka nemendur og málefni. Mér hefur alltaf fundist skipta miklu máli að reyna að skilja aðstæður, líðan og getu hvers og eins nemenda og fylgjast með hvar hann er staddur í náminu og hvaða vanda hann á við að glíma hverju sinni til að geta komið til móts við hann og hjálpað honum áfram í námsferlinu. Mér hefur einnig fundist mjög gott að hugsa með því að tala um hlutina og því hef ég fundið einhvern sem er tilbúinn til að hlusta og ræða málin faglega á jafningjagrundvelli í þeim tilgangi að finna betri leiðir fyrir nemendur. Þegar ég fór að lesa um starfendarannsóknir í framhaldsnáminu og rannsóknir sem kennarar hafa gert á eigin starfi höfðu þessar aðferðir sem lýsa reynslu fólks mjög til mín.

Orðið starfendarannsókn á sér beina samsvörun í ensku, practitioner research, en nær einnig yfir það sem á ensku er kallað action research, action inquiry, practical inquiry, teacher research og self-study. Þeir sem stunda starfendarannsóknir eru að gera athugun á og skoða eigið starf, í þeim tilgangi að skilja það betur og reyna að bæta það á einhvern hátt (Hafþór Guðjónsson, 2009).

Starfendarannsókn (action research) er fagleg leið til að skoða eigið starf og athuga hvort það er í þeim farvegi sem maður vill helst að það sé. Þar sem rannsóknin er gerð af starfsmanninum sjálfum er hann sérfræðingurinn og talað er um sérfræðingsmiðaða rannsókn (practitioner based research) og af því rannsóknin inniheldur hugsun rannsakandans og íhugun á eigin starfi er einnig hægt að tala um faglega sjálfsíhugun (self-reflective practice) (McNiff, 2002).

Oft snúast starfendarannsóknirnar um að skilgreina ákveðinn vanda og finna á honum viðunandi lausn. Þá setur athugandinn fram *rannsóknarspurningu* og hefur síðan *gagnaöflun* þar sem hann gefur vandamálinu sérstakar gætur og skráir hjá sér það sem gerist. Þegar gagnaöflun hefur farið fram í ákveðinn tíma hefst *gagnagreining* þar sem athugandinn skoðar vel vettvangsglósur sínar í þeim tilgangi að finna eitthvert munstur eða annað sem gefur honum nýjan skilning á vandamálinu, sem hann bregst síðan við með *aðgerð* (action plan) sem er byggð á þessum nýja skilningi hans (Hafþór Guðjónsson, 2009).

Í hefðbundnum rannsóknum, raunvísindalegum (empirical research) gerir rannsakandinn rannsókn á öðru fólki. Í starfendarannsókn gerir rannsakandinn

rannsókn á sjálfum sér, eigin starfi, lífi, hegðun og stjórnun. Hann spyr sjálfan sig af hverju hann geri hlutina eins og hann gerir og af hverju hann sé eins og hann er. Hann safnar gögnum sem sýna hvernig hann útfærir kerfisbundna rannsókn á ákveðinni framkvæmd og hvaða ástæður eru fyrir framkvæmdinni. Hann gerir skýrslu sem sýnir ferlið sem hann gengur í gegnum í þeim tilgangi að öðlast betri skilning á sjálfum sér svo hann geti haldið áfram að þróa sjálfan sig og starf sitt (McNiff, 2002).

Starfendarannsókn hefst ekki með því að rannsakandinn setji fram tilgátu heldur hugmynd að einhverju til að skoða. Rannsóknarferlið þróast síðan í gegnum hugmyndina sem verið er að skoða þar sem sífellt er fylgst með hvernig gengur og athugað hvort rannsóknin er í takt við væntingar rannsakandans um árangur. Þannig eru starfendarannsóknir eins konar sjálfsmat og notaðar í víðu faglegu samhengi. Gagnlegt er fyrir rannsakandann að hugsa um starfendarannsóknir sem tækni sem hjálpar honum að lifa á þann hátt sem honum líður best og upplifa hluti sem hann hefur trú á og auðveldi honum að finna góða ástæðu fyrir hverju skrefi til framfara (McNiff, 2002).

Sjálfsihugull fagmaður þarf að vera meðvitaður um hvað drífur hann áfram í leik og starfi. Allir hafa ákveðið gildismat sem er persónubundið og við upphaf starfendarannsóknar þarf rannsakandinn að gera sér grein fyrir hvert gildismat hans og lífsviðhorf eru og vera opinn fyrir mótsögnum í eigin hegðun og viðhorfum (McNiff, 2002).

Þegar kennara er umhugað um að þróa starfshætti sína og læra af reynslunni nálgast kennsla hans það stig að vera starfendarannsókn. Rannsóknin beinist að því að læra af reynslunni með því að rýna í hluti, fyrirbæri og atvik til að átta sig á samhengi og öðlast dýpri og betri skilning á starfinu. Þegar kennari tekur upp kerfisbundið skipulag, það er varpar fram spurningu, aflar gagna, greinir gögnin og bregst við með aðgerð, verður kennsla hans að starfendarannsókn eða kennararannsókn (Hafþór Guðjónsson, 2009).

Samkvæmt McNiff er engin ein leið „rétt“ í starfendarannsóknum, hver og einn rannsakandi ákveður hvað honum hentar best og þróar sína eigin athugun. Það sem rannsóknin leiðir í ljós hefur þýðingu fyrir rannsakandann sjálfan og útskýrir hvað hann gerir og af hverju. Þeir sem stunda starfendarannsóknir gera það með þeim ásetningi að bæta starf sitt bæði sér og öðrum til hagsbóta. Geti rannsakandinn bætt starf sitt eða aukið skilning sinn á því sem hann gerir eru líkur á að hann geti haft bætandi áhrif á aðstæður sínar. Þeir sem gera starfendarannsókn auka vitund sína og vilja til sjálfsgagnrýni og eru líklegir að hrífa samstarfsmenn sína með sér (McNiff, 2002).

Ferli starfendarannsókna er eins og hringferill sem hefst með hugmynd að einhverju sem á að bæta og rannsakandinn beinir þá athygli sinni að því til að



reyna að finna hugsanlega úrlausn sem hann síðan framkvæmir og metur hvernig til hefur tekist og gerir síðan breytingar á framkvæmdinni samkvæmt því mati. Þá hefst nýr hringur og ný rannsókn (McNiff, 2002).

Gagnrýni er grundvallaratriði til að meta gæði starfendarannsókna. Því er nauðsynlegt að hafa einhverja einn eða tvo tiltæka, samstarfsfélaga eða aðra áhugasama sem eru tilbúnir til að grandskoða og gagnrýna rannsóknina og meta starfið (critical friends) (McNiff, 2002).

Í mörgum tilfellum eru starfendarannsóknir samstarfsverkefni (collaborative action research) og er PEEL-verkefnið (Project for Enhancing Effective Learning) í Ástralíu dæmi um það. PEEL-verkefnið hófst 1985 og er upphaf þess rakið til áhuga hóps kennara við skóla einn í Viktoría sem vildu að nemendur þeirra tækju aukna ábyrgð á eigin námi. Fóru kennararnir að hittast vikulega á fundum til að segja hver öðrum frá því sem þeir voru að gera með nemendum sínum og þá sérstaklega í þeim tilgangi að efla námsvitund og námsábyrgð nemendanna. Fljótlega fóru PEEL-kennarar að skrá það sem þeir gerðu og upplifðu og úr urðu sögur sem höfðu þann tilgang að miðla þekkingu og reynslu til annarra kennara. PEEL-sögum fjölgaði ört og hefur PEEL- hópurinn gefið þær út bæði á bók og á geisladiski. Afraksturinn var ekki aðeins aukin fagmennska PEEL-kennaranna því til varð þekkingarbanki sem kennarar um allan heim geta nýtt sér. PEEL-kennarar hafa farið um heiminn til að kynna verk sín og hefur hróður þeirra farið mjög vaxandi og PEEL-hópar verið stofnaðir víðsvegar, meðal annars á Norðurlöndunum (Hafþór Guðjónsson, 2009).

Reynslan af PEEL-verkefninu sýnir að þeir sem stunda starfendarannsóknir eflast sem fagmenn, hugmyndir þeirra styrkjast og skilningur þeirra á starfinu dýpkar. Margir fræðimenn leggja áherslu á gildi starfendarannsókna fyrir þá sem vilja þróa starfshætti sína, bæði stofnanir og starfendur. Þeir telja að það að vinna með eigin viðhorf og gildi skipti mestu máli og skapi starfendarannsóknunum sérstöðu. Starfendarannsóknir hafa takmarkað alhæfingargildi en ekki er vafi á að þær skipta máli og geta vegið þungt í skólaþróun og kennaraþróun (Hafþór Guðjónsson, 2009).

## 4.2 Gagnaöflun

Í september 2008 byrjaði ég að skrifa dagbók þar sem ég skráði hugrenningar mínar, spurningar og ákvarðanir sem teknar voru um framkvæmd kennslunnar í Byrjendalæsi veturinn 2008-2009 og hvernig sú framkvæmd reyndist. Ég skráði einnig ýmsar pælingar um leiðir, upplifun mína af því sem gerðist, hvernig gekk og af hverju. Ég tók myndir af nemendum við vinnu, skráði hjá mér athugasemdir og umræðupunkta eftir samræður, bæði við samstarfsfólk, leiðbeinanda minn í verkefninu og aðra áhugasama samkennara sem ég ræddi

við um starfið og gang mála. Ég á einnig myndir frá vinnunni í fyrsta bekk og hef skráð lýsingu á því hvernig vinnan gekk fyrir sig og sögur og hugrenningar varðandi það hvernig ýmsir þættir þróuðust í starfinu þann vetur. Allar kennsluáætlanir, námsgögn og skipulag, frá báðum skólaárunum var nýtt og hefur það hjálpað mér til að draga upp heildarmynd af vinnunni, ásamt sýnishornum af vinnu nemenda.

### **4.3 Siðfræðileg atriði og álitamál**

Þar sem rannsóknin snýr að eigin starfi sem kennara þá eru nemendur mínir í fyrsta og öðrum bekk og samkennarar veturna 2007- 2009 þátttakendur í rannsókninni. Rannsóknin er hvorki leyfis- né tilkynningarskyld til Persónuverndar, sbr. 1. grein regla nr. 689/2004 um tilkynningarskylda og leyfisskylda vinnslu persónuupplýsinga, sem liggur á vef stofnunarinnar. Þar stendur að vinnsla sem fram fer í tengslum við rannsókn eða könnun þar sem skráðar upplýsingar sem ekki eru merktar persónuauðkennum, númerum eða öðrum rekjanlegum auðkennum, falli utan gildissviðs reglna um leyfis- og tilkynningarskyldu. Ég mun eftir fremsta megni reyna að gæta virðingar og sanngirni í umfjöllun um samstarfsmenn mína og nemendur. Öllum nöfnum er breytt svo síður sé hægt að rekja sögur til ákveðinna persóna.

### **4.4 Úrvinnsla gagna**

Við úrvinnslu og greiningu gagna var leitast við að greina helstu þemu eða atriði sem unnið var að og segja frá gangi mála með því að segja sögur, reynslusögur í anda PEEL, og koma með dæmi úr dagbók og frásagnir af atvikum til að draga upp fyllri mynd af þemunum. Í því samhengi verður horft til aðferða Jo Osler og Jill Flack í framsetningu efnis líkt og í bók þeirra *Whose Learning is it? Developing children as active and responsible learners*. Þar segja þær frá atburðum í skólastofunni, viðbrögðum þeirra við þeim og hugleiðingar um hvaða áhrif viðbrögð þeirra höfðu á nemendur þeirra, nám þeirra og hvað þessi atvik kenndu þeim. Þannig vonast ég til að geta gefið öðrum innsýn í reynsluheim minn sem þátttakanda í þróunarstarfi við að læra og takast á við kennsluáðferðina Byrjendalæsi og að geta lýst því hvernig Byrjendalæsi breytti kennsluháttum mínum og vinnunni í skólastofunni í starfi með fyrsta og annan bekk. Einnig að skýra frá hvað kennsluáðferðin Byrjendalæsi býður upp á og hverju hún breytir í skipulagningu og framkvæmd lestrarkennslunnar.

Við úrvinnslu gagna komst ég að því að ég var í mikilli þörf fyrir að ræða um það sem ég var að gera. Í byrjun hausts 2008 þegar ég byrjaði að skrá dagbókina reiknaði ég með að nýta þær vangaveltur sem fram færu í samstarfinu, þar sem við greindum hvernig okkur gengi og skrá hver viðbrögð okkar væru við

skipulagningu kennslunnar. Ég komst að því að sú umræða sem átti sér stað í samstarfinu var mér ekki nægjanleg. Því leitaði ég til annarra samkennara minna sem voru tilbúnir til að hlusta og pæla í Byrjendalæsi og ég gat rætt við um atvik, hugmyndir og framgang kennslunnar og fengið stuðning og hugmyndir. Samræður sem ég átti við ýmsa samkennara mína, leiðtoga í Byrjendalæsi, leiðbeinanda minn í ritgerðinni og aðra kennara sem ég hitti á Byrjendalæsismiðjunum, ásamt því sem ég las um nám og kennslu leiddu til ígrundunar og pælinga sem hjálpuðu mér við að greina gögnin mín, skoða reynslu mína og sjá í gögnunum sitthvað sem ég hafði ekki séð áður. Þrátt fyrir þetta lenti ég í ákveðnum erfiðleikum við að lesa út úr gögnunum vegna þess að þar er ýmislegt sem mér finnst alveg sjálfsagt og eðlilegt en aðrir bentu mér á að væri merkilegt eða verðugt að lýsa og fjalla um. Nálægð mín við eigið starf og hugsun gerði mér því erfitt fyrir að sjá það frá mismunandi sjónarhornum. Einnig stóð ég frammi fyrir þeim vanda að geta ekki sagt frá öllu sem gerðist eða sem ég upplifði í kennslunni og samstarfinu því þá væri ég farin að brjóta trúnað bæði við samstarfsfólk og nemendur. Þetta er vandi sem upp kemur við að gera starfendarannsókn á eigin vinnustað þar sem rannsakandinn kemur fram undir eigin nafni. Það sem fær að vera með er það sem ég tel að ekki skaði neinn á nokkurn hátt.

Í næsta kafla geri ég grein fyrir og fjalla um þau þemu sem mér fannst rísa upp úr gögnunum mínum vegna þess að um þau hafði ég fjallað mjög oft í dagbókinni, eytt miklum tíma í að pæla í þeim og gera með þau endurtekna tilraunir sem voru metnar í þeim tilgangi að bæta starfið og þróa það áfram. Þessi þemu eru um samstarf, bæði í kennarateymi og milli heimila og skóla, um vinnubrögð í Byrjendalæsi og mismunandi skipulag í skólastofunni og þróun námstöðva, ásamt vinnubrögðum og skipulagi þróunarstarfsins í Byrjendalæsi sem þróað er upp úr starfendarannsóknum með kennurum.

## 5 Niðurstöður

Í þessum kafla er leitast við að uppfylla markmið verkefnisins, sem er að gefa öðrum innsýn í reynsluheim minn af því að taka þátt í þróunarstarfi þar sem ég tileinka mér nýja lestrarkennsluaðferð, Byrjendalæsi. Fjalla um hvernig Byrjendalæsi hefur áhrif á eða breytir kennsluháttum mínum og vinnunni í skólastofunni í starfi með fyrsta og öðrum bekk veturna 2007-2009, skoða hvað kennsluaðferðin Byrjendalæsi býður upp á og hverju hún breytir í skipulagningu og framkvæmd lestrarkennslunnar.

Reynt verður að svara rannsóknarspurningunni sem lagt var upp með: *Hvað færir það mér, reyndum kennara, að læra nýja kennsluaðferð í lestri ungra barna, Byrjendalæsi og taka þátt í þróunarverkefni? Hvaða áhrif hefur þessi vinna á kennsluhætti mína og starfsþróun? (Hvað kann ég, hvert er ég komin og hvað þarf ég að læra betur?)* Sagðar verða sögur úr skólastofunni sem ætlað er að lýsa starfinu og gera grein fyrir hvernig vinnan gekk og hvað ég hef lært af henni. Til að draga upp skýra mynd af starfinu verður fyrst sagt frá þróunarstarfinu í Byrjendalæsi, aðstæðum og starfsumhverfi rannsakandans og gert grein fyrir verklagi og vinnubrögðum Byrjendalæsis. Fjallað er sérstaklega um upprifjun á texta og umræður vinnubrögð með lykilorð, skipulag námsstöðva þar sem tilraunir eru gerðar til að skapa rými og tækifæri til að koma til móts við þarfir nemenda til dæmis með geimstöðvarhugmynd og sagt frá aðferðum og vinnu með ritun. Þá er skipulagningu kennslunnar, samvinnu og samstarfi kennara lýst og sagt frá tilraunum þeirra við að samþætta Byrjendalæsi við aðrar námsgreinar eins og samfélags- og náttúrufræði. Einnig er tilraunum með að nota fyrirmæli til að auka sjálfstæði nemenda lýst og skipulagningu lestrarstunda til að auka yndislestur nemenda og hvernig reynt var nýta aðferðir Byrjendalæsis í heimanámi nemenda.

### 5.1 Byrjendalæsi þróunarstarf - Námskeið og eftirfylgni

Veturinn 2005-2006 þegar þróunarstarf í Byrjendalæsi byrjaði í tveimur skólum á Akureyri urðum við sem höfðum áður unnið með Rósu Eggertsdóttur, mjög spenntar fyrir því að fá Byrjendalæsið í skólann til okkar og því kynntum við okkur það og ákváðum að taka það upp í skólanum.

Þegar kennarar byrja að kenna Byrjendalæsi fá þeir námskeið og eftirfylgd í tvö ár hjá leiðtogum/ráðgjöfum Háskólans á Akureyri (HA). Fyrri veturinn er tveggja daga námskeið fyrir skólabyrjun og smiðjur (6 klst.) fjórum sinnum yfir veturinn. Síðan er eftirfylgd þar sem leiðtogi kemur og situr í kennslustund og fylgist með og skráir athugasemdir. Á eftir fundar hann með kennaranum þar sem farið er yfir kennslustundina og málin eru rædd. Gert er ráð fyrir sjö

heimsóknnum leiðtoga yfir veturinn. Í smiðjunum eru umræður þar sem kennarar bera saman bækur sínar um gang mála og fræðsla þar sem ákveðin atriði eru tekin fyrir. Seinni veturinn er skipulagið eins nema þá er námskeið einn dag í skólabyrjun en ekki tveir og heimsóknir leiðtoga til kennara eru fimm.

