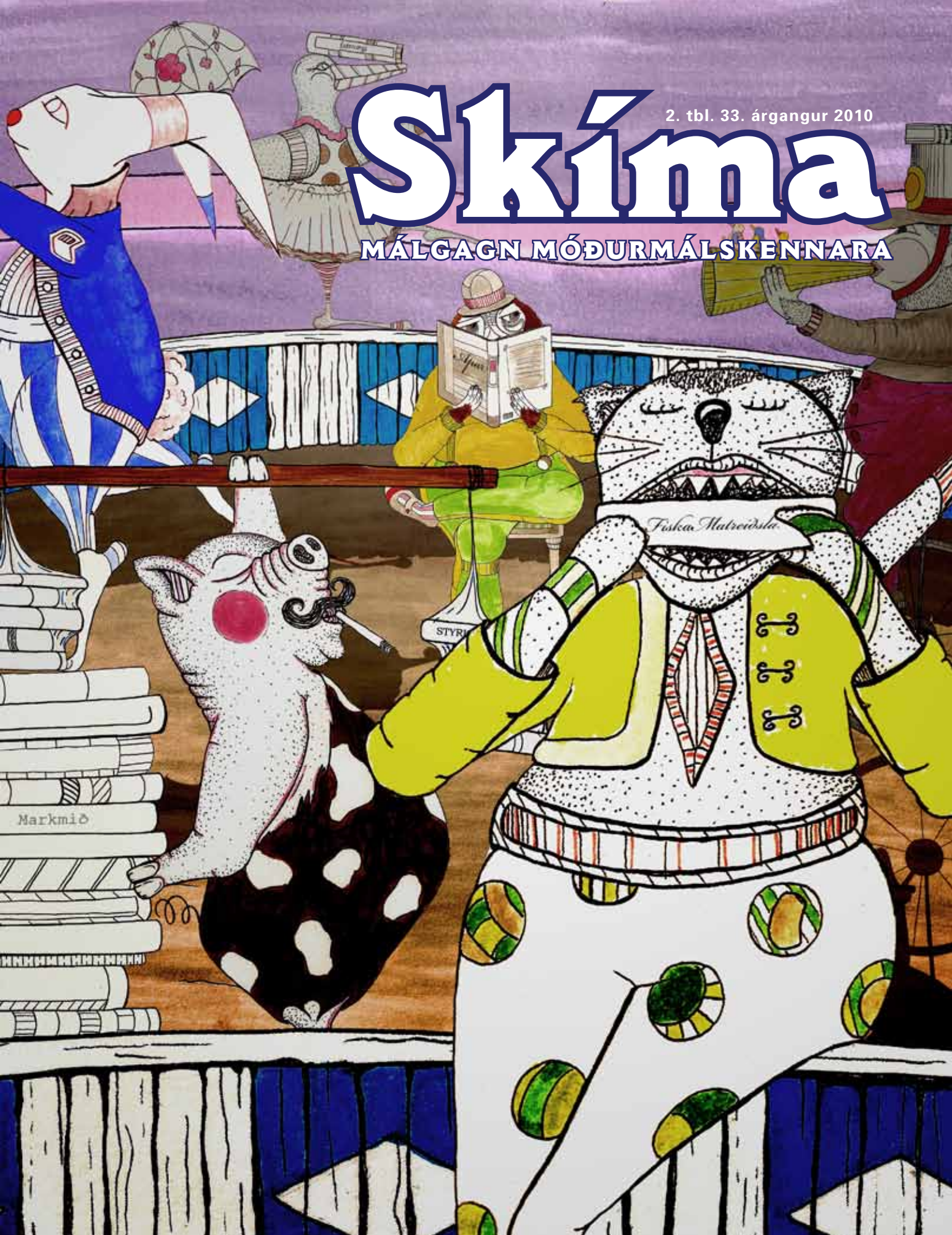


2. tbl. 33. árgangur 2010

Skíma

MÁLGAGN MÓÐURMÁLSKENNARA



Orðagull

Nýtt málörvunarefni sem styrkir vinnsluminni, heyrnræna úrvinnslu, orðaforða og endursögn

Markmið með verkefnum er að þjálfa nemendur í að:

- Hlusta á heyrnræn fyrirmæli og vinna úr þeim.
- Skilja og muna það sem sagt er.
- Auka orðaforða.
- Halda fyrirmælum í vinnsluminni meðan á framkvæmd stendur.
- Kalla úr minni og endursegja.

Verkefnum er skipt í tvo þingdarflokka og fylgja nákvæmar leiðbeiningar um fyrirmæli og fyrirlögn verkefna. Bókinni fylgir geisladiskur með öllum vinnublöðum bókarinnar, ásamt gátlista til að fylgjast með framförum nemenda. Spjöld með sjónrænum vísbendingum fylgja með bókinni til þess að hjálpa nemendum að skipuleggja sig, fá yfirsýn yfir verkið og virkja vitræna starfsemi. Verkefnin henta elstu börnum í leikskóla og börnum á yngsta stigi grunnskóla. Einnig hentar hún eldri nemendum sem glíma við erfiðleika í vinnsluminni og tvítyngdum nemendum á öllum aldri.

Söluastaðir:

- A4 - Skrifstofa og skóli, Smáratorgi 1.
- Talþjálfun Reykjavíkur.
- Til sölu hjá höfundum (bjartey@setbergsskoli.is og hildu@simnet.is)



Höfundar: Bjartey Sigurðardóttir, talmeinafræðingur og sérkennari, og Ásthildur Bj. Snorradóttir, talmeinafræðingur

Teiknari: Búi Kristjánsson

BÓKMENNTIR Í NÝJU LANDI EFTIR ÁRMANN JAKOBSSON

ÖLDIN ÖFGAFULLA EFTIR DAGNÝJU KRISTJÁNSDÓTTUR

BÓKMENNTASAGA Í MÁLI OG MYNDUM



Ármann Jakobsson fjallar hér um íslenskar bókmenntir frá landnámi til siðaskipta á nýstárlegan hátt og opnar hinn heillandi heim fornþekktanna fyrir framhaldsskólunum 21. aldarinnar. Fyrir ÍSL 303.



Dagný Kristjánsdóttir rekur í bókinni íslenska bókmenntasögu frá árinu 1900 til 2010 – frá nýrómantík til Nýhil. Í bókinni er fjöldi mynda sem gefa einstaka innsýn í tíðarandann hverju sinni. Fyrir ÍSL 503.

Skíma

MÁL GAGN MÓÐURMÁLSKENNARA

Ritstjóri og ábyrgðarmaður
Svanhildur Kr. Sverrisdóttir
Sverrisdóttir
svansver@hi.is
sími 863 2424



Ritnefnd

Kristín Björk Gunnarsdóttir,
kristinb@kopavogur.is
Sigurður Konráðsson,
sigkon@hi.is
Brynja Baldursdóttir,
brynjab@fg.is

Útgefandi

Samtök móðurmálskennara
Kennarahúsinu við Laufásveg
101 Reykjavík

Heimasíða SM

<http://www.ki.is/sm>

Stjórn Samtaka

móðurmálskennara 2010

Sæmundur Helgason
Eiríkur Rögnvaldsson
Inga Ósk Ásgeirsdóttir
Lilja Margrét Möller
Úlfar Snær Arnarson

Forsíðumynd:

Ninna Margrét Þórarinsdóttir

Myndir í Skímu:

Ritstjóri tók ljósmyndir nema annað sé tekið fram. Ninna Margrét Þórarinsdóttir teiknaði myndir.

Umbrot, filmuvinna, prentun

Leturval / Ísafoldarprentsmiðja

EFNISYFIRLIT

Svanhildur Kr. Sverrisdóttir: „Lestrarkunnátta er lykill að andans auði þjóðarinnar“	4
Sæmundur Helgason: Samtök móðurmálskennara, félagsskapur sem skiptir máli	5
Katrín Jakobsdóttir: Læsi sett í öndvegi í nýrri menntastefnu	6
Guðmundur B. Kristmundsson: Molar um læsi	8
Þórunn Blöndal: Textar og nýting þeirra í kennslu	12
Kolbrún Olgeirsdóttir: Óformlegt mat á lestrarfærni	17
Ragnar Ingi Aðalsteinsson: Hljóðkerfisvitund og bragfræði	20
Anna Sigríður Práinsdóttir: Sýn kennara á lestraráhuga og lesskilning unglunga	23
Hanna Óladóttir. Málfarshornið – Heyrðu	25
Rósa Eggertsdóttir, Jenný Gunnbjörnsdóttir og Þóra Rósa Geirsdóttir: Byrjendalæsi – Lestur eða læsi?	26
Sigurður Konráðsson: Íslensk málstefna – Hugleiðing um lestur, læsi og menntun kennara	30
Svanhildur Kr. Sverrisdóttir og Kristín Björk Gunnarsdóttir: „Kennarinn þarf að hafa í huga að hann gegnir mikilvægu hlutverki sem lestarfyrirmynd nemenda sinna“ – viðtal við Þóru Kristinsdóttur	32
Hrafnhildur Ragnarsdóttir: Þróun textagerðar frá miðbernsku til fullorðinsára: Munur á talmáli og ritmáli, frásögnum og álitgerðum	37
Ingibjörg B. Frímansdóttir: Upplstur í grunnskólum	41
Guðjón Ragnar Jónasson: Er enn líf í Hrutadal? – Frásögn af málþingi um Guðrúnu frá Lundi	44
Ingibjörg Einarsdóttir: Stóra upplestrarkeppnin 15 ára – Litla upplestarkeppnin lítur dagsins ljós.	46
Anne Mangen: Skjár eða blað – skiptir það máli?	48
Sigurgrímur Skúlason: Lesskimun í samræmdu könnunarprófi í 4. bekk – og viðbrögð í framhaldi af henni	51
Halla Kjartansdóttir: Það þarf ekki alltaf að vera rétt svar – Skuggalegt próf úr Skugga-Baldri	52
Guðmundur Engilbertsson: Orð af orði – markviss efling orðaforða	54
Vilborg Davíðsdóttir: Fokk, maðr!	57
Davíð Stefánsson: Að greina til að skilja til að skapa	58
Klara Hauksdóttir og Sólveig Friðriksdóttir: Bókasafn Verzlunarskóla Íslands – Hvetjandi umhverfi til náms og upplýsingaöflunar	61
Sylvía Guðmundsdóttir: Lestrarbókaflokkar Námsgagnastofnunar – Stuðlað að fjölbreyttu lesefni	62
Páll Guðbrandsson: Vanda málið – Nýtt heildstætt námsefni í íslensku á miðstigi grunnskóla	64

STJÓRN
SAMTAKA
MÓÐURMÁLSKENNARA
2010–2011



Sæmundur
Helgason



Eiríkur
Rögnvaldsson



Inga Ósk
Ásgeirsdóttir



Lilja Margrét
Möller



Úlfar Snær
Arnarson



„Lestrarkunnátta er lykill að andans auði þjóðarinnar“

Ég vona að sem flestir kennarar tileinki sér þau tilmæli aðalnámskrár að allir kennarar séu móðurmálskennarar. Jafnvel þótt sumum þeirra kunni að finnast sem þessi yfirlýsing eigi ekki erindi við sig, kalli hana klisju eða innihaldslaust hjal sem stefnumótunaraðilar noti til að skreyta skrif sín. Hvernig getur til dæmis íþróttakennari eða líffræðikennari verið móðurmálskennari? Sumir líta á þessi orð sem áminningu og svo eru aðrir sem telja þetta svo sjálfsagt að varla þurfi að taka það fram, auðvitað sé það hlutverk allra kennara að sinna móðurmálinu.

