

Lokaverkefni til B.Ed. -prófs

Undirbúningur lestrarnáms

- Forvörn gegn lestrarerfiðleikum -

Dýrleif Bjarnadóttir



Kennaraháskóli Íslands
Leikskólabraut
Maí 2007

Ágrip

Ritgerðin fjallar um dyslexíu, hvernig hægt er að vinna að því markvisst að undirbúa börn á leikskólaaldrinum fyrir lestrarnám og um gildi góðrar kennslu. Leitast var við að svara spurningunni „Hvernig er hægt að vinna að forvörnum gegn lestrarerfiðleikum áður en komið er í 1. bekk?“ Ýmiss konar svör fást við þessari spurningu. Rannsóknir sýna fram á mikilvægi þess að nota þá undirstöðu sem byrjendalæsi er til þess að hjálpa börnum að öðlast færni í þeim þáttum sem eru grunnurinn að því að geta lesið. Byrjendalæsi og snemmtæk íhlutun eru í raun undirstaða raunverulegs lestrarnáms. Góðir kennsluhættir eru fyrir öllu þar sem vel undirbúnir kennarar koma til móts við þarfir nemenda sinna.

Fjallað er um rannsóknir á sviði snemmtæktrar íhlutunar. Á aðgengilegan hátt ætti að vera hægt að kynna sér efni og niðurstöður þeirra. Þannig geta jafnvel þeir sem lítið vita um þá þætti sem fjallað er um séð hvernig hægt er að nýta sér niðurstöður úr fyrri rannsóknum til að skipuleggja kennslu og gera athafnir sínar og málnotkun meðvitaðri. Snemmtæk íhlutun er aðgerð sem gripið er til svo að hægt sé að hjálpa einstaklingi að þroska þá þætti sem hann á í erfiðleikum með.

Dyslexía er þekkt hugtak í menntakerfinu nú til dags. Þessir sértæku lestrarörðugleikar orsakast af skertri starfsemi heilans og í rannsóknum hefur ítrekað verið sýnt fram á það að hægt sé að minnka til muna þá erfiðleika sem koma í kjölfarið ef viðhafðar eru réttar kennsluáferðir og ef þeir aðilar sem í hlut eiga eru meðvitaðir um gildi þess sem þeir eru að gera.

Til eru margir einstaklingar, komnir á fullorðinsár, sem eiga enn þann dag í dag við náms- og lestrarerfiðleika að stríða sökum þess að kennsla þeirra í bernsku fullnægði ekki þeim kröfun sem gerðar voru eru nú á tímum í tengslum við sérkennslu og aukin úrræði. Kennarar og foreldrar í dag eru sem betur fer upplýstari um einkenni og afleiðningar námserfiðleika sem aftur leiðir af sér að meiri líkur eru á því að tekið sé á málunum af fagmennsku. Í dag höfum við næga þekkingu sem gerir okkur kleift að takast á við þann kennslufræðilega vanda sem lestrarerfiðleikar hafa í för með sér. Útdráttur úr námskrá tveggja leikskóla sýnir hvernig starfi er háttað þar sem áersla er lögð á málrækt í námskrá og ef unnið er samkvæmt því sem sett er fram.

Formáli

Ritgerðin fjallar um dyslexíu, hvernig hægt er að vinna að því markvisst að efla hljóðkerfisvitund barna á leikskólaaldri og um gildi góðrar kennslu. Ritgerðin er þriggja eininga lokaverkefni til b.ed. gráðu í leikskólafræðum við Kennaraháskóla Íslands. Verkefnið var unnið undir leiðsögn Steinunnar Torfadóttur lektors í sérkennslufræðum við Kennaraháskóla Íslands.

Persónulegar ástæður eru stór hluti þess að þetta efni var valið um fram önnur. Ég var þeirrar gæfu aðnjótandi að eiga gott með nám og var til að mynda farin að lesa um fjögurra til fimm ára aldurinn. Þegar ég komst á fullorðinsár kynntist ég aðstæðum annarrar fjölskyldu þar sem maður á aldur við mig hafði ekki verið eins heppinn. Hann á enn þann dag í dag við mikla lestrar- og skriftarerfiðleika að stríða og er ég þess fullviss að hefði hann fengið viðeigandi umönnun frá kennurum og fagaðilum þegar hann var yngri væru þessi vandkvæði ekki eins áberandi í dag.

Að gerð þessa verkefnis komu ekki margir en þeir sem það gerðu eiga bestu þakkir skilið. Þar vil ég fyrsta nefna Steinunni Torfadóttur sem hjálpaði mér ómetanlega við öflun heimilda og upplýsinga auk þess að leiðbeina mér mjög vel við gerð verkefnisins. Yfirlestur var í höndum mágkonu minnar Rúnu K. Tetzschner sem er íslenskufræðingur að mennt. Auk þess vil ég koma á framfæri þakklæti til starfsfólks bókasafns Kennaraháskóla Íslands fyrir veitta aðstoð.

Síðast en alls ekki síst langar mig að þakka fjölskyldu minni fyrir þann stuðning og þá óþrjótandi þolinmæði sem hún sýndi mér þá mánuði sem fóru í að skrifa þessa ritgerð.

Efnisyfirlit

INNGANGUR	4
1. BYRJENDALÆSI	6
1.1. Læsi og lestur	7
1.2. Leshraði – Lesfimi – Fluency	8
1.3. Hljóðkerfisvitund	9
2. HVAÐ ER DYSLEXÍA?	11
2.1. Orsakir dyslexíu	11
2.2. Einkenni dyslexíu	12
2.2.1. Undirhópar dyslexíu	13
2.3. Skilgreiningar dyslexíu	14
3. SNEMMTÆK ÍHLUTUN	15
3.1. Hvað er snemmtæk íhlutun?	15
3.2. Matteusarhneigð – Matthew effects	16
3.3. Rannsóknir á snemmtækri íhlutun	16
5.2. Forspá um lestrarerfiðleika	18
4. GILDI GÓÐRAR KENNSLU OG UNDIRBÚNINGIS	19
4.1. Kennsluaðferðir	20
4.1.1. Eins til tveggja ára	21
5.1.2. Þriggja ára	22
5.1.3. Fjögurra ára	22
5.1.4. Fimm til sex ára	23
4.2. Markviss málörvun - þjálfun hljóðkerfisvitundar	23
4.2.1. Hlustunarleikir	24
4.2.2. Rímleikir	24
4.2.3. Setningar og orð	25
4.2.4. Samstöfur	25
4.2.5. Forhljóð	25
4.2.6. Hljóðgreining	26
4.3. Á Vettvangi	26
5. SAMANTEKT	28
6. LOKAORÐ	29
7. HEIMILDIR	30
7.1. Ritaðar heimildir	30
7.2. Rafrænar heimildir	33
VIÐAUKI	

Inngangur

Ritgerð þessi fjallar um lestrarerfiðleika, dyslexíu, kennsluáferðir með leikskólabörnum og rannsóknir sem lúta að þessum þáttum. Sagt frá ástæðum og mikilvægi þess að grípa inn í nám barna með snemmtæka íhlutun. Ýmsar rannsóknir hafa verið gerðar á því hvernig best er að haga kennslu hjá börnum með lestrarerfiðleika. Niðurstöður rannsókna geta gefið skýrar vísbendingar um það hvernig best er að skipuleggja starf með börnum, bæði þegar ákveðin sérkennslumarkmið eru höfð í huga og við almenna kennslu. Mikið hefur verið ritað um dyslexíu og greiningu lestrarerfiðleika og hljóðkerfisvanda barna á leikskólastigi. Margar heimildir leggja áherslu á forvarnargildi og sumar ræða um lestrarkennslu á forskólasigi (preschool) sem er samsvarandi leikskólanum hjá okkur. Margar rannsóknir hafa verið gerðar tengdar lestrarerfiðleikum og forspárþáttum.

Kennarar og uppalendur eru nú farnir að takast á við þá áskorun í auknum mæli að hjálpa öllum börnum að ná færni í lestri. Orkan og markmiðið á bak við þennan áhuga kemur úr ýmsum áttum. Rannsóknnum á lestrarerfiðleikum hefur fleygt fram síðustu þrjá til fjóra áratugi. Samkvæmt rannsóknnum sem farið hafa fram í Bandaríkjunum eru breytingar í þjóðfélaginu meðal þeirra atriða sem hvað mest áhrif hafa á að kennarar einbeita sér að gæðum lestrarkennslu, breytingar sem leggja æ meiri áherslu á lestrarfærni svo að einstaklingar geti á árangursríkan hátt lifað og starfað á vinnumarkaðinum. Önnur ástæða fyrir því að farið er að leggja áherslu á að bæta kennslu í lestri er sú staðreynd að það eru sífellt fleiri börn sem ekki ná þeim námsmarkmiðum sem sett eru fyrir þeirra aldurshóp (Torgesen 2005:103).

Ákveðin lífsgæði felast í því að geta lesið, margt í þjóðfélaginu verður auðveldara og sem dæmi má nefna einfaldan hlut eins og að lesa dagblöð og fylgjast þannig með því sem gerist í kringum mann. Í ritgerðinni er því leitast við að svara eftirfarandi rannsóknarspurningu:

- *Hvernig er hægt að vinna að forvörnum gegn lestrarerfiðleikum áður en komið er í 1. bekk?*

Ástæða þess að mikilvægt er að reyna að svara þessari spurningu er sú að forstig lestrarnáms hefst þegar á leikskólaaldrinum. Því yngri sem börnin eru þegar forvarnir hefjast þeim mun líklegra er að það náist að grípa nógu snemma inn í ef á því þarf að halda. Í sumum tilfellum gæti sérkennsla jafnvel verið óþarfi ef réttar áferðir eru notaðar til að styrkja börnin í þeim þáttum sem að öðrum kosti hefðu valdið þeim lestarerfiðleikum.

Markmið spurningarinnar er að vekja uppáendur til umhugsunar um það hvað hægt er að gera í starfi með börnum á leikskólaaldri, sem hefur fyrirbyggjandi gildi og gerir börnunum auðveldara að takast á við námið þegar í grunnskólann er komið. Foreldrar og kennarar bera hag barna fyrir brjósti. Það sem er börnunum fyrir bestu hlýtur því að vera í forgangi hjá þeim sem sinna umönnun barna, foreldrum og kennurum í leikskólum og grunnskólum. Öll erum við mismunandi. Við höfum okkar styrkleika og veikleika. Það eru því miður ekki allir sem geta skilið að jafnvel námfúsustu börnin geti átt í erfiðleikum með að læra að lesa og skrifa. Flestum finnst okkur þetta vera grunnþættir í námi barna og ekki eiga allir jafn auðvelt með að tileinka sér þá. En hvað er hægt að gera til að draga úr eða fyrirbyggja erfiðleika í lestri og öðru námi?

Mikið hefur verið ritað um dyslexíu, lestarkennslu, hljóðgreiningarþjálfun og fleira þar að lútandi, í tengslum við kennslu bæði í leikskólum og grunnskólum. Síðastu tvo til þrjá áratuginna hafa rannsakendur sýnt fram á með endurteknum rannsóknum að hægt er að segja til um árangur í lestri með því að kanna forspárþættina. Mögulegt er að greina þessa þætti hjá börnum á leikskólaaldri og er mikilvægt að gripið sé inn í hjá þeim börnum sem illa standa. Rannsóknir á kennsluháttum nú til dags geta gefið okkur þónokkrar vísbendingar um framhaldið. Þá er einnig hægt að velta fyrir sér: Hvernig er hægt að samræma forvarnaraðgerðir fyrir námserfiðleika í leikskólum.

Ritgerðin skiptist í fimm meginkafla. Fyrsti kaflinn fjallar um byrjendalæsi og undirstöðupætti þess. Í öðrum kafla er hugtakið dyslexía skoðað, einkenni, orsakir, kenningar og fleira. Snemmtæk íhlutun er efni þriðja kaflans. Í fjórða kaflanum er reynt að færa rök fyrir gildi góðrar kennslu og einnig er þar fjallað um þá aldurshópa barna sem eru í leikskólum út frá málfræðilegri hugmyndafræði. Þessi kafla inniheldur líka umfjöllun um handbókina Markviss málörvun sem getur nýst við skipulagningu kennslu í leikskólum og grunnskólum og einnig er málræktarstarf á tveimur leikskólum skoðað.

