



BYRJENDA- læsi

Í þessari grein er rætt um stöðu lestrarmála á Íslandi en að meginefni er greinin lýsing á lestrarkennsluaðferðinni byrjendalæsi. Aðferðin byggir á samvirkri nálgun en fléttað er inn í hana öðrum mikilvægum þáttum úr lestrarfræðum og kennslufræði. Samanburður sýnir að nemendur, sem lærðu eftir aðferðum byrjendalæsis skólaárið 2005–2006, stóðu að minnsta kosti jafnvel og nemendur sem lærðu eftir „öðrum aðferðum“ og fleiri strákar náðu betri árangri í byrjendalæsinu. Það er mat kennara að aðferðin bjóði upp á rík tækifæri til að vinna með orðaforða, skilning, tjáningu og sköpun, sjálfstæði í vinnubrögðum og lesskilningsaðferðir, fyrir utan beina vinnu með ritmálið.

Ýmis teikn hafa verið á lofti um að lestrarfærni grunnskólabarna á Íslandi sé ábótavant. Vorið 1996 var skimunarprófið GRP14h lagt fyrir nær alla nemendur í 9. bekk á Norðurlandi eystra, alls um 450 nemendur. Fram kom að rúm 16% áttu við lestrarvanda að etja (Rósa Eggertsdóttir 1996:5). Í PISA-rannsókninni 2003 náðu 9% 15 ára íslenskra nemenda efsta stigi af fimm, en það fólst í því að skilja flókinn texta og draga af honum ályktanir. Helmingi fleiri finnskir jafnaldrar þeirra, eða 18,5%, sýndu færni í erfiðasta flokksnum. Tæp 40% íslenskra stráka lásu sér ekki til ánægju samkvæmt PISA (Júlíus Björnsson, 2005). Vorið 2003 höfðu 33% barna, 10 ára og 15 ára, enga bók lesið, fyrir utan námsefnið, síðustu 30 daga áður en þau voru spurð (Þorbjörn Broddason 2004). Fjórdungur 15 ára nemenda á Eyjafjarðarsvæðinu sögðust í apríl 2004 enga bók hafa lesið um veturinn

ef frá eru taldar námsbækur. Um 40% hópsins hafði lesið eina til tvær bækur um veturinn (Magnús Ólafsson o. fl. 2005).

Þótt margt hafi áhrif á iðkun lestrar í samfélaginu verður ekki fram hjá því horft að formleg lestrarkennsla á sér fyrst og fremst stað í grunnskólum og því hlýtur athyglin að beinast að því hvernig staðið er að lestrarkennslunni þar. Löngu fyrir upphaf skólaskyldu má ætla að Íslendingar hafi notað bandprjónsaðferðina/stöfunaraðferðina við lestrarkennslu en um miðbik 20. aldarinnar tók við hljóðaaðferðin. Báðar þessar aðferðir teljast til eindaraðferða (Vacca o.fl. 2006:46). Ekki liggja fyrir rannsóknir á hvaða kennsluaðferðir eru eða hafa verið notaðar í lestrarkennslu hérlendis en fyrir tíu árum bárust svör um þetta efni frá 13 skólum á Norðurlandi eystra og sögðust þeir allir nota hljóðaaðferðina og fimm notuðu aðferðina með „LTG

ívafi“ (Bryndís Gunnarsdóttir 1998:6–7). Ætla má að flestir skólar á landinu noti þessa aðferð. Formleg lestrarkennsla í grunnskólum hefur fyrst og fremst beinst að umskráningarfærni og hefur árangur miðast við fjölda lesinna atkvæða á mínútu, oftast án tengsla við lesskilning. Viðmið um ágætan árangur samkvæmt þessum skala eru 170 til 200 atkvæði (Rósa Eggertsdóttir 1998:7). Ætla má að viðmiðin séu allt of lág og gefi villandi mynd um lestrarfærni nemenda. Það er ekki fyrir en á allra síðustu árum að skólar hafa markvisst tekið upp kennslu í lesskilningsaðferðum, þ.e. lestur til náms (t.d. gagnvirkur lestur og hugtakakort) og metið lesskilning.