Vandinn hér felst líklega í því að fólk áttar sig ekki á því hvað felst í þessum orðum, að allir kennarar séu móðurmálskennarar, og þau þarf að útskýra betur. Ég skil þau þannig að sérhver kennari ræki þetta hlutverk ef hann er meðvitaður um gildi þess að vera góð málfarsfyrirmynd, að tala vandað mál, að ræða um málið, vekja athygli á bókum sem hann les, leiksýningum, umræðum í fjölmiðlum. Hann gerir það með því að sýna málinu virðingu. Hann gerir þær kröfur til nemenda sinna að þeir vandi málfar sitt, að þeir umgangist málið af virðingu. Hann vekur athygli á orðum og orðatiltækjum sem skipta máli í hans fagi, hann gerir kröfur um að nemendur temji sér viðeigandi frágang í rituðu máli, að þeir reyni alltaf að gera sitt besta, vanda mál sitt.

Þess vegna eru það ekki bara íslenskukennarar sem sinna þessu starfi, það gera allir sem láta sig málið varða. Áhugafólk um íslenska tungu, kennarar, rithöfundar, fjölmiðlamenn, starfsmenn ýmissa stofnana, foreldrar, systkini, afar og ömmur. Kennarar gegna að sjálfsgöðu ábyrgðarmiklu hlutverki og þeir sinna því á fjölbreyttan hátt. Ekki aðeins með því að aðstoða nemendur við að leysa ákveðin verkefni heldur með því að vera áhugasamir og vakandi yfir öllum tækifærum sem gefast til að vekja athygli á því sem vel er gert, því sem er áhugavert og getur höfðað til nemenda. Öllu sem getur hjálpað þeim að hrista af sér doða hversdagsleikans, örvað þá og hvatt. Það eru góðir móðurmálskennarar.

Skíma kemur nú út í 67. sinn. Blaðið er tímamótablað í tvennum skilningi. Annars vegar er það gefið út í stærra upplagi en nokkru sinni fyrr, í 11.000 eintökum, og dreift til allra kennara á Íslandi. Mennta- og menningarmálaráðuneytinu er þakkað fyrir veglegan styrk til að gera þetta mögulegt og einnig Kennarasambandi Íslands sem aðstoðar við dreifingu. Hins vegar verður næsta Skíma gefin út á nýrri heimasíðu Samtaka móðurmálskennara og verður í fyrsta sinn aðgengileg á netinu.

Þetta blað er helgað læsi. Meðal efnis eru skrif Katrínar Jakobsdóttur, mennta- og menningarmálaráðherra, viðtal við Þóru Kristinsdóttur, kynning á ráðstefnu um Guðrúnu frá Lundi, niðurstöður rannsókna og kennsluhugmyndir svo fátt eitt sé nefnt. Forsíðu Skímu prýðir mynd eftir Ninnu Margréti Þórarinsdóttur myndlistarkonu. Hún teiknar einnig fjölda annarra mynda í blaðinu. Henni sem og öðrum sem hafa lagt hönd á plóginn eru færðar bestu þakkir fyrir framlag sitt. Lesendur Skímu eru enn og aftur hvattir til að senda inn efni; greinar, hugleiðingar, kennsluhugmyndir eða annað sem á erindi við íslenskukennara á öllum skólastigum. Frestur til að skila inn efni í næsta tölublað er 15. apríl 2011.

Svanhildur Kr. Sverrisdóttir ritstjóri

félagsskapur sem skiptir máli

Samtök móðurmálskennara og Skíma

Samtök móðurmálskennara eru félagsskapur kennara á öllum skólastigum. Félagsmenn eru alls um 550 og nýir félagar eru boðnir velkomnir. Markmið Samtakanna er að láta sig varða allt sem snertir vöxt, viðgang og kennslu móðurmálsins. Það gera þau m.a. með útgáfu tímaritsins **Skímu** og með fjölbreyttum námskeiðum og fundum. **Skíma** hefur komið út tvisvar á ári að jafnaði frá 1978 og hefur ávallt verið gefin út á prenti. Næsta vor verða breytingar á útgáfu blaðsins og **Skíma** gefin út rafrænt á nýrri heimasíðu félagsins. Með þeim hætti verður efni blaðsins aðgengilegt öllum sem vilja nálgast fræðilegar greinar og umfjöllun um móðurmálið eða fræðast um starf Samtakanna. Jafnframt verður efnið tengt við leitarvélars netsins.

Fundir og ráðstefnur í félaginu

Í febrúar 2010 stóðu Samtök móðurmálskennara fyrir glæsilegri ráðstefnu um læsi sem bar heitið **Leiðin til læsis**. Í kjölfar ráðstefnunnar fæddist sú hugmynd að fylgja henni eftir með því að gefa út sérstakt hefti af **Skímu** og senda til allra kennara á landinu. Það gera Samtökin nú með dyggum stuðningi mennta- og menningarmálaráðuneytis og Kennarasambands Íslands. Samtök móðurmálskennara vona að efni **Skímu** varpi ljósi á umræðuna um læsi, lestrarkennslu og lestrarnám.

Ráðstefnur og fundir Samtakanna endurspeglar starfsemi félagsins. Læsisráðstefnan **Leiðin til læsis** var opin öllum sem höfðu áhuga á málefnum og voru þátttakendur rúmlega 200 kennarar og annað starfsfólk menntakerfisins, alls staðar að af landinu. Annað vel heppnað námskeið, sumarnámskeið Nordspråk, var haldið í Borgarfirði í sumar. Þar glöddust 50 norrænir móðurmálskennarar yfir sögum af Agli, Brák, Snorra og Esju og upplifðu finnskt „ljóðaslamm“. Í haust komu 60 íslenskukennarar á Hvalfjarðarströnd þar sem haldið var námskeið um fjölbreytta kennsluhætti. Næsta haust er stefnt að því að halda námskeið um nýlega samfélagsmiðla, s.s. SMS, Kvakið, Fésbók eða Púskjái. Skammdegisfundur er haldinn árlega í lok nóvember



Ljósmynd: Úlfar Snær Arnarson



Ljósmynd: Hallvard Kjelen

og lesa nokkrir höfundar upp úr jólabókum sínum við góðan orðstír.

Samtök móðurmálskennara og Nordspråk

Samtök móðurmálskennara starfa náið með Nordspråk, félagi móðurmálskennara á Norðurlöndum, sem stendur fyrir fjölda námskeiða og ráðstefna á hverju ári. Norræna ráðherranefndin styrkir þessi námskeið. Markmið með samskiptunum er að efla menningartengsl og stuðla að auknum málskilningi á milli þjóðanna í norðri. Samskiptamál á námskeiðunum eru danska, norska eða sænska. Á námskeiðunum skapast mikilvæg tengsl við starfsfélaga á Norðurlöndum og tækifæri til að skiptast á hugmyndum og kennsluefni. Þátttakendur geta sótt um styrki til að sækja Nordspråk-námskeið í endurmenntunarsjóð Kennarasambands Íslands. Upplýsingar um Nordspråk er einnig hægt að finna á heimasíðunni nordsprak.dk. Þar er líka hægt að nálgast rafræna útgáfu norrænna tímarita fyrir móðurmálskennara.

Fyrir hönd stjórn Samtaka móðurmálskennara,
Sæmundur Helgason formaður
sæmundur.helgason@reykjavik.is

Læsi sett í öndvegi í nýrri menntastefnu

KATRÍN JAKOBSDÓTTIR

Við sem störfum að skólamálu þurfum sífellt að velta fyrir okkur hvernig best verður komið til móts við þarfir nemenda og tryggt að þeir hljóti þá menntun sem þeir eiga rétt á og þurfa á að halda til að geta haldið áfram í námi og haldið af stað út í lífið. Nemendur þurfa að vera reiðubúnir til að taka virkan þátt í lýðræðis-þjóðfélagi sem er í sífelldri þróun og geta aðlagast hratt breyttum aðstæðum, tíðaranda og efnahag eins og dæmin sanna.

Meginmarkmið læsis er að nemendur taki virkan þátt í að umskapa og umskrifa heiminn með því að skapa eigin merkingu og bregðast á persónulegan og skapandi hátt við því sem þeir lesa með hjálp þeirra miðla og tækni sem völ er á. Texti eða annað birtingarform upplýsinga er efniviður í þekkingu sem nýtist ekki einungis einstaklingnum heldur einnig samfélaginu öllu. Forsenda þess að svo verði er að hver og einn sé ekki aðeins fær um að tileinka sér þekkingu, heldur þekki ólíkar leiðir til að afla hennar, geti túlkað hana með gagnrýnum hætti og þekki hentugar leiðir til að miðla henni. Hver einstaklingur þarf að gera sér grein fyrir þeim þörfum sem hann hefur fyrir efni sem er honum sjálfum til gagns og gleði.