1. Byrjendalæsi

Það er óhætt að segja að forvarnir gegn lestrarerfiðleikum eru nauðsynlegar fyrir mörg börn (Whitehurst og Lonigan 2003:12). Byrjendalæsi vísar til þeirrar þróunar sem á sér stað á undan hefðbundinni lestrarkunnáttu og hefst snemma á ævi barns. Skilningurinn á þessu hugtaki hefur eitthvað breyst frá eldri viðhorfum um lestur þar sem litið var á lestrarnám sem ferli sem byrjaði við formlega lestrarkennslu í grunnskóla eða stafakennslu í leikskóla. Mótvægið við þessum eldri lestrarhugmyndum er það sjónarhorn sem byrjendalæsi stendur fyrir og er viðurkennt sem lögmætur og mikilvægur hluti af þroskaferli barna í leikskólum, þar sem læsi¹ kemur í beinu framhaldi (Whitehurst og Lonigan 2003:12). Byrjendalæsi er ferli sem hefst við fæðingu og talið er að nái til aldurshópsins 5-6 ára þegar formleg lestrarkennsla hefst. Ekki er þó einungis hægt að tengja þetta aldri heldur fremur þeim tímamarki þegar barnið nær tókum á lestrinum (Britto, Fuligni og Brooks-Gunn 2006).

Rannsóknir á byrjendalæsi sýna að málkunnátta í heild, orðaforði, merkingarfræði og hljóðkerfisvitund² gegna stóru hlutverki við byrjun lestrarnáms og til lengri tíma í lestrarfærni. Samhliða þessu er nauðsynlegt fyrir börn að þroska með sér félagsfærni og hegðun til þess að þau geti átt eðlileg samskipti við samnemendur sína þegar tekist er á við erfið verkefni ásamt því að finna hjá sér þörf fyrir að takast sjálf á við verkefni (Dickinson, McCabe og Essex 2006:12-13).

Hægt er að sjá hvenær börn byrja að átta sig á því að bókstafir og texti hafi merkingu og að hægt sé að koma orðum og máhljóðum niður á blað. Þetta gerist þegar börnin fara að skrifa „þykjustutexta“ og er þau læra að skrifa nafnið sitt. Margir fullorðnir hafa upplifað það að barn komi til þeirra með blað sem það hefur skrifað einhver óskiljanleg tákni á og beðið um að þetta sé lesið fyrir það. Barnið sýnir þarna skilning á því að texti geti þýtt eitthvað án þess þó að það kunni sjálf að skrifa (Whitehurst og Lonigan 2003:17). Rannsóknir hafa sýnt að lestur, ritun og talmál þróast samhliða og í nánnum tengslum við hvert annað í mótandi og örvandi umhverfi. Þar af leiðandi hefur hugtakið „emergent literacy“ eða byrjendalæsi öðlast víðari merkingu.

Það eru tvö ferli sem stuðla að þróun byrjendalæsis. „Inside-out“ – að innan og út – vísar til þeirra þátta sem innihalda ritmál og tengist færni barnanna til þess að

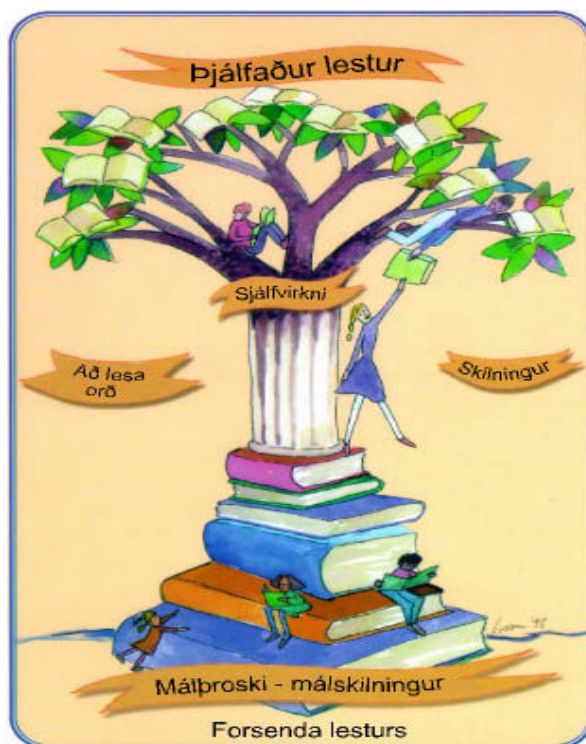
¹ Læsi: vísar í senn til lesturs, ritunar og lesskilnings (Britto, Fuligni og Brooks-Gunn 2006).

² Hljóðkerfisvitund: Meðvituð færni til að vinna með hljóð málsins, tengsl þeirra og hvernig unnt er að greina talað mál í einingar (nánar skýrt síðar í ritgerðinni) (Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björg Jónsdóttir 2006:236).

umskrá orð í hljóð við lestur og hljóð í orð við ritun. Þetta tengist þróun hljóðkerfisvitundar, næmi fyrir hljóðum bókstafanna og þekkingu á þeim. Í þessu ferli verður lesandinn að umskrá ritmálseiningar yfir í hljóðeiningar og raða þeim saman í orð og setningar. „Outside-in“ – að utan og inn – vísar til hugtaka- og málskilnings, þekkingar og upplýsinga utan hins ritaða orðs. Þetta ferli hjálpar barninu meðal annars að skilja merkingu orða og texta, efla orðaforða og hugtakaskilning. Í þessu ferli verður lesandinn að skilja hljómmynd og merkingu orðsins og setja það í rétt merkingarlegt og hugtakalegt samhengi (Whitehurst og Lonigan 1998).

1.1. Læsi og lestur

„Þegar ég byrja í skóla þá læri ég að lesa“ – Þessi setning heyrst oft frá börnum í leikskóla. Lestur er einn af þeim hlutum sem börn segjast læra þegar þau byrja í skóla og virðist eftirvæntingin eftir því vera meiri en eftir öðrum þáttum skólanámsins. Það er vissulega rétt að kennsla lestrar og skriftar er eitt af mikilvægustu verkefnum skólans. Á þessum tveimur námsgreinum byggjast flestar hinar námsgreinarnar þar sem börnin þurfa að lesa sér til um og skrifa um efni. En á hverju byggist lestur?



Mynd 1 - Helstu þættir sem þjálfaður lestur byggist á. (Burns o.fl. 1999)

Þegar einstaklingur breytir bókstöfum í hljóð eða talmál til þess að skilja ritmálið verður til það ferli sem við köllum lestur. Þetta ferli felur meðal annars í sér

umskráningu³ sem byggist á góðri *hljóðkerfisvitund*. *Hljóðavitund*⁴ skiptir hér líka miklu máli og er í raun ein forsenda þess að ná góðum *lesskilningi*⁵. Þjálfaður lesari verður að geta skilið lesefnið og hafa góðan lesskilning sem aftur byggist á góðum *málskilningi*⁶. Það sem einnig einkennir góðan lesara er að hann er fær um að lesa hratt og fyrirhafnarlaust. Þetta byggist á samhæfingu ýmissa ferla í heilanum sem stuðla að *sjálfvirkni*⁷ og gera lesturinn mögulegan í raun (sjá mynd 1).

1.2. *Leshraði – Lesfimi*⁸ – *Fluency*

Lesfimi er eitt einkenni góðs lesara og felst í því að hafa þróað með sér sjálfvirkni og hæfni til að þekkja orð með fljótverkum hætti.

Það eru margir þættir sem hafa áhrif á það hversu hratt er hægt að lesa. Torgesen og Hudson (2006) skiptu þessum atriðum hjá börnum og fullorðnum sem eiga í erfiðleikum með lestur í sjö hluta:

1. Fjöldi orða í setningu sem einstaklingurinn þekkir í „sjón“. Hægt er að þekkja texta á ýmsan hátt og með því að þekkja orð í útliti getur lesandinn tengt útlit þeirra við önnur sem hafa svipaða stafasamsetningu og þannig í raun giskað á það hvað seinna orðið er.

2. Hversu fljótur er lesandinn að greina orðin sem hann þekkir „í sjón“? Þetta getur orsakast af því hversu vel lesandinn þekkir orðin, það er að segja hversu oft hann hefur séð þau áður.

3. Hraði umskráningar til þess að finna út merkingu óþekktu orðanna. Hér þarf lesandinn að nota hljóðgreiningu, greiningarfræði eða giska út frá samhengi. Til þess að geta umskráð orð hratt og vel þarf færni í samhengi hljóðs og stafs, tengingu hljóða í orðum, þekkingu á endurteknu mynstri í orðum og samhæfingu hljóðfræði og ritháttar.

4. Notkun samhengis til að geta þekkt orðin hraðar. Betur gengur að þekkja orð sem eru í rökréttu samhengi og röð heldur en orð sem skrifuð eru án samhengis. Í þessum þætti skiptir almennur orðaforði miklu máli.

³ Umskráning (Decoding): Á sér stað við lestur þegar stafarunum /rituðum orðum er breytt í hljóðarunur /töluð eða hugsuð orð, en við ritun er þessu ferli snúið við og hljóðarunum er breytt í stafarunur (Höien og Lundberg 2000).

⁴ Hljóðavitund: Er undirþáttur hljóðkerfisvitundar, vitund um að orð eru samsett úr röð hljóða og skynjun á hljóðrænni uppbyggingu orðanna (Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir 2006:236).

⁵ Lesskilningur: vísar til skilnings, varðveislu og endurheimtar á því sem lesið er (Muter 2003:10).

⁶ Málskilningur: Færni til að skilja það sem sagt er, þ.e. skilja innihald og merkingu orðanna (Nation, 2006:133).

⁷ Sjálfvirkni: Sú leikni að geta brugðist við áreiti án þess að þurfa að hugsa sig um (Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir 2006:240).

⁸ Lesfimi: Vísar til þess að hafa náð góðum leshraða, lesarinn hefur þróað sjálfvirkni og hæfni til að þekkja orð með fljótverkum hætti (Steinunn Torfadóttir og Helga Sigurmundsdóttir 2006:5).

5. Hversu hratt gengur að ná merkingu orðanna í textanum? Börn sem hvött eru til þess að hugsa um merkingu þess sem þau lesa taka tíma í þá vinnu.

6. Hversu hratt gengur að skilja heildarinntak textans? Það má telja víst að ef börn eiga að geta svarað spurningum um innihald textans eftir lesturinn þurfa þau að öllum líkindum að verja mismiklum tíma í það að bera kennsl á og yfirfara merkingu hugtaka sem koma fyrir í textanum.

7. Munur á því hvort börn sem lesendur leggja meiri áherslu á leshraða eða nákvæmni í lestrinum. Sumir nemendur eru svo uppteknir af því að lesa hvert orð af nákvæmni að hraðinn fer forgörðum. Á hinn bóginn reyna aðrir að komast eins hratt og hægt er í gegn um lesefnið. Þá er óneitanlega meiri hætta á því að villur komi fram sem kannski hefðu ekki komið við nákvæman lestur.

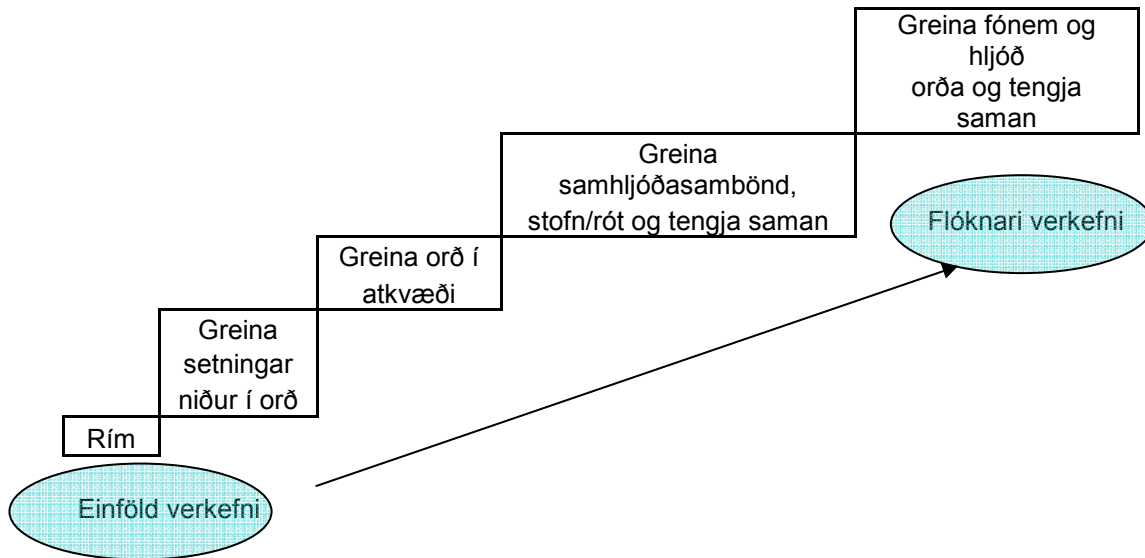
(Torgesen og Hudson 2006:6-8)

1.3. Hljóðkerfisvitund

Hljóðkerfisvitundin er einn af þeim þáttum sem hvað mest hafa verið rannsakaðir í tengslum við lestrarerfiðleika. Hún er skilningur manns á því hvernig er hægt að greina talað mál niður í smærri einingar og vinna með þessar einingar á mismunandi vegu. Þessi þekking þroskast stig af stigi eftir því sem börn eldast (Doyle 2002:164; Riddick 1996:11-12; Helga Sigurmundsdóttir 2002:22; Chard og Dickson 2007).

