

Lesskilningsvandi

Fyrirbyggjandi aðgerðir

Margrét Inga Karlsdóttir

Sigurveig Hermannsdóttir



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

Apríl 2010

Lokaverkefni til B.Ed. -prófs

Lesskilningsvandi

Fyrirbyggjandi aðgerðir

Margrét Inga Karlsdóttir

260356-3729

Sigurveig Hermannsdóttir

270577-5049

Háskóli Íslands

Menntavísindasvið

Kennaradeild, grunnskólakennarafræði

Apríl 2010

Ágrip

Ritgerð þessi skiptist í tvo hluta, annars vegar heimildaritgerð og hins vegar eigindleg viðtöl við tvo kennara þar sem reynt er að fá svar við rannsóknarspurningunni. Fyrri hluti fjallar um fræðin að baki lesskilnings, lesskilningsvanda, snemmtæka íhlutun og um skýrslu sem gerð var um stöðu íslenskra nemenda í lesskilningi. Í síðari hluta tókum við fyrir viðtöl sem tekin voru við tvo kennara sem kenna í grunnskólum á höfuðborgarsvæðinu.

Í viðtölunum leitumst við eftir því að fá svar við rannsóknarspurningu okkar: Hvers vegna þarf að bæta lesskilning barna og hvernig er hægt að bæta hann? Ályktun okkar er sú að lesskilningi hafi farið aftur undanfarin ár en með aukinni kennslu og fjölbreyttum kennsluaðferðum megi bæta hann. Undirstaða náms er góður lesskilningur, þar sem allt nám byggist á því að skilja það sem verið er að lesa.

Formáli

Ritgerð þessi er lokaverkefni til B.Ed. gráðu við kennaradeild Menntavísindasviðs Háskóla Íslands vorið 2010. Höfundar ritgerðarinnar eru báðir á kjörsviðinu, kennsla yngstu barna í grunnskóla. Við ákváðum að skrifa um lesskilningsvanda barna og aðferðir sem geta aukið lesskilning þeirra. Ástæða þess að við völdum viðfangsefni þetta er að í gegnum nám okkar höfum við tekið eftir því hvað lesskilningur er stór og mikilvægur hluti af námi barna.

Að lokum viljum við þakka Guðmundi B. Kristmundssyni, leiðbeinanda okkar, kærlega fyrir þá aðstoð sem hann veitti okkur við gerð þessarar B.Ed. ritgerðar.

Efnisyfirlit

1	INNGANGUR	7
2	LESSKILNINGUR	8
2.1	HVAÐ ER LESTUR	8
2.2	MÁL OG MÁLVITUND	9
2.3	LESSKILNINGUR	10
2.4	SKILNINGUR	12
3	SKÝRSLUR MENNTAMÁLARÁÐUNEYTISINS OG PISA RANNSÓKNIR	13
4	KENNSLUAÐFERÐIR Í LESSKILNINGI	17
4.1	SPURNINGARUNUR.....	20
4.1.1	<i>Bottom-up runur</i>	20
4.1.2	<i>Top-down runur</i>	20
4.2	SAMBAND MILLI SPURNINGA OG SVARA	21
4.3	GAGNVIRKUR LESTUR.....	21
4.4	HUGARKORT	22
4.5	EINSTAKLINGSMÍÐUÐ KENNSLA.....	23
5	RANNSÓKNARAÐFERÐIR	25
5.1	EIGINDLEGAR RANNSÓKNIR.....	25
5.1.1	<i>Gögn</i>	25
5.1.2	<i>Viðtöl</i>	26
5.1.3	<i>Óstöðluð einstaklingsviðtöl</i>	26
5.2	RANNSÓKNARAÐFERÐ	26
6	RANNSÓKN	27
6.1	SPURNINGAR.....	27
6.2	VIÐMÆLANDI 1.....	28
6.2.1	<i>Samantekt úr viðtali 1</i>	28
6.3	VIÐMÆLANDI 2.....	32
6.3.1	<i>Samantekt úr viðtali 2</i>	32
7	UMRÆÐUR	35
8	LOKAORÐ	39
9	HEIMILDIR	41

Myndayfirlit

<i>Mynd 2-1. The Simple View of Reading</i>	9
<i>Mynd 4-1. Stigvaxandi áætlun</i>	19
<i>Mynd 4-2. Hugakort</i>	23
<i>Mynd 4-3. Stigskipt kennsla sbr.</i>	24

1 Inngangur

Lestur er stór þáttur í lífi nútíma manns. Að vera læs felst í því að geta lesið og skilið það sem lesið er. Með lestri er hægt að afla sér þekkingar, upplýsinga og lesa sér til ánægju. Lestur er samspil margra þátta og tvennskonar aðgerða, það er að umskrá stafi í orð og skilja merkingu orðanna (Hoover og Gaugh,1990). Börn þurfa að ná tókum á báðum þessum þáttum til að teljast læs. Til að kennarar geti greint vanda hjá nemendum þurfa þeir að vita hvernig lestrarnámið fer fram.

Það að vera læs er ekki sjálfsgætur hlutur og eiga margir nemendur erfitt með lestrarnám. Lestrarferðleikar geta falið í sér að eiga í erfiðleikum með að umskrá stafi í orð og/eða eiga í erfiðleikum með að skilja það sem lesið er. Góður orðaforði og skilningur á mæltu máli er undirstaða góðs lesskilnings. Nemendur sem eiga í erfiðleikum með lesskilning þurfa að ná tókum á námsaðferðum við lestur og lesskilning. Það þarf oft að kenna þeim aðferðir markvisst. Kennsla í lesskilningi ætti að fara fram alveg frá byrjun lestrarkennslunnar. Lesskimunarpróf eru lögð fyrir nemendur til að bæta lestur. Þau gefa upplýsingar um stöðu nemanda og hægt er að grípa til fyrirbyggjandi aðgerða.

Á síðustu árum hafa heyrst áhyggjuraddir um stöðu íslenskra nemenda í lesskilningi. Íslenskum börnum hefur farið aftur í lesskilningi síðustu ár. Samkvæmt PISA könnunum sem lagðar eru fyrir þriðja hvert ár kemur fram að nemendum hér á landi gekk verr með lesskilning í síðustu könnun sem lögð var fyrir en þeim sem lagðar voru fyrir áður (Almar M. Halldórsson, 2006). Það kemur líka fram í rannsókn sem menntamálaráðuneytið lét gera að lestrarkennsla fer að mestu fram í yngstu bekkjum grunnskólans og lítið fer fyrir lestrarkennslu í eldri bekkjum. Stefnumótun í lestrarkennslu er svo til engin (Auður Magndís Leiknisdóttir, Hrefna Guðmundsdóttir, Ágústa Edda Björnsdóttir, Heiður Hrunn Jónsdóttir og Friðrik H. Jónsson, 2009).

Til þess að fá betri innsýn í kennslu í lesskilningi tókum við viðtöl við tvo kennara, sem báðir kenna nemendum á yngsta stigi barna í grunnskólum á höfuðborgarsvæðinu. Við lögðum fyrir þá opnar spurningar þar sem þeir fengu tækifæri til að koma reynslu sinni og skoðun á kennslu í lesskilningi til skila.

2 Lesskilningur

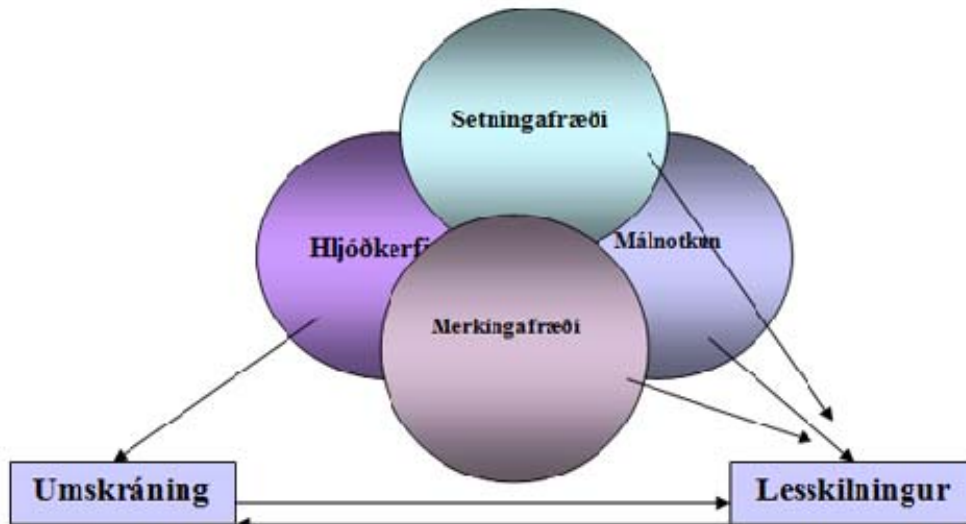
Lesskilningur er undirstaða almennar menntunar (Aðalnámskrá grunnskóla, 2007), í því felst að lesa til að afla sér upplýsinga og þekkingar. Lestur er bæði bókmenntalestur og upplýsingalestur, að lesa sér til ánægju og til að afla upplýsinga, lesa úr gröfum, töflum og kortum.

Lesskilningur byggist mikið á fyrri þekkingu og þeim orðum sem lesin eru til þess að byggja ofan á fyrri þekkingu. Áherslan er á tilraunir lesandans til þess að skilja orðin sem byggð eru á fyrri þekkingu hans á heiminum. Þegar góður lesari les texta hefur hann ákveðnar hugmyndir um það hvað hann er að lesa. Þegar hann les áfram getur hann séð að innihaldið breytist og hann mótar það við fyrri reynslu. Í lok lestrar tekur hann efnið saman í eins konar útdrátt (Apel, Ehren, Silliman, Stone, Scaffidi, Tonks, 2004). Umskráning, orðaforði og lesskilningur haldast í hendur og því er mikilvægt að nemandi hafi gott vald á þessum sviðum.

Lesskilningur er að geta aflað sér nýrrar þekkingar með lestri og skrift á viðfangsefninu sem er verið að fást við hverju sinni. Almenn lestrarkunnátta og að geta skrifað er nauðsynleg til að geta bætt við þá þekkingu sem er til staðar á viðfangsefninu (Mckenna og Robinson, 1997).

2.1 Hvað er lestur

Lestur er flókið ferli og er samspil margra þátta. Hann felur í sér tvennskonar aðgerðir, að geta lesið úr táknum og myndað orð (umskráning) og skilning á merkingu textans (lesskilningur) (Hoover og Gaugh, 1990). Til þess að börn teljist læs verða þau að ná tökum á umskráningu og lesskilningi, annars er ekki hægt að tala um virkan lestur (Steinunn Torfadóttir, 2007). Lestur er besta tækið til að auka þekkingu (Guðmundur B. Kristmundsson, 1987).



Mynd 2-1. The Simple View of Reading

Heimild: Steinunn Torfadóttir, 2007.

Lestur byggist á tveimur aðgerðum samkvæmt kenningunni „The Simple View of Reading“, það er umskráningu og lesskilningi. Það er ekki hægt að tala um virkan lestur nema þessi tvö ferli vinni saman. Nemandi sem getur ekki umskráð tákni í hljóð getur ekki lesið. Nemandi sem skilur ekki texta er ekki læs. Markmið lesturs er ekki að bera kennsl á orð, heldur að skilja það sem lesið er (Hoover og Gough, 1990).

Til þess að nemendur séu virkir í lestrarnáminu þarf áhugi að vera til staðar. Þekking og kunnátta í tungumálinu setur mörk varðandi lesefni. Árangur nemandans byggist á umskráningu og skilningi. Nemendur verða að ráða við tæknilega hlið lestursins til að geta lesið. Allt byggist á æfingu. Þeir sem eiga í lestrarerfiðleikum verða að leggja meira á sig til að ná tókum á lestrinum. Þeir verða að æfa sig meira, þurfa námsefni við hæfi og á því stigi sem þeir eru á. Verkefnið verða að vera skipulögð þannig að þau séu áhugaverð og nemendurnir ráði við þau (Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir, 2000).