Á síðustu áratugum hefur þekking á lestrarerfiðleikum aukist mikið og ýmsar hugmyndir og kenningar komið fram þar sem leitast er við að skýra vandann og benda á leiðir til að mæta honum. M.a. hefur verið bent á að ekki megi einungis líta á lestrarerfiðleika sem vandamál heldur viðfangsefni sem krefst nýrra úrræða í skólum og annars konar nálgunar. Augu manna hafa jafnframt beinst að því hvaða afleiðingar það hefur fyrir nemandann að eiga í erfiðleikum með lestur. Takmörkuð lestrarfærni getur haft marg-

visleg neikvæð áhrif, bæði fyrir einstaklinginn og samfélagið.

Á undanförnum misserum hefur ráðuneytið haft frumkvæði að verkefnum sem miða að því að bæta læsi. Sérstök áhersla hefur verið á að styrkja læsi. Sú vinna skilaði t.d. upplýsingum um lestrarkennslu í völdum skólum, lesvef, styrkjum til gerðar lestrar- og lesskímunarprófa, breytingum á samræmdum



könnunarprófum, skýrslu um lestrarerfiðleika, stuðningi við Mentor til að byggja upp lestrareiningu, styrkjum til þróunarverkefna úr þróunarsjóðum á vegum ráðuneytisins og styrkjum til námsgagnagerðar. Sérstök áhersla er nú á úthlutun styrkja úr Sprotasjóði og Þróunarsjóði námsgagna vegna verkefna sem tengjast læsi í víðum skilningi.

Íslenskir nemendur bæta stöðu sína í lesskilningi samkvæmt niðurstöðum nýrrar PISA rannsóknar á lesskilningi og læsi á stærðfræði og náttúrufræði. Ísland hefur tekið þátt í PISA rannsókninni fjórum sinnum, fyrst árið 2000, og hefur lesskilningi íslenskra nemenda hrakað í hvert sinn sem mælingin hefur verið gerð, þ.e. árin 2003 og 2006. Niðurstöðurnar fyrir árið 2009 gefa von um að Ísland sé á réttri leið og eru keimlíkar niðurstöðunum árið 2000. Nemendur í tíu löndum af 68 koma betur út en íslensku nemendurnir, og átta ef aðeins eru talin OECD-löndin 33. Niðurstöðurnar benda til að lesskilningi og læsi í stærðfræði sé almennt vel sinnt í grunnskólum landsins og vil ég nota tækifærið og hrósa kennurum og starfslíði skólans fyrir að snúa neikvæðri þróun við. Mikill munur er þó á frammistöðu innflytjenda af fyrstu kynslóð og innfæddra sem er sérstakt áhyggjuefni. Því þarf að standa sérstaklega vel að íslenskukennslu fyrir þessa nemendur til að vinna að jafnrétti og skapa þeim sömu möguleika og öðrum.

Mennta- og menningarmálaráðuneytið fól Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands að gera úttekt á lestrarkennslu í tíu grunnskólum skólaárið 2008–2009. Valdir voru skólar hvaðanæva af landinu og var tekið mið af árangri skólanna í lesskilningshluta PISA. Þannig voru í úr-

takinu skólar sem fengið höfðu góða, slæma og miðlungs niðurstöðu. Úttektinni var m.a. ætlað að skoða menntun kennara, fyrirkomulag lestrarkennslu í 1.–10. bekk, þjálfun lesskilnings, námsmat, skimanir, vægi læsis í öllum námsgreinum, stuðning við nemendur með lestrarerfiðleika og ráðgjöf til kennara í tengslum við lestrarkennslu.

Helstu niðurstöður eru þessar:

- Skipulagðri lestrarkennslu í skólum lýkur of snemma. Lítið skipulögð lestrarkennsla eftir 3. bekk kom sérstaklega illa við nemendur sem eiga í erfiðleikum með lestur eða lestrarnám. Ekki var hugað nógu vel að því að finna verkefni við hæfi fyrir þá nemendur sem stóðu vel að vígi.
- Matstæki skortir til að meta mismunandi tegundir lesturs og lesskilnings. Námsmat í lestri er tæpast nógu fjölbreytt, byggist fyrst og fremst á hraðaprófum.
- Núverandi skipulag kennaranáms undirbýr aðeins afmarkaðan hóp kennaranema til að kenna lestur í fyrstu bekkjum grunnskólans. Efla þarf endurmenntun kennara í tengslum við lestrarkennslu fyrir alla aldurshópa. Þar þyrfti að skerpa skilning kennara og skólastjóra á gildi læsis í öllum námsgreinum og námssviðum. Auka þarf samstarf á milli skóla, skólastjórnenda, sérfræðinga, skólaskrifstofa og menntastofnana við að þróa aðferðir til lestrarkennslu.
- Auka þarf meðvitund um mismunandi bakgrunn, smekk og áhugamál nemenda við lestrarkennslu.

Í kjölfar framangreindrar úttektar var skipaður starfshópur á vegum mennta- og menningarmálaráðuneytisins. Hópurinn hefur það hlutverk að fylgja úttektinni eftir og einnig að skilgreina lestur í víðum skilningi og læsi sem eina af grunnstöðum í menntakerfinu.

Hópurinn hefur sérstaklega fjallað um hvernig megi auka veg læsis í gegnum formlega skólagöngu í leik-, grunn- og framhaldsskólum og í gegnum óformlega fræðslu með áherslu á fullorðinsfræðslu og fjölmíðla. Árið 2008 voru samþykkt ný



menntalög fyrir þessi skólastig og nýverið tóku gildi lög um framhaldsfræðslu. Almennar námskrár fyrir öll skólastigin hafa verið í smíðum og liggja nú á heimasíðu ráðuneytisins til umsagnar. Þar er læsi sett fram sem einn af fimm grunnþáttum í nýrri menntastefnu og byggist skilgreining og umfjöllun á vinnu hópsins.

Hinir grunnþættirnir eru jafnrétti, lýðræði, menntun til sjálfbærni og skapandi starf. Þeir tengjast allir innbyrðis og er ætlað að fléttast inn í allt fræðslu- og skólastarf með markvissum hætti. Grunnþættirnir snúast um skilning á samfélagi, umhverfi og náttúru á liðandi stund þannig að börn og unglingar læri að bjarga sér í samfélaginu og vinna með öðrum. Grunnþættirnir snúast einnig um að nýjar kynslóðir fái tækifæri til að velta fyrir sér og móta sér framtíðarsýn, getu og vilja til að hafa jákvæð áhrif á samfélag sitt.

Hópurinn kom sér saman um eftirfarandi skilgreiningu á læsi: „Í læsi felst að búa yfir þekkingu og leikni til að skynja, skilja, túlka, gagnrýna og miðla texta til að mæta kröfum samfélagsins og einstaklingsins. Með texta er átt við ritmál, myndmál, talmál og önnur kerfi tákna.“ Svipuð skilgreining var notuð síðasta haust þegar ráðuneytið auglýsti eftir umsóknum um styrki úr Sprotasjóði og Þróunarsjóði námsgagna sem vonandi mun skila mörgum áhugaverðum verkefnum sem nýtast leik-, grunn- og framhaldsskólum. Í umsóknum kom greinilega fram að víða er verið að vinna áhugaverða þróunarvinnu á þessu sviði í skólum.

Jafnframt því að gæta vel að þeim sem þurfa sérstakan stuðning við námið er afar mikilvægt að hlúð sé almennt að lestri og

skapandi þáttum tungumálsins eins og tjáningu, ritun og leiklist. Margt bendir til að nemendur læri best í gegnum skapandi ferli. Erlend tungumál þarf að rækta sérstaklega vel því ef vel tekst til veitir slíkt nám enn betri málskilning, málkennd og skapar frekari möguleika til menntunar á erlendri grundu og aukins skilnings á mismunandi menningarheimum.

Meðan læsishugtakið var einkum skilgreint sem skilningur á ritmálmálum var það fyrst og fremst notað af lestrarfræðingum og kennurum ungra barna. Með breyttum skilningi á hugtakinu er nauðsynlegt að nálgast það á breiðari forsendum og á þverfaglegan hátt. Samt sem áður mun sjálft lestrarnámið alltaf skipa veigamikinn sess og vera grundvallarforsenda í öllu skólanámi. Því er nauðsynlegt að kennarar á öllum skólastigum hafi þekkingu á þessum mikilvæga þætti sem hefst með máltöku ungra barna og lýkur ekki fyrr en einstaklingurinn er orðinn virkur og gagnrýninn lesandi. Í seinni tíð hefur framsetning texta breyst með nýjum birtingarmáta á tölvum, í farsímum og með öðrum rafrænum hætti. Myndir af margvíslegu tagi, hreyfing og hljóð samvinnast við hið talaða og ritaða orð. Þetta þýðir að textahugtakið hefur breyst og það hefur kallað á víðari skilgreiningu á læsishugtakinu.

Þjálfun í íslensku er lykilforsenda slíkrar hæfni. Tungumálið er lifandi menningararfur og tengir saman fortíð þjóðarinnar og nútíð. Öðlast þarf þekkingu á ákveðnum menningarverðmætum og sögulegum staðreyndum til að geta tekið lýðræðislegan þátt í menningarlífi og stjórnámum þjóðar á upplýstan hátt. Síðast en ekki síst er fátt sem gefur manni meira en að lesa góðan texta sér til ánægju og fróðleiks. Í heimi bókmenntanna er falin mikil viska og fegurð og það er okkar hlutverk sem vinnum að skólamálu að tryggja sem best aðgengi allra að þeim heimi.



Höfundur er ráðherra mennta- og menningarmála



molar

GUÐMUNDUR B. KRISTMUNDSSON

Löng leið er fyrir höndum þegar fyrstu spor í átt til læsis eru tekin og hana þarf að varða sem best. Læsi, lestur og ritun í skóla felst ekki einungis í því að læra að lesa og skrifa. Nemendur verða að njóta færninnar frá fyrstu tíð. Þeir þurfa á traustu uppeldi að halda sem skilar góðum einstaklingum sem er annst um eigið læsi, gera sér grein fyrir gildi þess og hafa öðlast þá færni að geta valið lesefni við hæfi og nýtt sér það til gagns og gleði.

SKILGREININGAR Á LÆSI

Hvað eiga menn við þegar talað er um læsi og hvernig má skilgreina það? Spurningin virðist einföld og ljóst að um er að ræða hugtak sem þjóðin notar og flestir telja sig vita hvað það merkir. Við nánari athugun kemur þó í ljós að fræðimenn eiga í nokkru basli með að skilgreina hugtakið og eru ekki sammála um hvað í því felst.