## 5.2 Aðstæður og mönnun

Haustið 2007 fór ég að kenna fyrsta bekk eftir námsleyfið mitt. Þar sem litlar breytingar voru á kennaraliði skólans og fátt í boði var Olgu boðið að vera umsjónarkennari í fyrsta bekk á móti mér. Hún hafði 15 ára kennslureynslu en hafði aðeins kennt fyrsta bekk í afleysingum um tíma og einu sinni verið umsjónarkennari í öðrum bekk. Ég hafði unnið með henni þegar hún var umsjónarkennari í þriðja bekk og þá sem stuðningskennari í stærðfræði. Hafði samvinnan gengið vel og var ég því bjartsýn á að okkur gengi vel að vinna saman. Helga sérkennari sem hafði lengri starfsreynslu en ég var með okkur í fullu starfi en hún var ekki með umsjón. Helgu þekkti ég mjög vel og hafði unnið með henni í samstarfi nokkrum sinnum áður og vissi að við myndum ná vel saman. Drífa kennari í sérdeild kom inn í starfið 20 tíma á viku þar sem hún fylgdi nemanda sem var skráður þar en hann var ekki í mínum umsjónarbekk.

Í árganginum voru 45 nemendur og var þeim skipt í tvær bekkjadeildir. Tveir nemendanna voru skráðir í sérdeild skólans fyrir einhverfa nemendur en fyrirsjáanlegt var að öðrum þeirra yrði alfarið kennt þar en hinum inni í bekk eins og mögulegt væri. Þar sem við Olga vorum umsjónarkennarar í sinni bekkjadeildinni hvor sáum við um öll samskipti við heimili umsjónarnemenda okkar. Þar sem alltaf voru þrír og oftast fjórir kennarar í þessum tveimur bekkjardeildum skiptum við verkum eftir föstum tímum á stundatöflu, því stundum fór hálfur bekkur í flaututíma eða í heimilisfræðitíma. Þegar ég var með hálfan bekk var ég ein, en þegar ég var með allan bekkinn og skiptitími í hinum bekknum var Helga með mér. Flesta daga voru svo einnig tímar þar sem við vorum allar með alla nemendurna. Þá voru ýmist tveir kennarar í hvorri stofu með hvorn bekk, eða við skiptum nemendunum upp í 3 eða 4 hópa þannig að hver kennari var með einn hóp í vinnu. Fór það eftir verkefnum og skipulagi hverju sinni.

Húsnæðið sem við höfðum til umráða voru tvær samliggjandi kennslustofur sem hægt var að opna á milli með stórri harmonikkuhurð og fyrir framan stofurnar var breiður gangur sem við notuðum en auk þess höfðum við aðgang að herbergi í enda gangsins, stofu 47.

Þær breytingar urðu í 2. bekk að nemendum fækkaði í 42 og Helga hætti en Heiða stuðningsfulltrúi kom í 10 tíma á viku og Dagný sérkennari kom inn í 3 tíma. Við vorum því áfram þrjár eða fjórar en tvisvar í viku vorum við fimm og höfðum við þá námsstöðvar.

### 5.3 Skipulag Byrjendalæsis og kennsluáætlanir

Í Byrjendalæsi er unnið með gæðatexta, það er texta sem saminn er fyrir börn og inniheldur auðugan orðaforða. Unnið er eftir formlegri kennsluáætlun sem saminn er fyrir hvern texta fyrir sig þar sem allt vinnuskipulagið með viðkomandi texta er skráð. Í Byrjendalæsi er ákveðinn taktur eða ferli í þremur þrepum eða fösum. Á fyrsta þrepi les kennarinn textann fyrir nemendur, efni textans er rætt í hópnum og orð útskýrð.

Þegar byrjað er á nýrri bók er hún fyrst skoðuð að utan, talað um heiti bókar og höfundar og um hvað bókin gæti verið. Oft er einhver eða einhverjir sem þekkja bókina og hafa heyrt hana eða aðra bók eftir sama höfund.

*Í fyrsta bekk á haustönn.*

Í einu horni stofunnar er stór krókur með fimm þykkum pullum. Fjórir nemendur geta með góðu móti setið á hverri pullu þannig að þegar allir eru þurfa tveir nemendur að sitja á stólum eða á gólfinu. Í byrjun skóladags og eftir frímínútur setjast nemendur alltaf í krók. Í króknum er flettitafla með stórum blöðum til að skrifa á þegar kennari vinnur með nemendum í króknum.

Nemendur eru að koma inn úr frímínútum og setjast í krókinn. Það á að fara að lesa sögu. Ég númera nemendur: „1,2,1,2,...“ og segi svo: „Númer 1 fer með Helgu í stofu 47 og númer 2 er hér í króknum hjá mér.“ Það tekur smá stund fyrir alla sem eru númer eitt að standa upp og fara í röð við dyrnar og svo ganga þau hljóðlega út í fallettri röð með Helgu. Þeir sem eftir eru í króknum koma sér þægilega fyrir í horni króksins og ég færi mig nær þeim svo þeir sjái betur á bókina sem ég ætla að lesa fyrir þá. Ég minni nemendurna á að nú hafi allir hendur og fætur hjá sér og horfi til mín. Ég sýni þeim bókina sem heitir Ég vil fisk eftir Áslaugu Jónsdóttur og spyr hvort einhverjir þekki hana. Sumir rétta upp hönd og ýmsir segja „já“. Ég minni þau á að rétta upp hönd án þess að svara upphátt og svo fái einn að tala í einu. Emma, Rúnar og Halla eru með hendur á lofti og segjast hafa heyrt bókina. Nokkrir eru strax farnir að reyna að lesa það sem stendur utan á bókinni. Ég les utan á bókina og bendi með fingrinum á textann um leið. Við tölum um hvað bókin heitir og hvað höfundurinn heitir eða sá sem skrifaði bókina eða bjó hana til. Síðan held ég bókinni þannig að allir sjái opnuna sem ég les og læt fingurinn fylgja línunni um leið. Ég les alla bókina í gegn. Að lestri loknum ljóma andlit barnanna og nokkrir segja: „Aftur“. Ég spyr hvort bókin hafi verið

skemmtileg og margir svara því játandi. Ég segi þeim að nú skulum við skoða bókina aftur og rifja upp hvað gerðist í sögunni. Síðan fletti ég bókinni þannig að allir sjái og við tölum um hvað gerðist á hverri blaðsíðu. Í leiðinni spyr ég um merkingu orða og orðatiltækja. Sumir svara og segja hvað þeir halda að orðin merki. Að lokum spyr ég af hverju þau haldi að foreldrar stelpunnar í sögunni hafi ekki strax keypt fisk í matinn handa henni. Rúnar réttir varfærnisleg upp höndina og segir: „Hún gleymdi að segja: Ég vil fisk **að borða**“. Nú kemur Helga með hópinn sinn inn og við snúum okkur að öðru verkefni.

Hér er verið að vinna með bók sem er skemmtileg og höfðar vel til nemenda. Tveir kennarar skipta bekknum á milli sín eru með 11- 12 manna hóp sem þeir lesa fyrir og ræða við um bókina. Þegar lesið er fyrir lítinn hóp skapast meiri ró og í umræðunum er auðveldara fyrir hvern og einn að fá orðið. Þegar kennarinn undirbýr kennsluna þarf hann að meta hverja bók fyrir sig hvernig hann ætlar að lesa hana. Ætlar hann að lesa bókina/textann fyrir nemendur án þess að stoppa og sýna myndir eða ætlar hann að lesa eina opnu í einu og sýna myndirnar áður en hann flettir á næstu opnu. Þegar kennarinn hefur lesið alla bókina snýr hann henni að nemendum svo þeir sjái myndirnar og þá er rifjað upp hvað gerðist í sögunni. Þannig er bókin skoðuð, sagan rifjuð upp og einstök orð og orðatiltæki rædd. Mikilvægt er að hver vinnulota sé hæfilega löng og ef textinn er ríkur af orðum sem vinna má með eða þarfnast útskýringa er betra að skipuleggja fleiri stuttar lotur í upprifjun og orðskýringar og hafa einnig í huga að síðari lestrar gefa einnig tækifæri til þess.

Í öðrum lestri er bókin lesin aftur í heild eða að hluta. Stundum eru aðeins lesnar valdar blaðsíður og rifjað upp hvað gerist á öðrum allt eftir lengd og þyngd bókarinnar og dagsformi nemenda. Kennari hvetur nemendur til þátttökulesturs, þá taka nemendur þátt í lestrinum með kennaranum og botna setningar. Kennari vekur athygli nemenda á einstökum orðum og orðatiltækjum sem eru rædd.

Í þriðja lestri eru nemendur hvattir til kórlesturs þá lesa allir saman í kór. Orð og orðatiltæki eru rifjuð upp og vakin athygli á nýjum. Að síðustu skoða nemendur textann og lesa hann sjálfir. Nemendur þurfa því að hafa tækifæri til að fá bókina í hendurnar til að skoða hana og lesa textann. Við upplestur kennarans öðlast nemendur sameiginlega reynslu af orðum og umræðum og því er mikilvægt að kennarinn nýti þau tækifæri sem textinn gefur hverju sinni og vinni með merkingu hans og orðaforða.

Reynsla mín er sú að maður þarf að kynna sér bókina vel og velja orð og orðatiltæki til að vinna með og reyna að sjá fyrir hvernig hægt er að vinna með efnið og tengja það reynsluheimi barnanna. Þegar maður fer að lesa bókina fyrir nemendur þá sér maður oft eitthvað nýtt og fleiri möguleika sem maður hefði ef til vill nýtt betur ef maður hefði séð þá fyrir. Einnig gæti skipt máli að kennarar ræddu saman um bókina og íhuguðu saman hvaða möguleika hún gefur og hvaða tengingar er hægt að finna við aðrar greinar. Ég fann mjög snemma að ég var miklu öruggari í umræðum um bækur ef ég hafði gert kennsluáætlunina sjálf því þá var ég búin að pæla í bókinni. Þegar ég er að byrja á nýrri bók og er með kennsluáætlun frá öðrum reyni ég að skoða bókina út frá þeim möguleikum sem ég sé í henni og bera þá saman við kennsluáætlunina og breyti henni og bæti við eftir því sem hentar nemendum mínum.

Þegar sami textinn er endurlesinn með nemendum og orð rædd og rifjuð upp er verið að vinna með inntak og orðaforða textans. Kennari reynir að nota ný orð og orðatiltæki til að nemendur læri þau og noti í frásögnum.

## 5.4 Upprifjun og umræður

Í Byrjendalæsi hef ég lært að nota bókmenntir markvisst til að lesa fyrir nemendur í því skyni að auka orðaforða þeirra, hlustunarskilning, tal og málnotkun og færni í umræðum. Ég hef alltaf verið dugleg að lesa fyrir nemendur mína en í Byrjendalæsi er ekki bara lesið fyrir nemendur heldur unnið með söguna/textann á ákveðinn hátt í því skyni að þjálfa nemendur í öllum þáttum móðurmálsins.

*Í öðrum bekk á haustönn.*

Ég las söguna Kynlegur kvistur á grænni grein eftir Sigrúnu Eldjárn fyrir nemendur mína. Þetta er skemmtileg bók og höfðar vel til nemenda. Mér finnst bækurnar hennar Sigrúnar svo góðar af því þær eru á svo góðu máli og uppfullar af orðum og orðatiltækjum til að skoða mismunandi merkingu eins og hvað er kynlegur kvistur og hvað er að vera á grænni grein.

Nú er annar lestur bókarinnar á dagskrá. Ég er með hálfan bekkinn því hinn helmingurinn er í flaututíma. Við setjumst saman út í krók og ég spyr hvort einhver muni um hvað bókin er. Nokkrar hendur koma á loft.

„Hún er um krakka sem fara að skoða tré“ segir Binni.

„Þau sjá skó upp í tré“ segir Atli.

„Þau sjá slímuft skrimslatré“ segir Jóna.

„Þau hjálpa Greinaflækju úr vandræðum“ segir Rósa.



„Þau fá barkarbrauð og laufasafa“ segir Vala.

Við ræðum þetta nánar. Hvað gerðist fyrst í sögunni. Hvernig sagan byrjar. Hvaða persónur eru í sögunni. Hvað gerist í sögunni, hvernig söguþráðurinn er. Hvernig endaði sagan. Hvar gerist sagan og hvernig er umhverfið. Við veltum líka fyrir okkur hvort þessi saga gæti gerst í raun og veru eða hvort hún er ævintýri.

Þetta voru skemmtilegar umræður og flestir lögðu eitthvað til málanna. Þegar hinn hópurinn kom úr flaututíma þá fór ég aftur í sama umræðuefni með þeim.

Við setjumst saman út í krók. Nú var nokkur órói í nemendum og smá stímpingar í gangi. Ég minnti nemendur á að hafa hendur og fætur hjá sér og gefa hljóð. Hendi á loft: „Sigrún, veistu hvað Addi gerði? Hann var alltaf að gaula og vildi ekki hætta. Svo skreið hann út um gluggann.“ Ég passa mig að gefa þessari neikvæðu hegðun hjá öðrum kennara ekki mikla athygli og segi: „Það var leitt að heyra, en ég er viss um að Addi sér eftir þessu og ætlar að haga sér vel núna. Nú skulum við gá hvað þið eruð dugleg. Er einhver sem man um hvað þessi bók er?“ Ég sýni þeim bókina. Þór og Rúnar eru að þræta um eitthvað og Þór ýtir í Rúnar sem ýtir umsvifalaus á móti. Ég minni þá á að vera rólega og hafa hendur og fætur hjá sér og vanda sig. Nokkrar hendur koma á loft.

„Hún er um krakka sem fara að skoða tré“ segir Lotta.

„Og strákur sem er skíthræddur“ segir Addi „algjör aumingi.“

„Nú?“ segi ég „Er maður aumingi ef maður er hræddur?“

„Nei, ég er stundum hrædd þegar er dimmt og líka þegar ég er ein heima“ segir Sunna.

„Við hvað haldið þið að strákurinn, hann Hrói hafi verið hræddur?“ spyr ég.

„Hann var hræddur í skóginum. Hann sá strigaskó upp í tré“ segir Þór.

„Og hvað?“ segi ég.

„Það var skritinn strákur sem var að leita að systur sinni“ segir Lotta, „hún heitir Greinaflækja og er alltaf að koma sér í vandræði, algjör stríðnispúki.“

Það var ennþá ókyrrð í einstaka nemenda og athyglin stopul við umræðuefnið svo ég tók það ráð að opna bókina og snúa henni að nemendum og ræða það sem var að gerast. Síðan fletti ég bókinni og við ræddum hvað var að gerast á hverri opnu. Nú fóru fleiri að taka þátt og voru tilbúnir að ræða um myndirnar og það sem gerðist í sögunni.

Umræður um sama efni í tveimur hópum geta verið ákaflega mismunandi. Umræðurnar í seinni hópnum hér á undan gengu ekki eins vel því truflun var af ókyrri hegðun nokkurra nemenda og umræðurnar voru lengur að komast í gang. Sumir tóku lítinn þátt svo ég þurfti meira að spyrja og hvetja. Þegar ég ákvað að fletta bókinni svo að við gætum rætt um hverja opnu til að rifja upp söguna var athygli nemenda vakin, ró komst á og fleiri tóku þátt. Fleiri nemendur í hópnum voru tilbúnir til að rifja söguna upp með aðstoð myndanna heldur en án þeirra. Ýmsar ástæður geta verið fyrir þessu eins og mismunandi áhugi, einbeiting, úthald og geta nemenda. Nemendur með litla athygli eða hlustunarskilning nýta sér myndir til að auka skilning sinn. Sumir nemendur spyrja stöðugt þegar saga er lesin í fyrsta skipti „Má ég sjá myndina?“ eða „Viltu sýna okkur myndirnar?“. Þess vegna finnst mér mikilvægt að nemendur hlusti fyrst til að þjálfra hlustunarskilninginn og einbeitinguna og fái svo að sjá myndirnar á eftir því myndirnar styðja við skilning nemenda. Umræðurnar hjálpa nemendum til að setja orð á hugsun sína og dýpka skilning sinn á sögunni og efninu sem hún fjallar um. Umræður um orð og orðatiltæki hjálpa nemendum að skilja orðin betur og að útskýra þau fyrir öðrum.

Önnur skýring á hvernig umræðurnar gengu hjá þessum tveimur hópum getur verið að í fyrri hópnum voru nemendur rólegir og afslappaðir eftir frímínúturnar þegar umræðurnar hófust. Seinni hópurinn var að koma úr flaututíma sem hafði ekki gengið nógu vel og nemendurnir voru sumir æstir þegar þeir komu og þurftu að róa sig niður. Til að bregðast við þessari ókyrri þá reyndi ég í næstu viku að víxla hópum, það er senda hinn hópinn á undan í flautu og það hafði áhrif til hins betra. Það virtust bara vera nemendur í öðrum hópnum sem áttu í erfðleikum með hegðun í flaututímanum og til að bregðast við því prófaði ég líka að skipta bekknum öðruvísi í hópa því ég sá að ákveðnir einstaklingar áttu erfitt með að haga sér vel þegar þeir voru saman í hóp. Ég talaði líka sérstaklega við þá nemendur sem áttu erfitt með að fylgja reglum, um hegðun þeirra og ósætti og reyndi þannig að fá þá til að taka sig á í hegðun. Með því að breyta hópum á nokkurra vikna fresti er hægt að hvíla nemendur hvern á öðrum og stuðla að því að þeir kynnist fleirum í bekknum.

## **5.5 Vinna með lykilorð**

Á öðru þrepi kennsluáætlunarinnar í Byrjendalæsi er unnið með lykilorð sem kennari velur úr textanum og inniheldur þau atriði sem hann ætlar að vekja athygli nemenda á og kenna þeim hverju sinni.

### *Í fyrsta bekk á haustönn.*

Við unnum með lykilorðið hagamús því við ætlum að taka fyrir og vinna sérstaklega með stafina Aa og Mm. Við Helga skiptum bekknum á milli okkar og hún fer með hóp inn í stofu 47. Ég sest í krókinn með hinn hópinn. Ég skrifa orðið hagamús á blað á flettistöflunni og les það hægt um leið. Við lesum orðið hægt saman og ég bendi á stafina með töflupennanum um leið og spyr svo hvaða orð þau sjái eða heyri í orðinu hagamús.

„Mús“ segir Binni.

„Haga“ segir Ella, „eins og að haga sér vel.“

„Ha“ segir Palli, „eins og í ha hvað segirðu?“

Ég skrái orðin sem koma í dálk á töflunni. Í fljótu bragði sé ég ekki fleiri orð í orðinu hagamús án þess að rugla stöfunum. Nú hengi ég miða með einstökum stöfum í orðinu hagamús með kennaratyggjói á töfluna og spyr hvaða orð nemendur geta fundið ef þeir rugla stöfunum.

„Hamstur“ segir Kolla. Ég horfi á orðið og segi: „Við skulum raða stöfunum og sjá“. Ég tek miðana, fyrst h, síðan a og svo m og raða þeim saman og svo s og segi hljóð þeirra ýkt um leið. Ég ýki hljóðin um leið og ég segi orðið hægt. „hams-tu“ segi ég „Hvaða stafur segir tu?“

„T“ segir Kolla „það er ekkert t“.

„Það er rétt“ segi ég „og hvaða hljóð eru aftast í hamstur?“

„U og r“ segir Kolla „það vantar líka“.

„Ég er búin að finna orð“ segir Anna og réttir upp hönd. „Hús“.

„Og ég líka“ segir Ari „amma“.

Við förum eins að með að raða stöfunum fyrst í hús og ég skrifa það á blaðið og síðan amma, en þá segir Óli: „Það eru tvö m í amma, það vantar eitt m“.