2.2 Mál og málvitund

Lestur felur í sér að tákni á blaðinu mynda orð og orðin hafa merkingu. Ef orðin eiga að vera merkingarþær fyrir lesandann verður hann að hafa þau í orðaforða sínum. Þar af leiðandi er almennur málþroski nokkurs konar umgjörð um lesturinn. Ef orðaforði nemandans er svo slakur að hann á í erfiðleikum með að skilja orð og hugtök og á erfitt með að mynda setningar í talmáli, þá eru takmörk fyrir því hvað hann skilur mikið í

lesmálinu. Ef orð í texta eru ókunn, eða bækur endurspegla heim sem þeir ekki þekkja, þá getur verið erfitt að átta sig á að tilgangur lestrar er að skilja innihaldið. Þeir nemendur sem búa við málumhverfi sem er lítið hvetjandi, geta lent í því þegar þeir byrja í skóla að uppgvötva að þar fyrirfinnast mörg orð og hugtök sem þeir þekkja ekki. Það getur valdið lestrarerfiðleikum (Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir, 2000).

Lesandinn verður að hafa ákveðna undirstöðu í málfærni, hann verður að vera fær um að beina athyglinni að formi málsins, bæði ritmáli og talmáli. Hann verður að þekkja rittáknin og skilja að stafirnir fela í sér merkingu og boðskap. Eitt af skilyrðum fyrir umskráningu og skilningi er að vita að textarnir í bókunum hafa merkingarlegt innihald og að það eru bókstafirnir og tengsl þeirra sem eru lykillinn að því að ná þessari merkingu. Nemendurnir verða að vera færir um að greina milli bókstafstákna og annarra tákna eins og tölustafa, merkja og fleira. Þeir verða einnig að kunna ýmis hugtök sem notuð eru í lestrarkennslunni, svo sem setning, orð, atkvæði og hljóð (Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir, 2000).

2.3 Lesskilningur

Þegar börn byrja í skóla eru mörg hver ákøf í að læra að lesa. Þau gera miklar væntingar til sjálf síns og gengur þeim langflestum vel að læra að lesa. Aðrir eiga erfitt með lestur og fer jafnvel að finnast lestur leiðinlegur. Það að vera læs er ekki eingöngu bundið við það að geta lesið og skrifað heldur þurfa nemendur einnig að geta skilið þann texta sem þeir eru að lesa. Margir nemendur segja “Stundum skil ég ekki það sem ég les vegna þess að orðin eru svo erfið, ég veit ekki hvað þau merkja.” Það er samhengi milli þekkingar á því hvað orðin merkja og lesskilnings. Góður orðaforði og málskilningur er mikilvægur þáttur í lesskilningi (Vacca, Vacca & Gove, 1995). Engin ein skýring er á lesskilningsvanda barna en miklar líkur eru á að nokkrir þættir valdi vandanum. Nemendur með lesskilningsvanda eiga í erfiðleikum með texta sem þeir fást við daglega, ásamt öðrum flóknari textum (Apel o.fl., 2004).

Nemendur sem eiga erfitt með lesskilning þurfa að læra námsaðferðir og geta nýtt sér þær við lestur og lesskilning eins og aðrir nemendur. Þessar aðferðir þarf að kenna markvisst og ætti að byrja kennsluna sem fyrst, samhliða lestrarkennslunni (Steinunn Torfadóttir, 2007).

Textar sem nemendur fá í byrjendalestri miðast oft við að auðvelt sé að beita umskráningu við lestur þeirra. Textarnir þurfa að vera áhugaverðir, vel skrifaðir og höfða til vitsmunalegrar getu nemandans fremur en færni við umskráningu. Nemendur með lesblindu eru oftast lengur að öðlast færni í umskráningu, en þeir hafa góða möguleika á að ná tökum á lesskilningi, einkum í upphafi lestrarnáms. Mikilvægt er að beita snemmtækri íhlutun við lestrarkennslu nemenda með lesblindu þar sem hætta er á að þeir nái ekki að byggja upp orðaforða og þekkingu líkt og jafnaldrar þeirra (Steinunn Torfadóttir, 2007).

Lesskimunarpróf hafa verið lögð fyrir nemendur í yngstu árgöngum grunnskólans. Markmiðið með lesskimunarprófum er að finna nemendur með vandamál og hjálpa þeim að bæta lestur. Nemendur sem eiga í erfiðleikum þurfa ekki alltaf ný eða önnur verkefni. Það gæti verið að þeir þurfi fleiri verkefni og að skipuleggja þurfi verkefnin betur. Einnig þurfa nemendur að gera sér betri grein fyrir hvað þeir eru að gera. Við fyrirbyggjandi aðgerðir og/eða sérúrræði þarf að hafa í huga að markmiðið er að nemendur læri að beita mismunandi aðferðum í lestri. Þegar þeir afla sér þekkingar verða þeir að beita meiri nákvæmni í lestrinum. Einnig þurfa þeir að læra að skima lauslega yfir textann þegar þeir leita sér upplýsinga. Enn fremur þurfa þeir að átta sig á að lestur getur stundum verið skemmtilegur og áreynslulaus, en að líka þurfi að beita sérstakri athygli við lesturinn sem verður þá erfiðari og áreynslumeiri. Nemendur eru misjafnir og þurfa því mismunandi lesefni (Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir, 2000).

Nokkrar rannsóknir hafa beinst að eðli og orsökum lesskilningsvanda. Því miður hafa flestar rannsóknir beinst að börnum sem eru bæði með lesskilnings- og umskráningarvanda. Afleiðingar þessara niðurstaðna eru þær, að erfitt er að túlka þær þar sem lélegum lesskilningi er ruglað saman við ófullnægjandi umskráningarhæfni (Nation, 2006).

Að öllum líkindum á mikilvægasta orsök lesskilningsvanda hjá börnum rætur sínar að rekja til erfiðleika við umskráningu og orðaþekkingar. Ef börn geta ekki lesið orð með eðlilegri nákvæmni er líklegt að skilningurinn sitji eftir. Þrátt fyrir að góðar vísbendingar styðji við niðurstöðu um tilvist lesskilningsvanda þá er það ljóst að hæfileikinn handan við hornið krefst góðs orðaforða og er nauðsynlegur til að fullnægjandi skilningur náist (Nation, 2006).

Það er spurningin um sérstöðu slaks lesskilnings sem er áhyggjuefni. Er slakur lesskilningur erfiðleikar afmarkaðir við lestur, eða sýnir lélegur lesskilningur líka

takmarkaðan skilning á töluðu máli? Að jafnaði eru börn sem eru með slakan lesskilning einnig með slakan hlustunarskilning (Nation, 2006).

2.4 Skilningur

Lestur er samskiptafærni. Þegar við lesum viljum við skilja og túlka boðskap sem aðrir hafa skráð niður. Það er mikilvægt fyrir nemendur að skilja þetta. Þeir þurfa að upplifa að lestur er ekki bara að umskrá einstök orð, heldur að orðin eru merkingabær og lesskilningur er að skilja að orðin tengjast í setningar og þær mynda texta sem hefur merkingu (Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir, 2000).

Nemendur þurfa að fá tækifæri til að læra að merking þess sem þeir lesa verður til í samspili milli lesara og texta og það er hægt að nota þekkingu sína og reynslu til að skilja það sem lesið er. Þetta er mikilvæg hlið á lestrarferlinu. Samtöl við nemendur eru því afar mikilvæg. Margs konar textar eru nauðsynlegir til að kanna lesskilning. Einnig þarf að athuga hvort munur sé á hlustunarskilningi og lesskilningi (Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir, 2000).

3 Skýrslur menntamálaráðuneytisins og PISA rannsóknir

Í aðalnámskrá grunnskóla frá 2007 segir:

Góð lestrarfærni er nauðsynleg til þess að geta tekið virkan þátt í samfélaginu. Lestrarkunnátta er undirstaða almennrar menntunar. Hún er einnig forsenda lestraráhuga og þess að njóta bókmennta til afþreyingar og skemmtunar. Lestur eykur orðaforða og stuðlar að betra valdi á máli en hvortveggja er mikilvægt í mannlegum samskiptum.

Brýnt er að vekja áhuga nemenda á lestri og gera þeim grein fyrir mikilvægi góðrar lestrarkunnáttu á öllum stigum námsins. Nauðsynlegt er að lestrarkennslu og lestrarþjálfun sé haldið áfram allan grunnskólann jafnt og þétt.

Í aðalnámsskrá grunnskóla frá árinu 2007 eru lokamarkmið og áfangamarkmið, en þrepamarkmið eiga skólar að setja sjálfir í skólanámskrá (Aðalnámskrá grunnskóla, 2007).

Í skýrslu sem útgefin er af menntamálaráðuneytinu um stöðu lestrarkennslu í grunnskólum kemur fram að kennsla í lesskilningi er lítil og tilviljanakennd. Hér á eftir eru dregin saman atriði úr skýrslunni.

Stefnumótun í lestrarkennslu í þeim skólum sem farið var í er nokkuð óljós og formlegri lestrarkennslu er að mestu lokið þegar komið er á miðstig grunnskólans. Áherslan er á bókmenntalestur og yndislestur. Í kennaranáminu er áhersla lögð á lestrarkennslu á yngri barna kjörsviði, en nemendur á öðrum kjörsviðum geta útskrifast án þess að læra nokkuð um lestur, þótt yfirlýst stefna sé að lestur eigi að vera hluti af öllum eða flestum námsgreinum. Kennarar bentu á að þá skorti þekkingu til að sinna námsmáti sem beinist að öðrum þáttum í lestri en máti lestrarhraða og að endurmenntun kennara er ábótavant í tengslum við lestrarkennslu. Í skýrslunni kemur fram að íslensk börn standa illa að vígi í upplýsingalæsi (PIRLS 2006) og standa strákar verr en stúlkur bæði í alþjóðlegum og samræmdum prófum hérlendis. Slöku aðhaldi er kennt um (Auður Magnús Leiknisdóttir o.fl., 2009).

Kennarar hafa ekki þekkingu á kennsluháttum til kennslu sem miðar að því að efla upplýsingalæsi. Áhersla hefur verið á bókmenntalæsi. Misjafnt er hvernig tekist

hefur til með einstaklingsmiðaða kennslu. Sumum gekk vel, öðrum illa og jafnvel ógerningur að framkvæma hana. Nær allir kennarar og skólastjórar eru sammála um að læsi feli í sér að geta tæknilega lesið texta og að skilja hann. Það er ekki í samræmi við þá skoðun hluta kennara og skólastjóra að lestrarkennsla fari einkum fram í fyrstu þremur bekkjum grunnskólans. Lestrarkennsla er vel sinnt á yngsta stigi þegar áhersla er á tæknilega hlið lesturs. Þegar hún beinist að öðrum þáttum eins og lesskilningi verður kennslan ómarkvissari og nemendur sýna minni áhuga (Auður Magnús Leiknisdóttir o.fl., 2009).

Kennarar töldu að ákveðin stefnumótun um lestrarkennslu á unglíngastigi væri nauðsynleg og kennslugögn til að efla lesskilning og ólíkar tegundir læsis illfánleg. Einnig töldu þeir vera skort á námsmati sem tekur til ólíkra þátta læsis. Námsmat tók einkum til lesskilnings og að fylgjast með tómskundalestri nemenda í efri bekkjum grunnskólans. Þeim fannst sérkennsla í lestri ábótavant á unglíngastigi. Kennsla í íslensku er einkum málfræði en ekki kennsla í lestri. Bókasafnsnotkun nemenda í 10. bekk var ábótavant og erfitt að vekja áhuga nemenda á tómskundalestri (Auður Magnús Leiknisdóttir o.fl., 2009).

Mat á lesskilningi er ekki eins markviss og mat á lestrarhraða í 4. bekk. Sérúrræði miðast einkum við nemendur með mikla lestrarerfiðleika. Nemendur sem eru hæglæsir og slakir fá ekki þá þjónustu sem þeir þarfnast. Engin sérúrræði eru fyrir afburðanemendur. Bókasafnsnotkun er mikil í 4. bekk. Lestarhvetjandi aðferðir eru notaðar til að viðhalda áhuga á lestri (Auður Magnús Leiknisdóttir o.fl., 2009).