Undanfarna áratugi hafa margar skilgreiningar á hugtakinu litið dagsins ljós. Fræðimenn hafa auðvitað reynt að átta sig á merkingu þess, bæði þeir sem sinna rannsóknum á læsi og einnig fólk úr öðrum fræðigreinum. Í vaxandi mæli hefur orðið vart við verðbólgu í þessum skilgreiningum. Þær verða æ víðari og farið er að bæta orðinu „læsi“ aftan við ólíklegustu fyrirbæri. Auðveldlega má finna yfir 20 heiti á hugtökum sem enda á -læsi. Ekki eru þau öll notuð hér á landi en þeim fjölga þó ört. Sem dæmi má taka hugtök eins og náttúrulæsi, fjármálalæsi, heilsulæsi, myndlæsi, upplýsingalæsi, stærðfræðilæsi, talnalæsi, fjölmiðlalæsi, miðlalæsi, menningarlæsi og jafnvel, sjálfbærnilæsi. Sumt af þessu hefur áunnið sér

sess, svo sem talnalæsi, myndlæsi og fjölmiðlalæsi eða miðlalæsi, enda stundum hluti af texta í víðum skilningi þess hugtaks. Viðbótin virðist þó oft standa fyrir hugtakið skilning fremur en læsi og sum hugtökin eru frekar óskýr og tengjast hvert öðru með ýmsum hætti.

Ástæðan fyrir mörgum nafngiftum á hugtakinu gæti verið sú að texti hefur breyst ört á liðnum árum og ekki þarf annað en líta á vefsíðu til að sjá fjölbreytnina. Þar má sjá hefðbundinn texta, myndræna framsetningu, svo sem töflur og alls kyns gröf og myndir, jafnvel hreyfimyndir og hljóð. Í útlöndum er farið að tala um „multimodal texts“ sem Baldur Sigurðsson dósent hefur nefnt „fjölháttu texta“.

Ýmsar skilgreiningar á læsi hafa birst hér undanfarna tvo áratugi í það minnsta, sumar tengdar fjölþjóðlegum rannsóknum eða umræðu um læsi. Nokkur tímamót urðu þegar Íslendingar tóku fyrst þátt í fjölþjóðlegri rannsókn á læsi, svokallaðri IEA-rannsókn. Þar var gengið út frá eftirfarandi skilgreiningu á læsi: „Læsi er geta til að skilja og nota það ritmál sem þjóðfélagið krefst og/eða metið er mikilvægt af einstaklingnum“ (Sigríður Þ. Valgeirsdóttir, 2003). Til þessa hafði fremur verið talað um lestur en læsi. Þessi skilgreining fjallar ekki einungis um lestrarfærni heldur einnig færni í að nota ritmálið. Þá er lögð áhersla á kröfur sem þjóðfélagið gerir og einnig þær kröfur um læsi sem einstaklingurinn gerir til sjálfs sín. Hið síðarnefnda er sérlega áhugavert. Það var nýtt að hugað væri að þeim sjálfsagða hlut að nemendur gerðu kröfur til sjálfrá sín í þessum efnunum. Skólinn var jafnan sagður setja kröfurnar. Þessi sýn kallar m.a.

á að læsi sé rætt og skoðað í námi og nemendum gerð grein fyrir eðli þess og mikilvægi fyrir þá sem einstaklinga og samfélagið sem þeir eru hluti af.

Skilgreiningar á læsi hafa verið að þróast í þá átt sem hér kemur fram en einnig í samræmi við breytingar á gerð og hlutverki texta, sífellda þróun samskipta- og tæknimiðla og almenna notkun þeirra. Íslendingar hafa tekið þátt í svokölluðum PISA-rannsóknum annað hvert ár síðan árið 2000. Lestur var meginviðfangsefni árið 2000 en sveif yfir vötnum 2003 þegar stærðfræði var meginþema og 2006 þegar náttúrufræði lék aðalhlutverk. Á árinu 2009 var lestur aftur í fyrirrúmi en niðurstöður lágu ekki fyrir þegar þetta er skrifað.

Skilgreining PISA á læsi er eftirfarandi: „Læsi er geta til að skilja, nota og íhuga ritað mál til að ná markmiðum sínum, til að þróa þekkingu sína og framtíðarmöguleika og til að geta tekið virkan þátt í samfélaginu“ (Knowledge and Skills for Life, 2000, 21). Hér er einstaklingurinn í öndvegi en samfélagið og kröfur þess skipta einnig miklu. Lestur til náms er yfir og allt um kring. Lesandinn þarf að geta skilið og ígrundað, sem gæti fallið undir túlkun, og ritað mál er miðill til þess. Í prófunum er talsvert af efni birt á myndum og í gröfum og litið er svo á að það sé hluti af texta. Geta til að lesa, skilja og nota færni til að afla sér upplýsinga og þekkingar er hér ráðandi. Lesskilningur er því meginhugtak í þessum rannsóknum. Almar M. Halldórsson gerir góða grein fyrir niðurstöðum PISA 2000 í riti Námsmatsstofnunar nr. 8 (Almar M. Halldórsson, 2006).

Um læsi



Í menntamálaráðuneyti starfar nefnd sem falið var að móta stefnu um læsi sem gæti m.a. orðið leiðarljós við gerð námskrár. Nefndinni er falið að koma með tillögur um hvernig:

- ýta megi undir lestur í samfélaginu með aðkomu ýmissa hagsmunaaðila
- efla megi læsi á öllum skólastigum
- auka megi áherslur á læsi í námskrám, kennaramenntun og endurmenntun kennara
- virkja megi foreldra til að huga að og treysta færni barna sinna
- hægt er að koma til móts við mismunandi þarfir nemenda, bæði þeirra sem eiga við örðugleika að stríða og hinna sem skara fram úr.

(Skipunarbréf nefndarinnar 9. október 2009)

Nefndin varði talsverðum tíma í að skilgreina læsi í víðum skilningi þess hugtaks. Þar kom berlega í ljós að hér var ekki um létt verk að ræða og ýmis sjónarmið uppi. Niðurstaðan varð þessi:

Í læsi felst að búa yfir þekkingu og leikni til að skynja, skilja, túlka, gagnrýna og miðla texta í víðum skilningi til að mæta kröfum samfélagsins og einstaklingsins. Með texta er átt við ritmál, myndmál, talmál og önnur kerfi tákna.

Þessi skilgreining sver sig að nokkru á étt við þær sem nefndar eru að framan. Hér er þó miðað við víðari skilning á texta-hugtakinu og kröfur samfélags til læsis eru meira áberandi en hjá PISA. Það einkennir einnig þessa skilgreiningu að lögð er sérstök áhersla á túlkun og gagnrýna

hugsun. Talsvert hefur verið rætt um þau atriði í fræðunum undanfarin ár, einkum í sambandi við lestur af neti þar sem ritstjórn er engin og höfundur oft hulinn. Það gerir enn meiri kröfur til lesanda en áður var. Þetta kallar á kennslu og þjálfun í að túlka texta, ígrunda hann og gagnrýna. Þar þurfa nemendur að þjálfast í að nýta þekkingu sína og reynslu, meðal annars af lestri og umræðum, velta fyrir sér notkun hugtaka og orða, hvað höfundur er að segja og varpa fram spurningum til hans og leitast við að finna svör í textanum.

Hér hefur skilgreiningu á hugtakinu læsi verið gefið nokkurt rúm enda er það mikilvægt fyrir skólastarf og alla umræðu að það sé á hreinu við hvað er átt. Í læsi felst sem sé ekki einungis það að geta lesið, skilið og túlkað heldur einnig að geta miðlað þeirri þekkingu eða upplýsingum sem lesturinn leiðir af sér, að því ógleymsdu að uppeldi til lestrar leiði af sér sjálfstæðan lesanda sem getur valið sér efni eftir tilefni og þörfum. Góð og skýr skilgreining er grundvallaratriði þegar setja á stefnu og útfæra hana í skólastarfi. Hún er ekki skrautfjöldur sett fram í fögrum almennum orðum heldur nauðsynlegt verkfæri hugsunar og framkvæmda.

VITUND UM LÆSI

Læsi í merkingunni lestur og ritun hefur verið mikið rannsakað víða um heim. Við höfum af eðlilegum ástæðum leitað helst í sjóði þeirra þjóða sem nota mál sem við skiljum. Þar hafa enskumælandi þjóðir verið áberandi, Bandaríkjamenn og Bretar, og svo auðvitað norrænar þjóðir. Sennilega er mun meira leitað til heimilda um lestur og lestrarnám en ritun.

Það er umhugsunarvert þar sem almennt er álitid að órjúfanleg tengsl séu á milli þessara tveggja þátta læsis. Það er einnig áhyggjuefni ef ritun er ekki sinnt nægilega í ljósi þess hve hún er orðin almenn í samfélaginu, bæði í starfi og frístundum. Fjölmörg börn og unglingar hér á landi iðka ritun í frístundum og verja til hennar talsverðum tíma. Vinsælt er að skrifa á fésbók, msn, sms og fleiri miðla. Einnig verða á vegi börn sem hafa gaman af því að semja sögur og ljóð. Full ástæða er til þess að líta til tólmstundarritunar í skólastarfi, styðja hana og nýta áhugann til frekari afreka á ritvellingum. Það gæti m.a. komið í veg fyrir vanda í tölvusamskiptum, bætt málhegðun og jafnvel komið í veg fyrir einelti (Guðmundur B. Kristmundsson, 2010).

Hvað lestur varðar hefur eðlilega verið lögð mikil áhersla á að kenna börnum að lesa. Þar byggjum við á sterkri hefð sem hefur styrkst að undanförun þar sem kennslan byggist enn frekar en áður á forsendum lestrarnáms, svo sem hljóðkerfisvitund, orðaforða, máli og mál-skilningi, flæði í lestri og svokallaðri snemmtækri íhlutun. Það er ekki fyrr en á seinni árum sem farið er að tala um og vinna að því að kenna börnum að nota lestur til náms og fjalla þar með kerfisbundið um skilning og beitingu þeirrar færni sem þarf til að skilja og nota texta til gagns og gleði. Þar þurfum við að gera átak.