Helga kemur inn með sinn hóp og blaðið sem þau skrifuðu á og ég sé strax að þau hafa fundið önnur orð en við. Við hengjum blöðin upp hlið við hlið svo hægt sé að bera þau saman. Margir eru áhugasamir og byrja að bera orðin saman.

Vinnan með lykilorðið er krefjandi bæði fyrir kennara og nemendur og skemmtileg. Það er svo gaman að sjá hvað krakkarnir eru áhugasamir og reyna finna orð og prófa hvort þau passi við stafina. Lykilorðavinnan er eins og þraut og vinnan með lykilorðið er því eins konar þrautalausn þar sem allir keppast við að finna sem flest svör. Áhuginn sem lykilorðavinnan vekur er smitandi og

flestir reyna að lesa og finna orð. Ég hef yfirleitt verið með hálfan bekk þegar ég er að vinna með lykilorðið því þá næ ég betur til allra og fleiri komast að. Þannig er betur hægt að koma til móts við misjafna færni nemenda.

#### *Að kenna stafi og hljóð í fyrsta bekk*

Í Byrjendalæsi eru allir bókstafirnir kenndir markvisst og unnið með þá hljóðrænt og sjónrænt og nemendum kennt að draga til hvers stafs. Kennari velur hverju sinni tvo bókstafi sem standa saman í lykilorðinu til að kynna og vinna með. Hljóð þeirra eru einangruð, fyrst saman og svo hvort hljóðið fyrir sig. Orð eru fundin sem hafa hljóðin í sér og skrifuð á töflu, þau lesin og rannsökuð.

#### *Í fyrsta bekk á haustönn.*

Við erum að vinna með lykilorðið hagamús og ég ákveð að beina athygli nemenda að stöfunum sem við ætlum að skoða læra og vinna með þessa viku það er a og m. Ég strika undir þá og les þá saman og ýki hljóðin, am. Ég spyr krakkana hvort þau geti fundið orð sem byrja á am.

„Amma“ segir Binni strax.

„Amalía, eins og Amalía frænka mín“ segir Anna.

„Amanda, eins og litla systir mín“ segir Palli.

Næsta dag höldum við áfram að vinna með stafi vikunnar Aa og Mm. Við byrjum með allan bekkinn í krók og rifjum upp vinnuna með stafina og hljóðin síðan í gær.

Við förum í leik sem heitir: **Skip mitt siglir**. Hann er þannig að ég teikna flutningaskip á flettistöfluna sem flytur varning sem hefur a í heiti sínu eins og appelsínur, ananas, sokka, vettlinga, sardínur, gardínur. Ég skrifa orðin sem nemendur koma með á skipið og teikna gám utan um hvert orð. Þegar skipið er orðið lestað lesum við saman hvaða varning það flytur. Oft skírum við skipið og skipstjórnann á sömu forsendum.

Þessi verkefni eru hljóðgreiningarverkefni þar sem nemendur reyna að finna orð með ákveðnu hljóði í. Allt eins hefði mátt búa til lista með A-orðum og M-orðum þar sem A-orðin eru skrifuð í einn dálk og M-orðin í annan dálk. En að fara í leik eins og *Skip mitt siglir* setur verkefni í aðeins annan búning og gerir það líka spennandi sem eykur fjölbreytni verkefna.

Í lykilorðavinnunni í Byrjendalæsi eru kennd tvö hljóð í einu hverju sinni. Þau eru alltaf fundin saman fyrst og eykur það fjölbreytni í hljóðgreiningunni.

Þessu hafði ég ekki kynnst fyrr en í Byrjendalæsi. En hljóðgreining þar sem nemendur finna orð sem innihalda ákveðið hljóð er notuð bæði í hljóðaaðferðinni og LTG.

Skriftarkennslan í Byrjendalæsi er mjög hliðstæð því sem ég hef áður notað við að kenna LTG aðferðina. Í Byrjendalæsi er lykilorðið notað sem aðkoma að því að kenna stafina og greina hljóð þeirra og finnst mér það einstaklega skemmtilegt og áhugavekjandi vinnulag.

### *Skriftarkennsla og lykilorð*

Í Byrjendalæsi hef ég komist upp á lag með að nota lykilorðavinnuna til að vekja athygli nemenda á skriftinni sinni.

#### *Í öðrum bekk á haustönn.*

Ég var að vinna með lykilorðið greinaflækja. Allir sátu saman í krók og ég skrifaði orðin sem nemendur fundu á flettitöfluna. Ég mátti hafa mig alla við að skrifa og biðja nemendur um að hafa smá þolinmæði á meðan ég skrifaði orðin. Fyrst skoðuðum við hvaða orð nemendur sæju í orðinu beint. Þá komu orð eins og grein, flækja, reina (reyna), eina, lækja, læk. Síðan skoðuðum við hvaða orð væri hægt að búa til úr stöfum lykilorðsins. Þá kom önnur holskefla af orðum svo ég mátti hafa mig alla við að skrifa. Þegar komin voru yfir 30 orð á töfluna og varla pláss fyrir meira sendi ég nemendur eftir stílabók til að skrifa í lykilorðið og 10 orð af listanum. Á meðan þau voru að skrifa gekk ég á milli hjálpaði einstaka nemanda að staðsetja stafina „rétt“ í stílabókina þannig að þeir hefðu nægilegt rými og rifjaði upp stafdrætti með öðrum. Þegar nemendur voru búnir að skrifa tíu orð skoðuðu þeir skriftina og settu + fyrir neðan þá þrjá stafi sem þeim fannst vera best skrifaðir. Nemendur völdu allir stafi sem voru vel skrifaðir og það sagði mér að þeir vissu hvernig stafirnir ættu að vera. Mér gafst líka tækifæri til að benda á atriði sem nemandinn þurfti að athuga betur og gefa forskrift til að æfa meira ákveðna stafi.

Mér fannst þetta vera góður tími og flestir nemendur áhugasamir að reyna að vanda skriftina sína og gera betur. Mér gafst tækifæri til að komast að hugmyndum nemenda um það hvernig vel skrifaðir stafir ættu að vera og einnig að vekja athygli þeirra á stöfum sem voru vel gerðir. Það sem mér finnst svo sérstakt við lykilorðavinnuna er hvað nemendur verða kappsamir og leggja sig fram. Þegar nemendur eru að skrifa gefst tækifæri til að bregðast við

einstaklingsþörfum, leiðréttu ranga stafdrætti og hafa sýnikennslu fyrir einstaka nemendur. Í Byrjendalæsi skrifa nemendur mjög mikið eftir fyrirmynd á töflu, orð sem þeir hafa fundið og unnið hefur verið með þannig að þeir þekkja það. Ég hef einnig búið til blöð með forskrift þar sem ég skrifa orð sem nemendur eru að vinna með úr textanum en forskriftarbækur eru hins vegar mjög lítið notaðar í Byrjendalæsi.

*Að kenna ýmis atriði með lykilorði*

Í byrjun fyrsta bekkjar var vinnan með lykilorðið mikið bundin við að kenna alla stafina en þegar það var búið fórum við að kenna ýmis önnur atriði eins og samhljóðasambönd svo sem sk, br, óhljóðrétt orð eins og fn (ofn) og fleira í þeim dúr. Þá fólst hljóðgreiningin í að finna sk- orð og búa til lista yfir þau. Í Byrjendalæsi verða til margir orðalistar sem eru ekki mikið nýttir, ég hengi þá upp á vegg en nota þá ekki meira í kennslunni sem eflaust væri hægt.

Í lykilorðavinnunni verða oft skemmtilegar umræður og nemendur koma með allskonar orð sem hægt væri að fjalla um.

Ég var að vinna með lykilorðið *handsterkur* með hálfum bekknum í einu Anna kom með orðið *eta* og sagði að það þýddi að borða og nefndi hvar hún hefði kynnst því. Lóa kom með *handsterk* eins og *hún er handsterk*.

Þarna er kominn umræðugrundvöllur fyrir kyn og tölu orða. Mér finnst ég sjálf vera að læra mjög mikið á lykilorðavinnunni og umræðum um orðin og það verða allskonar orð á vegi manns í þessari vinnu. Það hlýtur að vera eins með lykilorðið eins og bækurnar sem við erum að vinna með að maður notar aðeins hluta af þeim möguleikum sem maður hefur. Ég er alltaf að sjá fleiri möguleika með lykilorðavinnunni til dæmis varðandi samsett orð, andheiti, samheiti, beygingu orða og merkingu.

## **5.6 Námsstöðvar**

Í hverri kennsluáætlun í Byrjendalæsi er gert ráð fyrir að nemendur vinni tæknilega vinnu með stafi, hljóð, orð og setningar í fjölbreyttum verkefnum þar sem spil og leikir eru nýttir. Við komumst upp á lag með að skipuleggja námsstöðvar þar sem nemendur vinna í samvinnu ýmis verkefni af þrepi tvö og þrjú.

*Í fyrsta bekk á haustönn.*

Við Helga erum með stöðvavinnu í mínum bekk. Það eru fjórar stöðvar, 5 til 6 nemendur á hverri stöð.

Nemendur á stöð eitt fengu ljósritaða blaðsíðu úr bókinni sem við erum að vinna með *Sagan af skessunni sem leiddist*. Þeir hjálpast að við að lesa textann eða lesa hann hver fyrir annan. Anna og Kolla eru búnar að lesa og eru að líma A5 blöð með texta úr bókinni inn í stílabækurnar sína og nota svo yfirstrikunarpenna til að lita stafina Aa og Mm í textanum.

Nemendur á stöð tvö spila jöfnuspil/minnisspil með stuttum algengum orðum (notuð eru spilin 100 algengustu orðin í íslensku og valin orð sem eru úr þeim stöfum sem þegar hafa verið kenndir). Sumir raða spilunum skipulega á borðið fyrir framan sig á meðan aðrir hafa spilin í hrúgu. Helga er að sýna Binna og Palla hvernig þeir geta raðað spilunum eins og Lotta og Lísa.

Nemendur á stöð þrjú eru í flöskustút og ég stjórna leiknum. Krakkarnir sitja í hring á gólfinu í króknum og Magga byrjar að snúa á meðan ég segi: „Sá sem flöskustúturinn lendir á, á að...“ þegar flaskan stoppar og stúturinn bendir á Þór dreg ég spil úr bunkanum sem ég held á og les: „Segja hvaða hljóð er fyrst í orðinu skessa“. Þór segir „sss“ og síðan snýr hann flöskunni og leikurinn heldur áfram.

Nemendur á stöð fjögur eru í pörum að vinna með spilaskífu með stöfunum M, A, L og E og spil sem eru með mynd og víðeigandi orði á. Þeir skipta spilabunkanum á milli sín og spyrja hvorn annan til skiptis. Bjössi sýnir Magga mynd og spyr: „Heyrir þú a í amma?“ Maggi svarar: „Já“ og af því hann gerði rétt leggur hann spilið við A á spilaskífunni, en ef hann hefði gert rangt hefði Bjössi sett spilið neðst í bunkann hjá sér. Þannig eiga þeir að halda áfram þar til spilin eru búnin.

Nemendur vinna í 13 mínútur á hverri stöð en þá er skipt og þeir færa sig yfir á næstu stöð þannig að skipulagið er eins konar hringekjuform þar sem allir fara á allar stöðvar. Ég er allan tímann á sömu stöð en Helga gengur á milli hinna stöðvanna og aðstoðar þar sem þarf.

Áður en byrjað er með stöðvar og hringekju þarf að kenna nemendum það sem á að gera. Fyrst sýnir kennari hvernig á að gera og nemendur fylgjast með, síðan gerir kennari og nemendur hjálpa, svo gera nemendur og kennari hjálpar og grípur inn í til að leiðbeina svo nemendur geri rétt og að lokum gera nemendur sjálfir (stigskiptur stuðningur (e. scaffolding)).

### *Í fyrsta bekk á haustönn.*

Ég skrifa þá stafi sem búið er að leggja inn eða vinna með á töfluna í króknum og um leið segi ég hvað þeir heita og hvað þeir segja. Ég tala um að sumir stafirnir segi nafnið sitt sjálfir og eru sérhljóðar en hinir eru samhljóðar. Síðan læt ég stafina heilsast eins og þegar s heilsar a segja þeir saman sa. Ég skrifa á töfluna ýmsa möguleika bæði orð og bullorð og ég les það með nemendum og við tölum um hvort orðin eru bullorð eða ekki.

Síðan para ég nemendur saman og hvert par fær lista með stuttum orðum og bullorðum sem eru ýmist 2 eða 3 stafir. Nemendur hjálpast að við að lesa orðin og strika undir þau sem eru alvöru orð. Þegar þeir eru búnir að því sækja þeir stílabækurnar sínar og skrifa orðin í þær.

Stöðvavinnan í Byrjendalæsinu á haustönninni í fyrsta bekk gekk svo vel að eftir áramótin ákváðum við að hafa sameiginlegar stöðvar fyrir allan árganginn og skipta nemendum í sjö hópa þannig að það voru 6 eða 7 nemendur í hverjum hópi. Af því við vorum svo margar gátum við haft tvær stöðvar þar sem kennari var alltaf á sömu stöðinni og hinir tveir kennararnir gengu á milli og höfðu þá umsjón og eftirlit með hinum stöðvunum. Við notuðum hringekjuformið áfram og fóru nemendur á tvær til þrjár stöðvar í sömu vinnulotunni og voru 15-20 mínútur á hverri stöð. Okkur fannst þetta ganga svo vel að við fórum að nota samskonar stöðvaskipulag í stærðfræðikennslunni líka. Um haustið í öðrum bekk héldum við áfram með stöðvarnar og nú voru nemendur heldur færri og voru sex stöðvar og 6-8 nemendur á hverri stöð.

### *Samvinna nemenda á stöðvum*

Í Byrjendalæsi hef ég komist upp á lag með að skipuleggja námsstöðvar með margskonar verkefnum og spilum og fá nemendur til að vinna saman.

### *Í desemberbyrjun í öðrum bekk.*

Ég fylgist með námsstöð þar sem nemendur vinna í pörum og spila minnispil með samsett orð. Þeir para saman fyrri hluta og seinni hluta orðs og eru með „orðabók“ fyrir framan sig sem sýnir hvaða orðbútar passa saman.

Alli og Maggi sem báðir eru komnir mjög stutt á veg í lestrinum eru smá tíma í gang en þegar þeir sjá hvernig spilið virkar og eru farnir að kynnast því hvaða orðabútar passa saman þá fer allt að ganga betur.



Það er svo gaman að sjá hvað þessi endurtekning að lesa orðin aftur og aftur í spilunum virkar vel, eiginlega bara svínvirkar og margir hafa tekið miklum framförum. Nemandi eins og Alli sem varla reyndi að lesa fyrir mánuði síðan er farið að lesa orðin sjálfur án þess að sýna öðrum fyrr en hann er búinn að stauta sig í gegnum þau. Hann er líka dæmi um nemanda sem hefur oft gott úthald á stöðvunum en mjög lítið þegar hann á að vinna einstaklingsverkefni.

Sunna og Lilja eru að spila minnisþil. Það gengur frekar hægt því Sunna virðist ekki vera ennþá búin að skilja að það hjálpi manni að leggja á minnið hvaða spilum er snúið eða hvaða orð eru á þeim. Hún snýr alltaf sömu spilunum við og er alveg hissa á að fá sama orðið í þriðja skiptið. Lilja rakar hins vegar að sér jöfnunum og les sig í gegnum alla orðabútana.

Ég var svolítið hissa á að Sunna snéri alltaf sömu spilunum umhugsunarlaust við og hve skrítið henni fannst að fá alltaf sömu orðin. Ég fór að hjálpa henni og minna hana á en ef til vill hefði ég átt að bregðast öðruvísi við, til dæmis að sýna hvernig maður spilar með því að hugsa upphátt eða fá Lilju til að segja okkur hvernig hún færir að því að fá allar þessar jöfnur.

Matti og Tinna eru að skipta samsettum orðum með lóðréttu striki. Þau vinna verkefnið saman og lesa orðin til skiptis fyrir hvort annað. Þetta skotgengur án allrar hjálpar og síðan gera þau krossgátu saman.

Það er svo gaman að fylgjast með því þegar krökkunum gengur svona vel að vinna saman og geta unnið í sátt við hvort annað og farið eftir þeim leikreglum sem þau setja sér. Ég er alveg viss um að það fór fram nám hjá þessum tveimur og þau voru að þjálfra lestur.

## 5.7 Geimstöðin

Á haustönn í öðrum bekk förum við að prófa okkur áfram með geimstöðina það er sérstakt borð sem ég setti í eitt horn stofunnar. Þangað fæ ég tvo til fjóra nemendur í einu sem ég ætla vinna með og kenna ákveðna færni eða þætti. Þeir sitja við borðið þannig að þeir snúa baki í hina nemendurna og ég sit á móti þeim þannig að ég hafði yfirsýn yfir stofuna. Við breyttum einnig stöðvaskipulaginu þannig að á hverri stöð voru tvö skylduverkefni og síðan völdu nemendur sé verkefni. Þeir gátu valið um að vinna í sögubók, vinnubókinni Þínulitla Rittrún eða að lesa yndislestur. Nemendur voru alla vinnulotuna á einni stöð.

### *Í öðrum bekk á haustönn.*

Ég prófaði breytt stöðvaskipulag í bekknum mínum. Dagný sérkennari og Heiða stuðningsfulltrúi voru með mér. Ég skipulagði 4 stöðvar og þegar við höfðum komið vinnunni af stað á öllum stöðvum kallaði ég tvo nemendur, þá Þór (mjög skammt á veg kominn og áhugalítill) og Matta (gengur vel en er tvítyngdur og hefur slakan málskilning) til mín í geimstöðina. Ég sýndi þeim verkefnið sem þeir áttu að vinna en það var hljóðgreining, að finna fyrsta hljóð út frá mynd, seinasta hljóð, hljóða orð og leggja kubb fyrir hvert hljóð í orðinu. Síðan var eltispilið tekið fram. Á eltispilinu var mynd og fyrsta hljóð í viðeigandi orði. Við byrjuðum á að skoða myndirnar og koma með uppástungur um hvaða orð gætu átt við myndirnar og einnig skoðuðum við stafina og fundum heiti og hljóð stafanna. Síðan var eltispilið lagt. Þeir unnu vel saman en Þór var upptekinn af því að hann ætlaði ekki að missa af valinu því hann ætlaði sko í sögubók. Þegar ég sendi þá á svæðin voru flestir byrjaðir í valinu eða að fara í val.

Ég kalla því næst til mín annan hóp. Það voru þrír nemendur. Þau voru öll jákvæð og dugleg.

Daginn eftir voru aftur stöðvar og ég kallaði til mín tvo nemendur í geimstöðina, Þór (aftur) og Gulli (mjög skammt á veg kominn og áhugalítill. Hann er búinn að vera mjög mikið frá vegna veikinda). Gulli var veikur í gær og var ekki í miklu stuði til að vinna og Þór setti upp fýlusvip þegar ég sagði honum að koma og þegar hann sá myndirnar sem við notuðum við hljóðgreininguna sagðist hann vera búinn að gera þetta. Ég sagði að við ætluðum að gera annað núna. Ég fór svo með þá í hljóðgreiningu og síðan lét ég þá lesa fyrir mig í Lesum lipurt og létt.