Til þess að hægt sé að hjálpa börnum við að kortleggja sambandið milli stafa og hljóða ætti kennsla í orðaþekkingu og hljóðfræði að veita þeim fjölbreytta innsýn í lestur, aðferðir varðandi stafsetningu, samhengi orða og það að þekkja útlit orða, auk æfingar í lestri og lesfimi (Chard og Osborn 2007). Hljóðkerfisvitund er mikilvæg til þess að hægt sé að skilja það samhengi sem er undirliggjandi í rituðu máli. Til þess að nemendur verði móttækileg fyrir lestrarkennslu þurfa þeir að vera næmir fyrir innri byggingu orðanna í textanum (Chard og Dickson 2007).

Hljóðkerfisvitundin er þjálfuð í gengnum leiki og í skipulagðri vinnu í flest öllum leikskólum. Margir grunnskólar halda síðan áfram með þá vinnu sem byrjað var með í leikskólunum, samanber verkefnið í kennsluefninu „Markvissri málörvun – þjálfun hljóðkerfisvitundar“ (Helga Friðfinnsdóttir, Sigrún Löve og Þorbjörg Þóroddsdóttir 1988). Þessi stigskipting verkefna er í rökréttu samhengi við hljóðkerfisþroska barna (sjá mynd 2).



Mynd 2 - Stigskipting verkefna sem reyna á hljóðkerfisvitund (Chard og Dickson 2007)

Í rannsókn sem Freyja Birgisdóttir segir frá (2004) og gerð var hjá hópi barna á Íslandi og í Bretlandi kemur í ljós að málumhverfi barnanna hefur heilmikil áhrif á hljóðkerfisvitund þeirra og það hvernig þeim gengur að sundurgreina hljóð í orðum í sundur. Þetta orsakast meðal annars af því hvernig tungumál eru mismunandi að uppbyggingu, bæði hvað varðar samsetningu hljóða í orðum og framburð þeirra í töluðu máli.

Hljóðkerfisvitund er ekki færni sem hægt er að segja að einstaklingur búi yfir eða ekki. Ef allt er í lagi þjálfast hljóðkerfisvitundin fyrir tilstilli örvunar frá umhverfinu. Ef um innri veikleika er að ræða þarf að þjálf hana og verður það að vera gert á markvissan hátt til að árangur náist.

Rannsóknir hafa sýnt að hljóðkerfisvitund, nefnuhraði og setningafræðileg þekking hafa sitt að segja í tengslum við lestrarfærni (Katzir o.fl. 2006:51-52). Í rannsókn (Puolakanaho o.fl. 2004) sem stýrt var við Háskólann í Jyväskylä í Finnlandi náðu rannsakendur að sýna fram á það að fjölskyldutengd áhætta á dyslexíu endurspeglar glögglega í þróun hljóðkerfisfærni strax á unga aldri (þriggja og hálfis árs) og að hægt sé að meta hljóðkerfisfærni óháð öðrum mállegum hæfileikum.

Í eftirfarandi dæmi má sjá viðmið um stigbundna þróun hljóðkerfisvitundar miðað við aldur:

- **4 ára (byrja að læra stafi)**
 - Barnaljóð, vísur og þulur
 - Að þekkja rím
 - Að tengja saman atkvæði
 - Að sundurgreina atkvæði

- **5 ára (byrja að byggja upp sjónrænan orðaforða/orðmyndir)**
 Stuðlun (Alliteration)
 Að flokka eftir upphafshljóðum
 Að greina í sundur „onset og „rime
 Að ríma
- **5 ½ ára (byrja að umskrá stafi í hljóð til að lesa)**
 Að vinna með atkvæði
 Að greina byrjunar- og endahljóð
 Að tengja saman hljóð
 Að sunurgreina/aðgreina hljóð
- **6 ára**
 Að bæta við hljóðum
 Að eyða hljóðum úr orði
 Að skipta á hljóðum í orði

(Muter 2003:16)

(Sjá annað dæmi um stígbundna þróun hljóðkerfisvitundar í viðauka)

2. Hvað er dyslexía?

Skiptar skoðanir hafa verið í gegnum söguna um það af hvaða toga lestrarerfiðleikar séu, læknisfræðilegt vandamál, uppeldi eða eitthvað þar á milli. Fyrir 100 árum var litið svo á að dyslexía væri einhvers konar form af málhömlun (Richardson (1992), sbr. Catts og Kamhi 2005). Milli árána 1890-1900 var fyrst farið að taka eftir því að einhver börn ættu í erfiðleikum með lestur, en þá var skólagangan farin að vera skylda hjá fleiri börnum en áður hafði verið (Morgan 1896, sbr. Catts og Kamhi 2005). Börn sem áttu í lestrarerfiðleikum voru oft talin búa við fátæglegri námsskilyrði, ekki fá næga hvatningu eða vera „heimskari“ en hin börnin. Sumir töldu að þessi vandkvæði með lestur og skrift væru tengd því að viðkomandi hefði orðið fyrir einhvers konar slysi eða áverka sem hefði skaðað heilann. Hjá dreng sem ekki var hægt að finna hjá neinar skýringar á lestrarerfiðleikum, svo sem áverka eða annað slíkt, taldi W. Pringle Morgan (sbr. Catts og Kamhi 2005:51) að erfiðleikarnir væru meðfæddir.

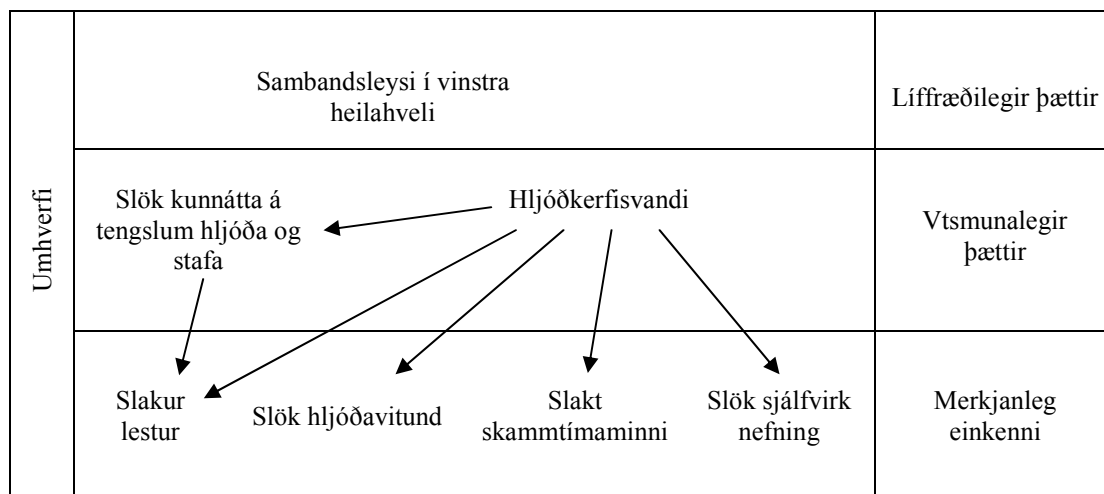
2.1. Orsakir dyslexíu

Helstu innri orsakir dyslexíu eru taugafræðilegur veikleiki í heilastarfsemi sem í flestum tilvikum er hægt að rekja til erfða og/eða umhverfisþátta. Þetta samspil hefst strax á fósturskeiði (Höien og Lundberg 2000:9).

Dyslexía er viðvarandi röskun. Við leit að ástæðum leshömlunar er hægt að sjá að margir fræðimenn eru sammála því að röskun í hljóðkerfisvitund skiptir hér miklu

máli. Margir telja að ein aðalástæða leshömlunar sé veikleiki eða röskun í hljóðkerfisvitundinni (Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir 2006:37-38). Snowling (2000:35) og Frith (2002) telja að í sumum tilfellum geti hljóðkerfisröskun haft áhrif á málproska og verið veruleg hindrun við að læra umskráningu ritmáls. Snowling (2000:35) gefur jafnframt til kynna að hljóðkerfisleg röskun standi fyrir hið talaða form orðanna, þar sem heilinn vinni ekki rétt við að skrá hjá sér málleg einkenni orða.

Ytri orsakir lestrarerfiðleika vísa til dæmis til reynslu barnsins af lestri frá unga aldri (early literacy experience), lestrarkennsla (reading instructions) og “Matthew Effects”⁹ - þeir ríku verða ríkari og þeir fátæku verða fátækari (Catts og Kamhi 2005:98-104; Guðmundur Kristmundsson 1992:89).



Mynd 3 - Tengsl leshömlunar við röskun á hljóðkerfisvitund (Frith 2002:56)

Í töflunni á mynd 3 má sjá hvernig veikleikar, sem oft birtast hjá einstaklingum með dyslexíu, tengjast. Þetta líkan sem Frith (2002) setti fram sameinar nokkrar mismunandi kenningar. Samkvæmt kenningum hennar eru orsakir leshömlunar ekki endilega í mótsögn hver við aðra heldur rúmast þær hlið við hlið og geta tengst. Þannig tengjast líffræðilegir og vitsmunalegir þættir auk merkjanlegra einkenna og áhrifa frá umhverfinu.

2.2. Einkenni dyslexíu

Það er núna vel þekkt og hefur verið staðfest að börn með dyslexíu, sem oft eru með slakan skilning á orðum vegna lítills lesskilnings, eiga í hljóðkerfislegum

⁹ Matteusareðli: Þeir ríku verða ríkari og þeir fátæki verða fátækari (Návar skýrt síðar í ritgerðinni) (Guðmundur B. Kristmundsson 2003).

erfiðleikum (Snowling 2004:439). Helstu einkenni hljóðkerfisröskunar eru samkvæmt Thomson (2001:126) eftirfarandi:

- slök hljóðtenging
- slök hljóðgreining
- hæg nefning á myndum
- litum eða stöfum
- erfiðleikar við að endurtaka bullorð
- slakur orðaforði
- slök rímfærni
- slakt skammtímaminni

Greinilegasta birtingarform erfiðleikanna er þó það sem finnst í sjálfum lestrinum, það er að segja umskráning stafa í hljóð og öfugt. Liberman og félagar í Haskins Laboratory komust að því á áttunda áratug síðustu aldar (Shankweiler 1991) að villur sem virtust hvað algengastar, eins og endurröðun og umsnúningur stafa, voru mun færri en talið hafði verið. Erfiðleikarnir sneru fyrst og fremst að vandkvæðum með að sundurgreina orð og að tengja saman orðhluta til að mynda orð. Liberman sýndi líka fram á það að erfiðleikar með heyrnræna skynjun væru ekki raunin. Nemandur áttu þó í erfiðleikum með að greina fyrsta hljóð í orði, hljóð í miðju orða og hljóð í enda orða. Leshamlaðir einstaklingar hafa slaka skráningu á hljóðkerfislegum sérkennum orða og nær þessi röskun einnig til yrts minnis, hraðrar sjálfvirkrar nefningar og endurtekningarfærni (Snowling 2000:35). Önnur einkenni sem valdið geta meiri erfiðleikum hjá einstaklingum með dyslexíu eru slakur skilningur orða og setningauppbyggingar, erfiðleikar með að skynja raðir og erfiðleikar með orðmyndun (Höien og Lundberg 2000:9).

Algeng afleidd vandamál þeirra sem eiga í erfiðleikum með lestur og nám eru til dæmis léleg sjálfsmýnd, slakur lesskilningur, stærðfræðierfiðleikar, erfiðleikar við félagslega aðlögun og tilfinningalegir erfiðleikar (Höien og Lundberg 2000:10).