Læsi er svo mikilvægur þáttur í lífi einstaklings að ekki verður undan því vikist að vinna eins vel og unnt er að því að efla það og bæta. Einn þáttur í því er að gera nemendum grein fyrir gildi læsis. Það

ætti því að fjalla um læsi í skólum og fá nemendur til að hugsa um þennan mikilvæga þátt í lífi sínu. Til að mynda væri ekki úr vegi að fá nemendur til að ræða og skrá hugleiðingar sínar um læsi og hvernig lífið væri á Íslandi ef enginn gæti lesið og skrifað.

Það gæti einnig vakið áhuga nemenda að rækta eigið læsi ef þeir fengu fræðslu um lestur og ritun og hvað fram fer í kalli þeirra þegar þeir lesa og skrifa. Um leið og það væri gert ætti að fjalla um leiðir til að bæta lestur og ritun. Þar má til að mynda nefna nauðsyn þess að lesa margskonar texta, bæði prent-, og netmiðla. Ekki er úr vegi að benda á að það sem skrifað er á

fésbók eða msn eru líka textar og eins og aðrir textar krefja þeir lesandann um gagnrýni og túlkun. Einnig ætti að benda nemendum á að nýta sér það sem þeir hafa lesið áður. Það getur varpað ljósi á þann texta sem þeir eru að lesa hverju sinni, efni hans, málfar, orðaforða og merkingu. Það sem lesið er myndar dýrmætan sjóð sem alltaf má leita í.

Það er mikilvægt að nemandi fái það smám saman á tilfinninguna að læsi er eitthvað sem hann getur þroskað og eftt og það er hans eign sem ekki verður með nokkru móti af honum tekin. En lestri og ritun fylgir ábyrgð. Hann sem lesandi verður að ákveða hvað hann telur sér

þjóðandi og sem höfundur verður hann að gera sér grein fyrir að það sem hann skráir er hugsun hans sjálfs og þar kemur sjálfsvirðing hans við sögu.

VIÐFANGSEFNI

Æskileg viðfangsefni í lestrarkennslu eru óteljandi og fjölgar jafnt og þétt eftir því sem miðlun verður fjölbreyttari og almennari og textar margbreytilegri. Bók og blað eru ekki lengur ein um hituna. Þar hafa margskonar miðlar komið til sögu. Allir krefjast þeir þó hins sama af lesandanum. Hann þarf að geta skilið efnið, túlkað það og gagnrýnt og notað það í ýmsum tilgangi.

Ýmsar rannsóknir og kannanir, sem fram hafa farið hér á landi geta gefið kennurum hugmyndir um kröfur og viðfangsefni sem að gagna geta komið í kennslu. Þar má til að mynda nefna samræmd próf og fjölþjóðlegar rannsóknir eins og PISA. En þar er metinn skilningur á texta sem getur verið töluvert langur og samfelldur texti sem krefst færni í að túlka ritað mál sem stutt er myndum, grófum og töflum.

Lestarfærni í þröngum skilningi, þ.e. færni í umskráningu og lestrarhraða, er ekki metin á PISA-prófum en áhersla lögð á að þátttakendur sýni fram á færni sína í að nota lestrarfærni við lausn verkefna. Það er gert með því að kanna hvernig þeim gengur að nálgast upplýsingar úr texta, öðlast skilning á viðkomandi texta í heild, túlka hann, ígrunda innihald hans og greina form hans og einkenni. Textar prófanna eru fjölbreyttir. Þar má finna sögur og frásagnir, lýsingar eða útskýringar á fyrirbærum, skoðun eða viðhorf, töflur, skýringarmyndir, fyrirmæli eða leiðbeiningar og eyðublöð.

Af þessu má ráða hvaða kröfur samfélagið gerir til lestrarfærni nemenda við lok grunnskóla. Ýmislegt má einnig læra af niðurstöðum spurningalista sem fylgja prófunum (Almar Halldórsson, 2006).

Það er synd hve miklum tíma hefur verið varið í að bera saman niðurstöður Íslands

Lestu

um nýju bækurnar á



bókmenntir.is



Allt um íslenska samtímahöfunda

- greinar um verk höfunda
- pistlar frá höfundum
- verðlaun og viðurkenningar
- ritaskrár

Fréttir úr bókmenntalífinu og margt fleira

Borgarbókasafn um alla borg
Sími 411 6100
borgarbokasafn.is



BORGARBÓKASAFN
REYKJAVÍKUR



við niðurstöður annarra landa, eða öllu heldur benda á hvar Ísland er í röðinni. Við ættum heldur að vinna betur úr því sem rannsóknin segir okkur um stöðu okkar sjálfra og þá þróun sem lesa má úr niðurstöðum undangenginna ára. Það er nokkurt áhyggjuefni að sjá að nemendum fjölgar í lægstu þrepum prófsins þannig að um umtalsverðan mun er að ræða frá árinu 2000 til 2006. Einnig hefur nemendum fækkað í tveimur efstu þrepunum. Árið 2000 voru 37% nemenda í lægstu þremur þrepunum samtals en 46% árið 2006. Í efstu tveimur þrepunum voru 33% árið 2000 en 25% árið 2006. Tilfærslan milli hæfnisþrepa niður á við nemur um 8–9%, eða nálægt 400 nemendum í árgangi. Það skortir á að nemendur geti fundið upplýsingar í texta og tengt þær saman. Færni nemenda til að íhuga og meta framsetningu texta er mjög takmörkuð, í hvaða tilgangi hann er skrifaður, stíl hans og hverjum hann er ætlaður.

Í PISA-rannsóknunum er einkum athuguð færni nemenda í eftirfarandi þáttum:

1. Greina upplýsingar sem texti veitir
2. Skilningur á texta
3. Túlkun á texta
4. Íhugun á innihaldi texta
5. Íhugun á framsetningu texta

Þessi atriði gætu sem best nýst sem meginviðfangsefni í kennslu til skilnings.

KENNSLA

Kennsluáðferðir eru fyrirferðarmiklar í umræðu um kennslu lestrar og ritunar. Það er eðlilegt þar sem áðferðirnar eru verkfæri kennarans við kennsluna. Fjöldi bóka og tímaritsgreina hefur verið saminn um kennsluáðferðir og margar þeirra eru þrautreyndar víða um lönd. Við þurfum eflaust að afla okkur stöðugt nýrra leiða í kennslu og ýmislegt má finna um efnið í skrifum fræðimanna, ritgerðum stúdenta og margs konar þróunarstarfi sem fram fer í skólum hér á landi sem annars staðar. Það

er fróðlegt að lesa um áhugaverða kennslu á heimasíðum skóla. Gagnlegt væri að taka það saman og hafa á einum stað. Þá ættu háskólar og yfirvöld að styðja við bakið á þessu þróunarstarfi enn betur en gert er, bæði faglega og fjárhagslega. En það þarf fleira til en góðar kennsluáðferðir. Við þurfum að haga kennslunni þannig að nemandinn læri og geti yfirfært áðferðir við lestur og ritun svo þær verði honum tamar og hann geti valið áðferð og beitt henni eftir efni og tilefni. Þetta er mikilvægt þegar haft er í huga að við erum að búa nemandann undir nám fyrir lífið, ekki einungis próf í skóla. Hann þarf að læra að spyrja textann, leita að orsök og afleiðingu og sjá tengslin þar á milli. Beita þekkingu sinni og reynslu, og leggja mat á efnið, gæði þess og mikilvægi. Hann verður smám saman að verða fær um að velja sér efni sem gæti þjónað áhuga hans og þörfum og leita þess sem hann þarfnast.

Hið sama gildir um ritun. Nemandinn þarf smám saman að læra áðferðir við að skrifa og geta valið sér þá leið, það málsnið og stíl sem hentar hverju sinni. Þarna kemur mál hans og þekking á textagerð að góðum notum. Það er því mikilvægt frá fyrstu tíð að nemandi fái að ígrunda eigin texta, segja frá efni hans og finna að aðrir hafa áhuga á honum, kennari, skólafélagar og foreldrar.

Nemandi þarf smám saman að gera sér grein fyrir því að hann getur og þarf að rækta eigið læsi. Það er á hans ábyrgð rétt eins og móðurmálið er í fóstri hvers notanda. Hann þarf að vita hvernig hann getur styrkt færni sína. Það ætti því að kenna nemendum um eðli og undraheima læsis og hvaða þýðingu það hefur fyrir hann í lífi og starfi og þátttöku hans í samfélaginu.

AÐ LOKUM

Hér hefur verið farið örfáum orðum um viðamikilið efni og kynntar fáeinar vörður á leið til læsis. Þessar vörður eiga að vísa veginn að góðri kennslu, námi og þjálfun. Sú fyrsta ber heitið skilgreining, önnur

vitund um læsi, og sú þriðja viðfangsefni og loks kennsla. Mikilvægt er að leita svara við því hvaða þekkingu og færni nemandi þarf að hafa til að geta lifað, þroskast og lært í því þjóðfélagi sem hann mun búa í. Skólakerfið þarf að móta sér skýra, varðaða leið upp grunnskólann og síðan áfram upp framhaldsskólann. Aðalnámskrár nægja ekki. Hver skóli þarf að marka sér stefnu þannig að læsi eigi einhverja heimahöfn eftir að barn hefur náð nokkurri færni í að lesa. Læsi hefur verið undir hatti íslensku og á að vera þar. En það þarf að sinna því í öllum greinum. Stefna skólans á að vísa veginn þannig að samfella skapist í uppeldi til læsis.

Gott og traust læsi þjóðar er auður sem ekki verður metinn til fjár en Ísland verður metið í samfélagi þjóðanna meðal annars út frá stöðu þess.

HEIMILDIR

Almar M. Halldórsson. (2006). *Lesskilningur og íslenskukunnátta 15 ára nemenda: Sérstada Íslands og forspárþættir. Niðurstöður PISA 2000 og samræmdra prófa*. Rit 8. Reykjavík: Námsmatsstofnun.

Auður Magnús Leiknisdóttir, Hrefna Guðmundsdóttir, Ágústa Edda Björnsdóttir, Heiður Hrunn Jónsdóttir og Friðrik H. Jónsson. (2009). *Staða lestrar-kennslu í íslenskum grunnskólum*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.