Kennsluaðferðir

Í NRP-rannsókninni (2000) kom fram að árangursrík lestrarkennsla þarf að beinast að stafa- og hljóðabekkingu, öryggi og hraða og lesskilningi,

einkum orðaforða og kennslu les-skilningsaðferða. Ekki reyndust til-teknaðar aðferðir endilega vera öðrum fremri en mestu máli skipti að skólar ynnu eftir heildstæðum áætlunum þar sem lestur, ritun og mál mynduðu eina heild og væru þannig samtvinnuðar þættir í lestrarnáminu. Í rannsóknunum Pressley og félaga (2001:ix, 232) kemur fram að góðir kennarar í 1. bekk nota flesta þætti málheildaraðferða¹ með áherslu á ritun en sinna einnig mjög vel tæknilegum þáttum lestrar. Þeir hafa góða þekkingu og færni í sambandi stafs og hljóðs, orðalestri og barnabókmenntum. Þeir búa yfir margbreytilegri kennsluleikni, sýna færni í bekkjarstjórnun og hafa fræðilegan áhuga á lestri. Þessir kennarar einstaklingsmiðaða kennsluna og álíta eindregið að það sé þeirra að kenna nemendum sínum að lesa og skrifa og ábyrgðina á því megi ekki flytja út fyrir kennslustofuna.

Ef lestrarkennsluaðferðum er raðað á ás, sem sýnir eindarnálgun annars vegar og heildarnálgun hins vegar, raðast hljóðaaðferðin² og málheildaraðferðin yst hvor á sinn endann (Vacca o.fl. 2003:45). Báðar þessar aðferðir eiga stuðningsmenn en einnig gagnrýnendur. Það sem helst hefur verið fundið að hljóðaaðferðinni er að hún gengur algerlega í eina átt, þ.e. frá staf til stafs og orði til orðs en gefur ekki svigrúm til gagnvirkni eða að leita til baka (Rumelhart 1985:724). Eins og aðferðin er oftast kennd þykir skortur á þætti sem vekja áhuga nemenda og þar af leiðandi skilar kennslan ekki nægum árangri (Tracy og Morrow 1998:354). Málheildaraðferðin gengur einnig í eina átt, þ.e. frá merkingu til ritháttar.

Þriðja líkanið, samvirk nálgun³, fellur mitt á milli eindaraðferða og heildaraðferða (Vacca o.fl. 2006:38) og má segja að aðferðin taki það besta úr báðum. Samkvæmt þeirri kenningu er álitid að lesari styðjist samtímis við þekkingu á orðaforða, rithætti, merkingu og setningafræði (Rumelhart 1985:736). Margvísleg greining fer fram á ritháttarlegum einkennum varðandi stafi, stafasambönd og orð. Til að vinna með skilning þarf lesandinn að leggja með sér sína fyrri þekkingu. Þannig á sér stað gagnvirkni í úrvinnslu ritmáls og merkingar (Just og Carpenter 1985:204–205). Lesskilningur er talinn vera blanda af hraðri sjálfvirkni

við endurþekkingu ritmáls, krefjandi hugsun og ályktunarfærni þar sem lesandinn ber hugmyndir í textanum saman við eigin hugmyndir um lífið og tilveruna (Bensoussan 1998). Í námi skiptir samræða um efni textans miklu máli. Lögð er áhersla á að hjálpa nemandanum að stjórna lestrarferlinu á meðvitaðan hátt og gengið er út frá því að kennarar noti margvísleg og fjölbreytt viðfangsefni sem draga fram gildi aðferða við árangursríkan lestur (Ruddel og Specker 1985:774; 786).

Margir fræðimenn telja enn fremur að málið í sínum mörgu myndum þurfi að fléttast inn í lestrarnámið. Er þá ýmist vísað til lesturs og ritunar eða hlustunar og tals⁴ (Ellis, Friel 2005:4–7; First steps 1994:3; Honig 1996:13; NRP 2000; Vacca o.fl. 2006:46–47). Þessi vinnubrögð endurspeglast í starfsháttum samvirkra aðferða. Það sem gerir samvirkni líkanið aðlaðandi er hin jafna áhersla á merkingu og ritmál en þó einkum og sér í lagi að frá upphafi lestrarnámsins venjast börn því að njóta inntaks texta.