Mikið frelsi ríkir í lestrarkennslu skólanna bæði hvað varðar inntak og kennsluaðferðir. Fjöldi ólíkra leiða og aðferða eru nýttar í kennslunni á yngri stigum. Stefnur um lestrarkennslu beinast að tæknilegum þáttum kennslunnar og á eldri stigum er sjaldan um heildstæðar stefnur að ræða (Auður Magnús Leiknisdóttir o.fl., 2009).

Námsmat er í föstum skorðum og er áherslan á hraða. Kennarar eru ekki öruggir um hvernig eigi að meta lesskilning. Lítið er um mat á læsi á unglíngastigi. Niðurstöður námsmats eru nýttar til að greina vandamál, hvetja nemendur, virkja foreldra og breyta kennsluháttum. Það vantar skýr skilaboð um hvað á að meta og hvernig, sérstaklega á unglíngastigi. Einnig vantar tæki til að meta lestur. Skiptar skoðanir eru um hlutverk og gildi hraðlestrarprófa. Þau meta takmarkaðan hluta lestrarhæfni. Nemendur geta staðið sig vel á prófi, en verið samt illa staddir í lesskilningi. Mat á lesskilningi er ekki eins markviss og mat á hraða í lestri. Formleg matstæki og próf eru vel nýtt til að fylgjast

með lestrargetu nemenda. Algengustu tækin snúa að því að meta tæknilega lestrargetu (Auður Magnús Leiknisdóttir o. fl., 2009).

Læsi má skipta upp í tvær megingerðir lestrar, bókmenntalæsi og upplýsingalæsi. Íslenskir nemendur hafa staðið sig verr í upplýsingalæsi en bókmenntalæsi. Ekki er mikil áhersla lögð á upplýsingalestur í íslensku. Kennsla í upplýsingalæsi er ómarkviss og tilfallandi. Kennarar þekkja ekki kennsluleiðir í þessum þætti lestrar, lítil sem engin áhersla er lögð á þetta í kennaranámi. Eingöngu nemar á kjörsviði kennslu yngri barna fá nægilega kennslu í lestrarfræðum. Áherslan er á byrjendakennslu í lestri. Kennaranemar á öðrum kjörsviðum geta farið í gegnum kennaranámið og fengið réttindi til að kenna lestur án þess að hafa lært neitt um lestrarkennslu. Lestrarkennsla á íslensku kjörsviði er bókmenntalestur. Lestur telst undirstaða færni í öðrum greinum (Auður Magnús Leiknisdóttir o.fl., 2009).

Drengjum gengur verr í lesskilningsprófum heldur en stúlkum. Í PISA rannsóknum árin 2003 og 2006 var námsárangur stúlkna í lesskilningi betri en árangur drengja og munur á milli kynja var mestur hérlendis. Þessi kynjamunur kom líka fram í PIRLS rannsóknum árin 2001 og 2006. Sami kynjamunur hefur líka komið fram í samræmdum prófum hérlendis (Auður Magnús Leiknisdóttir o.fl., 2009).

Í PISA rannsóknunum árin 2000, 2003 og 2006, kemur fram að lesskilningur íslenskra nemenda við lok grunnskólans var í meðallagi miðað við OECD löndin árin 2000 og 2003 en hrakar árið 2006. Það vekur upp spurningar um hvað valdi því. Í alþjóðlegum samanburði er staða íslenskra nemenda á lokaári grunnskóla í lesskilningi á Íslandi nokkuð góð. Ísland er í 11.-15. sæti, rétt yfir meðallagi árið 2000. Staðan er nær óbreytt milli prófa 2000 og 2003. Lesskilningur íslenskra nemenda, það er hæfileikinn til að skilja ritaðan texta, túlka hann, draga úr honum mikilvægar upplýsingar, leggja mat á þær og tjá sig um innihaldið, er afar stöðugur á milli árunna 2000 og 2003 (Almar M. Halldórsson, 2006).

Það sem vekur athygli er að munur milli drengja og stúlkna hér er með því mesta sem gerist í heiminum. Stúlkum gengur betur en drengjum og eru yfirburðir stúlkna miklir og stöðugir. Niðurstöður PISA sýna að hvergi í heiminum er meiri kynjamunur í námsárangri en á Íslandi og standa drengir þar höllum fæti (Almar M. Halldórsson, 2006).

Bakgrunnspættir nemenda voru athugaðir og hafði Ísland þar sérstöðu (Almar M. Halldórsson, 2006). Staða og efnahagur foreldra hefur ekki sterk tengsl við lesskilning þeirra heldur hefur fjöldi bóka á heimilinu sterkustu tengslin við lesskilning.

Áhugavert er að á Íslandi virðist sem góður efnahagur og góð þjóðfélagsstaða foreldra hafi neikvæð áhrif á lesskilning nemenda, þegar í öðrum löndum er greinileg fylgni milli þessara þátta (Almar M. Halldórsson, 2006).

Þeir þættir í fari nemandans sem hafa mest áhrif eru sjálfsmynd hans, jákvætt viðhorf til lesturs, ánægja og tíminn sem fer í lestur (Almar M. Halldórsson, 2006). Á meðan stór hluti þeirra les mikið og hefur gaman af er einnig stór hluti sem hefur lítinn áhuga á lestri og er hann afar fjölmennur. Þetta áhugaleysi fyrir lestri kann að hafa alvarlegar afleiðingar fyrir lesskilning. Nemendur með sterka sjálfsmynd sem námsmenn og lesa sér til ánægju hafa mun betri lesskilning en nemendur með veikari sjálfsmynd og nemendur sem njóta þess síður að lesa. Ytri þættir hafa sáralítið að segja um árangur hans. Á Íslandi eru eiginleikar nemandans sjálfs ráðandi um góðan lesskilning við lok grunnskólans (Almar M. Halldórsson, 2006).

Eins og kemur fram að ofan var Ísland marktækt yfir OECD meðaltali árin 2000 og 2003. Samkvæmt PISA rannsókninni 2006 hefur staða Íslands í lesskilningi versnað miðað við aðrar þjóðir milli árána 2003 og 2006 bæði hjá stúlkum og drengjum. Meira hefur dregið úr lesskilningi eða honum hrakað hjá drengjum á þessu tímabili. Íslenskum nemendum fækkar í hæstu hæfnisþrepum og fjölgar í þeim lægstu sem er umhugsunarvert, og þarf að skoða nánar hvað veldur því að nemendum fari aftur í lesskilningi (Almar M. Halldórsson, 2007).

4 Kennsluaðferðir í lesskilningi

„Munurinn á því að kenna nemendum sem eiga í erfiðleikum með lesskilning og hinum snýst ekki um það sem kennt er heldur hvernig það er kennt.“ (Steinunn Torfadóttir, 2007).

Það eru til ýmsar aðferðir sem bæta lesskilning. Gott er að kenna mismunandi aðferðir, en eina í einu. Nemendur geta verið í litlum hópum eða í einstaklingskennslu. Námsfnið verður að vera áhugavert og við hæfi nemandans. Allt lestrarnám byggist á æfingu (Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir, 2000).

Kennarar sem sjá um lestrarkennslu barna þurfa að hafa fjögur atriði í huga til þess að byggja upp lesskilning.

1. Skipulag og tímasetningar:

Áætlaður tími á hverjum degi þar sem lesinn er fyrir nemendur texti sem inniheldur orðaforða og setningaskipan sem hæfir vitsmunalegri færni þeirra. Með þessu móti vex þekking og orðaforði nemenda (Steinunn Torfadóttir, 2007).

2. Aðferðir við lestur og lesskilning:

Mikilvægt er að kenna mismunandi lestraraðferðir. Lesnir eru innihaldsríkir textar upphátt fyrir nemendur og þeim bent á hvaða aðferð hægt er að nota til þess að ná merkingu textans. Kennarinn þjálfar nemendur upp í að nota aðferðina og heldur síðan áfram að lesa innihaldsríka texta fyrir nemendurna (Steinunn Torfadóttir, 2007).

3. Nemendur vinna í minni hópum eða einstaklingslega:

Þegar nemendur hafa öðlast meiri hæfni byrja þeir að vinna sjálfstætt í litlum hópum. Eftir að kennarinn hefur lesið texta fyrir nemendurna æfa þeir sig í að beita þeim aðferðum sem kennarinn hefur verið að kenna. Kennarinn er þeim innan handar eftir því sem þeir þurfa á honum að halda (Steinunn Torfadóttir, 2007).

4. Svör við spurningum og umræður um svörin:

Mikilvægasti þáttur kennslunnar er að taka sér tíma og ræða svör við spurningum úr textanum. Spurningar eiga rétt á sér hvenær sem er í ferlinu og gott er að leyfa nemendum að ræða svör sín við samnemendur og kennara (Steinunn Torfadóttir, 2007).

Mun auðveldara er að skilja texta þegar fyrir hendi er einhver vitneskja um efnið. Það skiptir máli bæði fyrir þróun lesskilnings og skriflega framsetningu að nemendur átti sig á og læri að frásagnir hafa ákveðna formgerð. Teikniverkefni eru algeng í fyrstu bekkjum grunnskólans og slík verkefni geta verið góð leið til að finna út meginatriði í texta. Einnig er oft árangursríkt að tveir og tveir nemendur vinni saman að slíku verkefni þar sem það gefur möguleika á samtali (Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir, 2000).

Eftir fyrsta bekk getur kennarinn kennt uppbyggingu sögu með því að lesa sögu upphátt og biðja nemendur að skrifa sögu (Walpole og McKenna, 2006).

Þær aðferðir sem styðja vel við nemendur er að nota myndræna dagbók, spyrja spurninga, kenna þeim að greina spurningar og hvernig draga má lesefnið saman með endursögn. Einstaklingskennsla þar sem ein aðferð er kennd í einu eða samþættar aðferðir gefa góðan árangur. Einnig er samvinnunám árangursríkt (Walpole og McKenna, 2006).

Í byrjendakennslu er einn möguleiki til að kenna lesskilning. Hann er sá að kennarinn les upphátt fyrir nemendur, þar sem hlustunarskilningur er undanfari lesskilnings. Með því að lesa upphátt getur kennarinn útskýrt orð sem nemendur þekkjast ekki til og aukið þannig orðaforða. Lesskilningur byggist á orðaforða nemandans. Fyrir byrjendur og þá sem eiga í lestrarerfiðleikum er lesskilningur flókin tenging við umskráningu og leshraða (Walpole og McKenna, 2006).

Önnur leið til að bæta lesskilning er að kenna skipulega mismunandi texta (Walpole og McKenna, 2006).

John Guthrie og félagar (2004) víkkuðu uppgötvun NRP með því að þróa og prófa samþættar aðferðir til að hlúa að lesskilningi og samhengi i texta. Þessa aðferð kalla þeir concept-oriented reading instruction (CORI), að kenna nemendum að átta sig á hugtökum meðan þeir lesa. Markmið CORI er að nemendur öðlist skilning sem situr eftir þegar kennslu líkur. Nemendum er kennt að velja texta og verkefni. Úrval af bókum sem fjalla um vísindi eru notaðar. Þeir eru leiddir áfram í samþættri starfsemi og

samvinnunámi. Þeim er kennt að virkja fyrri þekkingu, spyrja og leita að upplýsingum, skipuleggja á myndrænan hátt og læra að þekkja uppbyggingu sögu.

Ung börn eru hæf til að læra lykilaðferðir í réttum kennsluaðstæðum. Það er tilgangslaust og áhættusamt að bíða með lesskilningskennslu þar til á efri stigum grunnskólans (Walpole og McKenna, 2006).

Án efa er lesskilningskennsla flóknasti hluti lestrarkennslunnar. Til að lesskilningskennsla verði árangursrík, verður kennarinn að tileinka sér stigvaxandi áætlun í þremur þrepum.

1.þrep	2.þrep	3.þrep
Stjórnun kennarans (modeling)	Sameiginleg stjórnun (scaffolding)	Stjórn nemandans (applying)

Mynd 4-1. Stigvaxandi áætlun

Heimild: Walpole og McKenna, 2006.