Guðmundur B. Kristmundsson. (2010). *Skrivning í hjem og skrivning í skole, to kulturer?* Kaupmannahöfn: Vidensenter for læsning.

Knowledge and Skills for Life. (2001). Paris: OECD.

Sigríður Þ. Valgeirsdóttir. (1993). *Læsi íslenskra barna*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið, Rannsóknarstofnun uppeldis- og menntamála, Kennaraháskóli Íslands.

Skipunarbréf nefndar til að móta stefnu um læsi í viðum skilningi. Undirritað af mennta- og menningarmálaráðherra 9. október 2009.



Höfundur er dósent við Menntavísindasvið Háskóla Íslands
gudkrist@hi.is

Textar og nýting þeirra í kennslu

ÞÓRUNN BLÖNDAL

Hugtakið læsi er hvorki einfalt né auðvelt að útskýra; merking þess spannar allt frá þeirri grundvallarfærni að kveða að orðum á bók til flókinna hugrænna og félagslegra ferla. Í þessari grein verður fjallað um færni sem kalla má textalæsi. Með textalæsi er átt við úrvinnslu úr texta sem jafnvel getur hafist áður en eiginlegur lestur hefst. Sá sem hefur góðan grunn í textalæsi hefur haldgóða þekkingu á einkennum ólíkra textategunda og færni til að ráða í orð og setningar í textanum.

Hér verður sagt frá vinnu sem stuðlar að færni í textalæsi og gagnast nemendum bæði við lestur ólíkra texta og við eigin skrif.

MÁL OG MÁLNOTKUN; FORM OG VIRKNI

Þegar reyndir lesendur fá í hendur texta líta þeir yfir hann og móta væntanlega með sjálfum sér svör við eftirfarandi spurningum: Á hvaða formi er textinn? Hvar birtist hann? Þekki ég texta af sama toga? Hver skrifaði hann? Hvað vill textinn mér? Spurningarnar eru eðlilegur aðdragandi að lestri og í raun hluti af lestrarferlinu.

Það eru slíkar spurningar sem þarf að venja nemendur á að móta og nýta til dýpri skilnings á texta. Textavinna af því tagi sem hér er lýst er algeng í nágrannalöndum okkar og hefur verið um alllangt skeið. Ég hef einkum litið til Bretlands en þar gengur textavinna undir heitinu DART sem stendur fyrir Directed Activities Related to Texts (sjá Wright, 2005). Sú kennsluhugmynd sem hér verður sagt frá á einkum við um kennslu í unglingadeildum grunnskóla og í framhaldsskólum. Þó er líklegt að kennarar yngri barna geti gert sér mat úr einhverju af því sem hér verður sagt (sjá Wright, 2005).

Áður en lengra er haldið er rétt að reyna að svara spurningunni: Hvað merkir það að vinna út frá textum? Að hvaða leyti er það frábrugðið því sem hefur verið gert í venjulegri móðurmálskennslu?

Tungumálið hefur bæði *form* og *virgni*

(e. *function*). Í íslenskum skólum hefur bókmenntalestur og málfræðigreining löngum verið helsta iðja stálpaðra nemenda í móðurmálstímum. Áherslan í bókmenntum er á skilning og túlkun skáldverka; í málfræðinni hefur markmiðið verið að nemendur læri að þekkja form orða og setninga, s.s. að greina kyn, tölu, fall, tíð, hátt og mynd ásamt því að greina sundur aðal- og aukasetningar og merkja einstaka setningarliði. Venjulega er lítið sem ekkert rætt um virkni eða hlutverk orða í málsgrein eða málsgreina í texta. Skilningur á því er þó nauðsynleg forsenda þess að skilja texta til fulls. Í stuttu máli má segja að helsti munurinn á þeirri aðferð sem hér er kynnt og þeirri hefðbundnu sé sá að sú fyrrnefnda setur málið sjálft í öndvegi, málnotkunin í textanum er aðalatriðið, formleg greining fær minna vægi.

Með þessu móti verða orðflokkar og setningarliðir meira en nafnið eitt, málfræðieiningarnar öðlast innihald og hlutverk. Það er því ekki mælt með að nemendur séu láttnir 'finna nafnorð' eða 'draga hring um sagnorð' nema þeir eigi að vinna áfram með það sem þeir finna og velti þá vöngum yfir því hvers vegna tiltekið orð var valið í texta eða hvers vegna setningarliður er á tilteknum stað í setningu. Og ekki síst þurfa nemendur að íhuga og ræða hvaða máli það hefði skipt ef orðaval eða setningaskipan hefði verið með öðru móti. Með þeirri aðkomu að tungumálinu sem hér er mælt með er athyglinni beint að málnotkuninni, virkni eða hlutverki málfræðieininganna hvort sem við skoðum orð eða stærri einingar (sjá Þórunni Blöndal, 2005).

Til þess að fyrirbyggja misskilning er rétt að hafa í huga að textar hafa lengi verið notaðir í tengslum við málfræðikennslu. Það má glögglega sjá í málfræðihluta samræmdra prófa þar sem nemendur hafa fengið textabút og átt að greina einstök atriði í honum. Vissulega er alltaf til bóta að sýna einingar málsins í réttu samhengi

en munurinn á slíkri vinnu og þeirri sem hér er lýst felst í því að þar er ekkert unnið með virknina, þ.e. hlutverk málfræðieininganna sem verið er að skoða, virkinn er hins vegar forgangsatríði í textavinnu eins og hér er greint frá.

TEXTI – TEXTATEGUND – TEXTASVIÐ

Textar verða að uppfylla ákveðin skilyrði til að teljast eiginlegir 'textar' og líta þau skilyrði t.d. að innra samhengi, tilgangi og því að textategund sé þekkjanleg. Stafsetningaræfingar eins og þær sem lesnar voru upp fyrir nemendur hér áður fyrr voru ekki 'textar' í þeim skilningi sem hér er lagður í orðið heldur safn ótengdra málsgreina. Texti verður að vera skiljanlegur þeim sem les, ef ekki vegna innra samhengis eða tengsla við aðra texta, þá vegna aðstæðna. Eftirfarandi dæmi skýrir það síðastnefnda: Vegfarendur lesa viðvörðunarskilti við þjóðvegina og þeir vita hvað textinn merkir í því samhengi sem hann birtist: *Liggur þér lífið á?* spy skiltið og akandi vegfarandi veit að spurningunni er beint til hans en ekki hlauparans í vegkantinum. Ökumaður bregst hugsanlega við viðvörðuninni, ekki með orðum, heldur með því að draga úr ferðinni því hann veit að það eru rétt viðbrögð. Ef þessi fjögur orð væru sögð í öðru samhengi og öðru umhverfi yrði merking þeirra líka allt önnur en það ylli okkur engum vandræðum að ráða í þau við aðrar kringumstæður. Í dæminu um vegaskiltið er það ekki síst textategundin sem lesandinn þekkir og hann velkist ekki í vafa um hver viðtakandinn er né heldur hvernig bregðast skuli við.

Einhverjum kann að koma á óvart að umferðaskilti skuli vera talið til *textategunda* (e. *genre*) og þegar grannt er skoðað eru þær ótalmargar textategundirnar sem fyrir augu okkar ber á hverjum einasta degi. Við lesum hugsanlega aftan á mjólkurfernuna við morgunverðarborðið og skoðum textann á morgunkornspakkanum



áður en við tökum blaðið og flettum því. Þar blasa við ótal textategundir; þar finnum við fréttir, auglýsingar af ýmsu tagi, minningargreinar, tilkynningar, myndasögur, leiðara, aðsendar greinar, fasta dálka, veðurfréttir, lesendabréf, viðtöl og slúður svo eitthvað sé nefnt. Ef tími gefst til lítum við yfir tölvupóstinn og skrifum e.t.v. nokkra slíka og ef enn er tími þá er tilvalið að líta á hvað hefur bæst við á Fésbókina síðan síðast. Allt það sem hér er nefnt telst til textategunda og allt er þetta áhugavert að skoða (sjá um textategundir hjá Þórunni Blöndal, 2005).

Ég mæli með því að kennarar noti jöfnum höndum rauntexa (eða nytjatexa; þ.e. texta sem ekki er skáldskapur), t.d. texta úr dagblöðum, og bókmenntatexa. Textavinnan getur farið fram á áþekkan hátt þótt textarnir séu ólíkir. Mælt er með því að vinna frá stórum einingum til hinna smærri (e. *top-down*); byrja á textategund

og yfirbragði texta og enda á smæstu einingunum. Mælt er með því að unnið sé við textann á þremur sviðum: *Textasviði*, *setningasviði* og *orðasviði* (sjá Wright, 2005). Á hverju sviði eru ákveðnir þættir skoðaðir eftir því sem tilefni gefast:

1. Textasvið:

Textinn skoðaður sem heild; textategund greind og helstu einkenni hennar skoðuð:

- Hvaða textategund tilheyrir textinn?
- Hver eru helstu málleg einkenni textans/textategundarinnar?
- Hvar birtist textinn?
- Hverjum er textinn ætlaður?
- Hvert er hlutverk textans?
- Minnir textinn á aðra textategund?
- Yfirbragð textans; hvaða hughrifum nær hann fram?
- Hvernig eru slíkir textar lesnir (þ.e. hvaða lestrarlagi er beitt)?

- Hvað einkennir útlit textans? Er eitthvað um leturauðkenni? Myndir? Töflur?

2. Setningasvið:

Stærstu einingar textans skoðaðar – efnisgreinar, málsgreinar, setningar, samloðun:

- Hvaða efni er tekið fyrir í hverri efnisgrein?
- Hver eru lykilorð efnisgreina?
- Er eitthvað einkennandi fyrir málsgreinar í textanum; eru þær langar og margsamsettar eða stuttar og einfaldar?
- Hvað má segja um setningar – er eitthvað óvenjulegt við þær? Eitthvað sem einkennir setningamyndum í textanum?
- Hvernig er samloðun háttáð? (Samloðun lýsir því á hvaða hátt einingar textans, orð, málsgreinar og efnis-

greinar, eru tengdar saman í textanum; sjá um samloðun og samloðunartengi hjá Þór- unni Blöndal, 2005.)

- Eru einhver samloð- unartengi meira notuð en önnur?