2.2.1. Undirhópar dyslexíu

Samkvæmt kenningunni um tvenns konar veikleika skiptast lestrarerfiðleikar í þrjá flokka:

1. Veikleiki í hljóðkerfinu sem leiðir til slakrar hljóðkerfisvitundar og lítillar færni við að umskrá stafi í hljóð (15%).
2. Lítil nefnuhraði sem truflar ritháttarferlið og hefur áhrif á lestrarfimi (19%).
3. Erfiðleikar sem rekja má til beggja framangreindra þátta (60%).
4. Aðrir (6%).

(Torgesen 2005)

Samkvæmt þessu eru þeir sem lenda í þriðja hópnum hér að framan að glíma við alvarlegustu lestrarerfiðleikana þar sem veikleikar þeirra koma úr tveimur áttum. Þetta er kallað tvöfaldur veikleiki eða „double deficit“. Víða um heim hafa nýlegar rannsóknir sýnt fram á það að mjög hátt hlutfall þeirra sem stríða við lestrarerfiðleika tilheyrja þessum hópi, eru með tvöfaldan veikleika (Wolf og O'Brien 2001; Wolf, Bowers og Biddle 2000). Við undirbúning lestrarnáms og í lestrarkennslunni er gott að hafa þessa undirhópa í huga. Það minnir á að skoða þarf afar vel alla þessa þætti og fylgjast með framvindu þeirra hjá hverjum og einum nemanda.

2.3. Skilgreiningar dyslexíu

Orðið dyslexía var fyrst notað um þá sem áttu í erfiðleikum með lestur vegna heilaáverka eða sjúkdóma. Síðar varð vinsælt að nota það sem skilgreiningu á börnum sem spegluðu stafir eða orð við lestur eða víxluðu stöfum í orðum. Margir sem ekki þekkja til telja að dyslexia vísi til þeirra sem lesa eða skrifa orð aftur á bak. Þó að börn og aðrir einstaklingar sem eiga við dyslexíu að stríða víxli stundum stöfum eða orðum, spegli og geri aðrar slíkar vitleysur er það aðeins lítið brot af einkennum sem geta komið fram hjá þeim. Þetta gera jafnframt aðrir sem ekki teljast eiga í vandræðum með lestur eða skrift. Þannig hefur þessi lýsing lítið að segja sem útskýring á dyslexíu (Catts og Kamhi 2005:54-56).

Hugtakið dyslexía hefur fyrir löngu unnið sér alþjóðlegan sess í fræðilegri umfjöllun um lestrarerfiðleika. Það sem slíkt dæmigert yfirhugtak sem fræðimenn eru ekki á einu máli um hvernig beri að skilgreina. Höien og Lundberg (2000) útskýrðu hugtakið á eftirfarandi hátt:

Dyslexía er röskun á tilteknum eiginleikum sem nauðsynlegt er að hafa til að geta umskráð mál og texta. Í upphafi birtist þessi röskun þannig að einstaklingurinn á erfitt með að umskrá sjálfkrafa orð í lestrarferlinu. Röskunin kemur einnig fram í lakri ritunarfærni. Þó að einstaklingur hafi náð viðunandi lestrarfærni eru ritunarerfiðleikarnir yfirleitt enn til staðar. Ef hljóðkerfisfærni er skoðuð nánar sést líka að veikleiki á því sviði helst í mörgum tilfellum fram á fullorðinsár.

(Höien og Lundberg 2000:8)

Dyslexía hefur jafnan verið eitt mest misskilda hugtakið á sviði lestrarerfiðleika. Hér er hugtakið dyslexía skýrt út frá helstu orsökum, frumerfiðleikum og einkennum. Misræmiskenningu er hafnað þar sem gáfur eru ekki taldar tengjast orsök dyslexíu (Höien og Lundberg 2000).

3. Snemmtæk íhlutun

3.1. Hvað er snemmtæk íhlutun?

Með hugtakinu snemmtæk íhlutun er átt við það þegar komið er snemma inn í nám barna með fyrirbyggjandi og uppbyggjandi aðgerðum sem vonandi leiða til minnkandi vandkvæða barnanna í námi síðar á skólagöngunni (Torgesen 2002).

Það þykir sýnt að börn sem njóta réttar kennslu snemma á ævinni, ekki síst ef þau eru í einhvers konar áhættuhópi, njóta góðs af því næstu ár skólagöngunnar. Framfarir á þessu stigi geta orðið verulegar (Vellutino og Scanlon 2003:318). Skimun getur gefið kennurum góðar vísbindingar um það hvaða börn þurfa á hjálp að halda. Það er ekki endilega nauðsynlegt að þjálfra öll börn sérstaklega í hljóðkerfisvitund, það verður að vera hægt að greina þann hóp sem ekki þarf á frekari þjálfun að halda. Með þessu er hægt að rökstyðja hvernig tíminn er nýttur, bæði fyrir þau börn sem þurfa á hjálp að halda og fyrir þau sem þurfa hana ekki (Hatcher, Hulme og Snowling 2001, sbr. Muter 2003:141). Rannsóknir sýna að ef börn eiga í verulegum vanda með hljóðkerfisvitund þá er árangursríkara að vinna með fá börnum í hóp heldur en öllum bekknum (Schneider, Roth og Ennemoser 2000).

Snemmtæk íhlutun dregur úr „Matteusareðlinu“, það er að segja þeim mun fyrir sem tókum er náð á lestrarvanda barna því meiri möguleika hafa þau á því að nýta sér lestur til aukins náms og þroska. Það að virkja og samhæfa mismunandi starfsemi í undirliggjandi úrvinnsluferlum lestursins er undirstaðan að fyrirbyggjandi aðgerðum gegn lestrarerfiðleikum barna (Torgesen 2005).

Rannsóknir hafa sýnt að með snemmtækri íhlutun getum við fækkað þeim börnum sem annars myndu eiga í námserfiðleikum síðar á skólaferlinum vegna einhvers konar lestrarerfiðleika. Sá möguleiki er fyrir hendi að 90-95% barna með slaka lestarfærni fái bót á sínum málum með því að gripið sé snemma í taumana og einnig með fyrirbyggjandi aðgerðum. Kennsluáferðir sem skal nota þurfa að fela í sér vinnu með þjálfun hljóðkerfisvitundar, eflingu málskilnings og hljóðavitundar. Þrátt fyrir þetta munu um 75% barnanna halda áfram að eiga í einhverjum námserfiðleikum fram eftir skólaferlinum (G. Reid Lyon (1988), sbr. Tankersley 2003:77). Besta lausnin á vandanum við lestrarerfiðleika er að greina hann snemma og koma með fyrirbyggjandi ráðstafanir (Torgesen 2007).

Meira en eitt af hverjum þremur börnum finnur fyrir erfiðleikum við það að læra að lesa (Adam, 1990 og Shaywitz, Escobar, Shaywitz, Fletcher og Makuch 1992, sbr. Whitehurst og Lonigan 2003:11) og það eru sterk tengsl milli þeirrar færni sem

börnin búa yfir þegar þau byrja í skólanum og námsárangurs þeirra síðar á skólagöngunni (Whitehurst og Lonigan 2003:11).

3.2. Matteusarhneigð – Matthew effects

Því að sérhverjum, sem hefir, mun gefið verða, og hann mun hafa gnægð; en þá þeim, sem eigi hefir, mun tekið verða jafnvel það sem hann hefir (Matt. 25:29)

Hér er vitnað í dæmisögu Matteusar guðspjallamanns um ríka manninn sem lét þjóna sína annast fé sitt. Þessi orð hafa nú fengið nýja merkingu hjá þeim sem rannsaka lestur og lestrarnám og hefur þessi kenning markað ákveðin tímamót í umræðunni um þessi málefni.

Hægt er að skipta nemendum í tvo hópa samkvæmt skilgreiningunni um Matteusarhneigðina. Í öðrum hópnum eru nemendur sem eru vel læsir og hafa góð not af lestri. Hinn hópurinn á erfitt með lestur, þarf virkilega að hafa fyrir honum og nýtir hann ekki sem skyldi. Það skiptir miklu máli að þau börn sem eiga í erfiðleikum fái kennslu og þjálfun við hæfi og að þau þurfi ekki að glíma við texta og verkefni sem eru þeim allt of erfið. Hvatning til náms skiptir miklu máli og það hvetur nemandann ekki til dáða ef viðfangsefnin eru ætíð of þung. Of þungur texti tekur nánast alla orku frá umskráningu og skilningi á innihaldi textans. Þetta getur valdið leiða hjá nemandanum sem aftur gerir það að verkum að hann verður hugsanlega bæði áhugalaus og öryggislaus og smám saman hægir á framförum hans. Þetta er vítahringur sem erfitt getur reynst að losna úr. Jákvæð reynsla er hvatning til meiri lesturs sem hefur aftur þau áhrif að hljóðavitund og aðrar forsendur lestrarnáms bæta lesturinn ennþá meira.

Slakir lesendur eiga oft í erfiðleikum með að nýta sér samhengið í þeim textum sem lesnir eru. Þetta er bein afleiðing þess að textinn er of erfiður. Það þarf meira að segja ekki að vera að lesandinn ráði ekki yfir þeirri færni sem til þarf til að ráða í innihald textans, hann er bara einfaldlega of erfiður þannig að lesandinn getur ekki nýtt sér þá færni sem hann hefur öðlast. Þannig getur of þungt námsefni tafið og jafnvel skaðað feril hans í lestrarnáminu (Guðmundur B. Kristmundsson 2003:).

3.3. Rannsóknir á snemmtækri ihlutun

Færni til umskráningar er sá þáttur í lestrarnámi sem hefur reynst hvað erfiðastur fyrir nemendur með lestrarerfiðleika/dyslexíu (Share og Stanovich, 1995; Torgesen, 1999; sbr. Torgesen 2005:119). Samkvæmt því sem komist var að í

rannsókn sem Torgesen (2005) segir frá búa kennarar yfir nægjanlegri þekkingu til þess að grípa inn í og minnka þannig bilið milli einstaklinga með lestrarerfiðleika og jafnaldra þeirra sem ekki búa við sama vandamál. Nærtækasta ráðið er að reyna að brúa bilið í færni við umskráningu. Það að loka því bili sem þarna getur myndast er mikilvægt vegna þeirrar staðreyndar að umskráningarfærnin veitir leshömluðum börnum nýja vídd í lestri texta og hún er auk þess sá eiginleiki sem er hvað nauðsynlegastur til þess að geta lesið sjálfstætt (Torgesen 2005:119). Torgesen, Buck og Schatschneider stýrðu annarri rannsókn sem gerð var til þess að fá úr því skorið hvort útkoma í stöðuprófum (FCAT) geti sagt til um það hvernig nemendunum myndi ganga í sams konar prófi að ári liðnu ef ekkert væri gripið inn í. Niðurstöður rannsóknarinnar voru í stuttu máli þær að miklar líkur séu á því að niðurstöður úr fyrra prófinu hafi forspárgildi í því síðara. Einnig þótti sýnt að slíkt próf og önnur sambærileg væru mjög góð aðferð til að finna þá nemendur sem þyrftu á frekari stuðningi að halda ef þeir ættu að bæta getu sína milli prófa (Buck, Torgesen og Schatschneider 2007:14).

Niðurstöður úr rannsóknum á nemendum eru gagnlegar á að minnsta kosti á tvennan hátt og þær geta hjálpað okkur stýra faglegri þróun og stuðningi kennara við nemendur. Í fyrsta lagi sýnir útkoman á hvaða sviði þarf að bæta kennsluna hjá stórum hópi kennara. Taka má dæmi af skóla þar sem um það bil helmingur nemenda hefur ekki náð lágmarks viðmiðum í lestrareinkunn í tvö ár. Þegar slíkt kemur í ljós er hægt að vinna markvisst með niðurstöðurnar, taka á kennslunni þar sem þarf og vinna þannig gegn slíkri óheillavænlegri þróun. Í öðru lagi geta niðurstöður áðurnefndra rannsókna sýnt fram á þörf fyrir að breyta kennsluháttum einstakra kennara og veita stuðning þar sem þess er þörf. Dæmi um það eru upplýsingar um nemendur tiltekins kennara, sem ekki ná lágmarkskröfum um einkunn. Þannig er hægt að hjálpa þessum kennara að bæta kennsluna, auka við þekkingu sína og þjálfun og á þann hátt stuðla að auknum gæðum kennslunnar. Þetta seinna dæmi getur þó verið umdeilt þar sem spjótin beinast að einum aðila í stað þess að beinast að hópnum í heild (Torgesen, Meadows og Howard 2007).