1. Kennarinn stjórnar ferðinni í byrjun, hann leiðir nemandann áfram að þrepi tvö.
2. Kennari og nemandi byggja inntakið með samvinnu.
3. Að lokum nær nemandinn markmiði kennslunnar, að skilja textann og gera áætlun um að skilja nýjan texta (Walpole og McKenna, 2006).

Aðferð sem kennarinn notar yfirleitt bæði til stuðnings og mats á lesskilningi er að spyrja spurninga. Þrjár tegundir spurninga eru æskilegar, það eru beinar spurningar úr textanum, spurningar um innihald textans (útdráttur) og þriðja gerðin sem eru ályktunarspurningar (Walpole og McKenna, 2006).

Eileen Kintsch (2005) útbjó leiðbeiningar til að búa til spurningar. Hún mælti með að kennarar spyrðu spurninga af öllum þremur gerðum til að fá nemandann til að hugsa um viðfangsefnið á ólíkan hátt, þegar þörf er á því. Ef lesandi getur búið til samantekt eða dregið ályktun eru spurningar beint úr textanum óþarfar. Ef lesandinn getur ekki skilið textann geta spurningar hjálpað honum til að ná þeim upplýsingum sem hann þarfnast til að draga saman og gera útdrátt (Walpole og McKenna, 2006).

4.1 Spurningarunur

Það sem kennarar verða að hafa í huga er að þeir geta breytt þyngd spurninganna til að auka framfarir í hugsun, sem leiðir til runu af spurningum sem passa óaðfínanlega inn í lítinn umræðuhóp. Svona runur hafa það takmark að ná hærra stigi í lesskilningi, eins og ályktun. Hins vegar eru tvær mjög ólíkar spurningarunur gagnlegar til að öðlast þetta takmark, bottom-up og top-down runur (Walpole og McKenna, 2006).

4.1.1 Bottom-up runur

Bottom-up runur eru raðir spurninga sem byrja með beinum spurningum úr textanum og enda á ályktunarspurningum. Þessar runur eru auðveldar í byrjun. Barnið er leitt áfram af kennaranum í gegnum spurningar sem hægt er að svara úr textanum. En markmiðið er að þyngja spurningarnar á einfaldan og skýran hátt. Þær eru einfaldar að því leiti að möguleikar á réttu svari eru miklir. Það er vegna þess að kennarinn matar nemendur með staðreyndum, með því að spyrja þá beint úr textanum. Þetta gefur nemendum ástæðu til álykta að þeir hafi notað staðreyndir sem þeir hafa lesið (Walpole og McKenna, 2006).

Bottom-up runur eru undirstaða og taka ekkert sem sjálfstöðum hlut. Þær leiða börnin í átt að ákveðinni niðurstöðu. Þær henta vel fyrir nemendur sem eiga í lestrarerfiðleikum (Walpole og McKenna, 2006).

4.1.2 Top-down runur

Top-down runur eru andstæða spurningaraðar. Kennarinn byrjar á því að spyrja þyngri spurninga, sem kallar á ályktun. Ef börnin geta ekki svarað fullnægjandi, getur kennarinn farið til baka og spurt spurninga beint úr textanum. Í top-down runum vill kennarinn sýna fram á hvernig nota má staðreyndir til að svara erfiðari spurningum. Þegar auðveldari spurning hefur verið lögð fram og svarið fengið í umræðurnar, snýr kennarinn sér að upprunalegu spurningunni, sem nú verður mun auðveldara að svara. Ef nemandi svarar ályktunarspurningu rétt, getur kennarinn samt sem áður fylgt spurningunni eftir svo aðrir nemendur átti sig á þeirri hugsun sem var að baki ályktunarinnar (Walpole og McKenna, 2006).

Með spurningarunum átta börnin sig smám saman á því hvernig leikinn lesari vinnur úr texta (Walpole og McKenna, 2006). Spurningarunur hjálpa lesurum að sjá að merkingin verður til í höfðinu á þeim sjálfum en ekki fundin beint í textanum.

4.2 Samband milli spurninga og svara

Samhengi milli spurninga og svara er nátengt spurningarununum, þannig að kennarinn getur aðlagð spurningarnar að því skilningsstigi sem nemandinn hefur náð. Þessi aðferð er gagnleg öllum lesendum bæði þeim sem eiga í vanda með lesskilning og þeim sem erfiðlega gengur að draga ályktanir á meðan þeir hlusta eða lesa. Þessi börn skilja ekki hvers vegna og hvernig lesarar lesa á milli línana og hafa tilhneigingu til að svara öllum spurningum með útdrætti beint úr textanum. Kennsla í uppbyggingu sögu mun hjálpa nemendum sem eiga í erfiðleikum með að endursegja sögu (Walpole og McKenna, 2006).

4.3 Gagnvirkur lestur

Nemendur sem glíma við lesskilningsvanda, lesa örugglega ekki bækur sér til ánægju. Vandinn eykst með hverju ári sem líður ef ekki er gripið inn í og nemendum hjálpað við lesskilninginn. Gagnvirkur lestur er aðferð sem hjálpar nemendum að komast í samband við textann sem lesinn er svo þeir geti náð merkingu hans. Gagnvirkur lestur byggir á því að markvisst sé unnið með textann, nemendur tjá sig með eigin orðum um innihald, spyrja spurninga og spá fyrir um framhaldið (Þróunarsjóður leik- og grunnskóla, 2004).

Gagnvirkur lestur felur í sér að textanum er skipt í leskafla og í hverjum kafla er farið í gegnum ákveðið ferli og endurtekið í næsta kafla.

1. Textinn lesinn yfir í hljóði.
2. Stjórnandi segir frá með eigin orðum.
3. Stjórnandi býr til og spyr spurninga.
4. Stjórnandi athugar hvort útskýra þurfi einhver orð. Skilja allir?
5. Stjórnandi spáir fyrir um framhaldið.
6. Nýr stjórnandi valinn.

Nemendur skiptast á að vera stjórnandinn. Markmiðið með þessu er að auka lesskilning og auka sjálfstæði nemenda (Þróunarsjóður leik- og grunnskóla, 2004).

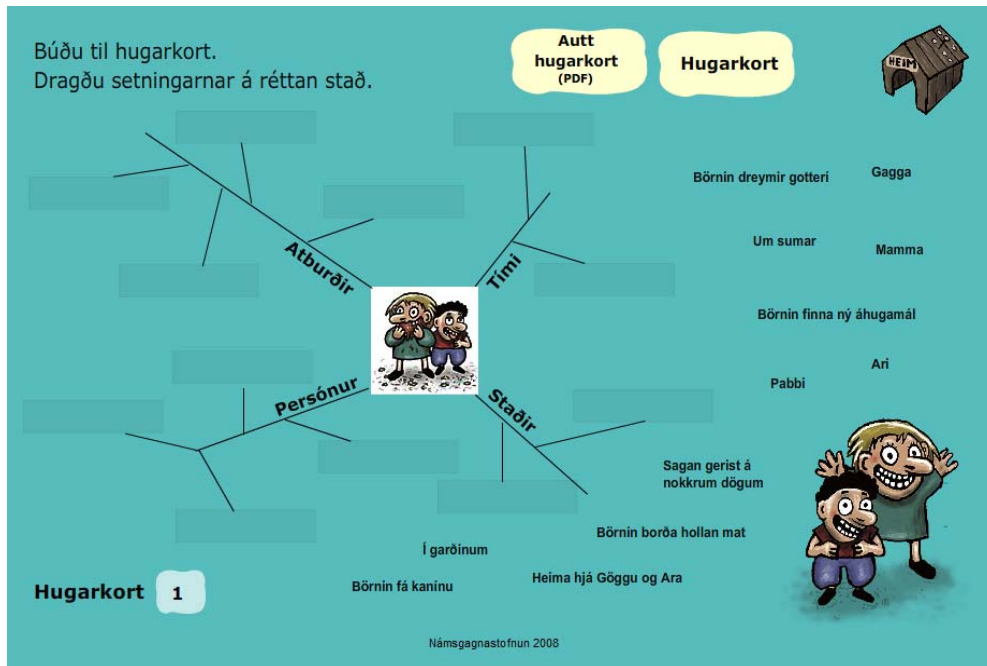
Gagnvirkur lestur fer oftast fram í hópkenndu. Gengið er út frá því að kenna nemendum fjóra þætti:

- Að nemendur læri að taka saman meginatriði efnisins.
- Að nemendur spyrji spurninga um hugmyndir og efni textans.
- Að nemendur leiti skýringa þegar skilning brestur eða eitthvað er óljóst.
- Að nemendur spái fyrir um framhald texta (Anna Guðmundsdóttir, 2007).

Með gagnvirkum lestri læra nemendur að taka saman meginatriði efnisins til að greina mikilvægustu atriði textans. Nemendur læra einnig að spyrja spurninga um efnið á mismunandi hátt. Með því að spyrja nemendur úr texta er hægt að athuga hvort lesandi hafi skilið efnið og fest í minni það sem mikilvægt er að muna. Að biðja nemendur um að útskýra krefur þá um að taka eftir orðum eða hugtökum sem þeir skilja ekki og leita skýringa. Þegar nemendur spá fyrir um efni textans þá rifja þeir efnið upp og festa það betur í minni. Þeir reyna að setja fram tilgátu um framhald efnisins, lesa áfram til þess að athuga hvort þeir hafi komið með rétta tilgátu eða koma með nýja tilgátu. Þessar aðferðir auka skilning nemenda og gefur þeim tækifæri á að fylgjast með skilningi sínu. Þeir læra námshegðun sem hjálpar þeim að verða sjálfstæðari í lestri og að takast á við flóknara lesefni (Anna Guðmundsdóttir, 2007).

4.4 Hugarkort

Hugarkort er aðferð til þess að aðstoða nemendur í námi. Í hugarkortum eru fá orð notuð, en ekki setningar og mikið er um tákni og teikningar í stað orða. Hugmyndin að notkun hugarkorta er sú að auðvelt sé fyrir nemendur að muna út frá tengslum lykilatriða hvert við annað en ekki í setningum. Þegar nemendur læra til dæmis um hesta þá setja þeir hestinn á miðju blaðsins og draga hring utan um hann. Hesturinn er lykilatriðið. Nemendurnir teikna síðan strik út frá hringnum og skrá útlit, fæðu og búsetu á strikin og bæta inn viðeigandi upplýsingum á strikin. Þegar nemendurnir sjá eitt lykilatriði þá rifjast önnur tengd atriði upp (Fjölbrautaskólinn við Ármúla, e.d.).



Mynd 4-2. Hugarkort

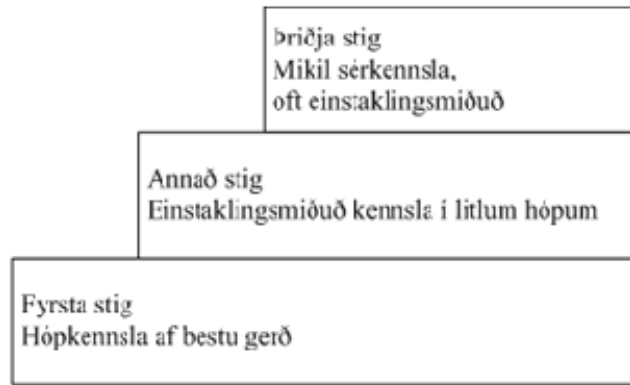
Heimild: Námsgagnastofnun

4.5 Einstaklingsmiðuð kennsla

Grundvallaratriði í skólastarfi er jafnrétti til náms sem er fólgið í því að bjóða nemendum nám og kennslu við hæfi og gefa þeim tækifæri til að spreyta sig á viðfangsefnum að eigin vali. Í þessu felast ekki endilega sömu úrræði fyrir alla heldur sambærileg og jafngild tækifæri (Aðalnámskrá grunnskóla, 2006).