Svæðin gengu vel og margir nemendur voru spenntir fyrir að fara í val og allir komust í val. Það var þægilegur vinnukliður í stofunni og allir unnu vel saman.

Mér finnst hugmyndin með geimstöðina sniðug en varla passa inn í þetta stöðvaskipulag okkar. Ástæðan er sú að nemendur eru hvattir til að vinna saman í pörum eða þriggja manna hópum á stöðvunum og eru kannski rétt byrjaðir á verkefni þegar kallað er á þá annað.

*Þremur vikum seinna.*

Á fimmtudaginn byrjuðum við með stöðvar þar sem við blönduðum árganginum. Við höfðum sex stöðvar og á hverri stöð voru tvö verkefni, síðan val og voru nemendur alla námslotuna á sömu stöð eða 60 mínútur. Fyrri verkefnið á hverri stöð var samvinnuverkefni og seinna verkefni einstaklingsverkefni. Við höfðum geimstöð í báðum stofum þar sem við Olga vorum og kölluðum við okkar umsjónarnemendur til okkar þegar þeir höfðu lokið hópvinnuverkefninu.

Núna kallaði ég Lottu og Tinnu til mín á geimstöðina en þær hafa báðar slaka færni í lestri. Ég vann með þeim í u.þ.b. 20 mín. og kallaði svo til mín aðra tvo nemendur en þær fóru aftur á sínar stöðvar.

Ég var að æfa Lottu og Tinnu í samtengingu hljóða í lestri. Ég var með miða með stökum stöfum sem saman mynduðu orð. Dæmi: Þrjú spjöld með r,ó og s mynda orðið rós. Ég fletti spjöldunum einu í einu og lagði í röð fyrir framan Lottu. Hún sagði hljóð stafanna um leið og þeir birtust og hún sagði hljóðið viðstöðulaust þar til næsti stafur birtist, þá sagði hún hljóð hans viðstöðulaust þar til síðasti stafurinn birtist og sagði þá hljóðið hans. Hún las r..ó..s og fann svo mynd sem passaði við orðið.

Í þessu verkefni notað ég spilín sem fylgja námsefninu *Listin að lesa og skrifa*. Stelpurnar lásu fyrst orðin af stökum stafaspjöldum og fengu svo spil með orðinu og annað með myndinni sem átti við orðið. Þegar þær höfðu lesið öll orðin og fengið öll spilín spiluðu þær minnispil þar sem þær pöruðu saman orð og mynd.

Mér list vel á þetta fyrirkomulag á stöðvunum því það kemur betur út að kalla á nemendur í geimstöðina þegar þeir hafa lokið samvinnuverkefnunum og eru byrjaðir í einstaklingsverkefnum. Þegar ég horfði yfir stofuna sá ég að nemendur voru virkir og kepptust við og voru spenntir fyrir að komast í valverkefni. Í geimstöðinni er hægt að sinna einstaklingsþörfum og meta hvar nemendur eru staddir í stafabekkingu og lestrarfærni. Lotta sem hefur slakt formskyn, sérstaklega þegar hún teiknar og skrifar, giskar mjög mikið þegar hún les. Með því að láta hana lesa eitt og eitt hljóð í einu þarf hún að einbeita sér að hverju hljóði og les því rétt. Ég náði að fá hana til mín báða dagana og henni fannst þetta mjög skemmtilegt. Næst þarf ég að bæta við fleiri orðum og myndum.

## 5.8 Ritun

Í Byrjendalæsi er áhersla lögð á enduruppbyggingu texta á þriðja þrepi. Þá er efni og innihald textans sem unnið er með hverju sinni notað til að semja nýjan texta. Í byrjun fyrsta bekkjar voru ritunarverkefni oft fólgin í að við skiptum nemendum í hópa og kennari gerði sögu með hópnum og skrifaði hana á flettistöfluna. Síðan var sagan lesin í einum kór. Svo var sagan rituð í tölvu og prentuð út ásamt fyrirætlum um hvernig nemendur áttu að vinna með söguna sína heima. Verkefnin voru fólgin í að finna stafi vikunnar í sögunni og lesa einstök orð eða alla söguna heima allt eftir lestrarfærni nemenda.

Önnur ritunarverkefni voru fólgin í því að nemendur teiknuðu mynd út frá einstökum atburði úr sögunni eða persónu og skrifuðu svo texta eða stafi við myndina einir eða með hjálp allt eftir færni. Einnig var unnið með dótasögur á stöðvunum þar sem nemendur unnu saman tveir eða þrír, hver og einn valdi sér dótafigúru og síðan bjuggu þeir til sögu um þær. Fyrst voru þessar sögur ekki skráðar en svo fóru nemendur að skrá sögurnar sínar með hjálp eða einir eftir færni.

Í Byrjendalæsi hef ég komist upp á lag með að nota aðferðina „kennari hugsar upphátt“ til að sýna nemendum ákveðin vinnubrögð eins og að skrifa sögu.

Það setjast allir í krókinn og ég kem mér fyrir hjá flettistöflunni og segi: „Nú ætla ég að skrifa sögu um draum villikattarins. Þið munið eftir villikettinum í sögunni um eggid.“ Margir játa því. „Hvar á villikötturinn heima?“ spyr ég.

„Hann á heima úti.“

„Hann á hvergi heima.“

„Hvernig haldið þið að villikettinum líði ef hann á hvergi heima?“ segi ég.

„Hann er kannski einmana.“

„Kannski er honum kalt þegar er vont veður.“

„Hann er svangur.“

„Já þetta er flott hjá ykkur. En hvernig ætti ég að láta söguna mín byrja“ segi ég.

„Einu sinni var villiköttur.“

„Já“ segi ég „er einhver með aðra tillögu“.

„Einu sinni var villiköttur sem átti hvergi heima“.

„Einu sinni var villiköttur sem svaf úti í garði“.

„Já“ segi ég „getum við byrjað söguna á öðrum orðum en „einu sinni? Munið þið hvernig sagan um eggid byrjar?“ Nokkrir koma með tillögu en ég opna bókina og les byrjunina á sögunni. Síðan segi ég „Nú veit ég hvernig sagan mín á að byrja. Hún á að byrja

svona: *Úti í garði undir stóru tré lá villiköttur og svaf*. Ég skrifa málgreinina á töfluna.

„Hvað eigum við að láta gerast í sögunni?“ spyr ég.

„Hann var svangur“.

„Honum var kalt“.

„Hann var að dreyma“.

„Já“ segi ég „ef hann var svangur og honum var kalt um hvað gæti þá draumuninn hans verið?“

„Hann dreymdi um mat.“

„Hann dreymdi um hlýtt hús“.

„Hvað éta villikettir?“ segi ég.

„Kisa mín étur kattamat“ segir Ella.

„Kisan mín veiðir stundum fugla“ segir Lotta.

„Já,“ segi ég „en villikötturinn hafði engan til að gefa sér kattamat svo hann varð að veiða fugl og nú er ég búin að ákveða hvað ég ætla að skrifa næst. *Hann dreymdi að lítill fugl settist í grasið rétt hjá honum.*“

Hér er reynsla nemenda nýtt og til verður merkingarbær texti sem þeir hafa eignarhald á, geta lesið eða unnið með á annan hátt. Umræðan ætti að stuðla að auknum orðaforða og skilningi nemenda á tengslum þess að hugsa, tala, skrifa og lesa. Kennari skrifar og stýrir vinnunni en nemendur koma með hugmyndir um upphaf og framvindu sögunnar. Kennari hugsar upphátt, spyr spurninga og hvetur til umræðna og velur það sem hann ætlar að skrifa. Kennarinn er fyrirmynd en nemendur fá tækifæri til að taka þátt í að semja texta sem er fyrir ofan þeirra eigin færni að skrifa en hafa frelsi til að tjá sig og koma með tillögur og það gefur nemendum reynslu sem nýtist þeim við eigin sögugerð.

### *Á haustönn í öðrum bekk*

Við byrjum daginn á að setjast saman í krók. Ég spyr nemendur mína hvað þeir hafi lært um steina. Þeir réttu upp hönd og ég skrifa svörin á flettitöfluna. Síðan segi ég þeim að þau eigi að skrifa sögu um stein eða steina. En fyrst eiga þau að tala saman tvö og tvö og fá fimm mínútur til að segja hvert öðru frá því sem þau ætla að skrifa. Síðan eigi þau að ná í sögubókina sína og skrifa sögu einstaklingslega og teikna mynd við. Krakkarnir voru áhugasöm og spjölluðu saman. Ég gaf merki þegar umræðutíminn var búinn og allir náðu í bækurnar sínar og fljótlega komst ró á bekkinn. Ýmsir báðu um aðstoð og spurðu hvernig orð væru skrifuð. Ég skrifaði setningu á blað fyrir Lottu svo hún gæti hermt eftir. Halla kom og

sagðist vera búin með söguna. Ég settist niður með henni í geimstöðinni og bað hana að lesa söguna fyrir mig. Hún las söguna yfir. Þá kom í ljós að á tveimur stöðum höfðu nokkur orð ekki alveg ratað á réttan stað. Ég benti henni á hvernig hún gæti lagað það án þess að stroka út. Ég sá að það sem hún hafði skrifað var ágætis byrjun á sögu með tíma, persónum og umhverfi og sagði henni það og ég spurði síðan: „Hvað gerðist næst í sögunni?“ Ég fékk leyfi til að lesa söguna hennar fyrir bekkinn sem dæmi um góða byrjun á sögu og sagði nemendum að nú þyrfti Halla að skrifa söguþráð, það er að segja hvað gerðist næst og hvernig sagan endaði. Halla fór og skrifaði framhald sögunnar sem hún sýndi mér í lok tímans en var þá ekki alveg búin.

Þar sem mörgum nemendum reynist erfitt að byrja á sögu eða frásögn getur það hjálpað að segja einhverjum frá hugmyndum sínum og fá viðbrögð frá öðrum. Þarna reyndi ég að nota góða sögubyrjun frá nemanda sem dæmi til að skerpa skilning nemenda á uppbyggingu sögu.

### *Í febrúar í öðrum bekk*

Við erum að ljúka stöðvum út frá bókinni Áfram Latibær og ég hef að mestu verið á stöðvum 1-3 sem eru í minni stofu og lítið séð af hinum stöðvunum. Stöð eitt er ritunarstöð og er hún staðsett í króknum og á næsta borði. Nemendur eru að vinna með persónurnar úr sögunni en þær eru ljósritaðar, litaðar og límdar upp á pappaspjald og aftan á er kubbur límdur með kennaratyggjói svo þær geta staðið (dúkkulisur). Nemendur koma á stöðina 5-8 í hóp, velja að vera 2 eða 3 saman og velja einnig sögupersónu og sögusvið. Þeir tala saman og semja sögu. Þegar nemendur hafa komið sér saman um hvernig þeir ætla að hafa söguna þá segja þeir mér hana og skrifa hana síðan í stílabókina sína, hver í sína bók. Það var alveg frábært að fylgjast með krökkunum í þessari vinnu.

Þór, Grétar og Kári voru saman í hópi. Stuttu eftir ég var búin segja þeim í hverju verkefnið fólst og farin að sinna öðrum nemendum kom Kári til mín og sagði að Þór og Grétar væru bara að fíflast. Ég sagði honum að ég skildi koma og við fórum saman og ég spurði hvernig sagan þeirra væri. Ég sat hjá þeim og þeir sömdu söguna og ég spurði og hvatti þá áfram. Þegar þeir voru búnir sagði ég þeim að fara nú og skrifa söguna. Þá sögðust þeir ekki muna hana alveg. Ég sagði þeim að þeir skildu fara yfir söguna aftur og rifja hana upp og síðan fór ég að sinna hinum hópnum á stöðinni og hlusta á þeirra

sögu. Stutta síðar sögðust strákarnir vera búnir og settust með stílabækurnar sínar hlið við hlið. Eftir stutta stund kom ég til þeirra og þá voru tveir byrjaðir að skrifa og hömuðust við að hljóða sig fram úr orðunum sérstaklega Þór, en Grétar var ekki farinn að skrifa neitt. Ég settist hjá honum og hann reyndi og spurði hvernig stafirnir væru sem hann mundi ekki og ég sagði honum það og sýndi honum þá með því að skrifa þá á blað. Hann var mjög duglegur og reyndi og reyndi og spurði og spurði um stafi sem hann var ennþá óviss á og endaði með því að skrifa margar setningar. Þessi drengur hefur lítið fengist til að gera í skólanum og hefur sýnt ákaflega lítinn áhuga. Það virtist samt ekkert trufla hann að hinir strákarnir voru langt á undan honum að skrifa söguna.

Hér er dæmi um góðan undirbúning við sögugerð þar sem nemandi vinnur langt umfram getu því áhuginn knýr hann áfram og hann þiggur aðstoð við að koma sögunni sem hann hefur eignarhald á niður á blað. Hann spyr og vinnur og hefur úthald sem hann hefur ekki sýnt áður.

Í öðrum hópi voru Rósa, Hrönn og Jóna. Rósa er farin að geta lesið og skrifað töluvert mikið sjálf, Hrönn hljóðar sig hægt en ákveðið í gegnum orðin og Jóna reynir lítið og er mjög upptekin af því að hún kundi ekki að lesa. Þegar þær byrjuðu að skrifa söguna sem þær voru búnar að semja saman, sat Rósa í miðjunni. Hún var fljótust að skrifa og nokkuð sjálfbjarga, en hinum gekk hægt af stað. Ég fór að hjálpa Jónu sem var komin styst á leið. Hún reyndi en uppgötvaði svo eftir stund að Rósa var komin miklu lengra en hún með að skrifa söguna, og hafði orð á því og síðan féllust henni eiginlega hendur. Þá bað ég Rósu og Hrönn að skipta um sæti svo ég gæti betur hjálpað Hrönn líka. Þær gerðu það og þá vildi svo til að Hrönn og Jóna voru alveg komnar jafn langt og Jóna varð allt í einu hin viljugasta að skrifa söguna.

Með lagni og smá útsjónasemi getur kennari minnkað áhrif neikvæðs samanburðar nemenda með litla lestrarfærni og slakt sjálfsálit. Af einhverjum ástæðum hefur Jóna komist upp á lag með að vekja á sér neikvæða athygli þar sem hún segir yfirleitt „Ég get ekki...“ eða „Ég kann ekki...“ en sjaldan „Ég get...“ eða „Ég kann...“.

Í þriggja manna hópi þar sem allir höfðu litla skriftarfærni var Dóri sem hefur mjög lítið úthald og stopula einbeitingu en er mjög áhugasamur. Þegar þau höfðu samið söguna sína saman fór ég með

þau að tölvunni og vélritaði söguna fyrir þau um leið og þau sögðu mér hana. Við hljóðuðum orðin og fundum hvaða staf átti að skrifa. Síðan fengu þau söguna sína útprentaða, teiknuðu mynd við hana og fengu að fara með hana heim til að lesa fyrir foreldra sína.

Hér er verkefnið aðlagð að færni nemenda. Ég taldi að þessir nemendur mundu hafa meira út úr verkefninu með því að ég skráði söguna þeirra í tölvuna og þeir gætu einbeitt sér að hljóðgreiningu heldur en að skrifa svona langa sögu í bókina sína.

Í sumum hópum unnu nemendur alveg sjálfstætt, sömdu og skrifuðu sögurnar sínar í samvinnu og voru mjög vinnusamir. Í einum hóp voru þrjár stelpur sem áttu að vinna saman en komu sér ekki saman um eina sögu og hafði hver sína tillögu að sögu. Ég sagði þeim að það væri allt í lagi og þær skildu bara skrifa hver sína sögu, sem þær gerðu.

Ég velti því fyrir mér hvort ég hefði ekki brugðist öðruvísi við ef ég hefði ekki verið rétt búin að lesa Tomlinson þar sem hún segir að nemendur verði að geta yfirgefið samstarf með reisu. Stelpurnar voru sjálfstæðar, höfðu allar fundið sögu sem þær vildu skrifa og því var sjálfsagt að leyfa þeim það því þá urðu allir glaðir.

Ég settist hjá þriggja manna hópi sem gekk eitthvað illa að byrja og spurði hvort einhver hefði tillögu. Það komu tillögur frá Önnu og Óla en Bjössi var alveg óvirkur. Það endaði svo með því að Anna og Óli komu sér saman um sögu og fóru og skrifuðu hana en Bjössi var einn eftir. Hann hafði valið íþróttálfinn sem sögupersónu og sagðist vilja skrifa um hann en vissi ekki hvað. Ég spurði hann hvað hann vissi um íþróttálfinn og hann nefndi nokkur atriði sem ég skráði á flettistöflu í króknum. Síðan spurð ég hann hvernig sagan gæti verið og hann byrjaði á sögunni. Ég vildi fá að vita hvað ætti að gerast næst í sögunni og hann sagði eitthvað sem mér fannst ónákvæmt svo ég spurði út í það. Þá sagði hann eitthvað annað og þannig veltum við þessu fyrir okkur og hann bakkaði alltaf að mér fannst og var óákveðinn. Svo ég sagði: „Nú erum við búin að koma með nokkrar tillögur að því hvað gæti gerst næst og hvað ætlarðu að velja?“ Hann sagði það þá alveg ákveðið og ég skrifaði það niður. Þá vildi ég fá að vita hvernig sagan gæti endað og við ræddum það og síðan valdi hann endi á söguna. Þegar þessu var lokið sagði ég honum að nú gæti hann farið og skrifað söguna í bókina sína og mætti ganga á töfluna ef hann vildi. Hann settist niður



og skrifaði sögu í einum grænum hvelli og í lok tímans sagðist hann stoltur hafa skrifað alla söguna án þess að líta á töfluna. Í lok dagsins voru umræður um stöðvavinnuna þar sem nemendur voru meðal annars beðnir að segja hvaða stöð þeim hefði fundist skemmtilegust. Ég tók eftir því að Bjössu sagði að það hefði verið skemmtilegast á sögustöðinni.

Hér hafði ég tækifæri til að veita Bjössa persónulega þjónustu og hjálpa honum að ákveða hvernig sagan hans átti að vera. Hann var líka glaður og stoltur í lok dagsins.

Það var ekki að finna annað en að nemendurnir væru mjög hrifnir af sögunum sínum á þessu svæði en misjafnt var hvort þeir næðu að ljúka við þær. Ég hef lítið gert að því að láta nemendur lesa sögurnar fyrir aðra og finnst mér það miður. Mig langar svo að koma mér upp höfundarstól, þar sem höfundar setjast og lesa úr verkum sínum fyrir aðra sem hafa þá einnig tækifæri til að spyrja út í söguna.

## 5.9 Skipulagning og samvinna kennara

Í upphafi fyrsta bekkjar ákváðum við að vinna með eina bók á viku og völdum nokkrar bækur til að byrja á (sjá bókalista).

*Af bókalista fyrir fyrsta bekk:* Í sviga eru lykilorðin og stafirnir sem unnið var með.