Rannsókn sem Byrne og Fielding-Barnsley stýrðu (1991a) (sbr. Whitehurst og Lonigan 2003:23) sýndi fram á að reglubundin þjálfun á tilfinningu fyrir hljómfalli málsins, svo sem rími og að greina hljóð, jók til muna færni og næmi fyrir þeim þáttum sem voru þjálfaðir. Börn í viðmiðunarhóp hlustuðu á sögur og lærðu að skilja innihald þeirra en fengu ekki þessa kerfisbundnu þjálfun. Sú færni sem börnin öðluðust hélst að þó nokkru leyti fram í fyrstu bekki grunnskólans (Byrne og Fielding-Barnsley, 1993, 1995; sbr. Whitehurst og Lonigan 2003:24). Í rannsókninni

var börnunum kennt að finna stök mállhljóð í byrjun, miðju og enda orða með því að draga athygli þeirra að þessum hljóðum í orðunum, tala um það hvernig það verður til í munninum, fara með rím með mállhljóðið á réttum stað í orðunum og hvetja börnin til þess að finna myndir af hlutum sem innihalda viðeigandi mállhljóð. Þar að auki voru börnin látin finna og litamerkja mállhljóðin í rituðum texta og þau lærðu hvaða bókstafur stendur fyrir þau. Að lokum kynntust börnin tveimur spilaleikjum sem snerust um það að para saman hluti eftir því hvaða mállhljóð eru fremst eða aftast í heiti hlutanna.

Ýmsar aðferðir hafa verið þróaðar til þess að bæta málfærni barna með sameiginlegum lestri bóka. Sú mest rannsakaða af þeim er svokallaður „samtals lestur“ eða „dialogic reading“ (Whitehurst og Lonigan 1998). Með þessari aðferð breytist ýmislegt við það hvernig fullorðnir lesa bækur venjulega fyrir börn. Meginatriði þessara breytinga eru hlutverkaskipti þar sem barnið kemst nálægt því að taka við hlutverki sögumanns. Hinn fullorðni er virkur hlustandi, spyr spurninga og bætir við upplýsingum auk þess sem hann hvetur barnið til að bæta við frásögnina af innihaldi bókarinnar. Eðli þessa ferlis breytist eftir aldri barnanna sem lesið er fyrir. Börn fram að þriggja ára aldri fá frekar spurningar svo sem „Hvað er þetta?“, „Hvað er bangsinn að gera?“ eða „Hvernig er kisan á litinn?“ og skoðað er efni hvernar blaðsíðu fyrir sig. Á meðan eru eldri börnin spurð nánar út í söguþráð, þau beðin að tengja efni bókarinnar við eigin upplifun eða siðferðisleg gildi (Whitehurst og Lonigan 2003:23). Þessi „samtals lestur“ er aðferð sem hægt er að nota jafnt við lestur bóka í leikskólanum sem og heima við. Rannsóknir sýna að „samtals lestur“ hefur bein áhrif á mállega færni barna, meiri en „venjulegur“ lestur bóka og myndabóka (Arnold, Lonigan, Whitehurst og Epstein, 1994; Whitehurst og fél. 1988; sbr. Whitehurst og Lonigan 2003:23).

5.2. Forspá um lestrarerfiðleika

Hér á landi er í flestum leikskólum gert svokallað Hljóm-2¹⁰ próf á öllum börnum síðasta vetur þeirra í leikskólanum. Það hefur, eins og flest próf, bæði kosti og galla en hægt er að sjá á niðurstöðum prófsins í hvaða þáttum hljóðkerfisvitundar eru veikleikar og einnig hvar styrkurinn liggur.

Niðurstöður úr íslenskri langtímarannsókn (Amalía Björnsdóttir, Ingibjörg Símonardóttir og Jóhanna Einarsdóttir 2003) þar sem meðal annars voru könnuð tengsl hljóðkerfisvitundar og málþroska fimm til sex ára barna við síðari

¹⁰ Hljóm-2: Próf í leikjaformi sem kannar hljóðkerfisvitund elstu barnanna í leikskólanum (Amalía Björnsdóttir, Ingibjörg Símonardóttir og Jóhanna Einarsdóttir 2003).

lestartileinkunn þeirra sýndu að strax í leikskóla mætti finna börn sem eru í áhættu hvað varðar lestrarerfiðleika. Í rannsókninni voru niðurstöður úr Hljóm-2 prófinu og Told-2P¹¹ málþroskaprófinu bornar saman. Jafnframt kom fram að þau börn sem voru með málþroska í meðallagi eða betri við fimm og átta ára aldurinn stóðu sig marktækt betur en þau sem voru ýmist slök í báðum aldurshópum eða slök í leikskóla og í meðallagi í grunnskóla. Þannig virðist enn brýnni ástæða vera til að æfa það sem börnin eru slök í.

4. Gildi góðrar kennslu og undirbúnings

Ítrekað hefur komið í ljós að forvarnir skipta máli, hvort sem þær eru í sambandi við lestrarvanda eða jafnvel umferðaröryggi. Í mörgum leikskólum er rekið öflugt og meðvitað starf sem veitir börnum góðan grunn að síðara námi á hærri skólastigunum. Nú eru að koma fram auknar kröfur um að bæta læsi og lestrarkennslu í þjóðfélaginu. Áhyggjur af þessu stafa í raun ekki beint af því að læsi sé á lægra stigi en æskilegt væri. Öllu heldur koma þær vegna þess að gerðar eru sífellt meiri kröfur um æðri og meiri menntun og læsi í samfélaginu. Það gefur auga leið að börn sem vaxa upp sem fullorðnir með slaka lestrargetu eru í verri aðstöðu en aðrir til að verða sér úti um menntun á efri stigum skólakerfisins þar sem sífellt eru settir hærri staðlar um áhrifaríka lestarfærni á vinnustöðum. Þessari auknu eftirspurn er aðeins hægt að anna með því að breyta því hvernig við kennum börnunum (Torgesen 2002:8).

Það að læra að lesa er stórkostlegur áfangi fyrir barn. Mörg börn ná að læra það án mikils erfiðis á meðan önnur eiga í mesta basli með að öðlast þessa færni. Lestrargetan tengist því beint hvernig lestrarvenjur barna eru því að börn sem eiga erfitt með lestur eiga það til að lesa minna vegna þessara erfiðleika en þau sem betri eru lesa meira og verða af þeim sökum enn betri (Lonigan 2006:77). Þetta afleidda ferli er einnig þekkt sem „Matteusarhneigð“ – „Matthew effect“ – þeir ríku verða ríkari og þeir fátæku fátækari.

Í afkastamiklu skólaumhverfi er jafnan góður leiðtogi í fararbroddi, jákvætt andrúmsloft og framsýnir kennarar. Gögn eru nýtt og greind af kunnáttu og kennslan er sett upp á skipulegan og áhrifaríkan hátt. Fagleg uppbygging á sér stað og kennsluprógröm eru byggð upp á vísindalegan hátt. Þar að auki taka foreldrar virkan þátt í starfinu (Crawford og Torgesen 2007:2).

Nokkur atriði sem nauðsynlegt er að skoða eru tengd því hvernig hægt er að gera kennsluna áhrifaríki.

¹¹ Told-2P: Staðlað málþroskapróf sem framkvæmt er á aldrinum 5-6 ára.

- Framsetning námsins – til dæmis: er kennslan sett fram á skýran hátt? Hefur kennari gengið úr skugga um að barnið skilji fyrirmælin?
- Námsumhverfi – til dæmis: er tíminn nýttur almennilega? Er aginn hæfilegur og áhrifaríkur í skólastofunni?
- Væntingar kennara – til dæmis: raunhæfar en nægar? Vita börnin af þeim?
- Vitsmunaleg áhersla – til dæmis: hvaða færni þarf til að vinna verkefnið?
- Aðferðir til virkjunar – til dæmis: eru til nægjanlega fjölbreyttar aðferðir?
- Viðeigandi aðferðir – til dæmis: eru tækifæri til að nota rétt áhöld? Er nægur tími til að læra meira?
- Námsáhugi barnsins – til dæmis: gefur barnið sig að verkefninu? Er verkefnið grípandi?
- Upplýst endurgjöf – til dæmis: er endurgjöfin hröð, rétt, leiðrétandi?
- Aðlöguð kennsla – til dæmis: hentar kennslan og námskráin?
- Mat á þróun – til dæmis: er stöðugt mat á framförum í gangi? Er haldin skrá sem notuð er til þess að bæta kennsluna frekar?
- Skipulag kennslunnar – til dæmis: er kennslan skipulögð samkvæmt þörfum nemendanna? Eru þarfir nemendanna metnar rétt?
- Skilningur nemendanna – til dæmis: sýna börnin að þau skilja hvað fer fram?

(Lindsay 2001:268)

Með því að fara yfir þessi atriði er hægt að meta stöðu kennslunnar í hvaða kennsluumhverfi sem er, þar sem skoðuð eru samskipti nemanda og kennara, námsumhverfi og kennsluaðferðir. Þannig er hægt að bæta og breyta þeim atriðum sem þurfa þykir.

4.1. Kennsluaðferðir

Til eru margs konar aðferðir til að auðvelda þjálfun hljóðkerfissvitundar og kennslu í grunnatriðum lestar. Hafa ber í huga að mikilvægt er að athygli og áhugi barnanna séu vakin og haldist þann tíma sem kennslan varir. Þá er ónefndur sá tími sem óbein kennsla fer fram, til dæmis með samtölum, söng og rímleikjum. Á leikskólaaldrinum er þegar komin fram ákveðin grunnkunnátta í lestri, áður en formleg lestrarkennsla hefst (Whitehurst og Lonigan 2003:24). Með því að hlúa að og efla þessa færni er byggð sterk undirstaða fyrir lestrarnám þegar komið er í grunnskólann.

Hægt er að nota ýmsar leiðir sem einfalda kennsluna og gera foreldrum og leikskólakennurum auðveldara fyrir að tileinka sér aðferðir til að efla

hljóðkerfisvitund og styrkja grunninn fyrir lestrarkennslu þegar í grunnskólann er komið. Nauðsynlegt er að aðferðir hverju sinni séu í samræmi við aldur barnanna og væri því mögulegt að setja fram einhvers konar kennsluáætlun eða hugmyndabanka sem auðveldar uppalendum að bregðast við á réttan hátt. Staðreynd sem stundum gleymist í leikskólastarfi er að börn eiga auðveldast með nám í leik og þegar þau fá að handfjatla hluti. Þegar börnunum líður vel og viðfangsefnin vekja áhuga er einbeiting, úthald og vinnusemi mest.

Það er vel hægt að líta á lestrarnám sem máltöku ritmálsins. Það er mjög misjafnt hversu mikil athygli beinist að ritmáli í uppeldi barna þrátt fyrir það að umhverfið sé að öllu jöfnu hlaðið ritmáli. Sum börn alast upp með fólki sem les og skrifar mikið, fyrir sjálf sig eða með börnunum, á meðan önnur eru hjá uppalendum sem litla áherslu á ritmáli og veita því litla eftirtekt. Þörf er á því að vekja þessi börn til meðvitundar. Sýnileiki texta og ritaðs máls í umhverfi barna hefur reynst vel þegar markmiðið er að þau geti lært heiti hluta og það hvernig heitin líta út þegar þau eru komin á blað. Það er um að gera að hafa sem mest sýnilegan hvern nýjan bókstaf sem hugsanlega er verið að kenna.

Allt frá fæðingu eiga börn samskipti við fólk sem ekki eru þeirra nánasta fjölskylda, fólk sem hefur atvinnu af því að starfa með börnum. Þetta eru til dæmis leikskólakennarar, hjúkrunarfræðingar, læknar, talmeinafræðingar og fleiri sem koma úr heilbrigðis- og menntakerfinu. Þjóðfélagi ætlast til þess að þetta fólk kunni að greina þau börn sem eiga í einhverjum erfiðleikum með mál, tal eða lestur, en einnig að það geti stutt við þroska þessara þátta. Alltaf má búast við því að fólk úr mismunandi starfsstéttum hafi ólíkan bakgrunn, menntun og sérfræðipækkingu. Ætíð ætti að hafa það hugfast að kennarar sem hjálpa börnum að þroska eiginleika sína fá möguleika til að deila þekkingu sinni og hæfileikum. Aukin þekking á hlutverki annarra í þroskaferli barna gerir vinnuna enn betri og það ætti að stuðla að henni eins snemma og hægt er (Wright og Wood 2006).