Byrjendalæsi – aðferðin

Undir hatti samvirkra aðferða hefur *byrjendalæsi* verið þróað (Rósa Eggertsdóttir 2005, 2006). Við mótun aðferðarinnar var einkum sótt til Frost (1983a, 1983b, 1984), Guds-chinsky (1965, 1970; Lee, 1982), Solity (1999, 2003), Leimar (sjá Bryndís Gunnarsdóttir 1988), NRP (2000), Rumelhart (1985) og Zakaluk (1982/1996). Meðal forsendna sem lagðar voru til grundavallar við mótun byrjendalæsis voru eftirtaldir þættir:

- Samþætting tals, hlustunar, lesturs og ritunar er grundvöllur árangurs í lestrarnámi. Vinna þarf jöfnum höndum með samband stafs og hljóðs, hraða og öryggi og lesskilning. Fyrir vikið er unnið t.d. með hljóðvitund, réttiritun, skrift, orðaforða, setningabyggingu og málfræði samþætt en ekki í aðskildum verkefnum.
- Tileinkun orðaforða er mikilvæg í lestrarnámi enda er hann undirstaða góðs skilnings.
- Takturinn í lestrarvinnu nemenda er frá heild til eindar og aftur til heildar.
- Gæðatexti⁵ er lagður til grundvallar lestrarkennslunni og efni hans rætt ítarlega.

- Öll tæknileg vinna sprettur úr þeim efniviði sem felst í gæðatextanum. Lykilorð úr textanum eru nýtt til innlagnar á öllum helstu tæknilegum þáttum lestrarnámsins.
- Því meir sem nemendur fást við lestrartengd verkefni, þeim mun meiri líkur eru á árangri.
- Nemendur koma með misjafna þekkingu í lestrarnámið. Þeir þurfa að geta lært hlið við hlið en um leið fengið ögrandi viðfangsefni við hæfi hvers og eins. Gengið er út frá því að námsþörfum allra nemenda sé mætt í almennri kennslu.
- Gengið er út frá því að árangursleysi megi frekar tengja ófullnægjandi kennslu en vanda nemenda.
- Í kennslu er áhersla á sýnikennslu og stuðning og nemendur læra vinnubrögð sem eru líkleg til að hjálpa þeim að verða greinandi og sjálfstæðir lesarar.
- Lestrarnámið þarf að vera skemmtilegt og bjóða upp á samskipti, skapandi hugsun og tjáningu.
- Kennarar safna upplýsingum um gengi nemenda í daglegu starfi. Í stað þess að leiðrétta og láta nemendur endurgera verkefni, skipuleggja þeir ný viðfangsefni þar sem nemendur fá ítarlega leiðsögn og tækifæri til æfinga.

Byrjendalæsi er í þremur þrepum (mynd 1). Í fyrsta þrepi kynnast nemendur gæðatexta. Í öðru þrepi vinna nemendur með tæknilega þætti lestrarnáms og í þriðja þrepi semja þeir efni á grunni upphaflegs texta. Tæknileg vinna með lettrið og hljóðin fer fram innan orðaforða textans á hverjum tíma. Eftir því sem færni nemenda eykst er markvisst stutt við sjálfstæði þeirra í vinnubrögðum. Gengið er út frá því að lestrarkennsla fari fram tvisvar til þrisvar á dag, fimm daga vikunnar, að lágmarki í 90 mínútur á dag. Þvert á þrepi þrjú á sér stað mikill lestur nemenda. Mikið er lagt upp úr félagastuðningi nemenda í lestrarnámi og því vinna þeir oft í hópum. Leikir og spil tryggja samskipti þar sem nemendur í senn styðja hvern annan og keppa að því að ná árangri. Þar eru hlutverk og reglur sem fara þarf eftir. Nemendur verða

BYRJENDALÆSI

1. þrep Inntak texta

Gæðatexti
upplestur, umræður, upprifjun, þátttökulestur

2. þrep Tæknilegir þættir lestrarnáms

Sundurgreinandi og samtengjandi viðfangsefni
hljóðvitund, skoðun á ritmáli, stafir, orðhlutar, orð ...
lykilorð

3. þrep Enduruppbygging merkingar

Leiðbeinandi lestur – sjálfstæður lestur
ritun stafa, orða og setninga
nýr texti saminn

Mynd 1: Þrep byrjendalæsis.

virkir þátttakendur og námið verður skemmtilegt. Kennarar semja formlega kennsluáætlun fyrir hverja viku.