- 26. – 31. ágúst. Ég vil fisk (f /fiskur) Áslaug Jónsdóttir
- 3. - 7. sept. Gula sendibréfið (ó s /ósýnilegur) Sigrún Eldjárn
- 10. – 14. sept. Stór skrímsli gráta ekki (r á /gráta) Áslaug Jónsdóttir
- 17. – 20. sept. Sagan af skessunni sem leiddist (m a /hagamús) Guðrún Hannesdóttir
- 24. – 28. sept. Gott kvöld (l e /rólegur) Áslaug Jónsdóttir
- 31. sept. – 5. okt. Sagan af furðufugli (v æ /vængirnir) Sjón
- 8. – 12. okt. Hnoðri litli (d ú /Dúskur) Anna Vilborg Gunnarsdóttir
- 15. – 19. okt. Amma og þjófurinn í safninu (n i /listasafnið) Björk Bjarkadóttir
- 22. – 26. okt. Mánasteinar í vasanum (k u / kexkökur) Brian Pilkington
- 29. okt. – 2 nóv. Nei! sagði litla skrímslið (í ð / stríða) Helmsdal, Rakel

Við Olga og Helga skiptumst á að gera kennsluáætlun þannig að þriðju hverja viku gerði ég drög að kennsluáætlun. Ég kom með mínar tillögur sem við ræddum og hjálpuðumst svo að við að útbúa verkefni og spil og finna það sem til þurfti. Stundum notuðum við kennsluáætlun frá öðrum og aðlögðuðum hana þá að okkar þörfum.

Þegar við byrjuðum að kenna Byrjendalæsi í fyrsta bekk, horfðum við mikið til þess að reiknað var með að við ynnum með það um 90 mínútur á dag í tveimur til þremur lotum. Byrjendalæsið var svo tímafrekt að nær allur tíminn sem við höfðum fór í það, stærðfræði, mynd- og handmennt og við höfðum mjög takmarkaðan tíma til að kenna um þau atriði sem skólanámskráin gerðir ráð fyrir að kennd séu í samfélagsfræði og náttúrufræði. Okkur var því fljótlega ljóst að við yrðum að finna leiðir til að samþætta aðrar greinar að Byrjendalæsinu. Mjög fljótlega fórum við að skipuleggja vinnu út frá efni bókanna sem við lásum og tína til markmið sem við gætum unnið að með hverri bók. Þannig unnum við verkefni um fugla ef bækurnar fjölluðu um fugla eins og *Hnoðri litli* og fjölluðum um vináttu og samskipti ef bækurnar voru um það. Þegar leið á veturinn áttuðum við okkur smátt og smátt á því að við gætum komið ýmsum atriðum sem við áttum að kenna í þessum greinum markvissar að með því að hafa þau í huga þegar við veldum bækur til að nota í Byrjendalæsi. Við fórum því að skoða vel um hvað bækurnar fjölluðu og hvaða möguleika við hefðum og hvernig við gætum nýtt okkur þá í umræðum og verkefnum. Seinna sáum við okkur hag í að taka tvær til þrjár bækur sem fjölluðu um svipað efni til að fá aukinn tíma til að vinna með efni þeirra.

Eftir að hafa kennt Byrjendalæsi í fyrsta bekk einsettum við okkur að í öðrum bekk myndum við halda okkur við að kenna um þau atriði sem skólanámskráin kveður á um að kennd séu í öðrum bekk í samfélags- og náttúrufræðigreinum og velja bækur og sögur fyrir Byrjendalæsið út frá því. Fyrsta þema vetrarins var tengt gróðri og innihélt umfjöllun um blóm, kartöflur og tré. Næsta þema var um steina og síðan byrjuðum við að fjalla um mannslíkamann, hvernig börn verða til og síðan um bein og vöðva. Þá var komið það nærri jólum að við snérum okkur að umfjöllun um jólin og jólaundirbúninginn. Á vorönninni héldum við áfram með mannslíkamann, síðan þema um Ísland, land og þjóð þar sem fjallað var um hnöttinn og uppbyggingu jarðar, heimsálfur, þjóðartákn, þjóðsögur, landnám, landkönnuði, víkinga og ásatrú og um vorið var endað á fuglaþema.

## 5.10 Þemavinna og Byrjendalæsi

Á haustönninni í öðrum bekk unnum við steinaþema og lásum þá í Byrjendalæsi bækurnar *Tár úr steini* eftir Sveinbjörn I. Baldvinsson, *Gunnhildur* og *Glói* og *Ástarsaga* úr fjöllum báðar eftir Guðrúnu Helgadóttur. Þessar sögur koma inn á þjóðtrú á álfa og tröll og að tröllin verði að steini ef sólin skín á þau. Í tengslum við *Ástarsögu* úr fjöllum byrjuðum við umfjöllun um mannslíkamann þar sem hún fjallar bæði um steina og hvernig tröllabörn verða til. Svo las ég bókina *Svona* varð ég til fyrir nemendur og smellpassaði hún sem innlegg í umræðuna um hvernig þau urðu sjálf til.

Ég las bókina: *Það á að lækna mig sagði Ponsi litli* eftir Inger og Lasse Sandberg. Ég gerði sjálf kennsluáætlun fyrir bókina og var þess vegna búin þæla svolítið í henni, en þegar maður fer að lesa fyrir nemendur sér maður alltaf eitthvað sem maður hefur ekki séð áður. Textinn er í sjálfu sér kannski ekki mikill gæðatexti en hann fjallar um það að fótbrotna og þurfa að liggja marflatur í strekk. Hvað getur maður þá gert? Hvernig getur maður leikið sér? Krakkarnir koma líka með allskonar spurningar sem gaman er að velta fyrir sér eins og: Hvernig getur maður pissað og kúkað?

Þegar við vorum að skoða framhaldið á umfjöllun um mannlíkamann og flettum bókinni *Komdu og skoðaðu líkamann* fannst mér textinn í henni vera allt of rýr til að geta kallast gæða texti. Hins vegar er hann finn til að lesa með nemendum og að nemendur lesi hann hver fyrir annan. Mér fannst því vanta texta til að lesa fyrir nemendur sem tengdist þessu þema, texta sem tengdist lífinu, samfélaginu en fjallaði um heilbrigði og lífstíl sem mætti tengja hraustum líkama og fjalla um líkamsstarfsemina í tengslum við hann. Eftir miklar vangaveltur og fyrirspurnir hjá bókavörðum og samkennurum, spurði góð vinkona mín: „Hefurðu skoðað að nota Latabæ?“ „Nei.“ Mér hafði sko aldeilis ekki dottið það í hug. Síðan tók ég fyrstu bók Magnúsar Scheving, *Áfram Latibær* og fór að lesa hana með það fyrir augum að nota textann í Byrjendalæsi og tengja umræður og efni við umfjöllun um mannlíkamann. Þvílík snilldar hugmynd. Í bókinni var allt sem þurfti til að ræða um líkama, sál, heilsufar, hollustu og góð samskipti. Um það leyti sem þessi bók kom út hafði ég reynt að nota hana og lesa fyrir nemendur en fannst hún vera mjög langdregin en núna ákvað ég að nota hluta hennar eða fyrstu sex kaflana sem sögu fyrir Byrjendalæsi og síðan lesa afganginn af bókinni fyrir nemendur í nestistímum.

## 5.11 Lestrarstund,- yndislestur og bókasafn

Í fyrsta bekk byrjuðum við með sérstakar lestrarstundir (10-20 mínútur) þar sem nemendur völdu sér bók að skoða eða lesa saman eða einir. Þessar lestrarstundir voru einu sinni til tvisvar í viku til að byrja með en nemendur gátu einnig valið að fara í lestrarstund þegar þeir höfðu lokið ákveðnu verkefni. Undir vor í fyrsta bekk lögðum við meiri áherslu á lestrarstundina og var hún þá oftast skipulögð af kennara þar sem nemendur unnu í pörum, völdu bók eða fengu bók hjá kennara sem þeir lásu saman, í punktalestri (Að lesa að punkti og skipta) eða samlestri. Þessar stundir nýttum við til að hlusta á nemendur lesa. Í öðrum bekk voru lestrarstundir yfirleitt daglega í um 20 mínútur, þar sem nemendur lásu sjálfstætt eða í pörum eða skoðuðu bækur ýmist einir eða með öðrum. Í kennslustofunni voru borð með uppstilltum bókum með efni tengdu því þema sem verið var að

vinna að hverju sinni og bækur í kössum sem nemendur eða kennari höfðu valið af bókasafninu, auk ýmissa lestrarbóka fyrir nemendur. Lestrarstundirnar voru ýmist skipulagðar af kennara eða að nemendur höfðu val um bækur og féлага. Við Heiða létum nemendur lesa upphátt fyrir okkur í lestrarstundinni eða ég vann með ákveðnum hóp atriði sem þurfti að þjálfa sérstaklega. Yndislestur var einnig oft í vali á svæðunum.

### *Í öðrum bekk í febrúar.*

Allur bekkurinn er í samlestri í þörum að lesa bókina Unugata en hún fjallar um það þegar póstburðarmaðurinn getur ekki lesið utan á pakka sem hann á að koma til skila í Unugötu. Við erum að vinna með pósthema í stærðfræðinni og þessi bók passar mjög vel inn í það. Þetta gekk mjög vel og gaman að sjá hve margir eru færir í að lesa svona saman og að allir voru með.

Bókasafnsferðir nemenda voru frekar stopular í fyrsta bekk þó reyndum við að fara vikulega á bókasafnið. Í öðrum bekk höfðum við fastan tíma á stundatöflu þar sem allir gátu farið á bókasafnið, skoðað bækur og valið sér bækur bæði til að fara með heim og hafa í skúffunni sinni í stofunni.

Oft kom fyrir þegar nemendur voru að velja sér bækur á bókasafninu að þeir komu með bók sem við höfðum unnið með í Byrjendalæsinu og sýndu mér og sögðu þá gjarnan „Sigrún, manstu eftir þessari bók? Ég ætla að fá hana núna“.

Ég hafði oft á tilfinningunni að það auðveldaði nemendum val á bókum á bókasafninu að við vorum alltaf að lesa bækur fyrir þá og vorum einnig með bækur uppstilltar í skólastofunni sem þeir skoðuðu og lásu.

## **5.12 Sjálfstæð vinna og fyrirmæli**

Í nóvemberbyrjun í öðrum bekk var vikutakturinn í Byrjendalæsinu í ákveðnum skordum sem hélst fram í miðjan mars, en þá urðu ákveðnar breytingar.

Á mánudögum var byrjað á sögu vikunnar og hún lesin og rædd í tveimur til þremur lotum. Á þriðjudögum var sagan svo rifjuð upp, rædd í heild eða að hluta og unnið með lykilorð. Á miðvikudögum var þátttökulestur, umræður, unnið með ákveðna stafi, hljóðgreiningu og skriftartækni. Á fimmtudögum var unnið með ritun eða aðra sköpun út frá efni sögunnar og á fimmtudögum og föstudögum var svæðavinna í klukkutíma hvorn dag. Þá unnu nemendur ýmiskonar verkefni, leiki og spil sem tóku til mismunandi þátta lestrarnámsins, í samvinnu, hópavinnu eða paravinnu og einstaklingslega. Á hverju svæði voru 2

skylduverkefni og valverkefni þar sem nemendur geta valið á milli þriggja verkefna (sjá fylgiskjal 1).

Í smiðjum í mars fór Rósa Eggertsdóttir, höfundur Byrjendalæsisins að tala um hvort við værum ekki farnar að ýta börnunum frá okkur í lestrarvinnunni. Hvort einhverjir nemendur væru ekki farnir að vinna sjálfstætt eftir aðferðinni. Ég varð dálítið hugsí yfir þessu því ég hafði alltaf lesið fyrsta lestur nýs texta fyrir allan hópinn og svo ræddum við saman um hann. Auðvitað var alveg orðið tímabært að láta hluta nemendanna lesa fyrsta lestur sjálf, allavega stundum og ræða svo um hann. Þá mundi ég vera með minni hóp til að lesa fyrir og spjalla við. Það væri meira að segja hægt að láta suma nemendur lesa fyrir tvo til þrjú aðra nemendur.

Ég fór líka að velja fyrir mér hvort við værum með skipulagið í Byrjendalæsinu of mikið niðurnjörvað því við höfðum ekki gefið nemendum svigrúm eða hvatt þá til að vinna sjálfstætt á eigin forsendum. Við höfðum ekki farið út í að láta nemendur gera sér áætlun eða velja texta til að lesa. Það væri alveg hægt að láta suma nemendur okkar velja sér bók eða texta til að vinna með sjálfstætt eftir aðferðum Byrjendalæsis og láta þá hafa fyrirmæli til að vinna eftir.

#### *Lykilorðavinna í öðrum bekk í mars.*

Ég var undrandi á að mér skyldi ekki hafa dottið í hug mikið fyrr að láta nemendur vinna með lykilorðið í þörum og koma saman í krók eftir ákveðinn tíma til að segja frá og bera saman orðin sem þau höfðu fundið. Við höfðum notað lykilorðavinna sem verkefni á námsstöðvum og ég vissi að nemendur gátu vel unnið það saman í þörum en stundum festist maður bara í ákveðnu skipulagi og gleymir að íhuga að hægt væri að vinna það öðruvísi og öllum til hagsbóta.

Ég hélt áfram að þæla í fyrirmælum og hvernig ég gæti aukið notkun þeirra í kennslunni. Fyrst prófaði ég að gefa munnleg fyrirmæli og valdi saman nemendur með mismunandi getu.

#### *Að vinna eftir fyrirmælum.*

Verið var að vinna með bls. 14-17 í Komdu og skoðaðu land og þjóð. Fyrst var ég með örfyrirlestur í krók um nafnorð og sérnöfn. Síðan gaf ég nemendum fyrirmæli. Þeir áttu að lesa bls. 14-15 í paralestri-punktalestri og finna síðan öll sérnöfn á blaðsíðunum og skrá þau í stílabók. Svo áttu þeir að vinna bls. 16-17 eins. Að því búnu áttu þeir að velja sér lykilorð og vinna með það í stílabókina

sína. Vinnan gekk mjög vel og voru nemendur mjög áhugasamir. Það kom mjög vel í ljós hve óvissir margir nemendur eru að staðsetja skriftina sína rétt á línu og hafa stafina í réttum hlutföllum. Ég gekk á milli og leiðbeindi nemendum með skriftina. Allir nemendur unnu verkefni á sama hátt en unnu það mishratt og en það var ekki of erfitt fyrir neinn.

Í framhaldinu fór ég að gera skrifleg fyrirmæli á gamalt borðdagatal. Nemendur lásu fyrirmæli, fóru eftir þeim og flettu svo á næstu fyrirmæli og þannig koll af kalli. Ég reyndi að hafa þessi fyrirmæli þannig orðuð að þau væru fjölnota, ættu við vinnu með fleiri texta.

Við breyttum fyrirkomulagi námsstöðvanna þannig að það voru ennþá sex stöðvar en hver nemendahópur fór aðeins á tvær. Nemendum var skipt í hópa eftir getu og voru tveir og tveir hópar á svipuðu getustigi. Verkefnin á hverri stöð voru miðuð við að nemendur hefðu náð ákveðnu getustigi og þeir þjálfaðir í ákveðnum atriðum. Þeir sem lengst voru komnir í lestrarferlinu fengu skrifleg fyrirmæli á sínum stöðvum til að vinna eftir. Þeir nemendur sem styst voru komnir í lestrarferlinu voru í fámennari hópum og á þeirra stöðvum var kennari til aðstoðar og lagði áherslu á að þjálfja þá í hljóðgreiningu. Verkefnin sem unnin voru á stöðvunum voru út frá bókinni Komdu og skoðaðu land og þjóð, sögunni um Hrafna-Flóka og sögum og fræðitexta um hrafninn úr bókinni Fuglarnir okkar.

Ég er á stöð með hóp nemenda með litla lestrarfærni sem er að vinna verkefni um hrafninn. Þeir vinna saman tveir og tveir og eru með A3 blað með ljósmynd af hrafni. Þau eiga að skrifa heiti líkamshluta á litla miða og líma í kring um hrafninn. Svanur velur að skrifa goggur. Hann raðar lausum stöfum í orðið goggur en það tekur tímann sinn því það þarf að skoða hvert hljóð og finna hvaða stafur á við það. Þegar hann hefur raðað stöfunum í orðið brosir hann breitt og skrifar orðið á miða eftir stöfunum. Á meðan er Jóna að raða saman stöfum í vængur og hún þarf líka aðstoð við hljóðgreininguna. Ég lít upp og horfi yfir stofuna. Á næsta borði eru nemendur að lesa krummasögu í paralestri úr gamalli lestrarbók. Á þriðju stöðinni eru nemendur að lesa um hrafninn og skrifa á blað atriði sem þeir finna um útlit, fæðu, fjölgun og eiginleika hrafnsins og Heiða er að aðstoða þau. Ég vann hliðstætt verkefni með krökkunum í króknum í gær með hálfum bekk í einu til að undirbúa þessa vinnu. Þá var verkefnið um hunda og ketti og það sköpuðust skemmtilegar umræður svo ég er spennt að vita hvernig þeim gengur með hrafninn.

Þessar stöðvar þjónuðu alveg sínum tilgangi í að skapa tækifæri til fjölbreyttari vinnubragða og til að þjálfa ákveðna færniþætti með hverjum hópi. Þetta hjálpaði mér að losa um skipulagið sem við höfðum komið okkur upp og hugsa meira út frá þörfum barnanna. Ég treysti mér núna til að skipuleggja stöðvar þar sem hver og einn nemandi fer á ákveðnar stöðvar en sleppir öðrum en það er nýr áfangi í stöðvaskipulagningunni.

### **5.13 Byrjendalæsi og heimanám**

Lestur, hlustun, tal og ritun eru allt þættir sem eru hluti af heimanámi þar sem oft er gert ráð fyrir samræðum við einhvern varðandi atriði í heimanámi. Til dæmis áttu nemendur að ræða við einhvern fullorðinn um verkefnið í ritun áður en þeir skrifuðu. Verkefnið í heimanáminu voru oft á tíðum tengd því efni sem við vorum að lesa um í Byrjendalæsinu og vinna með í þemavinnunni. Stundum var vinna með lykilorð haft sem verkefni í heimanámi og einnig var ætlast til að nemendur læsu daglega heima fyrir foreldra í bókum sem þeir fengu úthlutað miðað við lestrarfærni.

### **5.14 Samstarf og kennarateymi**

Samstarfsfundir í fyrsta bekk voru á fimmtudögum þar sem við ræddum skipulagið, skráðum vikuplanið fyrir næstu viku og samræmdum vinnuna. Á þessum fundum vorum við oftast bara þrjár því Drífa var upptekin á öðrum á fundi. Á föstudögum hittumst við líka til að skrifa vikubríf til foreldra þar sem við sögðum frá vinnu liðinnar viku og hvað væri framundan í þeirri næstu. Þar fyrir utan hittumst við yfirleitt daglega til að ræða saman og undirbúa samkenndluna næsta dag þegar þess þurfti.

Helga kenndi með mér daglega og við ræddum okkar á milli um gengi einstakra nemenda og viðbrögð við þörfum þeirra. Eins ræddu þær Olga sín á milli um nemendurna í hinum bekknum og var ég stundum inni í þeim umræðum og oft ekki. Mér fannst frábært að vinna með Helgu. Við gátum þælt saman í starfinu og þörfum nemenda og brugðist við þeim og stutt hvora aðra í Byrjendalæsinu. Helga kenndi mér margt og það var mjög gott að hafa hana með sér í samvinnu og kenningunni í skólastofunni. Mér fannst mjög leiðinlegt að hún hafði ekki fengið stöðu sem umsjónarkennari og hún var líka mjög óánægð með það og hætti um vorið.