4.1.1. Eins til tveggja ára

Börn á þessum aldri eru ekki farin að lesa og ekki er hægt að tala um að þau hafi einhver einkenni lestrarerfiðleika eða eigi í vandræðum með hljóðkerfisgreiningu. Eigi að síður er aldrei of snemmt að huga að því að grunnur að námi síðar á ævinni er þegar farinn að mótast. Allt það sem gert er í sameiningu og þar sem orð eru notuð hjálpar til að byggja upp orðaforða, jafnvel þó að það sem börnin leggi til málanna sé í formi hjals eða óskiljanlegs barnamáls (Bruner, 1983 sbr. Shaffer 2002:347). Ástæðan fyrir því að þetta er svona mikilvægt er einfaldlega sú að tungumálið er

grunnurinn að því að barn geti tileinkað sér ritmál (Whitehurst og Lonigan 2003). Einfaldir hlutir eins og að sitja og lesa saman myndabók, mamman spyr barnið hvað sé á myndunum, og það svara eftir getu, gefur barninu tækifæri til að læra það að í samræðum skiptist fólk á að tala, hlutir hafa heiti og það er ákveðin aðferð sem nota skal til að setja fram spurningar og svör (Shaffer 2002:347).

Gott er að nota venjulegt talmál í stað barnamáls sem mörgum virðist tamt að nota. Þó eru endurtekningar og einfalt mál gott á þann hátt að með endurtekningu er auðveldara að læra og á það við alla aldurshópa. Svo virðist sem börn græði á því að fullorðnir svari einföldum og oft málfræðilega ófullkomnum setningum með því að endursegja merkingu þeirra. Sem dæmi um þetta má nefna barn sem segir: „Voffi fara“ og mamman svarar: „Já, voffi er farinn“, þarna er komin viðurkenning á því að það sem barnið er að segja er satt ásamt því að bæta við að sagnorðið „fara“ er komið í rétt kyn og réttan hátt með tilheyrandi fylgiorðum (Shaffer 2002:348). Í þessu dæmi er hinn fullorðni byrjaður að byggja upp orðaforða barnsins, efla málskilning, kenna því rétta uppbyggingu málsins og þroska hljóðkerfisvitundina.

5.1.2. Þriggja ára

Þegar hér er komið sögu hefur talmálið þroskast mikið og orðaforði aukist að sama skapi. Forvitnin er jafnframt yfirgnæfandi og alls ekki óalgengt að börn á þessum aldri séu síspyrjandi hvað þetta eða hitt sé og af hverju. Þriggja ára börn eru oft orðin nokkuð góð í að búa til flóknari setningar með ýmiss konar milliorðum og breytilegri orðaröð (Shaffer 2002:364-365). Flest börn hafa gaman af því að ríma og á þessu stigi getur það verið bullurím sem líka gegnir sínu hlutverki við eflingu hljóðkerfisvitundarinnar.

Aldrei verður of oft minnst á mikilvægi þess að lesa fyrir og með börnum og við þriggja ára aldurinn eru flest börn farin að lengja þann tíma sem þau geta haldið athygli við það sem verið er að gera. Undirbúningur að lestrarnámi heldur hér áfram þegar barn og fullorðinn lesa saman sögur og búa til setningar. Það er um leið og börn eru farin að mynda sæmilegar setningnar að hægt er að nota aðferðina um „samfals lestur“ vegna þess að hún hjálpar barninu að æfa sig í að búa til og nota setningar, segja frá og lýsa því sem fyrir augu ber.

5.1.3. Fjögurra ára

Þrátt fyrir það að flest börn læri að lesa þegar þau byrja í skóla, kynnast þau og læra um lestur áður en það gerist, heima og í leikskólanum. Þannig öðlast börnin byrjendalæsi þar sem einn veigamikill þáttur er þegar þau átta sig á því að tákna á blaði hafa merkingu og standa fyrir orðin sem notuð eru í daglegu tali. Þau fara jafnvel að

prófa sjálf að lesa, fletta í bók og þykjast lesa söguna samkvæmt því sem þau vita um efni hennar og út frá myndunum í bókinni, ekki sjálfum textanum. Mörg fjögurra ára börn eru búin að læra hvaða staf þau eiga og einhver þeirra hafa líka lært að skrifa nafnið sitt. En þrátt fyrir það að barn geti skrifað nafnið sitt er ekki endilega gefið að það viti að hvaða hljóð hver bókstafur stendur fyrir. Fjögurra til fimm ára börn eiga yfirleitt í erfiðleikum með að brjóta orð niður í hljóðeiningar og hafa ekki þroskað hljóðkerfisvitundina á sama hátt og sex ára börn (Shaffer 2002:201). Við fjögurra ára aldurinn er fyrst hægt að meta hljóðkerfisfærni barna (Shaywitz 2003:143). Á aldrinum fjögurra til fimm ára vaknar hjá mörgum börnum áhuginn á bókstöfum og samtímis eru börnin áhugasöm um að leika sér með rím, læra vísur, þulur og orðaleiki sem allt eru undirstöður áframhaldandi lestrarnáms.

5.1.4. Fimm til sex ára

Á Íslandi byrja börn í grunnskóla á aldrinum fimm til sex ára. Sum þeirra hafa þegar tileinkað sér lestrarfærni, geta lesið stök orð eða jafnvel léttan texta. Einkenni þess að barn gæti átt í einhverjum erfiðleikum með að læra að lesa er að hljóðkerfisvitund þess sé slök, það á kannski í erfiðleikum með skammtímaminni (Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir 2006:50) og nær illa eða lítið að skilja merkingu orða og texta. Hægt er að hjálpa börnum með þessi einkenni að styrkja stöðu sína í samanburði við önnur sem betur gengur. Það er gert með markvissum æfingum og meðvitaðri hegðun uppalenda gagnvart þessum börnum. Hægt er að byrja með slíkar æfingar um leið og grunur vaknar um að erfiðleikar séu í aðsigi því að þó það komi í ljós síðar meir að ekki hafi verið þörf á því gera þær öllum börnum aðeins gott, hvort sem þau hafi beinlínis þurft á æfingunum að halda eða ekki.

4.2. Markviss málörvun - þjálfun hljóðkerfisvitundar

Það er gott til þess að vita að alls staðar á Íslandi er hægt að finna leikskóla þar sem öflugt málræktarstarf fer fram. Á mörgum leikskólum er stuðst við handbókina „Markviss málörvun - þjálfun hljóðkerfisvitundar“ sem Helga Friðfinnsdóttir, Sigrún Löve og Þorbjörg Þóroddsdóttir tóku saman. Sterk tengsl eru á milli hljóðkerfisvitundar barna og lestrarnáms, en sýnt hefur verið fram á með ýmsum rannsóknnum að börn með sterka hljóðkerfisvitund eiga auðveldara með að læra að lesa. Samkvæmt aðferðum „Markvissrar málörvunar“ eru lögð fyrir ýmis verkefni þar sem finna skal hljóð í orðum, aðgreina þau eða bæta hljóðum inn í orð. Í byrjun eru notuð ýmis viðfangsefni, svo sem rím eða stuðlun. Þegar lengra er komið eru lögð fyrir erfiðari verkefni, svo sem aðgreining hljóða í orði, í byrjun er það fyrsta hljóð í

orði en eftir það að finna hvernig orð breytist við það að nema burtu hljóð innan úr því, til dæmis að taka r úr orðinu krassa þannig að það verði kassa, eða taka l úr orðinu hlakka sem breytist þá í hakka.

Áætlunin „Markviss málörvun - þjálfun hljóðkerfisvitundar“ felur í sér kerfisbundin vinnubrögð í leik. Markmið leikjanna er að tengja talmál og ritmál, að auka málvitund barnanna, og er leikjaformið notað til að ná athygli þeirra og vekja áhuga um leið og leikþörf þeirra og leikgleði er mætt. Miðað er við það að áætlun sé haldið varðandi leikina, röð þeirra og innihald en þrátt fyrir það mega börnin ekki finna að kennslan verði stíf eða vélræn heldur verða þau að fá á tilfinninguna að það sé verið að leika sér. Mikilvægt er að andrúmsloftið sé hlýlegt og afslappað og að öllum líði vel. Áhersla skal lögð á félagslegt samspil barnanna og að fá öll börnin með inn í leikinn, allir séu virkir þátttakendur.

Stuðst er við sex aðalflokka: 1) Hlustunarleiki; 2) Rímleiki; 3) Setningar og orð; 4) Samstöfur; 5) Forhljóð; 6) Hljóðgreiningu. Í leikskólum eru fjórir fyrstu flokkarnir notaðir. Í mörgum grunnskólum er síðan haldið áfram með þessa vinnu og erfiðari flokkunum bætt við.

Í Markvissri málörvun læra börnin að tjá sig um leið og þau læra að hlusta á og bregðast við því sem fram fer. Margir leikirnir eru um leið hreyfileikir sem efla hreyfi- og félagsþroska. Allir leikirnir þjálfu athygli og einbeitingu. Þeir efla hugtakaskilning og víkka sjóndeildarhring barnanna (Helga Friðfinnsdóttir, Sigrún Löve og Þorbjörg Þóroddsdóttir 1999:6-8).

4.2.1. Hlustunarleikir

Hlustunarleikir eru góður undirbúningur fyrir greiningu máhljóða þar sem börnin þurfa að hlusta á og greina ýmis hljóð. Þessir leikir beina athygli barnanna að hljóðum í umhverfinu og með hlustuninni er athygli og einbeiting þjálfuð. Þetta er mikilvæg undirstaða fyrir lestrarnámið. Leikirnir fela í sér hlustun á margs konar hljóðgjafa, allt frá hljóðfærum til búkhljóða og máhljóða. Þar að auki þurfa börnin í einhverjum tilfellum sjálf að mynda hljóðin, koma með hljóðgjafa eða mynda eftir ýmsum hljóðum. Með því að hlusta eftir máhljóðum verða börnin smám saman meðvituð um þau og læra smátt og smátt að greina þau sundur og setja þau saman (Helga Friðfinnsdóttir, Sigrún Löve og Þorbjörg Þóroddsdóttir 1999:9-10).

4.2.2. Rímleikir

Rímleikir skiptast í þulur, runur (úrtalningarþulur), vísur og rímsögur. Eitt af því sem alltaf er vinsælt eru runur eða úrtalningarþulur. Þær kenna börnunum að

fylgja hljómfalli ásamt því að þjálfra framburð. Í stuðluðum texta og rími er lögð áhersla á innihald og form, til dæmis er algengt að sjá þetta í auglýsingum. Þetta málform er annars almennt ekki notað í daglegu tali. Þulur eru skemmtilegar, heillandi og veita gott tækifæri til leikrænnar tjáningar með þeim mörgu leiðum sem hægt er að fara við flutning þeirra. Rímið sjálf er svo eitthvað sem flest börn hafa gaman af og geta notað, þrátt fyrir það að geta ungra barna til að ríma feli ekki endilega í sér það að þau geri sér grein fyrir því að málið sé sett saman úr minni einingum. Hér kemur þjálfun hljóðgreiningar til sögunnar (Helga Friðfinnsdóttir, Sigrún Löve og Þorbjörg Þóroddsdóttir 1999:10-11)

4.2.3. Setningar og orð

Þar sem mörg börn gera sér litla grein fyrir orðaskilum í málinu er góð þjálfun að vinna markvisst með setningar og orð. Börnin læra í leik að málið er byggt upp af mislöngum setningum og hver setning af mislöngum orðum. Hugtökin orð og setning eru gerð skiljanleg fyrir börnunum þegar þau fá að sjá þau með eigin augum, til dæmis með kubbum sem standa fyrir hvert orð eða rituðu máli á blaði eða töflu. Það er í raun ekki fyrr en börnin hafa gert sér grein fyrir þessu að hægt er að fara að beina athyglinni að orðhlutum eða samstöfum (Helga Friðfinnsdóttir, Sigrún Löve og Þorbjörg Þóroddsdóttir 1999:11).

4.2.4. Samstöfur

Þessi þáttur er undirbúningur fyrir greiningu málljóða, hljóðgreiningu. Um er að ræða hljóðræna orðhluta en ekki atkvæði eins og kennt er síðar samkvæmt íslenskum málfræðireglum og er því talað um samstöfur. Til þess að finna samstöfur er til dæmis hljómfallið í orðunum klappað eða notaðar eru aðrar aðferðir til þess að búa til takt, líkamshljóð og hreyfingar, hljóðfæri og fleira. Gott er fyrir börnin að fá að vinna sem einstaklingar í þessum þætti áætlunarinnar eða í hóp með fáum börnum (Helga Friðfinnsdóttir, Sigrún Löve og Þorbjörg Þóroddsdóttir 1999:11).