Eitt mikilvægasta úrlausnarefni skóla og skólayfirvalda í þessu sambandi er að finna leiðir til að koma til móts við ólíka getu og ólík áhugamál nemenda, þ.e. að veita nemendum menntun við hæfi hvers og eins (Aðalnámskrá grunnskóla, 2006).

Einstaklingsmiðuð kennsla felur í sér að tekið er mið af getu hvers nemenda í námi. Sú aðferð sem reynst hefur vel í Bandaríkjunum við að breyta og bæta lestrarkennslu er stigskipt kennsla (Helga Sigurmundsdóttir, 2007).



Mynd 4-3. Stigskipt kennsla

Heimild: Walpole og McKenna, 2007.

1. stig: Öllum bekknum er kennt í einu. Kennslan fer fram sem hópkennsla þar sem allir nemendurnir fá sömu verkefni og sömu kennsluna. Kennarinn gefur nemendum fyrirmæli um verkefni.
2. stig: Kennarinn skiptir bekknum upp í litla hópa þar sem einstaklingsmiðuð kennsla fer fram. Hver hópur vinnur sín verkefni á meðan kennarinn getur aðstoðað þann hóp sem þarf mest á hjálpinni að halda.
3. stig: Öflug kennsla. Þetta þrep er fyrir þau börn sem ekki ná ekki að vinna í þrepum 1. og 2. Þeir nemendur sem eru á 3. þrepi fá sérkennslu (Walpole og McKenna, 2007).

5 Rannsóknaraðferðir

Rannsóknaraðferðir sem notaðar eru í rannsóknum á menntavísindum eru meginlegar og eigindlegar aðferðir. Áður fyrr voru meginlegar aðferðir frekar notaðar í menntunarfræðum en í dag er mun algengara að lesa um rannsóknir þar sem eigindlegum aðferðum hefur verið beitt (McMillan, 2008). Í gagnasöfnuninni fyrir B.Ed. ritgerðina okkar notuðum við eigindlegar rannsóknir, skoðuðum skjöl og önnur gögn ásamt því að taka viðtöl við tvo kennara. Skjöl og önnur gögn fundum við bókasafni Menntavísindasviðs Háskóla Ísland og á netinu. Viðtölin tókum við í heimaskólum kennaranna. Við vildum fá betri innsýn í það efni sem við tókum fyrir með því að taka viðtöl við kennara, fólkið sem hefur reynsluna.

Kennarar þurfa að fylgjast vel með nýjum rannsóknum sem gerðar hafa verið á menntun þar sem þær eru mikilvæg gögn og framlag fyrir skilning á kennslu og námi. Þær veita kennurum tækifæri á að fylgjast með þeim framförum og framlögum sem rannsóknirnar veita (McMillian, 2008).

5.1 Eigindlegar rannsóknir

Eigindlegar rannsóknir eru byggðar á munnlegum frásögnum og athugunum en ekki á tölum. Þær eru framkvæmdar í eðlilegu umhverfi þar sem rannsakandinn vill hafa eins lítil áhrif á viðmælendur/rannsóknarhópinn og hann getur. Tilgangur eigindlegra rannsókna er að útvega ríka, lýsandi frásögn af því sem verið er að rannsaka til aukins skilnings (McMillan, 2008).

5.1.1 Gögn

Við gagnaöflun notuðumst við við kennslubækur sem veittu yfirsýn í efni ritgerðarinnar, fræðilegar bækur um lesskilning, netheimildir, aðalnámskrá, skýrslur menntamálaráðuneytisins og PISA rannsóknir sem veittu okkur upplýsingar um stöðu íslenskra nemenda í lesskilningi.

5.1.2 Viðtöl

Viðtöl er ein af mikilvægustu aðferðum við að safna gögnum, þau fela í sér að rannsóknargagna er aflað með samtali milli rannsakanda og viðmælanda. Þegar skoða á reynslu fólks af einhverju tagi er vel við hæfi að nota viðtöl. Hægt er að nota viðtöl ein og sér eða samhliða öðrum aðferðum eins og gagnasöfnun skjala og rannsókna um efnið líkt og við gerðum. Viðtölum má skipta upp í ýmsa flokka eins og stöðluð einstaklingsviðtöl sem notuð eru í meginlegum rannsóknum og óstöðluð einstaklingsviðtöl sem notuð eru í eigindlegum rannsóknum. Til þess að viðtöl verði árangursrík verður rannsakandi að vera virkur hlustandi, skilja bæði tilfinningar viðmælanda og það sem hann tjáir (Helga Jónsdóttir, 2003).

5.1.3 Óstöðluð einstaklingsviðtöl

Óstöðluð einstaklingsviðtöl teljast til eigindlegra aðferðafræða þar sem leitast er við að skilja reynslu þátttakenda frá þeirra eigin sjónarhóli. Í óstöðluðum einstaklingsviðtölum fer fram samtal milli rannsakandans og viðmælandans þar sem umræðuefnið er fyrirfram ákveðið af rannsakandanum en innihaldið ekki. Óstöðluð viðtöl eru mjög persónuleg og þurfa viðmælendur að vera opnir hvor fyrir öðrum, virða skoðanir og sjónarhorn hvors annars og leggja sig fram við að skilja það sem hinn segir. Afar mikilvægir þættir í óstöðluðum viðtölum eru virðing fyrir þátttakendum, traust tengslamyndun, samræður á jafnréttisgrundvelli, einlægni og heiðarleiki. Óstöðluð viðtöl þurfa að vera opin og gæta verður að rannsakandinn sé eins lítið stýrandi og kostur er (Helga Jónsdóttir, 2003).

5.2 Rannsóknaraðferð

Sú aðferð sem við notuðum í rannsókn okkar var eigindleg rannsókn. Við vildum fá góða innsýn í lestrarkennslu barna með því að taka viðtöl við tvo kennara. Við tókum því viðtöl við kennara sem við þekktum og hafa reynslu af lestrarkennslu barna. Viðtölin sem við tókum voru óstöðluð einstaklingsviðtöl þar sem umræðuefnið var fyrirfram ákveðið og fengu kennararnir tækifæri á að koma sínum skoðunum á framfæri.

6 Rannsókn

Til þess að fá betri innsýn í lesskilningskennslu barna tókum við viðtöl við tvo kennara, en báðir eru þeir umsjónarkennarar á yngsta stigi grunnskóla. Við lögðum fyrir þá átta spurningar sem tengjast lesskilningi barna og báðum þá um að svara þeim. Við sendum þeim spurningarnar tveimur dögum áður en við tókum viðtölin svo þeir gætu undirbúið sig og fundið til þau gögn sem þeir vildu hafa með sér í viðtölin. Þegar kom að því að velja kennara í viðtölin vildum við fá kennara með mikla reynslu í lestrarkennslu og kennara sem er útskrifaður af kjörsviðinu kennsla yngstu barna í grunnskóla. Í vettvangsnámi okkar vorum við með viðtökukennara sem hefur mikla reynslu í lestrarkennslu og sýnir lestrarnámi nemenda sinna mikinn áhuga. Við vorum því mjög áhugasamar um að fá að taka viðtal við hann. Kennara af kjörsviði kennsla yngstu barna í grunnskóla fundum við í grunnskóla dóttur annars höfundar þessarar ritgerðar. Báðir kennararnir voru tilbúnir til þess að veita okkur viðtal.

Fyrst lögðum við fyrir þá spurningar um aldur, menntun og reynslu áður en við lögðum fyrir þá spurningar um lesskilning.

6.1 Spurningar

Spurningar sem lagðar voru fyrir kennarana:

1. Hver er aldur þinn?
2. Hver er menntun þín og hvers vegna varð hún fyrir valinu?
3. Hver er starfsaldur þinn?

Spurningar sem lagðar voru fyrir kennarana um lesskilning:

1. Á hvaða þætti í lestrarkennslu er lögð áhersla á að þínu mati hjá nemendum á yngsta stigi?
2. Á hvern hátt er lesskilningur kenndur og getur þú nefnt dæmi um kennslu?
3. Hvenær telur þú að lesskilningskennsla hefjist og hvernig er henni háttað að þínu mati í skólagöngu barns?
4. Hvaða kennsluáðferðir notar þú í lesskilningskennslu, hvers vegna og hver er árangur af kennslunni?

5. Hvaða kennarar ættu að sjá um lestrarkennslu (ættu allir kennarar að sjá um kennsluna eða kennarar með menntun í lestrarkennslu) og hvaða kennarar sjá um lestrarkennslu í þínum skóla?
6. Hvernig er komið til móts við nemendur með lesskilningsvanda?
7. Hvaða kennsluáðferðir eru notaðar í sérkennslu og hvernig tengist sú kennsla þeirri sem nemandinn fær?
8. Hvernig tengist slakur lesskilningur öðru námi?

6.2 Viðmælandi 1

Viðmælandi 1 heitir Heiða Rúnarsdóttir og er hún 42 ára. Hún hefur starfað við kennslu í 16 ár og kennir nú börnum á yngsta stigi í grunnskóla. Auk þess starfaði hún sem dagmóðir í tvö ár og var með börn í stuðningsnámi samhliða því. Heiða útskrifaðist árið 1991 með B.Ed. af líffræði- og stærðfræðivali í Háskóla Íslands. Hún hafði einnig mikinn áhuga á bókasafns- og upplýsingafræði þegar hún stundaði námið, þar sem hún taldi það gefa sér meiri lífsfyllingu og framtíðarmöguleika. Áhugamál hennar er lestur og lestrarkennsla, þó svo að aðrir í kringum hana haldi því fram að lestrarkennsla teljist vinna. Vegna mikils áhuga á lestri stundar hún nú nám í bókasafnsfræði með það að markmiði að verða sérfræðingur í lestri og bókasafnsfræðum. Hún tekur fög í máli og lestri samhliða bókasafnsnáminu ásamt spennandi áföngum í bókmenntum. Hún telur að nám þetta gefi tilbreytingu í starfi og veiti henni þá menntun að hún geti miðlað upplýsingum til kennara og stutt við þá. Lokaritgerð hennar er um lestrarhvetjandi verkefni. Vegna brennandi áhuga á lestri og lestrarkennslu tók hún það að sér að vera forystumaður í skólanum um kennslu í lestri og flytur fyrirlestra fyrir kennara, foreldra og nemendur um mikilvægi lesturs.

6.2.1 Samantekt úr viðtali 1

Þegar nemendur hefja nám í 1. bekk þá er aðaláherslan lögð á að kanna stöðu þeirra. Notuð eru skimunarpróf og hafa þau mjög gott forspárgildi. Í þessu skimunarprófi er hugtakaskilningur nemendanna prófaður og er þeim raðað niður í hópa eftir niðurstöðu prófsins. Þeim er skipt upp í hópa eftir því hvort þeir teljast vera í áhættu eða ekki. Þeir nemendur sem þurfa á stuðningi að halda í málörvun fara til sérkennara. Í vetur kom upp sú staða í 1. bekk að af 20 nemendum voru 15 sem þurftu á stuðningi að halda í

málörvun. Umsjónarkennarinn kenndi nemendum málörvun í stað sérkennara og notaði hann Markvissa málörvun, sem er algjört undirstöðuatriði í málörvun. Sérkennarinn tók út þá nemendur sem lengra voru komnir og sinnti þeim í lestri. Í Markvissri málörvun er fyrst og fremst verið að efla hljóðkerfisvitundina.

Lestrarkennslan í skólanum grundvallast almennt á því að byggja upp tengsl stafs og hljóðs. Stafatáknin eru fyrst og fremst í höndum umsjónarkennarans og er þá tekinn fyrir einn stafur á viku. Ýmis stafaverkefni eru unnin út frá hverjum staf og er vinnan samþætt öðrum námsgreinum, t.d. samfélagsfræði og náttúrufræði. Reynt er að byggja í kringum hvern staf vinnu sem endist alla vikuna. Þegar nemendurnir læra um stafinn K þá læra þau um Krumma, þegar þeir læra um S þá er fjallað um Svaninn og hugtakið setning kynnt. Einnig vinna nemendurnir stór þemaverkefni sem tengjast stöfunum með samþættingu námsgreina. Minnismyndir eru settar við stóru þemaverkefni til þess að minna á stafina. Stafainnlögn fer eftir röð stafanna í kennslubókinni Við lesum A. Það grundvallast af því að lestrarbækur, ljósritaðar léttar lestrarbækur hafa flestar verið búnar til með þá stafaröð í huga. Bókin byggist á því að þeir stafir sem kenndir eru fyrst er bæði auðvelt að skrifa og mynda hljóðin sem þeir standa fyrir.