Um haustið í öðrum bekk ákváðum við að hafa samstarfsfundi áfram á fimmtudögum og til að byrja með mætti Drífa á þá en síðan kom í ljós að deildarfundir í sérdeild voru á þessum tíma og var það bagalegt að mínu mati. Dagný sérkennari sem kom inn 3 tíma á viku, gat ekki verið með okkur á fimmtudagsfundunum svo við hittum hana á öðrum tíma til að ræða gengi þeirra

einstaklinga sem skemmst eru á veg komnir í lestrarferlinu. Fundirnir með Dagnýju hafa oft verið mjög faglegir að mínu viti. Við höfum tekist dálítið á um hugmyndir og útfærslur verkefna í Byrjendalæsinu, greint þarfir nemenda sem eru lengi að tileinka sér lestrarfærnina og leitað leiða til að útfæra verkefni og vinnu fyrir þá.

Hugmynd Dagnýjar að hjálpa nemendum við að finna út hvaða orð þeir eru að vinna með er að hafa myndir með orðunum sem við erum að vinna með hverju sinni og búa til einskonar „orðabók“ fyrir krakkana sem nýtist öllum. Við hvern texta sem unnið er með í Byrjendalæsi er búið til samstæðuspil, bingó, eltispil, orðasúpur eða krossgátur þar sem notuð eru valin orð úr textanum sem verið er að vinna með. Við ákváðum að finna mynd sem passaði við hvert orð og búa til „orðabók“ og hengja hana upp í stofunni eða hafa hana á borðunum. Þegar krakkarnir spila og draga orð sem þau eru ekki viss á hvað er geta þeir fundið orðið í „orðabókinni“, skoðað myndina við orðið og fundið út hvað það þýðir.

Þessi notkun á myndunum hefur einnig orðið til þess að við höfum búið til fjölbreyttari spil fyrir nemendur því stundum eiga þeir að para saman eins orð og stundum orð og mynd og svo framvegis.

Mér hefur fundist vanta að við gerðum áætlun á fundunum með Dagnýju fyrir þessa nemendur okkar og skráðum það sem við gætum gert til að hjálpa þeim til að verða áhugasamari í skólanum bæði varðandi lesturinn og alla aðra vinnu og finna leiðir til að finna og nýta áhugasvið þeirra. Sem dæmi mæta sumir þeirra illa í skólann og því er spurningin, hvað við getum gert til að þeir mæti betur? Þegar við förum að tala um svona mál koma mismunandi skoðanir og væntingar um stuðning foreldra vel í ljós. Ljóst er að sum börn búa við brotið bakland og lítinn stuðning foreldra og því þarf skólinn að bregðast við því til að styðja ennþá betur við þau börn. Hvernig getum við gert starfið í skólanum nógu spennandi til allir nemendur vilji ólmir koma í skólann? Aðstæður foreldra eru mismunandi og sumir foreldrar eiga einfaldlega nóg með sig og hafa of litla orku í að sinna börnunum sínum og svo virðist sem skólinn sé ekki í forgangi hjá þeim.

Mér finnst oft vanta að við séum allar saman að ræða mál sem snerta samstarfið eins og að ræða gengi einstakra nemenda á stöðvunum og bera saman viðbrögð við þeim í kennarahópnum. Hefði Drífa verið meira með á fundunum hefði verið betur hægt að miðla á milli hvernig verkefni gengu á stöðvunum og samræma betur viðbrögð við einstaklingsþörfum. Dóri er til dæmis oft úthaldslítill á svæðunum og þarf gjarnan fleiri og styttri verkefni, sem gætu líka nýst öðrum. Mér finnst að í þessum hópi hafi verið of lítill skilningur á mætti samræðu, samvinnu og samábyrgðar varðandi einstaka mál og nemendur.



Um miðjan vetur ákvað ég að óska eftir að kenna fyrsta bekk næsta vetur þar sem ég pæli mikið í Byrjendalæsinu og spái í hvernig hægt er að gera betur og hvenær maður sé búinn að ná góðum tókum á því. Mér finnst það muni því vera lærdómsríkt að fara aftur í fyrsta bekk og byggja á þeirri reynslu sem ég hef fengið í fyrra og í vetur. Mér finnst það vera spennandi verkefni að byrja strax aftur með fyrsta bekk á meðan fyrri vetur eru mér í fersku minni en ég sé rosalega mikið eftir krökkunum í þessum árgangi. Mig langar einnig að vera í faglega krefjandi samstarfi þar sem mér finnst ég hafi stuðning til að nota og nýta reynslu mína, það sem ég hef verið að læra í náminu mínu og í Byrjendalæsinu, get gert tilraunir og metið þær í faglegri samræðu við samstarfsaðila. Við viljum að börnunum líði vel í skólanum og fái að blómstra þar í námi, leik og starfi og öðlist sterka sjálfsmynd, hug og þor til að takast á við lífið. Okkur verður líka sjálfum að líða vel og vera glöð, jákvæð og ánægð í vinnunni með börnunum svo við lærum með þeim og af þeim. Síðustu tvö ár hafa verið mér oft erfið vegna þess að samstarfið hefur oft ekki staðist væntingar mínar varðandi traust og samvinnu. Þrátt fyrir það hefur margt jákvætt gerst og ég prófað ýmislegt upp á eigin spýtur í Byrjendalæsinu eins og að útbúa skrifleg fyrirsmæli til að ýta undir og auka sjálfstæða vinnu nemenda.

## 6 Umræða

Í þessum kafla er leitast við að svara betur rannsóknarspurningunni sem lagt var upp með: Hvað færir það mér, reyndum kennara, að læra nýja kennsluaðferð í lestri ungra barna, Byrjendalæsi og taka þátt í þróunarverkefni? Hvaða áhrif hefur þessi vinna á kennsluhætti mína og starfsþróun? (Hvað kann ég, hvert er ég komin og hvað þarf ég að læra betur?)

Rætt verður um kennsluaðferðir og kennsluhætti í lestri, kennarahlutverkið, samstarf og samvinnu kennara, þróunarverkefni og starfsþróun kennara út frá reynslu minni af því að gera rannsókn á eigin starfi.

### 6.1 Kennsluaðferðir og kennsluhættir í lestri

Ég hef oft velt því fyrir mér frá því ég kynntist Byrjendalæsi fyrst hvort það sé ekki frekar kennsluhættir en kennsluaðferð. Samkvæmt Ingvari Sigurgeirssyni er kennsluaðferð „...skilgreind sem það skipulag sem kennari hefur á kennslu sinni, samskiptum við nemendur, viðfangsefnum og námsefni í því skyni að nemendur læri það sem að er keppt“ (Ingvar Sigurgeirsson, 1999, bls. 9). Ingvar tekur fram að gallinn við þessa skilgreiningu sé að ekki sé í henni nein viðmið um tímamörk. Hann miðar við að hugtakið kennsluaðferð sé frekar notað um ákveðið skipulag í skamman tíma. Kennari getur beitt tveimur til þremur kennsluaðferðum í sömu kennslustundinni eða sömu kennsluaðferðinni í nokkrar kennslustundir (Ingvar Sigurgeirsson, 1999). Hafdís Ingvarsdóttir fjallar um skilgreiningar á kennsluaðferð og kennsluháttum og segir: „Kennsluaðferðir vísa til einstakra verkefna, skriflegra og munnlegra af ýmsu tagi; til dæmis talæfinga, ritunaræfinga, spurningartækni og svo framvegis. Kennsluhættir vísa til skipulags kennslu hversu miðstýrð eða einstaklingsbundin kennslan er, hvort gengið er út frá hópum eða einstaka nemendum“ (Hafdís Ingvarsdóttir, 2006, bls. 352).

Ef byrjendalæsi er borið saman við þessar skilgreiningar þá er það eftir mínum skilningi kennsluaðferð samkvæmt skilgreiningu Ingvars en kennsluhættir ef miðað er við skilgreiningu Hafdísar. Í mínum huga er Byrjendalæsi ákveðið ferli eða skipulag vinnu í þremur þrepum. Á hverju þrepi getur kennarinn notað margar aðferðir, margar gerðir af verkefnum og mismunandi skipulag (einstaklingsvinnu, samvinnu, hópkenndu) sem leiðir til fjölbreyttra vinnubragða fyrir nemendur. Í Byrjendalæsi er stuðst við samsafn af góðum aðferðum og verkefnum sem reynst hafa kennurum vel og þeim gefið nýtt líf í tengslum við þann texta sem verið er að vinna með.

Þegar ég horfi um öxl til þess tíma þegar hljóðaaðferðin var kennsluaðferðin sem ég notaði í lestrinum þá var aðaláherslan á samband stafs og hljóðs,

hljóðgreiningu og að tengja saman stafi til að kveða að. Hljóðaaðferðin er samtengjandi aðferð þar sem ofuráhersla var lögð á að nemendur lærðu og æfðu stafina og hljóðin. Jafnframt var lögð áhersla á að nemendur lærðu að draga til stafs og skrifuðu orð eftir hljóðgreiningu eða forskrift. Engin áhersla var á ritun nemenda í byrjun lestrarnámsins eða á að vinna með orðaforða.

LTG aðferðin er eins og áður hefur komið fram, heildaraðferð sem byggir á talmáli barna og tekur mið af kenningum um þróun vitsmunaproskans. Segja má að í vinnunni með LTG hafi áherslan færst yfir á barnið sjálft, móðurmálið sem heild, hugmyndir barnsins, áhugasvið og sköpun. Hlutur ritunar í lestrarkennslunni jókst og áhersla var lögð á ritun, umræður, orðaforða auk þess að vinna með samband stafs og hljóðs og hljóðgreiningu eins og í hljóðaaðferðinni. Mér fannst vinnan með LTG mjög skemmtileg og það að læra hana og taka þátt í þróunarstarfi til að beita henni efldi mig sem kennara. Margar þeirra aðferða sem ég lærði að beita við að kenna eftir LTG nota ég áfram í Byrjendalæsi þar sem það byggir á sömu hugmyndafræði. Í Byrjendalæsi er eins og í LTG aðferðinni lögð áhersla á samræður og að nemendur noti tungumálið, auki orðaforða sinn og skilning á tungumálinu og málefnum sem er til umræðu. Umræður um sama efni geta verið mismunandi eftir nemendahópum, aðstæðum og líðan nemenda eins og sjá má í kafla 5.4. þar sem verið er að rifja upp og ræða efni og atburðarás sögu sem lesin hafði verið fyrir nemendur. Í Byrjendalæsi er ennþá meiri áhersla lögð á að auka orðaforða nemenda en í LTG og til þess er notaður texti sem lesinn er fyrir nemendur og er hann uppspretta tungumálsins og í honum er sá orðaforði sem unnið er með hverju sinni á fjölbreyttan hátt. Þannig er textinn efniviður sem verið er að vinna með þar sem samræðan skipar stóran sess og áhersla er lögð á að nemendur tengi efnið og þær hugmyndir sem fram koma í textanum við eigin reynslu, læri ný orð og auki þannig orðaforða sinn, um leið og þeir þjálfast í að hlusta, segja frá, lesa og rita.

Í Byrjendalæsi er áhersla á að nemendur rannsaki ritmálið, læri samband stafs og hljóðs, raði stöfum saman í orð, orðum saman í setningar og semji nýjan texta út frá efni upphaflega textans. Vinnan með lykilorðið í Byrjendalæsi er alveg ótrúlega skemmtileg og áhrifarík aðferð sem ég hafði ekki notað áður. Lykilorðavinnan virkaði á nemendur mína eins og þrautalausn eða keppni sem flestir höfðu mjög gaman að. Það var virkilega gaman að upplifa þá virkni sem varð í skólastofunni þegar unnið var með lykilorðið. Lykilorðavinnan er dæmi um aðferð sem kennari beitir margoft og nemendur læra með stigskiptum stuðningi (skaffolding) og geta svo beitt sjálfir, fyrst saman og svo einstaklingslega. Lykilorðavinnan felur í sér rannsókn á móðurmálinu, orðum, stöfum og hljóðum sem eykur skilning nemenda og orðaforða auk þess að reyna á lestrarfærni nemenda og samband stafs og hljóðs. Lykilorðið er notað til að vekja athygli nemenda á atriðum sem á að kenna og síðan er farið í

rannsóknarvinnu og önnur orð fundin sem einnig bera þessi sömu atriði í sér. Kennarinn útbýr spil sem þjálfar nemendur í þessum atriðum til dæmis samstæðuspil eða minnisþil. Dæmi um svona vinnu er að finna í kafla 5.6 um samvinnu nemenda á stöðvum þar sem nemendur eru að vinna með samsett orð. Í Byrjendalæsi er lögð áhersla á samskipti, leiki og spil því læsirnámið þurfi að vera skemmtilegt og að nemendur vinni fjölbreytt læsistengd verkefni í að minnsta kosti 90 mínútur á dag í tveimur til þremur lotum.

Fyrri reynsla mín af lestrarkennslu hefur nýst mér vel við að kenna eftir aðferðum Byrjendalæsis og ég hef getað endurnýjað og endurnýtt hugmyndir af verkefnum, leikjum og spilum og fært í nýjan búning til að vinna með texta, stafi eða orð. Í mínum huga er Byrjendalæsi miklu meira en kennsluáðferð hún er námsaðferð eða kennsluhættir þar sem verið er að kenna nemendum grunninn að því að læra að læra. Áður en nemendur eru færir um að lesa sjálfir er þeim kennt að vinna með texta og öðlast úr honum merkingu og skilning vegna þess að forsenda skilnings er þekking og færni nemenda á tungumálinu. Þannig verður Byrjendalæsi verkfæri í höndum kennarans við að kenna nemendum að verða námsmenn og að starfa og vinna saman, hlusta, tala og tjá sig. Kennarinn velur bækur/texta sem innihalda það efni sem hann vill fjalla um hverju sinni og ætli hann að vinna þemaverkefni sem stendur í lengri tíma eru fleiri textar um sama/svipað efni valdir og heildarskipulag gert út frá því. Þess er þó alltaf gætt að allir þættir Byrjendalæsis séu til staðar í vinnu nemenda varðandi hvern texta þannig að nemendur fái eins mikla þjálfun og mögulegt er í öllum þáttum læsis. Það heildarskipulag sem kennari gerir þegar hann skipuleggur verkefni í Byrjendalæsi byggir hann á þeim hugmyndum sem hann hefur um hvar nemendur hans eru staddir í lestrarferlinu og hvar þarf að hjálpa þeim áleiðis til að ná meiri árangri. Kennarinn þarf að vera meðvitaður um að finna leiðir til að vekja áhuga hvers og eins nemenda á að lesa sem mest, rannsaka tungumálið á margan hátt og semja og rita texta á skapandi hátt. Kennari sem kennir lestur þarf því að vera vel að sér í hvernig lestur og læsi þróast hjá börnum og hvað þarf að æfa til að hjálpa þeim áfram. Það er því ennþá í fullu gildi að því fleiri aðferðir og leiðir sem kennarar kunna og geta beitt því meiri líkur eru á velgengni nemenda.

## 6.2 Hlutverk kennara

Í mínum huga má líkja hlutverki kennara við störf garðyrkjumanns sem sér til þess að allar plönturnar í garðinum hans hafi hæfilega birtu, næringu, skjól og vatn eftir þörfum hverrar tegundar og hlúir að gróðrinum eftir því sem við á í von um að allar plönturnar fái að blómstra. Ef einhver plantan ber ekki blóm leitar hann orsaka í umhirðunni og aðbúnaðinum sem plantan býr við.

Garðyrkjumaðurinn þarf að þekkja eiginleika og þarfir hversrar plöntu og vita við hvaða aðstæður hún þrífst best. En þrífst einhver planta ekki nægilega vel þarf hann að leggja sig ennþá meira fram um að leita leiða til að henni farnist betur með því að breyta aðstæðum hennar og fylgjast með viðbrögðum hennar við breytingunni.

Kennarinn þarf að þekkja nemendur sína, vita hvar þeir eru staddir í lestrarferlinu og á hvaða hátt þeir læra best og bregðast við með fjölbreyttum kennsluháttum og kennsluaðferðum sem líklegar eru til að skila hverjum nemanda áleiðis í þroskaferlinu. Viðhorf kennara til nemenda sinna og kennarahlutverksins skiptir máli.

Kennari sem gengur út frá því að orsakir eða ástæða fyrir litlum eða engum námsárangri nemenda hans sé að leita í kennslunni hans fremur en hjá nemendum sjálfum (Rósa Eggertsdóttir, 2007b) hlýtur að vinna á annan hátt en sá sem leitar orsakanna annarsstaðar, eins og að foreldrararnir láti barnið ekki lesa heima, eða að barnið taki aldrei eftir, eða sé alltaf svo órólegt og svo framvegis. Kennarinn þarf að gera sér grein fyrir afstöðu sinni og gera sér grein fyrir að honum ber skylda til að leita allra leiða til að hjálpa hverju barni.

Samkvæmt fjölgreindarkenningu Howard Gardner er mikilvægt að kennarinn finni styrk hvers nemanda og hvar sérvið hans liggur (Pound, 2005). Með því að leggja sig fram um að kynnast nemendum sínum, bjóða þeim upp á fjölbreytt verkefni og ræða við þá um áhugamál þeirra og hvað þeim finnst skemmtilegt að gera, getur kennari fundið áhugasvið og styrkleika einstaka nemenda og á hvern hátt hann getur vakið áhuga þeirra.

Samkvæmt fjölgreindarkenningunni býr hvert barn yfir öllum greindunum átta, málgreind, rök- og stærðfræðigreind, rýmisgreind, tónlistargreind, líkams- og hreyfigreind, samskiptagreind, sjálfsþekkingargreind og umhverfisgreind, en ólíkri hæfni í hverri greind þannig að engin ein kennsluaðferð hentar öllum nemendum. Kennarinn þarf því að beita fjölbreyttum kennsluaðferðum og leggja áherslu á mismunandi greindir til að koma til móts alla nemendur svo þeir fái að nýta þróuðustu greind sína í náminu (Armstrong, 2001).

Samkvæmt hugsmíðikenningunni sem á rætur að rekja til Dewey og Piaget, er gengið út frá því að nám geti ekki verið slitið frá reynslu og framkvæmd. Nám þarf að vera skipulagt með áhugasvið nemenda í huga og að þeir komi að ákvarðanatöku og fái að velja viðfangsefni sem örvar sjálfstæða rökhusun þeirra og hefur tilgang og merkingu fyrir þá (Hafdís Guðjónsdóttir, Matthildur Guðmundsdóttir og Árdís Ívarsdóttir, 2005).