4.2.5. Forhljóð

Í þáttunum hér á undan er unnið með málathygli í hlustunar- og rímleikjum og kennt hefur verið um smærri einingar málsins, setningar, orð og samstöfur. Á fyrsta stigi hljóðgreiningar er fyrsta hljóð orða fundið. Hér er hægt að leika sér með málið, safna saman orðum sem byrja á sama hljóði eða fella það út og heyra hvernig orðið breytist. Þetta er í raun fyrsta stigið í hljóðgreiningunni og er mikilvægt að börnin séu komin með vald á því fyrir áframhaldandi þjálfun. Þegar hér er komið sögu getur farið að skilja verulega á milli getu barnanna þar sem þau hafa heyrnæna greiningu

mismunandi vel á valdi sínu. Hægt er að endurtaka æfingar eftir þörfum og jafnvel að skipta börnunum í hópa eftir getu þar sem þau börn sem náð hafa valdi á þessu fá að halda áfram á sínum forsendum (Helga Friðfinnsdóttir, Sigrún Löve og Þorbjörg Þóroddsdóttir 1999:12).

4.2.6. Hljóðgreining

Viðkvæmasti en um leið mikilvægast þáttur hljóðrænnar þjálfunar er hljóðgreining enda hefur verið sýnt fram á það með margvíslegum rannsóknum að góð hljóðgreiningarfærni er forsenda frekara lestrarnáms. Þegar börnin hafa náð valdi á að greina forhljóð orðanna er hægt að fara í að skipta þeim niður í einstök hljóð, vinna með samtengingu og sundurgreiningu hljóðanna. Í þessum þætti þjálfunarinnar ætti að fara hægt og leggja áherslu á og ýkja framburð hinna einstöku hljóða í orðunum. Verið er að leggja grunn að skilningi barnanna á tengslum hljóðs og bókstafs (Helga Friðfinnsdóttir, Sigrún Löve og Þorbjörg Þóroddsdóttir 1999:12).

4.3. Á Vettvangi

Í leikskóla A er lagt upp úr góðu málumhverfi og að auki er stuðst við kennslufni úr handbókinni „Markviss málörvun - þjálfun hljóðkerfisvitundar“. Umfjöllun í skólanámskrá leikskólans er afar góð og ítarleg. Þar kemur fram að grunnur er lagður að málþroska barna strax í frumbersku og á leikskólaaldri. Börnin læra tungumálið aðallega með því að hlusta á það og með því að fá örvun frá hinum fullorðnu. Þess vegna er mikilvægt að skapa áhugavekjandi mál- og uppeldisumhverfi þar sem ýtt er undir það að börnin tali og tjái sig. Markviss efling hljóðkerfisvitundar hefur líka áhrif á það hvernig börnum tekst til við lestrarnám.

Mögulegar leiðir til þess að örva málþroska og orðaforða barnanna, efla tjáningarfærni og hljóðkerfisvitund þeirra og búa þau undir lestrarnám eru fjölbreytilegar og möguleiki er að vinna með þessa þætti alls staðar þar sem hinir fullorðnu eiga einhver samskipti við börnin. Öll dagleg samskipti skipta miklu máli, þar sem börn og fullorðnir tala saman, börnin segja frá því sem þau upplifa og hinir fullorðnu hlusta á og veita endurgjöf. Í hlutverkaleiknum nota börnin tungumálið til að endurlifa atburði og setja sig í spor annarra. Í umhverfi sem er hlýlegt og hvetjandi, með bókum og sýnilegu ritmáli fá börnin góða örvun. Samverustundir í leikskólum er vel til þess fallnar að lesa eða segja sögur, fara með þulur og syngja saman. Ítrekað er gildi þess að leggja áherslu á málrækt og nota til þess verkefni úr bókinni „Markviss málörvun - þjálfun hljóðkerfisvitundar“ en það er aðeins notað hnitmiðað í hóp með elstu börnum leikskólans (Námskrá leikskólans Heiðarborgar 2007).

Í leikskóla B er lögð rík áhersla á að ábyrgð starfsmanna leikskólans sé mikil. Starfsmenn skuli leggja sig fram í öllum sínum samskiptum við börnin, tala skýrt og forðast tæpitungu. Það er hlutverk starfsmanna að styðja við og ýta undir alla þroskaþætti barnanna þar sem málskilningur og máltjáning þeirra er misjafnlega þroskuð á leikskólaaldri. Starfsmenn sem hafa gott vald á móðurmálinu hafa einnig vald á umhverfinu og stuðlað er að betri samskiptum við aðra.

Markmiðið með því að stuðla að málrækt er meðal annars að efla málskilning og máltjáningu, að hvetja til hlustunar, tjáningar og skilnings og að efla leikgleði með orðum og rími. Leiðirnar eru fjölbreyttar og fela í sér mismunandi þætti sem eru taldir grunnurinn að farsælu námi barnanna. Ritmál er gert sýnilegt með því að merkja ýmsa hluti í umhverfi barnsins innan leikskólans, innanstokksmuni, hólfi barnanna með mynd, nafni og fleiri upplýsingum, sum leikföng og hirslur fyrir þau, auk þess sem myndir og nöfn starfsmanna hanga í sjónhæð barnanna við hverja deild. Börnin á eldri deildunum eiga auk þess nafnið sitt á forskriftarblaði, hvert í sinni eigin skúffu þar sem þau geta geymt listaverk og annað sem þau búa til í daglegu starfi á leikskólanum. Þau eru auk þess hvött til þess að merkja sér verk sín með nafni, skrifa á myndir eða merkja með miða sem þau finna sjálf í merktri hirslu.

Tveir elstu árgangar leikskólans fá þjálfun þar sem notast er við efni úr bókinni „Markviss málörvun - þjálfun hljóðkerfisvitundar“. Upp úr þeirri bók hafa verið skipulagðar 20 stundir fyrir hvorn aldurshóp sem hægt er að nota ár frá ári og eru þessar stundir aðgengilegar fyrir hvern sem er að taka við þeim og stýra stundinni þó að viðkomandi viti ekki hvað verið var að gera í síðustu stund á undan. Skipulag stundanna er lagt fram með aldur barnanna í huga og miðast við að taka ekki of langan tíma þannig að börnin verði ekki óþolinmóð en nógu langan til þess að stundirnar skili árangri. Könnun úr efni vetrarins er síðan framkvæmd í lok hvers tímabils.

Í byrjun hvers árs fer fram þroskakönnun þar sem deildarstjórar fara yfir gátlista fyrir alla þroskaþættina hjá hverju barni fyrir sig. Þá eru börnin í elsta árgangi leikskólans skimuð að hausti af talmeinafræðingi á vegum bæjarins, deildarstjóri fer með þeim í gegn um Hljóm-2 próf og aftur að vori. Niðurstöður sem koma fram í þessum könnunum fylgja börnunum í þá grunnskóla sem þau fara í á komandi hausti.

Auk þess sem meðvituð málörvun fer fram í daglegu starfi hafa börn og starfsfólk aðgang að ógrynni bóka á bókasafni leikskólans og söngtextar eru til í möppum á hverri deild (Námskrá leikskólans Bæjarbóls 2007).

Á báðum leikskólunum er starfað eftir góðri málræktarstefnu. Leikskólarnir nota verkefni úr kennsluefninu „Markviss málörvun - þjálfun hljóðkerfisvitundar“. Á

leikskóla B eru verkefni úr bókinni notuð með börnum úr tveimur elstu árgöngum leikskólans en í leikskóla A eru þau aðeins notuð með elstu börnunum. Þessir tveir leikskólar eru gott dæmi um það hvernig hægt er að stuðla að góðu málræktarstarfi með börnum.

5. Samantekt

Hér hefur verið fjallað um ýmsa þætti í tengslum við börn og lestrarerfiðleika, til að mynda byrjendalæsi, dyslexíu, snemmtæka íhlutun og gildi góðrar kennslu. Það hafa allir sterkar og veikar hliðar en spurningin er hvort allir fái jafnt tækifæri til að nýta sér sínar sterku hliðar og efla þær sem eru veikari. Þetta er eitt af því sem hægt er að bæta með því að grípa snemma í taumana.

Til þess að geta unnið að forvörnum gegn lestarerfiðleikum barna áður en þau byrja í grunnskóla er hægt að nýta sér ýmsar hugmyndir. Við þurfum að vera vel vakandi gagnvart þörfum þeirra barna sem unnið er með. Leikskólakennarar geta unnið markvisst með börnum, hvort sem er í skipulagðri hópavinnu eða daglegu starfi. Kennarar sem þekkja einkenni og aðferðir eru betur í stakk búnir til að mæta þörfum barnanna. Eins og fjölmargar rannsóknir sýna skiptir fyrirbyggjandi vinna og markviss þjálfun miklu máli fyrir þau börn sem eiga í lestrarerfiðleikum. Leikskólakennarar þurfa að leggja áherslu á byrjendalæsi með áherslu á málörvun og þjálfun. Með því móti stuðla þeir að markvissum undirbúningi allra barna að lestarnámi.

Byrjendalæsi kemur í ljós á leikskólaárum barnanna og er hægt er að nýta áhugann sem þar vaknar til frekara starfs. Leikskólakennarar, foreldrar og aðrir sem starfa með börnum verða að þekkja helstu hugtökin sem tengjast starfinu. Lestur og leshraði eru hugtök sem samanstanda af margþættum eiginleikum. Þekking á helstu undirstöðuatriðum getur hjálpað til við að kynnast viðfangsefninu.

Um leið og grunur vaknar er brugðist við og tekist á við vanda hvers einstaklings. Reglubundin þjálfun og hnitmiðaðar aðferðir koma ekki af sjálfu sér. Aðferðir eins og „samfals lesturinn“ henta vel til notkunar bæði heima fyrir og í leikskólanum þegar lesið er fyrir lítinn hóp barna. Reglubundin þjálfun eins og fram fer við notkun kennsluhandbókarinnar „Markviss málörvun - þjálfun hljóðkerfisvitundar“ inniheldur rím, leiki og annað sem börn sýna áhuga á í daglegu amstri.

Margir leikskólar starfa eftir góðu skipulagi hvað varðar undirbúning lestrarnáms og hafa í námskrám sínum greinargóða umfjöllun um málrækt. Þessir leikskólar leggja upp úr því að vinna eftir því sem sett er fram í námskránni. Í þeim

tveimur leikskólum sem fjallað er um í verkefninu fer fram öflugt málræktarstarf og unnið er eftir handbókinni „Markviss málörvun - þjálfun hljóðkerfisvitundar“.

6. Lokaorð

Dyslexía er þekkt fyrirbæri sem ekki má láta framhjá sér fara. Sagan sýnir að litið hefur verið á það frá mismunandi sjónarhornum og enn eru ýmsar skoðanir um það hvernig beri að skilgreina það. Í nútímanum eru uppalendur yfirleitt frekar meðvitaðir um mikilvægi þess að huga að menntun barna. Ekki er hlaupið að því að greina dyslexíu og er að mörgu að huga þegar slíkt er undirbúið. Að slíkum greiningum skal standa faglega og í samráði við sérfræðinga. Umfram allt skal hugsa um hag barnsins.

Rannsóknir sem gerðar hafa verið sýna nauðsyn þess að viðhalda góðum vinnubrögðum þar sem þau eru og efla það sem betur má fara. Á mörgum stöðum eru kennarar vel menntaðir og kunna sitt fag. Rannsóknir sem þessar gefa okkur góðar og gagnlega vísbendingar, hjálpa okkur að stýra faglegri þróun og stuðningi kennara við nemendur sína.

Við sjáum núna sífellt betur að góð kennsla og undirbúningur getur gert kraftaverk við forvarnir gegn lestrar- og námserfiðleikum. Kröfur þjóðfélagsins um menntun aukast jafnt og þétt og eftirspurn eftir menntuðu starfsfólki eykst stöðugt. Þegar barnið nær tókum á kunnáttunni sem lestur felur í sér hefur það tekið sín fyrstu skref í þá áttina að standa undir kröfum samfélagsins. Mikilvægi þess að vanda starf leikskólakennara endurspeglast í því hve mikið er hægt að bæta færni og líðan barnanna sem unnið er með, bæði með snemmtækri íhlutun og með því að gera leikskólakennara meðvitaða um það hvað þeir geta í raun og veru lagt mikið af mörkum fyrir velferð skjólstæðinga sinna. Lífsgæði einstaklingsins ættu ekki síst að vera verðugt verkefni leikskólakennara. Við ættum að einbeita okkur að því að nota réttar kennsluáferðir og miða þær við aldur barnanna sem í hlut eiga. Hvert ár í þroska þýðir hefur í för með sér aukna getu. Allir geta blómstað ef þeir eru vökvaðir á réttan hátt.