Heiða telur að hlutverk foreldrar sé mjög mikilvægt í lestrarkennslu barna. Nemendurnir vinna með stafabækur í tvær vikur í senn, í hverri stafabók rúmast tveir stafir og fara þeir heim með stafabækurnar aðra hverja viku. Þegar nemendurnir fara með bækurnar heim eru foreldrarnir hvattir til þess að rifja stafina upp með þeim. Nemendurnir eiga svo að skrifa stafina tvo í stílabók heima og finna myndir og orð sem tengjast hljóðum þeirra. Umsjónarkennarinn metur svo hvenær nemandinn er orðinn fær um að fá lestrarbók sem hann tekur með sér heim og þarf að lesa heima á hverjum einasta degi. Í hefti sem foreldrarnir fá heim eru leiðbeiningar um það hvernig á að haga lestrarnámi, til dæmis endurtekinn lestur, tvisvar til þrisvar sinnum til þess að festa orð í minni. Nemendur fá síðan viðurkenningu fyrir heimalesturinn með stimpli frá kennara. Ef ekki er staðið rétt að heimalestri, það er að segja ef nemandinn les ekki heima á hverjum degi fyrir foreldra eða forráðamann, þá gengur námið mjög illa þar sem tíminn í skólanum er svo takmarkaður. Í sérstakri lestrarþjálfun verður að koma stuðningur að heiman þar sem það hefur sýnt sig að ef foreldrar standa sig ekki í lestrarþjálfun þá gengur lestrarnámið yfirleitt seint.

Í skólanum þar sem Heiða starfar er lesskilningur þjálfaður með aðferð sem kölluð er gagnvirkur lestur. Nemendurnir byrja á að skoða það sem fyrir augu ber á

síðunni sem þeir eiga að lesa og geta sér til um hvað sagan fjallar. Kennarinn les síðan söguna og oftast hafa nemendurnir rétt fyrir sér um söguna og því fylgir mikil ánægja. Heiða hvetur nemendur sína til þess að skoða allar myndirnar í bókinni fyrst og athuga hvað bókin heitir. Þegar þeir byrja að lesa bókina þá rifjast það upp fyrir nemendum hvað þeir voru búnir að geta sér til og þá eru ennþá meiri líkur á að það sitji eitthvað eftir að lestri loknum. Aukinn lesskilningur felst í auknum orðaforða og eru foreldrar hvattir til þess að veita nýjum orðum athygli og útskýra þegar nemandinn les heima og þegar lesið er fyrir þá. Mikilvægt er að nýju orðin séu rifjuð upp jafnt og þétt næstu daga og vikur. Eftir mánuð eru nemendurnir búnir að læra nýtt hugtak, til dæmis, rándýr. Nemendurnir eru einnig spurðir út í söguþráðinn að lestri loknum en þeir fá enn fremur tækifæri til að búa til spurningu fyrir kennarann sinn að lestri loknum, sem getur oft verið mjög spennandi fyrir þá. Foreldrar eru líka hvattir til þess að lesa fyrir börnin til þess að auka lesskilning og orðaforða þeirra. Foreldrum er boðið á fyrirlestur í skólanum þar sem Heiða kennir þeim að nota gagnvirkan lestur heima. Heiða bendir á að lesskilningur hefjist strax í frumbersku, við tveggja ára aldur. Um leið og barnið byrjar að segja sín fyrstu orð hefst lesskilningskennslan, þegar barninu eru kennd ný orð, lesnar bækur og barnið spurt út úr efni þeirra. Því er hægt að nota gagnvirkan lestur strax í leikskóla og hjá foreldrum.

Önnur aðferð er einnig notuð í skólanum hjá Heiðu til þess að auka lesskilning en það er hugtakakort sem Rósa Eggerts innleiddi. Þar er nemendum kennt að draga aðalatriði út úr texta og flokka eftir yfirhugtökum. Flokkarnir geta verið misjafnir eftir því um hvað er verið að lesa. Ef verið er að fást við dýr er hægt að flokka í einkenni, útlit, fæða og búseta. Þessi aðferð er mikið notuð við kennslu í náttúrufræði, samfélagsfræði og bókmenntum.

Stefna skólans er að nota gagnvirkan lestur og hugtakakort til að efla lesskilning barna. Misjafnt er hvernig kennarar og foreldrar nýta sér þessar tvær aðferðir, það fer aðallega eftir öryggi þeirra á aðferðunum hvort þeir nota, gagnvirki lesturinn verður oftast fyrir valinu þar sem hann er einfaldari.

Árangurinn af lestrarkennslunni er metinn með prófum. Í 1. og 2. bekk les kennarinn fyrir nemendurna og leggur fyrir þá 10 spurningar og þeir svara með því að krossa á broskaril eða fýlukarl. Í 1. og 2. bekk er í raun verið að kanna hlustunarskilning nemenda. Ef nemandinn hefur góðan hlustunarskilning þá eru miklar líkur á því að lesskilningur verði einnig góður þegar hann er orðinn fær um að lesa sjálfur. Nemendur í 3. bekk og eldri fá að lesa textann sjálfir, þeir sem eru færir um það og svara

krossaspurningum úr textanum. Þeir fá 10 spurningar og eru þær búnar til með mismunandi sjónarmið í huga. Nokkrar spurningar tengjast innihaldi textans. Skildi barnið það sem var verið að lesa? Einnig koma spurningar þar sem nemandinn þarf að draga ályktanir út frá textanum, nemandinn þarf að skilja eitthvað sem ekki kemur fram í sögunni. Dæmi um slíkt getur til dæmis verið að ef það er einhver úti að leika sér í stuttbuxum þá getur ályktunarspurningin verið: hvaða árstíð er? Yfirleitt eru tvær spurningar sem tengjast orðaforða. Þeir nemendur sem koma illa út úr þessum prófum fá stutt verkefni þar sem þeir þurfa að svara spurningum og foreldrar eru hvattir til þess að lesa meira fyrir börnin og nota gagnvirkan lestur.

Þeir sem sjá um lestrarkennsluna í skólanum eru umsjónarkennarar og sérkennari. Umsjónarkennarar og sérkennarar eru bara með grunnmenntun úr Kennaraháskólanum. Heiðu finnst miður að á síðustu árum sé það svo í kennaranáminu að ef kennari er útskrifaður af eldri stigum, ekki af yngri barna sviði, þá hefur sá kennari því miður ekki fengið kennslu í lestri og lestrarkennslu og telur hún það mistök af hálfu Kennaraháskólans, eða Menntavísindasviðs. Skólinn hefur verið að fá útskrifaða kennara sem fara í lestrarkennslu þó þeir hafi ekki fengið þennan grunn. Þessir kennarar fá þá hæfan leiðbeinanda innan skólans til þess að fá kennslu í því hvernig þeir eiga að haga lestrarkennslunni, um leið og þeir kenna í skólanum. Leiðbeinandi skólans í lestrarkennslu er Heiða. Kennarar á 1. ári eiga einnig rétt á stuðningi í kennslu fyrsta árið sitt.

Umsjónarkennari og sérkennari skólans eru í samstarfi um það hvaða nemendur fara í sérkennslu og hvaða þætti þarf að þjálf. Þegar umsjónarkennari tekur nemanda að sér sem á í erfiðleikum í lestri þá er Markviss málörvun grunnefnið. Í sérkennslu eru fjölbreytt kennslugögn notuð eins og til dæmis tölvuforrit, púsl og stafabangsarnir. Sú bók er full af frábærum hugmyndum sem hafa verið notaðar í sérkennslunni í skólanum og í almennum bekkjum.

Slakur lesskilningur hefur áhrif á allt nám. Ef orðaforði nemanda er takmarkaður þá skilur hann ekki þær útskýringar sem kennarinn kemur með af því að hann skilur ekki stök orð sem hann notar. Svo þegar nemendur fara sjálfir að lesa þá skilja þeir ekki inntakið. Að efla lesskilning fyrir allt nám er gífurlega mikilvægt.

Hljóðbækur er eitt af þeim hjálpartækjum sem foreldrum er bent á. Þó svo að nemandi með slakan lesskilning noti hljóðbækur er ekki þar með sagt að honum eigi eftir að ganga betur í lesskilningi/hlustunarskilningi, hann þarf að skilja þær. Þess vegna er nauðsynlegt að nemandi hlusti ekki einn á hljóðbókina heldur að það sé foreldri eða

önnur stuðningsmanneskja sem sitji hjá honum til þess að geta stoppað, gripið inn í og beitt þeim aðferðum sem notaðar eru í gagnvirkum lestri.

6.3 Viðmælandi 2

Viðmælandi 2 heitir Ásta Ingunn Sævarsdóttir og er hún 37 ára gömul. Hún hefur starfað við kennslu í 5 ár og er hún umsjónarkennari á yngsta stigi barna í grunnskólanum. Ásta útskrifaðist sem grunnskólakennari, kennsla yngstu barna í grunnskóla árið 2005. Kennaranámið varð fyrir valinu þar sem það höfðaði til hennar.

6.3.1 Samantekt úr viðtali 2

Þegar nemendur hefja lestrarnám er byrjað á því að kenna þeim stafina, einn og einn staf í einu, einn staf á viku. Nemendurnir skrifa stafinn, föndra eitthvað við stafinn til þess að tengja hann betur og svo eru þeir látnir finna orð sem innihalda stafinn, orðin eru svo skráð á töflu. Í byrjun er það þannig að nemendurnir skrifa stafinn sjálfir og kennarinn er með innlögn. Markviss málörvun er líka mikið notuð í 1. bekk. Nemendurnir sitja saman og ræða saman, gera ýmis verkefni og fara í leiki. Þegar það fer að líða á veturinn þá eru tveir stafir teknir á viku, en þá eru nemendurnir orðnir betri í að skrifa og svara spurningum. Þó svo að nemandi sé orðinn læs í 1. bekk þá þarf hann samt að sitja í stafainnlögn en hann fær erfiðari lestrarbækur. Nemendurnir fá ekki lestrarbækur strax heldur fá þeir lítil hefti sem mynda orð úr tveimur stöfum. Lesefnið þyngist síðan eftir því sem þeir vinna sig upp. Í skólastofunni er lestrarkassi þar sem bækur eru merktar eftir þyngdarstigi og fær hver nemandi bók við sitt getustig.

Lesskilningskennslu er þannig háttað að kennarinn les sögur og spyr börnin út úr. Þegar nemendurnir voru í 2. bekk þá var bókin *Sín ögnin* af hverju notuð og las kennarinn fyrir nemendurna og þeir teiknuðu myndir við söguna, það er að segja hvað hafði verið að gerast í sögunni. Nemendurnir fara í lesskilningspróf þar sem þeir fá litla klausu og eru spurðir spurninga, krossaspurninga. Það er alltaf verið að athuga hvað nemendurnir eru að læra, með ýmsum verkefnum sem þeir vinna, bæði heima og í skólanum. Í heimavinnu fá þeir ljóð og eiga að teikna mynd út frá ljóðinu, þannig er hægt að fylgjast með lesskilningi. Nemendurnir eru oft spurðir út í það hvað þeir eru að lesa og um hvað bókin er. Í lestrarbókunum eru spurningar neðst á blaðsíðunni sem

foreldrar eiga að spyrja börnin sín, en Ásta er ekki viss um hvort það sé gert, en vonar það.

Að mati Ástu telur hún að lesskilningskennsla hefjist strax í bernsku. Í leikskólanum eru lesnar sögur fyrir nemendurna og þeir spurðir út í söguna, alveg eins og í skólanum. Lesskilningurinn fer aðallega fram munnlega þar sem nemendurnir eru það ungir að þeir geta ekki lesið eða skrifað.