Dewey hélt því fram að reynslan væri uppspretta menntunar og lagði áherslu á hjálfun hugsunar og færni. Hann vildi að kennsla byggðist meðal annars á frjálslegum tjáskiptum og skoðanaskiptum. Piaget leggur áherslu á að kennarar

og nemendur séu samverkamenn og milli þeirra ríki virðing og tillitsemi. Hann taldi að efla mætti vitsmunarþroska nemenda með því láta þá handfjatla hluti og gera tilraunir (Hafdís Guðjónsdóttir, Matthildur Guðmundsdóttir og Árdís Ívarsdóttir, 2005). Dewey aðhylltist þá stefnu að skólinn ætti að vera samfélagið í smækkaðri mynd og áhersla hans á samvinnu og samfélag er eins og rauður þráður í gegnum öll hans skrif (Dewey, 2000).

Dewey leggur áherslu á að kennarar eigi að hafa góða þekkingu á kennsluefninu, þekkja nemendur sína vel, hafa áhuga á að læra meira og byggja kennslu sína og skipulag á því sem nemendur vilja. Nemendur eiga að hafa tækifæri til að sinna áhugamálum sínum og þróast sem einstaklingar og námsmenn í hvetjandi umhverfi. Mikilvægt atriði í kenningum Dewey er að nemendur læri með því að framkvæma (e. Learning by doing), nám ætti að byggjast á efni tengdu raunveruleikanum og sjálfstæði nemenda ætti að vera í fyrirrúmi (Pound, 2005).

Carol Ann Tomlinson leggur áherslu á mikilvægi þess að einstaklingsmiða nám. Námsefnið verði að vekja áhuga nemenda, bjóða þeim upp á mismunandi leiðir til náms og hafa tilgang fyrir þá. Kennarinn verður að nota mismunandi leiðir til að koma til móts við nemendur sína, getumiða verkefni og vera sér meðvitaður um að margskonar verkefni geta verið í gangi í einu í skólastofunni. Hún leggur einnig mikið upp úr að kennarinn skipuleggi námið út frá áhugasviðum nemenda sinna og byggi þannig brú á milli nemenda og námsefnis. Kennarinn þarf að þekkja nemendur sína vel og búa yfir vitneskju um þarfir þeirra til að hafa innsæi og þekkingu á því hvað nemendur hans þurfa og hvernig þeir læri sem best. Hann þarf að skipuleggja verkefni með tilliti til mismunandi færni nemenda því á meðan sumir eru að læra grundvallaratriðin þá eru aðrir komnir miklu lengra og eru farnir að tileinka sér færnina og beita henni og allt þar á milli. Því meðvitaðri sem kennarinn er um færni nemenda sinna og því betur sem hann þekkir þá því lengra kemst hann til að miða verkefnin við þarfir hvers og eins (Tomlinson, 2001).

Mér virðist Byrjendalæsi vera byggt á helstu kenningum fræðimanna um nám og kennslu. Lögð er rík áhersla á fjölbreytt verkefni á öllum þrepum þess til að fanga athygli og áhuga nemenda og gera þá að virkum þátttakendum í læsinnáminu. Lögð er áhersla á handfjötlanarefni, rannsóknarefni og tækifæri til samskipa og sköpunar með því að nota dót, spil, leiki og þrautir. Einnig er lögð sérstök áhersla á að kennarinn fylgist vel með og meti þarfir og færni nemenda sinna með það að markmiði að bæta kennsluna. Kennarinn semur formlega kennsluáætlun fyrir hvern texta þar sem hann setur inn þau markmið sem nemendur hans eiga að ná og hvað hann ætlar að gera, hvernig og hvenær. Um leið og ein kennsluáætlun er kennd hugar kennarinn að þáttum sem hann þarf að

taka fyrir í næstu kennsluáætlun. Vöktun og athugun kennarans yfir stöðu og getu nemenda leiðir til nýrra verkefna og kennslu á einstökum atriðum með færri eða fleiri nemendum þar sem einstaklingsáætlanir verða til og felldar inn í heildar kennsluáætlunina þar sem gert er ráð fyrir að einstaka nemandi eða hópur nemenda fái kennslu í afmörkuðum atriðum. Dæmi um einstaklingsmiðun er að finna í kafla 5.7 þar sem sagt er frá Geimstöðinni þar sem ég kallaði til mín á sérstakt borð nemendur sem ég þurfti að þjálfa í ákveðnum atriðum. Mér fannst Geimstöðvarhugmyndin að mörgu leyti góð en held að það sé einfaldara að skipuleggja kennsluna beint á ákveðna stöð þar sem kennarinn er og vinnur með nemendum að þeim atriðum sem hann ætlar að þjálfa þá í.

Í Byrjendalæsi er reynt er að gera umhverfið lestrarvænt með bókum af ýmsu tagi sem valdar eru bæði af nemendum og kennurum, með orðalistum á veggjum, verkefnum og vinnu nemenda auk þess sem til staðar eru í skólastofunni ýmiskonar efni og hjálpargögn sem kennari velur og tengjast því sem efni sem verið er að vinna með hverju sinni. Með því að byggja læsirnámíð á bókmenntum er athygli nemenda ótvírætt vakin á bókum og innihaldi þeirra og það ætti að ýta undir áhuga þeirra á að skoða og lesa bækur.

Síðastliðin tvö ár hefur ég mikið velt vöngum yfir í stöðvavinnunni og reynt að skilja þá möguleika sem skipulagning stöðvanna gefur kennurum til að sinna einstaklingþörfum nemenda og fámennra hópa. Mér finnst helstu kostir stöðvavinnunnar vera þeir að nemendur eru að vinna saman að námsverkefnum, styðja hvern annan og þurfa þá ekki aðstoð frá kennara. Samvinnuverkefni þar sem nemendur kasta teningum og keppast við að leita að orði í dagblaði sem hefur sama stafafjölda og punktarnir á teningnum segja til um og skrifa það niður eða verkefni þar sem nemendur raða saman stöfum til að búa til eins mörg orð og þeir geta úr stöfum lykilorðsins og skrifa þau niður, eru dæmi um verkefni sem fanga hugi ungra nemenda og halda þeim ótrúlega uppteknum í skemmri eða lengri tíma. Á meðan getur kennarinn haft svigrúm til að einbeita sér að ákveðnum nemendum, þar sem hann getur kennt ákveðin atriði, fylgst með vinnunni og gert mat fyrir framhald vinnunnar. Í kafla 5.8 er frásögn af vinnu á ritunarstöð sem er dæmi um þetta. Þar sá ég vel mátt handfjötlanarefnanna þar sem nemendur voru með spjöld með myndum (dúkkulísur) af persónunum úr Latabæ til að semja sína eigin sögu. Bara þetta atriði að láta persónurnar tala saman við að búa til sögu var í raun stórkostleg kveikja að því að skrifa sögu. Nemendur sem oft gerðu lítið og höfðu slaka lestrarfærni voru allt í einu uppfullir áhuga og unnu langt umfram getu með aðstoð sem þeir hefðu ekki leitað eftir eða þegið ef áhugi þeirra hefði ekki verið fyrir hendi. Þar átti mjög vel við máltækið: *Viljinn dregur hálf hllass.*

Í Byrjendalæsi er lögð mikil áhersla á að kennarinn sé fyrirmynd þar sem hann sýnir hvernig á að bera sig að við ákveðnar aðstæður með því að hugsa upphátt, til dæmis þegar hann les sögu fyrir nemendur eða ritar sögu með hjálp nemenda. Í kafla 5.8 er dæmi um vinnu með nemendum þar sem ég er að hugsa upphátt þegar ég er að semja *Sögu villikattarins* með hjálp nemenda. Þar er ég ekki aðeins að sýna hvernig maður ber sig að við að skrifa sögu heldur er ég líka að leita eftir hugmyndum nemenda um efnið sem við höfðum verið að vinna með og hvernig líf villikattarins gæti verið. Áhersla er í Byrjendalæsi á stigskiptan stuðning (skaffolding) þar sem kennarinn sýnir nemandanum hvernig hann fer að síðan gerir kennarinn með hjálp nemenda, þá geri nemandinn með hjálp kennarans og að lokum gerir nemandinn og kennarinn horfir á. Þannig hjálpar kennarinn nemandanum að vinna á þroskasvæði sínu samanber hugmyndir Vygotsky og kennir honum nýjar aðferðir með því að gera þær margoft með honum áður en hann ætlar til að nemandinn beiti þeim einn og sjálfur. Þessi áhersla á stigskiptan stuðning finnst mér vera mjög góð og ný áhersla fyrir mér en ákaflega rökrétt. Þarna er ekki áhersla á sýnikennslu sem slíka heldur á að kennarinn temji sér að nota og sýna þau vinnuferli sem hann vill að nemendur hans tileinki sér og þess vegna notar hann þau sjálfur. Dæmi um slík vinnubrögð eru notkun hugarkorta, vennkorta eða teikninga til að tákna efni eða söguþráð þegar fjallað er um efni eða atburðarás í sögu.

Í Byrjendalæsi er lögð áhersla á fjölbreytt, hæfilega ögrandi og spennandi verkefni fyrir nemendur því þeir verða leiðir á einsleitum verkefnum og una ekki við þau. Ef sífellt er verið að breyta til verða verkefnin fjölbreytt og halda nemendum við efnið og því virka aðferðir Byrjendalæsis, þar sem nemendur eru að vinna saman, leika sér eða hafa samskipti, eins og agatæki og námið verður skemmtileg bæði fyrir nemendur og kennara.

Í Byrjendalæsi er gert ráð fyrir að kennarinn ýti undir sjálfstæð vinnubrögð nemenda eftir því sem lestrarfærni þeirra eykst og gefi nemendum skrifleg fyrirmæli til að vinna eftir. Þá frumlesa nemendur textann sjálfir fyrir sig eða hóp nemenda og vinni verkefni eða útbúa spil eftir fyrirmælunum. Gert er ráð fyrir að nemendur læri vinnuferli í Byrjendalæsi og geti unnið sjálfstætt, einir eða með öðrum eftir skriflegum fyrirmælum. Í kafla 5.12 er dæmi um viðleitni mína til að ýta undir sjálfstæði nemenda með því að gefa þeim skrifleg fyrirmæli. Ég hefði getað notað fyrirmæli mikið fyrir því margir nemendur höfðu öðlast færni til að vinna mikið meira sjálfstætt en boðið var upp á. Þarna fór ég líka að velta fyrir mér að nemendur fengju tækifæri til að velja sér texta til að vinna með en það kom ekki til þess að ég framkvæmdi það. Við vorum með mjög ákveðið skipulag sem við unnum eftir og höfðum ekki rætt eða gert ráð fyrir neinum sveigjanleika í því. Ég á því eftir að prófa mig áfram og öðlast



meiri reynslu af að gera nemendur sjálfbjarga í að vinna eftir skriflegum fyrirmælum í aðferðum Byrjendalæsis.

### 6.3 Samstarf og samvinna kennara

Sé hlutverki kennara líkt við störf garðyrkjumanns má eins líkja skóla við skrúðgarð, sem allt umhverfið er stolt af og lítur til og vill að sé vel hugsað um og allar plönturnar fái rétta aðhlyningu og umönnun, þroskist og dafni svo þær sýni hvað í þeim býr. Í skrúðgarði hlýtur sameiginlegt markmið garðyrkjumannanna sem þar starfa að vera að sjá til þess að allur gróðurinn blómstri og sé sem ræktarlegastur og fallegastur og það sjáist aldrei á umhirðu garðsins þótt einhver garðyrkjumannanna fari í frí eða að mannabreytingar verði í hópi þeirra. Allir reyna að vera sem best að sér í umhirðu allra plantnanna þó einhverjir séu sérfæðingar á ákveðnum sviðum og þeir skipti með sér verkum í daglegu starfi. Ef erfiðleikar koma upp varðandi einstaka plöntu þá reyna þeir að greina vandamálið og finna í sameiningu fljótvirkustu leiðina til að búa plöntunni aðstæður til að hún nái sér sem fyrst á strik aftur svo hún þroskist og dafni. Þótt garðyrkjumennirnir hafi mismunandi áhugasvið, þekkingu og reynslu er þess gætt í samstarfi þeirra að hver og einn nýti kosti sína og sérþekkingu sem best í þágu skrúðgarðsins. Þeir miðla þekkingu sinni og reynslu sín á milli svo hópurinn verði faglega sterkari og ennþá færari í starfi sínu svo garðurinn verði ennþá ræktarlegri og fallegri og í honum þrífist allar tegundir eins vel og best verður á kosið.

Eins og þegar hefur komið fram hef ég tekið þátt í margskonar samstarfi í gegnum árin, oftast skemmtilegu og faglega gefandi. Oftar en ekki hefur samstarfið einkennst af því að ræða og skipuleggja kennsluna, skiptast á hugmyndum og verkefnum, undirbúa saman, ræða hvernig til tókst í kennslunni, ræða um þarfir einstakra nemenda og viðbrögð við þeim, segja reynslusögur og fá ráðleggingar. Þar sem ég hef einnig kennt í tveggja kennara kerfi hef ég kynnst kostum þess og hversu verðmætt það er að hafa annan kennara sér við hlið sem er að vinna með manni í einu og öllu, að skipuleggja, undirbúa og framkvæma kennsluna, meta hana og leita leiða til að gera hana ennþá skemmtilegri og betri, ásamt því að bera með manni ábyrgð á og umhyggju fyrir nemendum. Vegna þessarar jákvæðu reynslu minnar hef ég alltaf þær væntingar til samstarfs við aðra sem ég þarf að vinna með að hægt sé að byggja upp það traust og þann trúnað sem þarf til að ræða skipulag, framkvæmd kennslunnar og gengi nemenda með það að markmiði að finna betri lausnir. Sennilega er það einnig ástæðan fyrir því að ég ákvað að gera rannsókn á eigin starfi sem hefur reynst mér afar lærdómsríkt og einnig ótrúlega snúið.

Haustið 2007 þegar ég byrjaði að kenna fyrsta bekk eftir aðferðum Byrjendalæsis, hafði ég ákveðnar væntingar til samvinnu og samkennslu með þeim kennurum sem völdust með mér. Ég hafði unnið með tveimur þeirra áður en mismikið og hafði trú á að okkur gengi vel að vinna saman. Væntingar mínar til samstarfsins voru byggðar á þeirri reynslu sem ég hafði áður öðlast af faglegri, gefandi samvinnu og samkennslu.

Mér varð fljótlega ljóst að við höfðum ekki allar sömu væntingar til samstarfs enda höfðum við misjafna reynslu af lestrarkennslu, samstarfi og misjafna sýn á nemendum og á hlutverk kennarans. Samstarfið þróaðist þannig að þar sem við vorum alltaf þrjár að kenna árganginum og oft fjórar, fannst okkur kjörið tækifæri að reyna samkennslu alls árgangsins eða teymiskennslu á námsstöðvum. Við komumst fljótt að því að okkur var mjög þröngur stakkur búinn í stundatöflunni þar sem hún gerði ekki ráð fyrir mikilli samkennslu þessara tveggja bekkja. Þrátt fyrir það nýttum við alla þá tíma sem árgangurinn hafði sameiginlega til samkennslu. Við skiptum nemendum í námshópa þvert á bekki og skipulögðum námsstöðvar með hringekjuformi, fyrst í Byrjendalæsi og síðan einnig í stærðfræði. Fyrirkomulagið á námsstöðvunum þróuðum við síðan áfram í öðrum bekk og reyndum fyrir okkur með mismunandi tímaramma, mismunandi hópasamsetningar nemenda og mismunandi skiptingar á milli stöðva (hver hópur fór á ákveðnar stöðvar) með það fyrir augum að koma sem best til móts við einstaklingsþarfir nemenda. Þetta var mjög lærdómsríkt og hver tilraun gaf fleiri hugmyndir um hvað hentaði okkur og nemendum okkar og hvað ekki og leiddi í ljós nýja möguleika. Mér fannst þessar tilraunir okkar mjög skemmtilegar en ég varð þess vör að við sem unnum saman í teyminu, sýndum þessari tilraunastarfsemi mismikinn áhuga og það voru mjög misjafnar þarfir og áhugi fyrir að ræða um og þæla í hvernig vinnan gekk og af hverju.

Kennarar þurfa að hafa áhuga á að vinna í teymi ef árangur á að nást, vera jákvæðir, heiðarlegir, bera virðingu fyrir öðrum og geta treyst þeim. Þeir þurfa að geta hlustað á aðra og geta sagt það sem þeim finnst, vera sveigjanlegir, úrræðagóðir og til í að prófa nýja hluti og að taka mál ekki persónulega inn á sig (Maroney, 1995, Hrund Gautadóttir og Eygló Friðriksdóttir, 2005). Kostir teymiskennslunnar eru að kennarar fá fleiri tækifæri til faglegrar umræðu, hafa stuðning hver af öðrum, hún skapar ákjósanlegar aðstæður til að þróa nýjar kennsluaðferðir og auknar líkur eru á að fundnar verði lausnir á vandamálum erfiðra nemenda. Helstu ókostir teymisvinnunnar eru hversu tímafrek hún er, bæði í upphafi við að skipuleggja samstarfið og við að halda reglulega fundi (Goetz, 2000, Hrund Gautadóttir og Eygló Friðriksdóttir, 2005).

Kennarar sem kenna í samkennslu verða að skipuleggja vel það sem þeir kenna saman til að hver og einn kennari nýtist sem best í þágu nemenda. Ef

skoðanir og reynsla samkennara er mismunandi, þarf að ræða og samræma hlutina og ákveða skipulagið og það tekur tíma. Ég upplifði oft að þegar ég vildi ræða málin var borið við tímaleysi sem mér virtist fremur vera viljaleysi eða áhugaleysi til þæla virkilega í því sem við vorum að gera og ígrunda hvernig hægt væri að bæta úr ýmsum hlutum sem betur máttu fara.

Ég tel að það hefði auðveldað okkur samstarfið og gert það markvissara ef allir sem komu að því hefðu settið samstarfsfundi. Við umsjónarkennararnir bárum hitann og þungann af því að skipuleggja starfið í öðrum bekk og skiptum með okkur að gera kennsluáætlun fyrir Byrjendalæsi en hjálpuðumst líka oft að, stundum á hlaupum, við að undirbúa eða redda næsta degi. Þetta leiddi til þess að hinir þurftu oft í byrjun kennslustundar að fá vitneskju um hvað þeir áttu að gera. Ég tel að það hefði leitt til meiri samheldni í hópnum ef við hefðum komið saman að undirbúningi þar sem við hefðum haft tækifæri til að skipuleggja og koma okkar sjónarmiðum að. Þá hefðu líka allir verið meira með á nótunum varðandi skipulagið og verkefnið og árangurinn hefði orðið meiri og starfið skemmtilegra. Samstarf stærri hóps kallar á gott skipulag og allir þurfa að vita hvað hver á að gera hvenær og hvernig til að mannskapurinn nýtist sem best.

Mér varð smátt og smátt ljóst að við vorum ekki að nýta kosti teymis-kennslunnar eins og væntingar mínar og reynsla sögðu mér að hægt væri að gera, né ígrunda starfið eins og mig langaði til að gera. Því leitaði ég mér að *bandamönnum* eins og Hafdís Ingvarsdóttir talar um. Bandamenn er þeir samkennarar kallaðir sem vinna saman af sjálfsprottnum áhuga og löngun til að bæta kennslu sína á eigin forsendum (Hafdís Ingvarsdóttir, 2006). Þegar mig vantaði stuðning, álit eða ígrundum við starfið leitaði ég til bandamanna minna og fékk það sem mig vantaði og ég vona svo sannarlega að ég hafi getað launað fyrir það á sama hátt.