7. Heimildir

7.1. Ritaðar heimildir

- Amalía Björnsdóttir, Ingibjörg Símonardóttir og Jóhanna Einarsdóttir. 2003. „Próun HLJÓM-2 og tengsl þess við lestarfærni og ýmsa félagslega færni“. Uppeldi og menntun – Tímarit Kennaraháskóla Íslands, 12: 9-30
- Britto, Pia Rebello, Allison S. Fuligni og Jeanne Brooks-Gunn. 2006. „Reading ahead: Effective interventions for young children’s early literacy development“. *Handbook of early literacy research II*. Ritstjórar Susan B. Neuman og David K. Dickinson. The Guilford Press, NY. John Wiley and sons, Chichester.
- Burns, M. Susan, Peg Griffin og Catherine E. Snow. 1999. *Starting Out Right. A Guide to Promoting Children’s Reading Success*. National Academy press, Washington, DC.
- Catts, Hugh W. og Alan G. Kamhi. 2005. *Language and Reading Disabilities*. Pearson Education Inc., Boston, USA.
- Dickinson, David K. Alyssa McCabe og Marilyn J. Essex. 2006. „A window of Opportunity We Must Open to All: The Case for Preschool with High-Quality Support for Language and Literacy“. *Handbook of early literacy research II*. Ritstjórar Susan B. Neuman og David K. Dickinson. The Guilford Press, NY. John Wiley and sons, Chichester.
- Doyle, J. 2002. *Dyslexia. A introductory guide*. Consultant in dyslexia professor Margaret Snowling. Whurr, London.
- Frith, U. 2002. „Resolving the Paradoxes of Dyslexia“. *Dyslexia and Literacy. Theory and Practice*. Ritstjórar K. Patterson, J. Marshall og M. Coleheart. John Wiley and sons, Chichester.
- Freyja Birgisdóttir. 2004. „Áhrif málumhverfis á þroska hljóðkerfisvitundar“. *Glæður –Fagtímarit Félags íslenskra sérkennara, 1:13-18*.
- Guðmundur B. Kristmundsson. 1992. „Matteus á Íslandi – Hugleiðing um lítt kannað mál“. *Uppeldi og menntun, 1, 1:89-96*.
- Helga Friðfinnsdóttir, Sigrún Löve og Þorbjörg Þóroddsdóttir. 1999. *Markviss málörvun – Þjálfun hljóðkerfisvitundar*. Prentsmiðjan Viðey ehf. Námsgagnastofnun, Reykjavík.
- Helga Sigurmundsdóttir. 2002. „Áhrif þjálfunar hljóðkerfisvitundar á börn með lestrarerfiðleika“. *Glæður –Fagtímarit Félags íslenskra sérkennara, 1:21-30*.

- Höien, Torleiv og Ingvar Lundberg. 2000. „What is dyslexia?“. *Dyslexia: from Theory to Intervention*. Útgefandi: Kluwer Academic Publishers, Hollandi.
- Katzir, Tami, Youngsuk Kim, Maryanne Wolf, Beth O'Brien, Becky Kennedy, Maureen Lovett og Robin Morris. 2006. „Reading Fluency: The Whole Is More than the Parts“. *Annals of Dyslexia – An Interdisciplinary Journal of The International Dyslexia Association*, 55, 1:51-82.
- Lindsay, Geoff. 2001. „Identification and intervention in the primary school“. *Dyslexia. Teory and Good Practice*. Ritstjóri Angela Fawcett. Whurr, London.
- Lonigan, Cristopher J. 2006. „Conceptualizing Phonological Processing Skills in Prereaders“. *Handbook of early literacy research II*. Ritstjórar Susan B. Neuman og David K. Dickinson. The Guilford Press, NY.
- Muter, Valerie. 2003. *Early Reading Development and Dyslexia*. Whurr, London.
- Nation, 2006. „Assessing Children's Reading Comprehension“. *Dyslexia: Speech and Language A Practitioner's Handbook (2. útg)*. Útgefendur M. J. Snowling og J. Stackhouse. Whurr, London.
- Puolakanaho, Anne, Anna Maija Poikkeus, Timo Ahonen, Asko Tolvanen og Heikki Lyytinen. 2004. „Emerging Phonological Awareness Differentiates Children With and Without Familial Risk for Dyslexia after Controlling for General Language Skills“. *Annals of Dyslexia – An Interdisciplinary Journal of The International Dyslexia Associatio*, 54, 2:221-243.
- Riddick, B. 1996. *Living with dyslexia. The social and emotional consequences of specific learning difficulties*. Routledge, London.
- Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir. 2006. *Lexía – Fræði um leshömlun, kenningar og mat*. Prentvinnsla: Gutenberg. Háskólinn á Akureyri.
- Schneider, W., E. Roth og M. Ennemoser. 2000. „Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs“. *Journal of Educational Psychology*. 92:284-295
- Shaffer, David R. 2002. *Developmental Psychology – Child and Adolescence, 6th edition*. Wadsworth Group, Thomson Learning, Inc. USA.
- Shankweiler, Donald P. 1991. „The contribution of Isabelle Y. Liberman“. *Phonological processee in literacy. A tribute to Isabelle Y. Liberman*. Ritstjórar: Susan A. Brady og Donald P. Shankweiler. LEA, Hillsdale.
- Shaywitz, Sally. 2003. *Overcoming dyslexia. A new and complete science-based program for reading problems at any level*. Alfred A. Knopf, New York.

- Snowling, Margareth J. 2000. *Dyslexia*. Blackwell, Oxford.
- Snowling, Margareth J. 2004. „Language skills and learning to read“. *The Psychologist*, 17, 8:438-441.
- Steinunn Torfadóttir og Helga Sigurmundsdóttir. 2006. *Allir læra að lesa. Kennsluhandbók um einstaklingsmiðaða lestrarkennslu*. Gefið út af höfundum.
- Tankersley, K. 2003. „Fluency“. *The Threads of Reading: Strategies for Literacy Development*. Alexandria, USA: ASCD; Association For Supervision and Curriculum Development.
- Thomson, M. 2001. *The psychology of dyslexia. A handbook for teachers*. Whurr, London.
- Torgesen, Joseph K. 2005 „Remedial Interventions for Students with Dyslexia: National Goals and Current Accomplishments“. *Research-based education and intervention: What we need to know*. Baltimore, MD: International Dyslexia Association.
- Torgesen, Joseph K. 2002. „The Prevention of Reading Difficulties“. *Journal of School Psychology*, 40, 1.
- Torgesen, Joseph K. og Roxanne F. Hudson. 2006. „Reading Fluency: Critical Issues for Struggling Readers“. *Reading Fluency: The Forgotten Dimensions of Reading Success*. Newark, DE: International Reading Association.
- Vellution, Frank R. og Donna M. Scanlon. 2003. „Emergent Literacy Skills, Early Instruction, and Individual Differences as determinants of Difficulties in Learning to Read: The Case for Early Intervention“. *Handbook of early literacy research I*. Ritstjórar Susan B. Neuman og David K. Dickinson. The Guilford Press, NY.
- Whitehurst, Grover J. og Christopher J. Lonigan. 1998. „Child development and emergent literacy“. *Child development*, 68, 848-872.
- Whitehurst, Grover J. og Christopher J. Lonigan. 2003. „Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers“. *Handbook of early literacy research I*. Ritstjórar Susan B. Neuman og David K. Dickinson. The Guilford Press, NY.
- Wolf, M. og B. O'Brien. 2001. „On Issues of Time, Reading and Intervention“. *Dyslexia: Theory & Good Practice*. Whurr, London.
- Wolf, M., P. G. Bowers og K. Biddle. 2000. „Naming-speed processes, timing and reading: A conceptual overview“. *Journal of Educational Psychology*, 91: 123-141.

Wright, Jannet A. og Janet Wood. 2006. „Supporting language and literacy in the early years: interdisciplinary training“. *Speech and Language. A Practicioners handbook*. Ritstjórar Margaret J. Snowling og Joy Stackhouse. Whurr, London

7.2. Rafrænar heimildir

Buck, Julie, Joseph K. Torgesen og Christopher Schatschneider. „FCRR Technical Report #4 – Predicting FCAT-SSS Scores Using Prior Performance on the FCAT-SSS, FCAT-NRT, and SAT9“. Sótt á netið 17. Mars 2007, slóðin: http://www.fcrr.org/TechnicalReports/fcat_predicting.pdf.

Chard, David J. og Jean Osborn. „Phonics and Word Recognition Instruction in Early Reading Programs: Guidelines for Accessibility“. Sótt á netið 23. Apríl 2007, slóðin: <http://www.ldonline.org/article/6316>.

Chard, David J. og Shirley V. Dickson. „Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines“. Sótt á netið 23. apríl 2007, slóðin: <http://www.ldonline.org/article/6254>.

Crawford, Elisabeth og Joseph K. Torgesen. 2007. Teaching All Student to Read: Practices from Reading First Schools With Strung Intervention Outcomes. Sótt 16. mars, 2007 á vefsíðu The Florida Center for Reading Research, slóðin: <http://www.fcrr.org/Interventions/pdf/teachingAllStudentsToReadComplete.pdf>.

Námskrá leikskólans Bæjarbóls. Sótt á netið þann 1. apríl 2007, slóðin: http://leikskolar.gardabaer.is/displayer.asp?cat_id=190, krækja sem vísar á word skjal undir heitinu málrækt.

Námskrá leikskólans Heiðarborgar. Sótt á netin þann 16. mars 2007, slóðin: http://www.rvk.is/Portaldata/1/Resources/skjol/svid/menntasvid/pdf_skjol/Heidarborg.pdf.

Torgesen, Joseph K. „Catch Them Before They Fall“. Sótt á netið þann 17. mars 2007, slóðin: http://www.aft.org/pubs-reports/american_educator/spring_sum98/torgesen.pdf.

Torgesen, Joseph K., Jane Granger Meadows og Paricia Howard. „Using Student Outcome Data to Help Guide Professional Development and Teacher Support: Issues for Reading First and K-12 Reading Plans“. Sótt á netið 17. mars 2007, slóðin: http://www.fcrr.org/assessment/pdf/Prof_dev_guided.pdf.

Viðauki

Viðmið Dæmi um stigbundna þróun hljóðkerfisvitundar miðað við aldur

Færni í hljóðkerfisvitund þróast eftir aldri, auðveldustu þættirnir þróast fyrst og erfiðari síðar. Erfitt er að tilgreina af fullkominni nákvæmni á hvaða aldri börn öðlast tiltekna færni. Hins vegar er afar mikilvægt að styðjast við einhver viðmið um þetta svo ekki séu gerðar of miklar né heldur of litlar körfur til getu barnsins.

Eftirfarandi stigskipting er fengin frá Hall og Moats (1999:147). Hún sýnir færni sem að öllu jöfnu er náð á tilteknum aldri. Hægt er að hafa þessa stigskiptingu til hliðsjónar þegar mat er lagt á hljóðkerfisvitund barna.

<u>Aldur</u>	<u>Færni</u>
3 ára	Endurtaka rím, einfalt rím. Greina stuðla (<u>S</u> tebbi <u>st</u> óð á <u>str</u> öndu)
4 ára	Greina/klappa atkvæði (50% 4 ára barna).
5 ára	Greina atkvæði (90% 5 ára barna). Greina/telja fónem (stök hljóð < 50% 5 ára barna). (Fyrst fremst í orði, síðan aftast og síðast miðjuhljóð)
6 ára	Greina hvort sama hljóð(fónem) heyrir í upphafi orða. Geta tengt saman tvö og þrjú hljóð(fónem) í orð. Greina stök hljóð (fónem) í orðum (70% 6 ára barna). Þekkja rím. Greina byrjunarhljóð og endahljóð í orðum.
7 ára	Tengja þrjú hljóð (fónem). Sundurgreina 3 – 4 hljóð (fónem). Geta skrifað orð eftir framburði (heym). Að taka hljóð úr orði (hljóðeyðing) og greina hvernig orð breytist.
8 ára	Sundurgreina samhljóðasambönd (sk..., tr...). Taka burtu hljóð (hljóðeyðing) úr samhljóðasamböndum. (Aðgreina sk → s...k)