3. Orðasvið:

Smærri einingar athugaðar og virkni þeirra í textanum:

- Hvað einkennir orðavalið í textanum?
- Hvaða orðasambönd eru valin?
- Hvaða orðtök eru notuð?
- Er eitthvað um málshætti í textanum?
- Eru myndhverfingar notaðar? Ef svo er, hvert eru líkingarnar sóttar?

Ekki er ástæða til að dvelja við hvern þátt textans en mælt með að sjónum sé einkum beint að því sem helst einkennir hann (ath. þessi sviðaskipting er líka hagnýt í ritunarkennslu, sjá Jennýju Gunnbjörns- dóttur, 2010). Sem dæmi má nefna að stundum getur verið einboðið að gaumgæfa orðaval og setningagerð (sjá dæmi 1a og 2a hér á eftir) eða samspil leturs, mynda og texta (hér má nefna sem viðfangsefni *Söguna af bláa hnettinum* þar sem myndir, letur og texti fléttast vel saman; líka auglýsingar). Spurningin er alltaf þessi: Hvað vakir fyrir höfundu með því að setja efnið fram á þennan hátt? Hvaða áhrifum nær hann eða hún fram með vali sínu á orðum, setningagerð, notkun leturbreytinga og mynda? Hvernig virkar valið á lesendur? Lykilspurningin er: Hvaða val hafði höfundur? Gat hann orðað tiltekinn kafla á annan hátt en hann gerði? Hefði það breytt einhverju um áhrif textans á lesendur? Hvers vegna var sú leið valin sem birtist í textanum?

Allir málnotendur velja hvernig þeir setja mál sitt fram, hvort sem er í töluðu eða rituðu máli; við höfum alltaf val. Dæmigert ritmál er talsvert undirbúið og yfirlesið og þess vegna er þar vandað meira til orðavals og vals á framsetningu heldur en gert er í venjulegu óformlegu talmáli. Þeir sem hafa atvinnu af því að skrifa, sérstaklega rithöfundar, geta leyft sér að



umskrifa aftur og aftur þangað til þeir eru ánægðir með útkomuna. Það er því áhugavert að skoða kafla úr bókmenntaverki með þessum hætti sem hér verður lýst vegna þess að textinn er að öllum líkindum niðurstaða nokkurrar yfirlegu og meðvitaðrar ákvarðanatöku. Hins vegar er líka gagnlegt að athuga í dagblöðum og netmiðlum hvernig ólíkir miðlar matreiða efni af svipuðum toga og hvernig orðaval og framsetning getur komið upp um skoðanir og viðhorf þeirra sem rita þótt ritari láti þau ekki í ljós með beinum hætti. Þarna kemur til kasta kennara að vera fundvísir á áhugaverða texta; öll slík vinna hefur orðið auðveldari nú í seinni tíð með auknum aðgangi að vefritum og vefútgáfum dagblaðanna.

HVAÐ ER HÆGT AÐ GERA?

Upphafsorð skáldsagna geta ráðið úrslitum um það hvort lesendur ákveða að ganga inn í heim sögunnar og lesa áfram eða hvort þeir ákveða fljótlega að leggja bókina frá sér. Þarna verða fyrstu kynni lesenda af sögupersónum og líka fyrsta vísbending um svið sögunnar. Það er því líklegt að höfundar vandi sig við framsetningu efnisins á þessum mikilvæga stað og velji orð og setningagerð af kostgæfni. Hér eru tvö dæmi um hvernig hægt er að vinna með texta af því tagi. Það er mín skoðun að nemendur læri talsvert á

því að bera saman texta en þeir verða þá að vera vel sambærilegir; samanburður á upphafsorðum tveggja gjörólíkra skáldsagna myndi vísast skila heldur litlu.

Hér eru sýndar upphafsefnisgreinar tveggja skáldsagna og umritun mín á þeim. Gott er að hafa í huga þau þrjú svið textans sem áður voru kynnt; eðlilegt er að byrja hér á því að ræða um textategund og yfirbragð texta og fíkra sig yfir í málsgreinar, byggingu þeirra og orðaröð og enda á orðavali:

(1a) Gyrðir Eliasson: *Svefnhjólíð*

Með lyklinum frá pabba gamla opna ég dyrnar. Hurðin hefur þrútnað í falsinu í vetur, og þegar ég geng inn í þetta litla sumarhús mæta mér breiður af dauðum flugum og drungi liggur í loftinu, einskonar vitund um skuggalegt líf sem fyllir svefnherbergið innaf, en ég er ekki kominn hingað til að elta slæm hugboð.

(1b) *Umritun (PB)*:

Ég opna dyrnar með lyklinum frá pabba gamla. Hurðin hefur þrútnað í falsinu í vetur. Þegar ég geng inn í þetta litla sumarhús mæta mér breiður af dauðum flugum. Drungi liggur í loftinu. Einskonar vitund um skuggalegt líf sem fyllir svefnherbergið innaf. En ég er ekki kominn hingað til að elta slæm hugboð.

Lítum á dæmi (1a): Hvað er að segja um heldur óvenjulega orðaröð í fyrstu málsgrein þar sem forsetningarliður fer fremstur – hvaða áhrif hefur það? Athugið að forsetningarliðurinn markar bláupphaf skáldsögunnar – skiptir það máli? Næsta málsgrein er löng og margsamsett. Hver eru áhrif þess að nota svona langa málsgrein á þessum stað? Hverju breytir það að slíta hana í sundur eins og gert er í umrituninni í (1b)? Hvað má segja um orðavalið – hvað einkennir það? Hvaða hughrifum nær Gyrðir fram í þessari fyrstu efnisgrein? Nær umritunin sömu áhrifum?

Eðlilegt er að kennarinn leyfi nem-

endum sjálfum að nefna það sem þeir taka eftir en bæti inn í eða leiði umræður inn á aðrar brautir þegar honum þykir það þurfa. Skoðun kennara á því hvaða áhrif framsetningin hefur er aðeins hans túlkun og álit nemenda verður að hafa jafnmikið vægi. Hins vegar getur kennari í lokin sagt bekknum hvað honum fannst en ítrekað að það sé hans túlkun og ekkert eitt rétt svar sé til við þessum vangaveltum. Þær byggi á túlkun og upplifun hvers lesanda.

Stutta málsgreinin í upphafi finnst mér áhrifamikil; ég sé sögumann með útrétta hönd og lykillinn er fremstur. Sögumaður opnar með þessari setningu ekki aðeins dyrnar að sumarhúsinu heldur líka bókina fyrir lesendum. Hann bókstaflega lýkur henni upp. Og það að hann skuli setja 'pabba gamla' þarna í forgrunn hlýtur líka að merkja eitthvað og ég tengi pabbann umsvifalaust við óhugnaðinn sem næsta málsgrein lýsir. Þar finnst mér eins og sögumaður haldi niðri í sér andanum á meðan hann opnar dyrnar og gengur inn; hann er spennur eða jafnvel kvíðinn og það liggur eitthvað í loftinu. Lengd málsgreinarinnar veldur þessum áhrifum en orðavalið ýtir undir tilfinninguna. Þarna eru dauðar flugur, drungi, skuggalegt líf, slæm hugboð. Með þessum tveimur málsgreinum nær Gyrðir að kynna sögu-svið og andrúmsloft bókarinnar og býr þannig lesanda undir framhaldið.

En snúum okkur að næsta dæmi sem sýnir líka upphafsmálsgreinar skáldsögu en þar er framsetning algjör andstæða við fyrra dæmið:

(2a) Fríða Á. Sigurðardóttir:

Meðan nóttin líður

Á náttborðinu standa fresiur. Sem ég ætla að henda. Ilmurinn af þeim fyllir herbergið íþungur og framandi. Þær eiga ekki heima hér.

(2b) *Umritun (PB):*

Það standa fresiur á náttborðinu og ég ætla að henda þeim. Íþungur og framandi ilmurinn af þeim fyllir herbergið og þær eiga ekki heima hér.

Ef við athugum dæmi (2a) getum við spurt: Hver skyldi vera ástæðan fyrir því að skáldkonan slitur sundur málsgreinar og byrjar t.d. setningu á 'sem' en slíkt er afar óvenjulegt? Hvers vegna velur hún svo stuttar setningar; hvaða áhrifum nær hún fram með því? Hver er þessi ég í sögunni og hvar er *hér*? Hvernig líður þessum sögumanni? Getum við séð það á setningagerðinni? Hvaða áhrif hefur það að setja lýsingarorðin *íþungur* og *framandi* fyrir aftan orðið *ilmurinn* sem þau lýsa í stað þess að nota venjulega orðaröð eins og gert er í umrituninni? Hefur umritunin í (2b) sömu áhrif á lesendur?

Þegar ég les þessar línur fæ ég það á tilfinninguna að sögumanni líði illa. Þessar stuttu setningar og tilvísunarsetningin (*sem*-setningin) sem slitin er frá móðursetningunni virka á mig eins og sögumaður sé andstuttur, hann andi ótt og títt af hugaræsingi eða óþoli, hann sé ekki í jafnvægi og lesandinn veltir því fyrir sér af hverju það er. Hvar er sögumaður staddur? Blóm á náttborði – hvar tíðkast það? Undantekningalaust nefna nemendur fljótt sjúkrahús og það þokar umræðnum áleiðis. Af hverju vill sögumaður ekki blóm, af hverju eiga þau ekki heima á náttborðinu? Af hverju vill hann henda þeim? Hver er þessi ég? Karl eða kona? Og hver er veikur?

Verkefninu ætti svo að ljúka með því að ganga úr skugga um að nemendur hafi skilið hvaða tilgangi vinnan þjónaði, hvað var verið að skoða. Mér finnst reyndar að öllum verkefnum ætti að ljúka með umræðu um tilgang þeirra, ég kalla þetta stundum 'að binda slaufuna' á verkefnið. Hér mætti t.d. spyrja nemendur: Hvað voruð þið að gera? Til hvers? Hverju eruð þið bættari? Og svörin gætu verið eitthvað á þessa leið: Við vorum að skoða hvernig góðir höfundar ná fram ákveðnum áhrifum í texta, þ.e. hvaða meðulum þeir beita. Við vorum að skoða hvernig orðaval höfunda og val á setningagerð hefur áhrif á þær kenndir eða hughrif sem textinn



vekur með lesendum. Við vorum líka að skoða málfræðina í textanum, hvernig málið gefur svigrúm til þess að orða hlutina á ólíka vegu og hvaða áhrif það hefur að víkja frá því sem er venjulegt í máli og hefðbundið, t.d. í orðaröð og setningagerð. Þá mætti ítreka að í allri málnotkun höfum við val en mislangan tíma til að snurfusa textann.