## 6.4 Þróunarstarf og starfsþróun

Að taka þátt í þróunarstarfi hefur í för með sér endurmat á eigin starfi og ígrundun um hvernig hægt er að gera betur og skila betri árangri. Að læra að kenna Byrjendalæsi krafðist þess að ég lærði nýjar aðferðir, aðlagði aðrar að nýju samhengi og hugsaði ýmis skipulagsatriði í kennslunni alveg upp á nýtt og jók það þekkingu mína og færni á ýmsum sviðum. Þessi glíma var virkilega krefjandi og skemmtileg. Umgjörðin utan um þróunarverkefnið frá hendi Háskólans á Akureyri og eftirfylgnin er líka mjög góð. Það er gaman að hitta aðra kennara sem eru að glíma við svipaða hluti og maður sjálfur til að ræða um hvernig vinnan gengur og skiptast á hugmyndum og sögum úr kennslunni. Þó finnur maður að kennarar eru misviljugir og misjafnlega jákvæðir við að standa í

að breyta kennsluháttum sínum eftir Byrjendalæsi, finnst það erfitt, tímafrekt og of mikil vinna.

Mér fannst mjög gott að fá leiðtogann í heimsókn í kennslustund og setjast síðan niður með honum á eftir og velta vöngum yfir því sem maður er upptekinn af að kljást við að gera betur. Þessir fundir hafa gefið mér mjög mikið því það er svo gott að fá einhvern utanaðkomandi með innlegg í umræðuna sem hefur aðra sýn og sér nýja möguleika. Það er líka svo gott að hafa hlustanda sem hefur áhuga á því sem maður er að gera. Það skapast samræður þar sem gagnkvæm skoðanaskipti og viðbrögð eiga sér stað, þar sem fólk er að leggja sig fram um að taka þátt, með því að hlusta, segja frá, skilja og læra hvert af öðru

Mismunandi er hversu fljótt kennarar öðlast sjálfstraust og færni í nýjum vinnubrögðum. Þegar kennarar læra ný vinnubrögð, læra þeir mishratt, á misjafnan hátt og þarfnast til þess mismikils stuðnings. Séu hinir nýju kennsluhættir mjög frábrugðnir þeim kennsluháttum sem kennarinn er vanur að nota, tekur það hann lengri tíma að öðlast nauðsynlega færni og yfirsýn til að geta aðlagð aðferðina aðstæðum sínum og nemenda sinna. Ef um litlar breytingar frá fyrri kennsluháttum kennara er að ræða þá er auðveldara fyrir hann að öðlast færni og yfirsýn og hann þarfnast minni stuðnings. Þegar kennari tekur þátt í þróunarstarfi til að læra nýja kennsluhætti er mikilvægt að hann átti sig á að á meðan hann tileinkar sér ný vinnubrögð dregur nokkuð úr færni hans til bekkjarstjórnunar því hann sér viðbrögð nemenda sinna ekki eins vel fyrir og áður. Kennarinn verður sífellt að fylgjast með hegðun nemenda sinna og viðbrögðum við nýju skipulagi og viðfangsefnum til að meta hvernig halda skuli áfram. Með aukinni færni öðlast kennarinn heildarsýn og með viðbótar menntun öðlast hann dýpri skilning og skilningur hans virðist dýpka þegar hann tekst á við að semja sína eigin kennsluáætlun. Kennarar með langa kennslureynslu geta þurft að afnema (unlearn) ákveðin viðhorf og vinnubrögð svo þeir geti unnið í anda hinna nýju vinnubragða. Kennari sem tekur sjálfviljugur þátt í þróunarstarfi er líklegri að til að vera jákvæður gagnvart því frá upphafi og að hafa nægan áhuga á starfinu til að fara eftir leiðbeiningum (Rósa Eggertsdóttir, 1999).

Þessir punktar frá Rósu frá því að hún var að kenna kennurum söguáferðina og vinna meistaraverkefnið sitt, finnst mér eiga vel við reynslu mína af að læra að kenna eftir aðferðum Byrjendalæsis. Kennarar eru misfljótir að tileinka sér þau viðhorf sem liggja að baki aðferðinni eins og hvernig hægt er að kenna nemendum hlið við hlið með misjafna færni í lestri og kennarar eru misjafnlega áhugasamir og áræðnir að hella sér út í að fara eftir fyrirmælarammanum og prófa sig áfram. Sumir virðast stinga sér til sunds og taka sundtökin af nokkru öryggi, fljótt og með lítilli fyrirhöfn og njóta lífsins á meðan aðrir halda sér fast í bakkann með kvíðasvip og færa sig lítið úr stað.

Reiknað er með að kennarar séu tvö ár að ná tökum á Byrjendalæsi. Ég tel þennan tíma varlega áætlaðan og álít að margir þyrftu frekari leiðsögn og stuðning. Í skólum þar sem Byrjendalæsi er kennt er gert ráð fyrir að séu til staðar leiðtogar sem sjá um að kenna nýjum kennurum aðferðina og haldi utan um og styðji hópinn sem kennir eftir aðferðinni, fundi reglulega með kennurunum og sjái þeim fyrir upprifjun og fræðslu. Þetta tel ég raunhæfa leið og nauðsynlega til að styðja við kennara, viðhalda umræðunni innan skólans, og auka skilning þeirra á nauðsyn þess að ígrunda starfið. Ég tel að Byrjendalæsi sé komið í skólann minn til að vera og hlakka til að þróa starfið mitt áfram með þeim vinnubrögðum sem það hefur kennt mér.

## 7 Lokaorð

Í þessari ritgerð hef ég leitast við að lýsa upplifunum mínum af því að takast á við að kenna Byrjendalæsi með því að segja sögur úr skólastofunni og af starfinu. Eftir að hafa gert rannsókn á eigin starfi hef ég fundið að ég horfi á það gagnrýnni augum en áður og hef sífellt í huga að meta hvað er mikilvægt og forgangsraða eftir því. Það er mjög ögrandi að takast á við að breyta kennsluháttum sínum og þróa þá áfram með því að vera alltaf að spá í hvernig hægt er að gera hlutina betur til að nemendur nái sem bestum árangri, líði vel og verði færir um að takast á við námið, lífið og tilveruna. Breytingastarf jafnt og daglegt starf kennarans er miklu skemmtilegra í hópi kennara sem hefur óþrjótandi áhuga á starfinu og ánægju af því sem þeir eru að gera og eru ráðagóðir og styðjandi.

Ég veit að ég hef náð góðum tókum á Byrjendalæsinu en ég er alltaf að læra meira og dýpka skilning minn á ýmsum þáttum þess og læra nýjar aðferðir sem nýtast við kennsluna. Ég tel að ég þurfi að vera vel vakandi fyrir að fylgjast með þörfum nemenda minna og skipuleggja fjölbreytt verkefni fyrir þá út frá þörfum þeirra því það er auðvelt að staðna í hvaða kennsluaðferð sem er og gera hana einhæfa með því að nota of mikið af einsleitum eða keimlíkum verkefnum eða fara alltaf samskonar leiðir. Fjölbreytnin þarf að vera til staðar til að koma til móts við fjölbreyttar þarfir nemenda. Ég veit að ég á eftir að prófa mig áfram í að gera nemendur meira sjálfbjarga í að vinna eftir aðferðum Byrjendalæsis og einnig að leggja mig meira fram um að skipuleggja viðfangsefni nemenda í Byrjendalæsi eftir áhugasviði þeirra. Margir kennarar er farnir að aðlaga Byrjendalæsið að þeirri stefnu eða þeim vinnubrögðum sem þeir hafa tileinkað sér áður eins og söguaðferðinni (storyline) eða þemaverkefnum sem spanna ákveðið svið og/eða tíma. Ég hef til dæmis kennt Landnámsaðferð Herdísar Egilsdóttur í öðrum og þriðja bekk en síðastliðinn vetur treysti ég mér samt ekki til þess að aðlaga Byrjendalæsi að Landnámsaðferðinni. Ég ákvað að fara finna í sakirnar og reyna að skilja fyrst hvernig maður getur unnið þemaverkefni í tengslum við Byrjendalæsið sem eru meira afmörkuð og taka styttri tíma. Í framtíðinni verður spennandi að fylgjast með þróun Byrjendalæsisins og hvernig kennarar vinna með það og tengja það annarri kennslu í fyrstu bekkjum grunnskólans.

Með þróunarverkefninu í Byrjendalæsi sem Háskólinn á Akureyri býður upp á hefur orðið ótrúleg gróska þar sem fjöldi kennara hafa fengið byr undir báða vængi til að skoða og endurmeta kennslu sína í fyrstu bekkjum grunnskólans sem hefur leitt til þess að orðið hefur til lærdómssamfélag um kennslu læsis og því ber að fagna.

Ég hef nú hafið leiðtoganám í Byrjendalæsi og er byrjuð að leiðsega kennurum sem eru að tileinka sér aðferðina, skoða kennsluna þeirra og funda með þeim á eftir. Þessi rannsókn mín á eigin kennslu og þælingar í tengslum við hana hafa hjálpað mér að skilja ýmsa hluti betur og þann vanda sem kennarar eiga við að glíma þegar þeir skipuleggja kennslu byggða á greiningu á þörfum nemenda og verða færari að finna leiðir og lausnir til að mæta þessum þörfum. Þessi reynsla er því hluti af starfsþróun minni og mun nýtast mér vel í framtíðinni sem kennara og til að vinna með kennurunum sem eru að læra Byrjendalæsi.

Eins og fram hefur komið kviknaði hugmynd mín að því að gera rannsókn á eigin starfi af því að lesa skrif kennara og lýsingar á eigin kennslu og starfinu með börnunum. Þegar maður les lýsingar á starfi kennarans og því sem hann er að gera þá sér maður að hann er að glíma við eða hugsa um sömu eða svipaða hluti og maður sjálfur og maður fær einnig nýjar hugmyndir eða nýja sýn á hvernig hægt er að haga framkvæmd kennslunnar. Það er því von mín að þeir sem lesa þetta verkefni hafi af því ánægju og læri sitthvað um kennslufræði og vinnubrögð kennarans. Ég vona einnig að þessi lesning verði kennurum hvatning til að gera rannsókn á eigin kennslu og skrifa um hana vegna þess að það að rannsaka kennsluna mína á markvissan hátt hjálpaði mér við að skilja sjálfa mig betur og gera mér betur grein fyrir eigin viðhorfum og væntingum, vinnubrögðum og þróun í starfi.

## Heimildaskrá

- Aðalnámskrá grunnskóla, íslenska* (2007). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.  
Sótt á [http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/adalnamskra\\_grsk\\_islenska.pdf](http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/adalnamskra_grsk_islenska.pdf)
- Anna Kristín Sigurðardóttir. (2007) Þróun einstaklingsmiðaðs náms í grunnskólum Reykjavíkur. *Netla- veftímarit um uppeldi og menntun*. Grein birt 15. desember 2007. Sótt á <http://netla.khi.is/greinar/2007/012/index.htm>
- Armstrong, T. (2001). *Fjölgreindir í skólastofunni*. Erla Kristjánsdóttir þýddi. Reykjavík: JPV útgáfa.
- Arna H. Jónsdóttir. (2003) Starfsánægja- Einstaklingsbundin skynjun. *Fagmennska og forysta: Þættir úr skólastjórnun* (ritstj. Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir), bls. 157-169. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Baldur Sigurðsson. (1998). Orðhlutaleið í stafsetningu. *Greinar af sama meiddi helgaðar Indriða Gíslasyni sjötugum* (ritstj. Baldur Sigurðsson, Sigurður Konráðsson og Örnólfur Thorsson). Reykjavík, Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Berk, Laura E. og Winsler, Adam. (1995). *Scaffolding Childrens Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington, DC. National Association for the Education of Young Children.
- Bryndís Gunnarsdóttir, Kristín G. Andrésdóttir, Rannveig A. Jóhannsdóttir (1993). LTG: Að tala og lesa. Í Indriði Gíslason og Guðmundur B. Kristmundsson (Ritstj.), *Lestur – mál*. (bls. 109-122). Ritroð Kennaraháskóla Íslands og Iðunnar VIII. Reykjavík: Iðunn.
- Börkur Hansen og Smári S. Sigurðsson. (1998). *Skólastarf og gæðastjórnun*. Reykjavík: RHKÍ
- Dewey, John. (2000). *Reynsla og menntun*. Gunnar Ragnarsson þýddi. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Elín H. Ólafsdóttir. (2006) Minningar og myndir. Kennsla í forskóladeildum í Reykjavík árið 1970-1971. *Netla- veftímarit um uppeldi og menntun*. Grein birt 31. maí 2006. Sótt á <http://netla.khi.is/greinar/2006/004/index.htm>
- Eypór Eðvarðsson (2005). Nauðsynleg stjórnun starfsánægju. [[www.thekkingarmidlun.is](http://www.thekkingarmidlun.is)] *Viðskiptablaðið*, 2005. Sótt 13.nóv. 2009 á <http://www.thekkingarmidlun.is/template23244.asp?pageid=4096&newsid=6456>
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to learn*. United Kingdom. Nelson Thornes Ltd.



- Goetz, Karin. (2000). Perspectives on Team Teaching. Egallery. Sótt á <http://www.ucalgary.ca/~egallery/goetz.html>
- Good, Thomas L. and. Brophy, Jere E. (2003). *Looking in Classrooms*. Ninth Edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Hafðís Guðjónsdóttir, (2004). Kennarar ígrunda og rannsaka eigið starf. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 27-38.
- Hafðís Guðjónsdóttir, Matthildur Guðmundsdóttir og Árdís Ívarsdóttir. (2005). *Fagleg kennsla í fyrirrími*. Reykjavík: Höfundar.
- Hafðís Ingvarsdóttir. (2006). „...eins og þver geit í girðingu“: Viðhorf kennara til breytinga á kennsluháttum. *Rannsóknir í félagsvísindum VII*. Reykjavík: félagsvísindadeild HÍ
- Hafþór Guðjónsson. (2009). *Starfendarannsóknir*. Sótt á <http://starfsfolk.khi.is/hafthor/starfranns.htm>
- Helga Magnúsdóttir (1993). Hljóðaaðferðin. Í Indriði Gíslason og Guðmundur B. Kristmundsson (Ritstj.), *Lestur – mál*. (bls. 95-106). Ritroð Kennaraháskóla Íslands og Iðunnar VIII. Reykjavík: Iðunn.
- Hrund Gautadóttir og Eygló Friðriksdóttir. (2005). Heimsóknir Ingunnarskóla til valinna skóla í Kanada. *Netla- vef tímarit um uppeldi og menntun*. Grein birt 3. mars 2005. Sótt á <http://netla.khi.is/greinar/2005/002/index.htm>
- Ingvar Sigurgeirsson. (1999). *Litróf kennsluáðferðanna*. Reykjavík: Æskan
- Jóhanna Einarsdóttir. (2002). Frá sannfæringu til starfshátta. *Netla- vef tímarit um uppeldi og menntun*. Grein birt 9. janúar 2002. Sótt á <http://netla.khi.is/greinar/2002/003/index.htm>
- Maroney, Sharon A. (1995). Some Notes on Team Teaching. Sótt á <http://www.wiu.edu/users/mfsam1/TeamTchg.html>
- McNiff, Jean. (2002). *Action Research for Professional Development*. Sótt á <http://www.jeanmcniff.com/booklet1.html>
- Pound, Linda. (2005). *How children learn*. London: Step Forward Publishing.
- Reglur nr. 698/2004 um tilkynningarskylda og leyfisskylda vinnslu persónuupplýsinga. Sótt á: <http://www.personuvernd.is/log-og-reglur/reglur-og-reglugerdir/nr/32>
- Rósa Eggertsdóttir. (1999). Frá námskeiði til skólastofu. Rannsókn á endurmenntun kennara og framförum í starfi. *Steinar í vörðu til heiðurs Þuríði J. Kristjánsdóttur sjötugri*. (ritstj. Helgi Skúli Kjartansson, Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Kristín Indriðadóttir og Ólafur Proppé) Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands

- Rósa Eggertsdóttir. (2004). *Byrjendalæsi*. (óútgefið leiðbeiningahefti fyrir kennara) Samantekt: Rósa Eggertsdóttir.
- Rósa Eggertsdóttir. (2007a). *Byrjendalæsi*. Akureyri: Rósa Eggertsdóttir (DVD).
- Rósa Eggertsdóttir. (2007b). *Byrjendalæsi*. Skíma, 30;2, 17-21.
- Rósa Eggertsdóttir. (2008). *Byrjendalæsi. Lestrarfræði*. Háskólinn á Akureyri (drög).
- Rósa Eggertsdóttir. (2009). *Byrjendalæsi. Íslenska í 1. og 2. bekk: Handbók kennara*. Reykjavík: Námsgagnastofnun
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (1999) Þróun fagvitundar kennara. Að efla félagsþroska og samskipahæfni nemenda. *Steinar í vörðu til heiðurs Þuríði J. Kristjánsdóttur sjötugri*. (ritstj. Helgi Skúli Kjartansson, Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Kristín Indriðadóttir og Ólafur Proppé) Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands
- Tomlinson, Carol Ann. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*. 2nd edition. Alexandria, VA: ASCD.
- Trausti Þorsteinsson. (2003). Fagmennska kennara. *Fagmennska og forysta: Þættir úr skólastjórnun* (ritstj. Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir), bls. 187-200. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner og Souberman (Ritstj.). Cambridge, MA: Harvard University Press.



## Fylgiskjal 1

### Námsstöðvar

#### Svæði 1

1. Stafaskífa. Paravinna. Nemendur skipta 10 spilum á milli sín. Spilin eru með mynd á annarri hliðinni og orði sem á við myndina á hinn hliðinni. Þeir spyrja hvorn annan til skiptis. Hvað er þetta? Svar: (bók) Heyrir þú p(-hljóð) eða k(-hljóð) (segir hljóðið) í bók? Hinn svarar og síðan er spilið lagt við viðkomandi staf á skífunni.
2. Orðasúpa. Finna orðin sem eru neðan við stafasúpuna í stafasúpunni og lita þau.
3. Val

#### Svæði 2

1. Fyrsta hljóð. Paravinna. Nemendur skipta 10 spilum á milli sín. Spilin eru með mynd á annarri hliðinni og orði sem á við myndina á hinn hliðinni. Þeir spyrja hvorn annan til skiptis. Hvað er þetta? Svar: (bók) Hvaða hljóð heyrir þú fremst í (bók)? Svar: nemandi segir hljóð og síðan stafinn sem segir hljóðið.
2. Finna p og y í texta og strika yfir með yfirstrikunarpenna.
3. Val

#### Svæði 3

1. Spila bingó. Nemendur draga til skiptis miða úr umslagi og lesa orðið upp fyrir hina og sýna þeim orðið.
2. Finna orð með p eða y í texta og skrifa þau á blöð.
3. Val

#### Svæði 4

1. Búa til orðaskugga, klippa út spil með orðum og skuggum og spila minnisþil.
2. Val

#### Val á öllum svæðum.

1. Sögubók
2. Pínulitla Ritrún
3. Yndislestur