Í fyrsta þrepi *byrjendalæsis* les kennari texta fyrir nemendur. Hann nýtir þau tækifæri sem textinn gefur til að ræða um merkingu hans. Í upphafi eru textarnir yfirleitt þyngri en flestir nemendur ráða við að lesa. Kennari sér til þess að orðaforði efnisins verði nemendum tamur. Upplestur kennara er liður í að efla sameiginlega reynslu nemenda af orðum og umræðum. Kennari heldur áfram að lesa fyrir nemendur samhliða því að lestrarfærni þeirra eykst. Smátt og smátt fara nemendur að frumlesa hver fyrir annan.

Í öðru þrepi, eftir upplestur og umræður, tekur við tæknivinna. Hún snýst meðal annars um hljóðvitund, samband stafs og hljóðs, stafagerð, ritun óhljóðréttra orða, samsett orð, stóran og lítinn staf og annað sem þarf að læra. Í hverjum texta er valið lykilorð til að ræða og rannsaka. Það verður stökupallur fyrir tæknilega vinnu tengda lestrinum en efniviður hennar kemur úr orðaforða textans. Það þýðir að hefðbundnar vinnubækur eru lagðar til hliðar. Í lykilorði er að finna dæmi um það sem á að kenna hverju sinni. Út frá lykilorði fá nemendur fjölbreytt verkefni. Nemendur, sem þegar kunna stafina, vinna þyngri verkefni sem snerta lykilorðið. Orðasafnið sem verður til út frá lykilorðinu má

nota jafnt í tæknilegri vinnu og við enduruppbyggingu merkingar í síðasta þrepi *byrjendalæsis*.

Í þriðja þrepi *byrjendalæsis* hefst enduruppbygging. Á því stigi er teiknað, unnin hugtakakort, saminn texti, leikþættir og tónverk, allt eftir því sem hentar efninu og nemendur hafa hugmyndaflug til. Þeir styðjast við þann orðaforða sem lagður var inn í fyrsta hlutanum. Þeir endurgera ekki það sem lagt var upp með í byrjun heldur spinna framhald eða stíga út fyrir upphaflegt efni. Þannig geta nemendur t.d. samið innkaupalista fyrir afmæli bangsapabba í Dýrunum í Hálsaskógi og flutt tónverk sem lýsir því hvernig Palla leið þegar hann var einn í heiminum og hvað hann varð glaður þegar hann vaknaði og sá mömmu sína.

Hlustun, tal, ritun og lestur eru samofnar aðgerðir. Þegar ritun nemenda er skipulögð í fyrstu er mest um vert að tjáning sé í brennidepli en formið víkjandi. Ungir nemendur tjá sig í ritun með teikningum en þegar frá líður bæta þeir við orðum og orðasamböndum og skrifa loks heilar málsgreinar og efnisgreinar. Samfara aukinni færni er nemendum leiðbeint með uppbyggingu texta. Nýta má leikinn, sem er börnum í blóð borinn, til að efla með þeim tilfinningu fyrir uppbyggingu sögu. Ein leið til þess er að vinna út frá sögugrunni⁶. Kennari leggur nemendum til sögugrunn og persónur og nýtir til þess leikföng.

Nemendur gefa persónunum líf og einkenni, útbúa sögu svið og semja atburði sögunnar.

Byrjendalæsi – þróunarstarf og árangur

Aðferðin *byrjendalæsi* var nokkurn veginn fullmótuð vorið 2004 og reynd með átta kennurum veturinn 2004 til 2005 í fjórum skólum í Húnavatnssýslum og öðrum átta kennurum veturinn 2005 til 2006 í tveimur skólum á Akureyri. Auk gagna sem vörðuðu aðferðina var safnað vettvangsnótum, viðtalsglósum, fundargerðum, kennsluáætlunum, ljósmyndum og nemenda-verkefnum. Ennfremur voru skimunarpróf lögð samtímis fyrir alla nemendur á Akureyri í 1. og 2. bekk, þrjú í hvorum árgangi, í því skyni að bera saman *byrjendalæsi* í tveimur skólum við „aðrar aðferðir“ í fimm skólum. Form þróunarstarfsins var í meginráttum á þá leið að kennarar sóttu tveggja daga námskeið fyrir skólabyrjun en síðan heimsótti ráðgjafi hvern kennara í kennslustund í átta skipti yfir veturinn og átti við hann einstaklingsviðtal að kennslustund lokinni. Einnig sóttu kennarar fjóra hópfundi yfir veturinn. Í sumum tilfellum hittust kennari og ráðgjafi oftar.