Þær kennsluáðferðir sem farið er eftir eru aðallega þær að kennarinn les fyrir nemendurna, nemendurnir lesa sjálfir heima og svo lesa þeir lítinn texta þegar þeir fara í próf, þeir sem hafa getu til þess.

Ásta telur að umsjónarkennarinn ætti aðallega að sjá um lestrarkennsluna í sínum bekk. Lestrarkennslan er að sjálfsgöðu alls staðar þar sem börn eru að læra orð og lesa, hvort sem það er í smíði eða textíl. Þá eru þau að læra ný orð, lesa orðin og auka orðaforðann. En best er að umsjónarkennarinn haldi utan um lesturinn. Þeir sem verr standa í lestri fá aukaaðstoð frá sérkennara. Að mati Ástu sjá allir sem koma að barninu um lestrarkennslu þess, bara mismunandi mikið. Í skólanum sér umsjónarkennarinn aðallega um lesturinn, en stuðningsfulltrúar koma inn í bekkinn og láta nemendur lesa sem er mikill munur þar sem oft gefst ekki tími fyrir umsjónarkennarann að láta alla nemendur lesa. Það að nemandinn fái smá tíma einn með kennaranum þar sem kennarinn er bara að hlusta á hann er nauðsynlegt fyrir nemandann og kennarann. Nemandinn fær alla athyglina kennarans og kennarinn á auðveldara með að fylgjast með því hvar nemandinn er staddur í lestri. Ásta tekur fram að stuðningsfulltrúum við skólann hefur ekki verið boðið á námskeið tengdum lestri og lestrarkennslu.

Komið er til móts við nemendur með lesskilningsvanda með sérkennslu. Ásta er ekki alveg viss um hvaða kennsluáðferðir eru notaðar en veit að þeir sem standa verst að vígi þurfa að byrja námið frá grunni og byrja því á stafainnlögn, byrjað á litlum orðum og tengja saman. Þeir nemendur sem þurfa á aðstoð að halda nota mikið orðaspil og fá miða með 100 algengustu orðunum í íslensku. Þennan miða taka þeir með sér heim til þess að æfa. Nemendurnir eiga að horfa á miðann í 2 sekúndur og læra orðið. Um leið og þeir kunna orðið þá fá þeir að rífa miðann og henda. Sérkennslan felur aðallega í sér að kenna stafina og tengingu, hljóðaaðferð.

Slakur lesskilningur hefur áhrif á allt nám að mati Ástu. Börn með dyslexíu geta fengið hljóðbækur sem hjálpar þeim mjög mikið og fá sum börn að taka munnleg próf. Ef nemandi er með slakan lesskilning þá tengist það árangri í öllum námsgreinum.

Slakur lesskilningur gerir námið erfiðara, en það er hægt að hjálpa nemendum með hljóðbókum og munnlegum prófum.

7 Umræður

Mikill munur er á bakgrunni kennara, annar er með langa reynslu af kennslu en hinn stutta. Það eru líka mismunandi áherslur milli skólanna. Í skólanum þar sem Heiða kennir er markvisst unnið í að efla lesskilning og samvinna er á milli umsjónakennara og sérkennara um lestrarkennsluna. Staða nemenda er könnuð við upphaf skólagöngu og kennslan er einstaklingsmiðuð og þar er beitt snemmtækri íhlutun. Það kemur skýrt fram í viðtölunum að Heiða hefur víðtæka reynslu og þekkingu á lestrarkennslu. Það virðist sem hún hafi meiri metnað og áhuga á að ná árangri með lestrarkennslunni heldur en Ásta, það gæti tengst reynsluleysi hennar en það þarf ekki að vera svo.

Í skólanum sem Heiða starfar, eru nemendur settir í skimunarpróf við upphaf skólagöngu og þeir nemendur sem eru í áhættuhópi fá sérkennslu. Nemendum er ráðað í getuskipta hópa, þar sem hver hópur fær kennslu við hæfi. Í viðtalinu við Heiðu kemur fram að lestrarkennslan grundvallast á því að byggja upp tengsl stafs og hljóðs. Til þess að efla hljóðkerfisvitundina er Markviss málörvun notuð og hefur hún reynst vel. Í skólanum vinna umsjónarkennari og sérkennari saman að kennslu í lestri, þeir taka sameiginlegar ákvarðanir um það hver þarf á sérkennslu að halda. Heiða segir að nýútskrifaðir kennarar af öðrum kjörsviðum en kennslu yngstu barna séu umsjónarkennarar í 1.–4. bekk og hafa þeir því ekki hlotið kennslu í lestri og lestrarkennslu. Það finnst henni ábótavant í kennaranámi almennt. Hún telur það miður að kennarar sem útskrifast af öðrum sviðum en kennslu yngstu barna fái ekki kennslu í lestrarkennslu. Hún hefur tekið að sér að leiðbeina þessum kennurum um leið og þeir framkvæma hana í skólanum. Í námslýsingu á kennaranámi í Háskóla Íslands er lestrarkennsla eingöngu kennd sem skyldufag á kjörsviði kennslu yngstu barna í grunnskóla. Vonandi verður breyting á því, nú þegar kennaranám verður lengt.

Í skólanum sem Ásta starfar er áherslan við upphaf skólagöngu stafainnlögn og þurfa allir nemendur að sitja við sama borð, þó svo að þeir geti lesið og þurfi ekki á stafainnlögn að halda. Þeir fá erfiðari bækur til að lesa. Nemendur fara í lesskilningspróf í 2. bekk. Í viðtalinu við Ástu kemur fram að lestrarkennslan í skólanum byrji á stafainnlögn. Nemendum er kennd tengsl stafs og hljóðs. Mörg verkefni eru unnin út frá stöfunum ásamt því að farið er í leiki tengdum þeim. Markviss málörvun er mikið notuð í 1. bekk til þess að þjálf hljóðkerfisvitundina. Ásta telur að lestrarkennsla ætti aðallega

að vera í höndum umsjónarkennarans, en þeir nemendur sem þurfi á aukinni aðstoð að halda fái hana hjá sérkennara.

Í skólanum hjá Heiðu er sú stefna að kenna Gagnvirkan lestur og hugarkort í lestrarkennslunni, þessi kennsla byrjar strax í 1. bekk. Próf eru lögð reglulega fyrir til að fylgjast með hlustun og lesskilningi. Þannig er hægt að grípa inn í og beita öflugri kennslu, sem er mjög gott. Engin stefna er um þessi mál í skólanum hjá Ástu. Það virðist vera undir kennaranum sjálfum komið hvort nemandi sem á í erfiðleikum fari í sérkennslu. Með stefnuleysi er hætta á að kennari átti sig ekki á nemendum sem geta átt í erfiðleikum.

Heiða telur að samstarf skóla og foreldra sé mikilvægur þáttur í lestrarkennslu barna og er foreldrum boðið á fyrirlestra í skólanum þar sem þeir fá kynningu á þeim aðferðum sem notaðar eru í kennslu í lestri. Þær aðferðir eru gagnvirkur lestur og hugarkort. Gagnvirkur lestur er sú aðferð sem er meira notuð bæði af kennurum og foreldrum í lesskilningskennslu. Í gagnvirkum lestri eru nemendur spurðir út í texta og jafnvel látnir segja til um hvað gerist næst í sögunni. Hugarkort eru minna notuð þar sem kennara og foreldra vantar öryggi í notkun þeirra. Mjög mikilvægt er að foreldrar lesi fyrir börnin sín til þess að byggja upp aukinn orðaforða.

Heiða telur mikilvægt að rifja upp ný orð jafnt og þétt þar til nemendur eru búnir að læra nýtt hugtak, til dæmis rándýr. Kennari spyr nemendur út í söguþráðinn að lestri loknum og nemendur fá einnig tækifæri til að spyrja spurninga. Önnur aðferð er líka notuð en það eru hugarkort. Stefna skólans er að beita gagnvirkum lestri og hugarkorti til að efla lesskilning nemenda. Próf eru lögð fyrir nemendur í 1. og 2. bekk sem fara þannig fram að nemendur hlusta á sögu og svara spurningum með því að merkja við broskarl eða fýlukarl. Í raun er verið að kanna hlustunarskilning og sé hlustunarskilningur slakur eru líkur á að nemandi hafi takmarkaðan lesskilning. Það kemur einnig fram í kafla 2 að lesskilningur og hlustunarskilningur haldast í hendur. Nemendur sem koma illa út úr þessu prófi fá sérverkefni og foreldrar þeirra eru hvattir til að nota gagnvirkan lestur heima.

Að sögn Ástu er ekki lögð sérstök áhersla á eina lestrarkennsluaðferð í skólanum. Sjálf noti hún þá aðferð að lesa sögu fyrir nemendurnar og spyrja þá síðan út úr sögunni. Einnig lætur hún þá teikna myndir út frá sögunni. Fylgst er með framför og stöðu nemenda í lesskilningi með athugun á verkefnum sem send eru heim með nemendunum og verkefnum sem unnin eru í skólanum. Vinnan getur falist í að nemendurnir eigi að teikna mynd út frá ljóði eða svara spurningum munnlega úr bókinni

sem þeir eru að lesa. Einnig fara nemendurnir í skimunarpróf þar sem þeir þurfa að svara nokkrum krossaspyrningum. Í skólanum hjá Ástu virðist sem ekki sé um neina stefnu í lestrarkennslu að ræða.

Mismunur á stefnu skólanna kemur skýrt fram. Í öðrum skólanum er mikil áhersla lögð á samvinnu kennara og foreldra. Í þeim skóla eru foreldrar virkjaðir til samstarfs við kennara og fá foreldrar leiðbeiningar og fræðslu frá kennurum um hvernig heimanámi skuli háttað. Þar er lítið á hlutverk foreldra sem mikilvægan þátt í lestrarnámi barnanna. Nemendur fá viðurkenningu fyrir heimalesturinn. Lítil eða svo til engin áhersla er á samvinnu foreldra og skóla af þessu tagi í hinum skólanum og kennarinn vonar að foreldrar sjái um heimalestur barnanna.

Lestarkennslan er að mestu í höndum umsjónarkennara í báðum skólum. Að mati Ástu fer lestrarkennsla alls staðar fram þar sem börn eru að læra orð og lesa. Stuðningsfulltrúar aðstoða kennara við að láta nemendur lesa, þeim hefur ekki verið boðið að fara á námskeið um lestur og lestrarkennslu. Hún álitur að best sé að lestrarkennslan sé í umsjá umsjónakennara en þeir sem eru verst staddir fái kennslu hjá sérkennara. Í þeim skóla sem Ásta starfar fá nemendur með lesskilningsvanda sérkennslu en hún veit ekki hvernig sú kennsla fer fram.

Heiða segir að umsjónarkennarar og sérkennarar séu í samstarfi um hvaða nemendur fari í sérkennslu og hvaða þætti þurfi að þjálfa. Umsjónarkennarar nota Markvissa málörvun fyrir nemendur sem eiga í erfiðleikum með lestur.

Bæði Heiða og Ásta telja að slakur lesskilningur hafi áhrif á allt nám. Ef nemanda vantar orðaforða þá skilur hann ekki þær útskýringar sem kennarinn kemur með, því hann skilur ekki orðin sem eru notuð. Slakur lesskilningur gerir námið erfiðara. Báðar benda á hljóðbækur sem hjálpargagn, en Heiða tekur fram að nemandinn verði að skilja þær. Þess vegna sé nauðsynlegt að nemendur hlusti ekki einir, þeir þurfi aðstoðarmann til að hjálpa þeim að öðlast skilning og kenna þeim að nota gagnvirkan lestur.

Lestarkennsla er einn mikilvægasti þáttur í námi barna. Sé illa staðið að lestrarkennslu barna þá geta þau ekki nýtt sér lestur til skilnings. Til eru ýmsar aðferðir sem notaðar eru í kennslu í lesskilningi og í sumum skólum er jafnvel sérstök lestrarstefna. Þær aðferðir sem nefndar voru í 4. kafla eru spurningarunur, gagnvirkur lestur, hugarkort og einstaklingsmiðuð kennsla. Þessar aðferðir geta aukið lesskilning barna ef rétt er farið að.