Sambærileg gögn liggja fyrir um árin tvö sem þróunarstarfið náði til. Það sem skekkir myndina fyrir fyrra árið var kennaraverkfall sem stóð í nær tvo mánuði haustið 2004 og það hve nemendur voru fáir eða samtals um 40 í hvorum árgangi. Vegna þessa verður fyrst og fremst litið til þeirra gagna sem liggja fyrir um skólaárið 2005 til 2006.

Í 1. bekk lærðu 72 nemendur eftir *byrjendalæsi* en 168 eftir „öðrum aðferðum“. Við samanburð má vart sjá mun á milli aðferða hvað varðar árangur. Ef skoðuð er staða nemenda, sem minnstum árangri náðu, má sjá að færri nemendur í *byrjendalæsis*hópnum fylla þann hóp (tafla 1). Sú var reyndar raunin á öllum prófum bæði hjá 1. og 2. bekk.

Í 2. bekk lærðu 85 nemendur eftir *byrjendalæsi* en 195 eftir „öðrum aðferðum“. Svipað hlutfall náði ásættanlegum árangri í báðum aðferðum, þó *byrjendalæsi* heldur í hag. Færri nemendur í *byrjendalæsi* voru með 30% árangur eða minna (tafla 2).

Stelpur náðu mun betri árangri en strákar og virtist kennsluáðferð ekki

skipta þær máli. Þótt mikill munur væri á árangri kynjanna náðu strákarnir hlutfallslega betri árangri í *byrjendalæsi* miðað við „aðrar aðferðir“; þó var munurinn u.þ.b. enginn við lok 2. bekkjar (tafla 3).

Rétt er að benda á að prófið LÆSI er skimunarpróf og metur ekki ritun, samræður, endursögn, hugtakakort, vinnubrögð, sjálfstæði eða áræði.

Merkja mátti þrjú stig hjá kennurum við að ná góðum tókum á aðferðinni. Fyrstu mánuðina voru þeir að öðlast færni í þriggja þrepa takti aðferðarinnar. Þeir einbeittu sér að gerð kennsluáætlaða, vinnu með lykilorð og gerð verkefna sem öll tengdust lesefni vikunnar. Í stað hefðbundinna kennslubóka notuðu kennarar vandaðar sögubækur.

Þótt kennarar kæmu á félagastuðningi sín á milli í skólabyrjun var álag mikið, einkum um haustið. Fram yfir áramótin bar á óöryggi og kvíða hjá einum kennara. Í nóvember og fram í febrúar einbeittu kennarar sér að fjölbreytni verkefna og hóp-vinnu⁷. Á þessum tíma voru nær allir kennararnir farnir að setja sín eigin fingraför á aðferðina og búnir að finna leiðir til að fella saman eigin kennarafærni og *byrjendalæsi*ð. Á vormánuðum mátti sjá áberandi framfarir hjá kennurum varðandi leikni og fínstillingu í kennslu. Þeir tóku skref til að efla sjálfstæði nemenda og námsleikir og spil urðu meira áberandi. Það sem þeim þótti erfiðast var að einstaklingsmiða lestrarkennsluna. Það kom á óvart hve létt kennurum veittist að leggja til hliðar hefðbundnar vinnubækur.

Eftirfarandi eru umsagnir kennara:

„Það sem við erum að gera núna hentar þeim rosalega vel. Fjórir hópar, fjórir í hóp. Tveir hópar vinna með hugtakakort. Svo var einn hópurinn að klippa orð út úr dagblöðunum og fjórði hópurinn var að leira stafi og orð og slá þau svo inn í tölvu. ... Nú er maður farinn að þekkja krakkana og getur valið saman sterka og ekki eins sterka og þá sem eru með meiri og minni læti. Vinnan hefur verið það skemmtileg að þau gleyma sér algjörlega. Venjulega eru þau háltíma að koma úr leikfimiðinu en nú voru bara allir komnir á korteri því þetta er svo skemmtilegt. Við byrjuðum í gær og það voru bara grenjur af því að missa af þessu. Þetta er alveg rosalega skemmtilegt og er að virka vel.“

Tafla 1: Hlutfall nemenda 1. bekk með yfir 60% árangur og 30% eða minna.

1. bekkur	Hlutfall með yfir 60% árangur		Hlutfall með 30% árangur eða minna	
	Aðrar aðferðir	Byrjendalæsi	Aðrar aðferðir	Byrjendalæsi
1. próf	54%	64%	4%	0%
2. próf	79%	72%	2%	0%
3. próf	70%	69%	17%	11%

Tafla 2: Nemendur í 2. bekk með yfir 60% árangur og 30% eða minna.

2. bekkur	Hlutfall með yfir 60% árangur		Hlutfall með 30% árangur eða minna	
	Aðrar aðferðir	Byrjendalæsi	Aðrar aðferðir	Byrjendalæsi
1. próf	50%	58%	16%	11%
2. próf	58%	61%	17%	14%
3. próf	82%	83%	2%	0%

Tafla 3: Strákar í 1. og 2. bekk með yfir 60% árangur.

	Aðrar aðferðir 1. bekkur	Byrjendalæsi 1. bekkur	Aðrar aðferðir 2. bekkur	Byrjendalæsi 2. bekkur
1. próf	46%	58%	41%	57%
2. próf	73%	61%	47%	55%
3. próf	59%	63%	77%	76%

„Já, ég er mjög hrifin af þessu. Það liggur alveg hellings vinna að baki. Það er náttúrulega miklu þægilegra að fara bara í vinnubækurnar. En þetta er miklu skemmtilegra og ég held að þetta sé líka skemmtilegra fyrir þau.“

„Við þurfum okkar tíma til að læra. Miðað við hvað er stutt síðan við byrjuðum í þessu og á hvaða stig við erum komnar í dag, þá sýnir módelið að það er að virka. Við erum komnar með nemendur okkar í þriðja stig í sjálfstæðum vinnubrögðum.“

„Já, fólkið er mjög ánægt. ... Foreldrar eru mjög jákvæðir. Mér finnst það magnað að foreldrarnir, sem hafa átt krakka sem eru eldri, þeir eru að ... þeir eru alveg gapandi hvað barnið þeirra er komið langt, miðað við að það er miður vetur í 2. bekk. ... Fólk er mjög hissa á hvað börnin þeirra eru farin að skrifa í ritun.“

Í lok skólaársins mátu kennarar starfið yfir veturinn. Yfir helmingur nefndi ánægða og áhugasama nemendur, sjálfstæði þeirra, fjölbreytt verkefni, hópvinnu og að unnt væri að mæta ólíkum þörfum nemenda. Þeim líkaði vinnan með lykilorð, form innlagnar og heildstæð nálgun út frá merkingarbærum textum. Helmingur kennara taldi sig þurfa að ná betri tókum á mati og skráningu á

einstaklingsþörfum, sem og að nota námsspil í kennslu.

Kennarar töldu allir að ekki ætti að gera breytingu á aðferðinni. Þeir voru almennt á því að kenna ætti aðferðina eins og þeir hefðu lært hana, þ.e. með námskeiði, ráðgjöf á vettvangi og hópfundum. Tillaga var um að gefa ætti nýjum kennurum kost á að heimsækja þá sem væru orðnir sjóaðir í aðferðinni. Allir kennarar, bæði árin, mæltu með því að skólar þeirra tækju upp í stefnu sína að kenna lestur eftir aðferðinni.

Lokaorð

Niðurstöður frá báðum árum þróunarstarfsins eru ámóta. Út frá þeim má álykta eftirfarandi:

- *Byrjendalæsi* er raunhæf kennslu-aðferð í lestri í almennum bekkjum í 1. og 2. bekk.
- Þrískiptur rammi *byrjendalæsis* gerir kennurum kleift að samþætta tal, hlustun, ritun og lestur á árangursríkan hátt.
- Nemendur, sem læra eftir *byrjendalæsi*, ná í það minnsta sama árangri og nemendur sem læra eftir öðrum aðferðum. Aðferðin virðist ná vel til stráka.
- Vísbendingar eru um að aðferðin henti nemendum sem ella hefðu náð takmörkuðum árangri í lestrar-námi. *Byrjendalæsi* kemur þó ekki í veg fyrir lestrarörðugleika.