Þær aðferðir sem notaðar eru í skólanum hjá Heiðu eru gagnvirkur lestur og hugarkort en Ásta notar aðferð sem flokka má undir gagnvirkan lestur. Einstaklingsmiðuð kennsla fer fram í báðum skólunum. Í öðrum skólanum er lestrarkennslan einstaklingsmiðuð og reynt að koma til móts við nemendur, og byggja kennsluna á þeim grunni sem barnið er statt og eru stig eitt (hópkennsla af bestu gerð) og tvö (einstaklingsmiðuð kennsla í litlum hópum) notað inni í bekkjum en stig þrjú (mikil sérkennsla, oft einstaklingsmiðuð) er notað hjá sérkennara. Í hinum skólanum þurfa allir að fylgjast að, óháð því hvort þeir hafi náð getu til að byrja á þeim stað í náminu, sem er í boði eða hvort þeir séu lengra komnir. Í þessum aðstæðum er hætta á að einhverjir sitji eftir og aðrir staðni eða missi áhugann. Spurning hvort þar leynist einhverjir sem eiga í erfiðleikum og uppgötvast ekki fyrir en í óefni er komið.

Eins og fram kom í 4. kafla þurfa kennarar að hafa fjögur atriði í huga til þess að byggja upp lesskilning. Þau atriði eru skipulagning og tímasetningar, aðferðir við lestur og lesskilning, nemendur vinna í minni hópum eða einstaklingslega og svör við spurningum og umræður um svörin. Ekki kom skýrt fram í viðtölunum við Heiðu og Ástu að þær læsu fyrir nemendur sína á hverjum degi. Aðferðir við lestur og lesskilning voru fleiri hjá Heiðu heldur en hjá Ástu. Þegar verkefni eru lögð fyrir nemendur er þeim skipt upp í litla hópa eða einstaklingslega, og fer skiptingin eftir getu hvers og eins. Nemendurnir eru spurðir út í sögurnar og ræða þeir sín á milli um söguna og við kennarann.

Ályktun okkar er sú að í öðrum skólanum sé verið að bregðast við slökum lesskilningi, en í hinum er engin sérstök áhersla lögð í að auka lesskilning. Eins og áður hefur komið fram í skýrslunni frá menntamálaráðuneytinu er áhersla á lestrarkennslu mjög misjöfn eftir skólum. Í flestum skólum var engin áhersla lögð á að auka lesskilning. Báðir viðmælendur töldu að slakur lesskilningur hefði áhrif á allt nám og að námið verði erfiðara fyrir þann sem er með lesskilningsvanda. Eins og sagt er frá í 4. kafla eru til aðferðir sem auka lesskilning, en svo virðist sem skólar hér hafi ekki tileinkað sér þær allar. Vandinn getur legið í því að kennarar hafi ekki næga þekkingu á lestrarkennslu og vandamálum sem geta komið upp í lestrarnáminu.

8 Lokaorð

Samkvæmt kennsluskrá Háskóla Íslands, Menntavísindasviði grunnskólakennaradeild, er læsi og lestrarkennsla eingöngu skyldufag á kjörsviði kennslu yngri barna. Það eru margir kennarar sem eru að kenna á yngsta stigi sem útskrifaðir eru af öðrum kjörsviðum. Kennarar á miðstigi þurfa að geta greint lestrarvanda og brugðist við honum. Varla getur verið æskilegt að kennarar sem ekki hafa lært að kenna lestur, séu að kenna byrjendalestur. Þeir hafa litla þekkingu til að greina lestrarvanda og bregðast við honum.

Við komumst að því að lesskilningskennslu er víða ábótavant og að lesskilningi hefur hrakað hér á landi á síðustu árum og þá sérstaklega í upplýsinga- og vísindalæsi. Formlegri lestrarkennslu líkur þegar nemendur fara á miðstig grunnskólans. Skólarnir sjálfir eiga að móta stefnu í lestrarkennslu og þar virðist víða pottur brotinn. Í samtölum við viðmælendur kom fram að báðir skólarnir eru með þá stefnu að hafa einstaklingsmiðað nám, en svo virðist sem annar skólinn fari eftir þeirri stefnu en hinn ekki. Kennarar eru ekki sammála um hver eigi að sjá um lestrarkennsluna, sérstaklega á eldri stigum grunnskólans. Til að greina vanda og gera ráðstafanir til að koma í veg fyrir að hann aukist, þurfa kennarar að hafa undirstöðuþekkingu á því hvernig lestrarnám fer fram. Margir kennarar sem kenna lestur hafa ekki þessa þekkingu. Rannsakendur og sérfræðingar eru flestir sammála um að snemmtæk íhlutun sé besta leiðin til að koma í veg fyrir að nemendur lendi í miklum vanda með nám. Þegar barn byrjar í skóla þarf kennari að athuga stöðu þess í lestrarferlinu og kenna því í samræmi við niðurstöður. Ef kennarinn er meðvitaður um stöðu nemenda sinna, er auðveldara að veita þeim öflugri kennslu í þeim þáttum sem þeir eru slakir í.

Ýmsar leiðir er hægt að fara til að efla lesskilning, en góður orðaforði er undirstaða lesskilnings. Ef nemandi hefur slakan hlustunarskilning við upphaf skólagöngu er líkleggra að hann lendi í vandræðum með lesskilning. Lesskilningur er mikilvægur þáttur í lestrarkennslu barna. Þegar nemendur eiga erfitt með að muna það sem þeir voru að lesa og geta því ekki nýtt sér námsefnið til fróðleiks þarf kennarinn að spyrja sig nokkurra spurninga. Spurningar eins og af hverju og hvað getum við gert? Það eru nokkrar aðferðir sem gefist hafa vel eins og að spyrja barnið út í lesefnið. Gagnvirkur lestur hefur reynst vel þar sem hann er kenndur, þá er ekki bara kennarinn sem spyr heldur fá nemendur tækifæri til að spyrja spurninga. Hjá ungum börnum sem

eru að læra ný orð og hugtök þarf að rifja upp reglulega, til að það festist í minni og barnið fari að tileinka sér þau.

Fram kemur í viðtölunum að til þess að nemendurnir geti fengið viðeigandi kennslu þegar þeir hefja skólagöngu sína eru lögð fyrir þá skimunarpróf sem sýnir getur hvers og eins. Lestrarkennslan byggist á tengingu stafs og hljóðs og vinna nemendur allan veturinn í 1. bekk í því að læra stafina og hljóð þeirra. Þeir nemendur sem hafa lesskilningsvanda fá sérúrræði hjá sérkennara. Hjá sérkennara eru þeir æfðir í tengingu stafs og hljóðs og eru fjölbreytt kennslugögn notuð við kennsluna. Heiða tók fram að samstarf skóla og heimila væri mjög mikilvægt. Ef foreldrar væru ekki virkir í heimalestri barna sinna þá gengur þeim oftast verr í lestri og lesskilningi. Báðar minnst þær á hljóðbækur sem kennslubækur fyrir nemendur með lesskilningsvanda. Þær eru þó ekki sammála um mikilvægi þeirra þar sem Ásta telur að hljóðbækur geti hjálpað börnum með lesskilningsvanda en Heiða tekur fram að hljóðbækurnar séu ekki að gera mikið gagn nema ef foreldri eða forráðamaður sé með barninu til þess að hjálpa til við hlustunina, að stoppa og spyrja út úr sögunni. Báðar eru þær sammála um að lesskilningur sé mikilvægur hluti í námi barna, þar sem slakur lesskilningur hefur áhrif á allt nám og því sé mikilvægt að efla hann sem fyrst.

Niðurstöður rannsóknarspurningarinnar eru þær að hlúa þarf betur að lesskilningi íslenskra barna. Eftir fjórða bekk í grunnskóla lýkur formlegri lestrarkennslu og nemendum fer aftur í lesskilningi. Mesta áherslan er á bókmenntalæsi. Mikilvægt er að huga að lesskilningi barna þar sem hann hefur áhrif á allt nám.

9 Heimildir

- Aðalnámskrá grunnskóla (2006). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Aðalnámskrá grunnskóla (2007). *Aðalnámskrá grunnskóla: Íslenska*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Almar M. Halldórsson (2006). *Lesskilningur og íslenskukunnátta 15 ára nemenda: Sérstaða Íslands og forspárþættir Niðurstöður PISA 2000 og samræmdra prófa*. (Rit 8). Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Almar M. Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson (2007). *Færni og þekking nemenda við lok grunnskóla*. (Rit nr. 6). Reykjavík: Námsmatstofnun.
- Anna Guðmundsdóttir (2007). *Lesið til skilnings: Kennarahandbók í gagnvirkum lestri*. Sótt 10. febrúar 2010 af http://www.nams.is/lesid_til_skilnings/lesidtilskilnings_klb.pdf.
- Apel, K., Ehren, B. J., Silliman, E. R., Stone, C. A. (ritstjórar). (2004). *Handbook of language and literacy: development and disorders*. New York: The Guilford press.
- Auður Magndís Leiknisdóttir, Hrefna Guðmundsdóttir, Ágústa Edda Björnsdóttir, Heiður Hrund Jónsdóttir og Friðrik H. Jónsson (2009). *Staða lestrarkennslu í íslenskum grunnskólum*. Sótt 25. september 2009 af http://bella.stjr.is/utgafur/stada_lestrarkennslu_i_islenskum_grunnskolum_2009.pdf.
- Ásta Ingunn Sævarsdóttir (munnleg heimild, 10. nóvember 2009).
- Fjölbrautaskólinn við Ármúla (e.d.). *Hugarkort*. Sótt 18. apríl 2010 af <http://www.fa.is/deildir/Studningskerfi/Hugarkort.pdf>.
- Guðmundur B. Kristmundsson (1987). Lestur og nám. Í Indriði Gíslason og Guðmundur B. Kristmundsson (ritstjórar), *Lestur – mál* (bls. 67-80). Reykjavík: Iðunn.
- Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir (2000). *Læsi-lestrarskimun*. Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scaffidi, N. T., Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96 (3), 403-423.
- Heiða Rúnarsdóttir (munnleg heimild, 8. nóvember 2009).

- Helga Jónsdóttir (2003). Viðtöl sem gagnasöfnunaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 67-83). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Helga Sigurmundsdóttir (2007). *Lesvefurinn: Snemmtæk íhlutun*. Sótt 23. október 2009 af http://lesvefurinn.khi.is/ihlutun_1_bekkur.
- Kintsch, E. (2005). Comprehension theory as a guide for the design of thoughtful questions. *Topics in Language Disorders*, 25 (1), 51-64.
- Mckenna, M. C. og Robinson, R. D. (1997). *Teaching through text: a content literacy approach to content area reading* (2. útgáfa). USA: Longman Publishers.
- McMillan, James H. (2008). *Educational research: fundamentals for the consumer*. USA: Pearson Education, Inc.
- Nation, K. (2006). Assessing children's reading comprehension. Í M. J. Snowling & J. Stackhouse (Ritstjórar) *Dyslexia, Speech and Language. A Practitioner's Handbook* (bls. 128-142), (2. útgáfa). London: Whurr.
- Námshagkerfi (e.d.). *Íslenska á yngsta stigi – veforg*. Sótt 13. febrúar 2010 af <http://www.nams.is/smabok/gaggaogari/index.htm>.
- Próunarsjóður leik- og grunnskóla (2004, júní). *Efling námsvitundar og bættur lesskilningur: að læra að læra*. Sótt 14. september 2009 af http://rannsokn.khi.is/upplýsingavefur/pdf/grunn2003/hun/no%20afangaskýrsla_04.pdf.
- Steinunn Torfadóttir (2007). *Lesvefurinn: Lesblindu – dyslexia*. Sótt 5. nóvember 2009 af <http://lesvefurinn.khi.is/>.
- Steinunn Torfadóttir (2007). *Lesvefurinn: Lesskilningur*. Sótt 5. Nóvember 2009 af http://lesvefurinn.khi.is/kennsla_lesskilningur.
- Vacca, Vacca & Gove (1995). *Reading and learning to read*. New York: Harper Collins college publishers.