- Að mati kennara lærðu nemendur meira í lestri og ritun á einum vetri en þeir höfðu haft væntingar um.
- *Byrjendalæsi* hvetur nemendur til sjálfstæðra vinnubragða í lestrar-námi.
- Kennarar eru mjög sáttir við aðferðina. Þeir telja að hún gefi þeim svigrúm til að setja sinn eigin stíl á lestrarkennsluna.
- Aðferðin er flókin. Það tekur kennara a.m.k. heilan vetur að tileinka sér aðferðina. Nauðsynlegt er að veita kennurum stuðning í formi námskeiða og ráðgjafar á vettvangi.
- Kennarar þurfa viðbótarstuðning til að tileinka sér færni við mat á einstaklingsþörfum og einstaklingsmiðun í kennslu í bekkjar-aðstæðum.

Þótt formlegu þróunarstarfi sé lokið er áfram verið að styrkja aðferðina. Á yfirstandandi skólaári hafa 12 skólar tekið upp kennsluhætti *byrjendalæsis* í samvinnu við skólaþróunarsvið HA. Þar sem þátttökuskólar eru fjarri Akureyri, býðst skólum að mennta eigin leiðtoga til að sinna ráðgjöf við kennara. Kennarar í 3. bekk í byrjendalæsissskólum halda áfram að vinna í anda aðferðarinnar en tengja lesturinn meira námsgreinin en áður. Sama gildir um sérfræðinga Háskólans á Akureyri. Þeir munu halda áfram að styrkja innviði aðferðarinnar og styðja kennara með útgefna efni.

Heimildir

- Bensoussan, M. (1998). Schema effects in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 21, 3, 213–227.
- Bryndís Gunnarsdóttir. (1988). *Þetta er... Skýrsla um LTG-lestrarkennslu í Æfinga- og tilraunaskóla KHÍ veturinn 1980–1984*. Reykjavík: KHÍ.
- Ellis, S., Friel, G. og Friel, J. (2005). *100 literacy hours. All new. Year 3*. Warwickshire: Scholastic.
- First Steps. (1994). *Reading Development Continuum*. Reserached and Developed by the Education Department of Western Australia. Portsmouth: Heinemann.
- Frost, J. (1983a). *Lærervejledning. Helhedslæsning på begyndertrinnet*. Copenhagen: Gyldendal.
- Frost, J. (1983b). *Helhedslæsning. Lærervejledning Lars og Søren Lejrture*. Copenhagen: Gyldendal.
- Frost, J. (1984). *Den individuelle undervisning i dansk*. Copenhagen: Gyldendal.
- Gudschinsky, S. C. (1965). *Handbook of Literacy*. [Oklahoma]: Summer Institute of Linguistics: University of Oklahoma.
- Gudschinsky, S. C. (1970). Motivation and pre-reading for adult literacy. *Occasional bulletin – Missionary Research Library*, 20, 9, 3–5.

Honig, B. (1996). *Teaching our children to read. The role of skills in a comprehensive reading program*. Thousand Oaks: Corvin press.

Just, M. A. og Cargender, P. A. (1985). A Theory of reading: From eye fixations to comprehension. Í H. Singer og R. B. Ruddell (ritstj.), *Theoretical models and processes of reading*. (3. útg.) (bls. 174–209). Newark: IRA.

Júlíus K. Björnsson. (2005, febrúar). *Oversikt over PISA resultatene i Norden og noen tanker omkring hva de betyr*. Erindi flutt á norrænum fundi í Danmörku. Námsmatsstofnun: Reykjavík.

Lee, E. W. (1982). *Literacy primers: The Gudschinsky method*. [Dallas]: The Summer institute of linguistics.

Magnús Ólafsson, Kjartan Ólafsson, Rósa Eggertsdóttir, Kristján Magnússon. (2005). *Þyngd skólubarna og tengsl við liðan og námsárangur. Langtímarannsókn meðal barna í 4., 7. og 10. bekk grunnskóla á starfssvæði Heilsugæslustöðvarinnar á Akureyri. 2. hluti*. Akureyri: RHA. [Upplýsingar um lestrartengda þætti eru enn óbirtar en voru hluti af rannsókninni].

Meek, M. (1988). *How texts teach what readers learn*. Woodchester: Thimble press.

NLS – National Literacy Strategy in UK. Sótt 14. febrúar 2007, frá <http://www.literacytrust.org.uk/update/index.html>

NRP – Report of the National Reading Panel. *Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instructions*. (2000). NCHD.

Pressley, M., Allington, R.L., Wharton-McDonald, R., Block, C.C., Morrow, L.M. (2001). *Learning to read. Lessons from exemplary first-grade classrooms*. New York: The Guilford press.

Rósa Eggertsdóttir (ritstj.). (1998). *Fluglæsi. Áherslur, stefnumörkun og aðferðir í lestrarkennslu*. Akureyri: Skólaþjónusta Eyþings.

Rósa Eggertsdóttir. (1996). *Lestur. Könnun á stöðu nemenda í 9. bekk á Norðurlandi eystra vorið 1996*. Akureyri: Fræðsluskrifstofa Norðurlands eystra.

Rósa Eggertsdóttir. (2005). *Byrjendalæsi. Skýrsla um þróunarstarf í lestri í 1. og 2. bekk í grunnskólum Húnavatnssýslu*. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

Rósa Eggertsdóttir. (2006). *Byrjendalæsi. Skýrsla um þróunarstarf í lestri í 1. og 2. bekk í Lundarskóla og Oddeyrarskóla 2005 til 2006*. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

Ruddell, R. B. og Speaker, R. (1985). The interactive reading process: A model. Í H. Singer og R. B. Ruddell (ritstj.), *Theoretical models and processes of reading* (3. útg.) (bls. 751–793). Newark: IRA.

Rumelhart, D. E. (1985). Toward an interactive model of reading. Í H. Singer og R. B. Ruddell (ritstj.), *Theoretical models and processes of reading* (3. útg.) (bls. 722–750). Newark: IRA.

Solity, J., Deavers, R., Kerfoot, S., Crane, G., Cannon, K. (1999). Raising literacy attainments in the early years: The impact of instructional psychology. *Educational Psychology*. December, 19 (4).

Solity, J. (1999, 91 June). Spotlight. Early Reading Research: An overview. *The British Psychological Society Division of Educational And Child Psychology*. Newsletter.

Solity, J. (2003, 17th March). *Teaching Phonics in Context: A Critique of the National Literacy Strategy. Paper presented to DfES seminar: Teaching phonics in the NLS*. Sótt: http://www.standards.dfes.gov.uk/literacy/publications/research/686807/solity_phonics.PDF.

Tracey, D. H. og Morrow, L. M. (1998). Motivating contexts for young children's literacy development: implication for word recognition. Í J. L. Metsala og

L. C. Ehri (ritstj.), *Word Recognition in Beginning Literacy* (bls. 341–356). Mahwah: LEA.

Vacca, J.A., Vacca, R. T., Gove, M.K., Burkey, L.C., Lenhart, L.A., McKeon, C.A. (2006). *Reading and learning to read*. 6. útg. Boston: Allyn and Bacon.

Vacca, J. A., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L., Lenhart, L. A. og McKeon, C. (2003). *Reading and learning to read*. 5. útg. Boston: Allyn og Bacon.

Zakaluk, B. L. (1982/1996). *A Theoretical Overview of the Reading Process: Factors which influence performance and implications for instruction*. Vefsíða. Sótt 14. febrúar 2007. <http://www.umanitoba.ca/education/edlab/Archive/81529/theopape.html>

Þorbjörn Broddason (2004, 4. apríl). Þorbjörn Broddason. Könnun um fjölmiðlanotkun 10–15 ára barna á Íslandi sýnir að lestur meðal barna minnkar. *Morgunblaðið*.

Tilvísanir

1. Whole language approach.
2. Bottom-up approach.
3. Interactive approach.
4. integrated language arts approach: Lestrarkennsla þar sem lestur, ritun, hlustun, tal og sjónræn viðfangsefni eru samtvinnuð í tengslum við bókmenntir (Vacca o.fl. 2006:584).
5. Hér er átt við almennar bækur sem eru skrifaðar fyrir börn en ekki einfaldaðar kennslubækur. Sjá Meek, M., 1988 um „real books“ og „textbooks“.
6. story map.
7. Co-operative learning.

■ *Höfundur er sérfræðingur við skólaþróunarsvið kennaradeildar Háskólans á Akureyri.*

Viltu birta efni í Skímu?

Skíma er vettvangur kennara og áhugafólks um íslenskukennslu. Hafðu samband við ritstjóra eða ritnefnd ef þú vilt birta efni í blaðinu.

Til dæmis skrif um:

SKOÐANIR ÞÍNAR OG REYNSLU
NIDURSTÖÐUR RANNSÓKNA
ÁHUGAVERÐAR FRÁSAGNIR
KENNSLUHUGMYNDIR
SKÓLASÖGUR