Í þessu verkefni höfum við rýnt í textategund, málsgreinar, setningar og orð en á sama tíma lagt grunn að túlkun á textanum. Það skal ítrekað að samamburðurinn á textum (1a og 1b) og (2a og 2b) er mikilvægur í þessu sambandi; það þarf talsvert flókna hugsun og agaða til að kljást við slíkan samamburð og hann er undirstaða skilnings á textanum (Wright, 2005). Kennarar geta gengið lengra í að umrita en hér er gert, t.d. valið önnur orð en eru í upphaflega textanum og breytt orðaröð meira en hér er gert. Jafnvel má hugsa sér að nemendur umriti sjálfir og útskýri hvaða leiðir þeir fara; þetta gæti verið tilvalið verkefni í paravinnu. Eins gæti verið skemmtilegt verkefni að biðja nemendur að skrifa næstu efnisgrein. Það myndi leiða til umræðna um textann og nemendur lærðu hver af öðrum.

Verkefni af þessu tagi henta vel í framhaldsskólum og áreiðanlega líka í efri bekkjum grunnskóla; t.d. mætti nota ámóta verkefni sem kveikju til að leiða nemendur inn í skáldsögu. Ekki er víst að nemendur verði sammála um allt, t.d. er ekki víst að þeim finnist umritunin endilega verri en upphaflegi textinn og það er heldur ekki nauðsynlegt. Tilgangur textavinnunnar er að fá fram umræðu og ítarlega skoðun á textanum en ekki að leita að 'réttum' svörum. Hins vegar verða allir að vera færir um að rökstyðja mál sitt með tilvísun í þær málfræðieiningar sem textinn er byggður úr. Nemendur verða sem sé að geta nefnt aðalsetningar og auka-setningar (og sérstaklega tilvísunarsetningar í dæmi (2a og 2b)), sjálfgefna orðaröð og frávik frá henni, setningarliði og einstaka orðflokka. Parna gefst því



kærkomið tækifæri til að nota málfræðihugtök, til að ræða um málið og málnotkunina. Mín trú er að slík vinna þroski máltilfinningu nemenda og efla skilning á því hvernig málfræðin er samofin öllu okkar daglega lífi, í töluðu máli og í rituðu.

AÐ LOKUM

Hér hefur verið lýst vinnu við texta, vinnu sem felur í sér að textinn er skoðaður á þremur sviðum sem öll skipta máli. Slík vinna getur spannað flest það sem móðurmálskennsla þarf að ná yfir. Nemendur þjálfast í nákvæmum lestri og öðlast um leið færni í að skrifa sjálfir texta af ólíku tagi. Þeir fá einnig þjálfun í því að skoða máleiningar í sínu eðlilega umhverfi og velta fyrir sér hvers vegna höfundur valdi einmitt þann framsetningarmáta sem blasir við á síðum bókar eða blaðs og hvernig hann nær fram tilteknum áhrifum með vandvirknislegu vali orða og byggingu málsgreina. Verkefnagerð í þessum anda hefur ekki vafist fyrir nemendum sem hafa undanfarin ár búið sig undir íslensku-

kennslu í grunn- og framhaldsskólum og mörg stórgóð verkefni hafa þar orðið til. Flest þeirra eru auðvitað óaðgengileg en þó má finna dágóðan gagnabanka í nýlegri M.Paed.-ritgerð Hörpu Kolbeinsdóttur (2009) sem nálgast má á vef. Þar má líka sjá ýmsar heimildir sem gott er að styðjast við í slíkri vinnu.

Ég er að sjálfsögðu ósammála þeim sem telja það skáldskapnum lítt til framdráttar að rýna í hann með gleraugum málvísindanna. Ég mæli vitaskuld ekki með að heilu bókmenntaverkin séu greind með þeim hætti sem hér er lýst heldur styttri textar, s.s. smásögur og ljóð og valdir kaflar úr skáldsögum. Og munum að það er aldrei formið sem er til skoðunar heldur virkni og áhrif málfræðilegra eininga í texta eða textabroti. Ég tel að ávinningurinn af textaskoðun eins og hér er lýst sé ótvíræður bæði fyrir bókmenntirnar sem skipa svo veglegan sess í framhaldsskólakennslu og fyrir málvísindin sem stundum hafa verið hálfgerð hornreka og e.t.v. liðið fyrir heldur ófrjóa nálgun í gegnum tíðina.

HEIMILDIR

- Fríða Á. Sigurðardóttir. (1990). *Meðan nóttin liður*. Reykjavík, Forlagið.
- Gyrðir Eliasson. (1990). *Svefnhjólíð*. Reykjavík, Mál og menning.
- Harpa Kolbeinsdóttir. (2009). *Samtal við texta. Verkefni í íslensku fyrir 15–17 ára nemendur*. Ritgerð til MPAed.-prófs. Háskóli Íslands. [Skemman.is]
- Jenný Gunnbjörnsdóttir. (2010). *Rýnt í ritun: mat á ritun nemenda í 4., 7. og 10. bekk grunnskóla*. Ritgerð til MA-prófs. Háskólinn á Akureyri. [Skemman.is]
- Wright, Trevor. (2005). *How to be a Brilliant English Teacher*. London, Routledge.
- Þórunn Blöndal. (2005). *Lifandi mál. Inngangur að orðræðu- og samtalsgreiningu*. Reykjavík, Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.



Höfundur er dósent við Menntavísindasvið Háskóla Íslands
thorunnb@hi.is

Viltu ganga í Samtök móðurmálskennara?

Skíma • vorfundur • skammdegisfundur • bókakynningar • námskeið • fagvinna • umræða • samkennd

<http://www.ki.is/sm>

Óformlegt mat á lestrarfærni

KOLBRÚN OLGEIRSDÓTTIR

Óformlegar aðferðir við mat á lestrarfærni hafa þá kosti að kennarar geta metið lestrarfærni nemenda sinna frá degi til dags. Þeir geta fylgst með nemendum vinna í skólastofunni, skráð athuganir sínar, merkt við gátlista, tekið viðtöl, veitt nemendum ráðgjöf og hjálpað þeim að setja sér markmið. Kennarar geta síðan notað gögnin til að skipuleggja kennsluna.

Á síðasta áratug hafa miklar framfarir orðið á grunnþáttum lestrar og hvernig bregðast má við lestrarerfiðleikum. Athygli hefur vakið sú framkvæmd sem unnin var af National Reading Panel (NRP, 2000) fyrir bandaríska menntamálaráðuneytið þar sem dregnar voru saman aðferðir sem gáfu bestan árangur við lestrarkennslu í Bandaríkjunum. Þar kom fram að lestrarkennslan þarf að beinast að hljóðkerfisvitund, hljóðaáferð, lesfimi, orðaforða og lesskilningi. Kennarar þurfa síðan að fylgjast með framförum nemenda sinna en námsmat, þar á meðal óformlegt námsmat, er órjúfanlegur þáttur lestrarkennslunnar (McKenna og Stahl, 2009; Walpole og McKenna, 2007).

Þótt stöðluð próf séu mikilvæg segja þau ekki allt um dagleg viðfangsefni nemenda á þessu mikilvæga stigi lestrarnámsins sem fram fer í fyrsta til fjórða bekk. Því þurfa að koma til fjölbreyttar matsaðferðir sem byggja á reynslu, þekkingu og innsæi. McKenna og Stahl (2009) settu saman líkan sem hér er kallað hugræn úrvinnsla lestrar (e. cognitive model). Þar er dregin saman sú færni sem nauðsynleg er til að ná aldurssvarandi færni í lestri. Gengið er út frá því að lesskilningur samanstandi af þremur meginþáttum, þ.e. sjálfvirkri orðaþekkingu, málskilningi og þekkingu á vinnuaðferðum við lestur. Hver þeirra byggist á öðrum undirstöðuþáttum sem kennari þarf að rekja sig eftir með athugunum til að komast að því hvar nemandi er staddur í lestrarferlinu og hvar eigi að byrja kennsluna. Líkanið setur fram

heildstæða mynd þeirra þátta sem liggja til grundvallar lesskilningi og er þannig góður leiðarvisir um hvernig skuli standa að námsmati og lestrarkennslu.

TILGANGUR MATS Á LESTRARFÆRNI

Tilgangur námsmats er að skapa forsendur til að leiðbeina nemendum og hvernig þeir geta náð markmiðum námsins, auk þess að gefa vísbendingu um gæði skólustarfsins. Megintilgangurinn er þó að hjálpa nemendum að ná betri árangri í lestri (Afflerbach, 2008). Í drögum að nýrri námskrá fyrir grunnskóla er lýst megináherslum um námsmat. Form námsmatsverkefna þarf að vera fjölbreytt og í samræmi við kennslutilhögun. Námsmat þarf að fara fram jafnt og þétt á náms tímanum. Kennarar þurfa að hjálpa nemendum til raunhæfs sjálfsmats, gera þeim grein fyrir markmiðum námsins og hvernig þeim gengur að ná þeim (Aðalnámskrá, drög, 2010). Æskilegt er að kennarar horfi til þess hvernig þeir geti uppfyllt kröfur námskrár og orðið enn betri fagmenn. Hér verður ekki fjallað á tæmandi hátt um málefnið heldur bent á leiðir sem hjálpa kennurum að vinna markvisst að einstaklingsmiðaðri kennslu og koma þannig betur til móts við þarfir hvers og eins nemanda.

ÆÐFERÐIR VIÐ ÓFORMLEGT MAT Á LESTRARFÆRNI

Óformlegt mat er nátengt kennslu og er mikilvægur þáttur hennar. Óformlegt mat fer fram í skólastofunni frá degi til dags. Áherslan er á að meta hvern einstakan nemanda og framfarir hans. Það sem mælir með óformlegu mati er að nemendur upplifa eftirfylgni sem hefur jákvæð áhrif á nám þeirra og hvetur þá til lestrar. Rannsóknir benda til að nemendum gangi betur í námi ef fylgst er með framförum þeirra (Afflerbach, 2008; Snow, Griffin og Burns, 2005). Eftirfarandi aðferðir geta

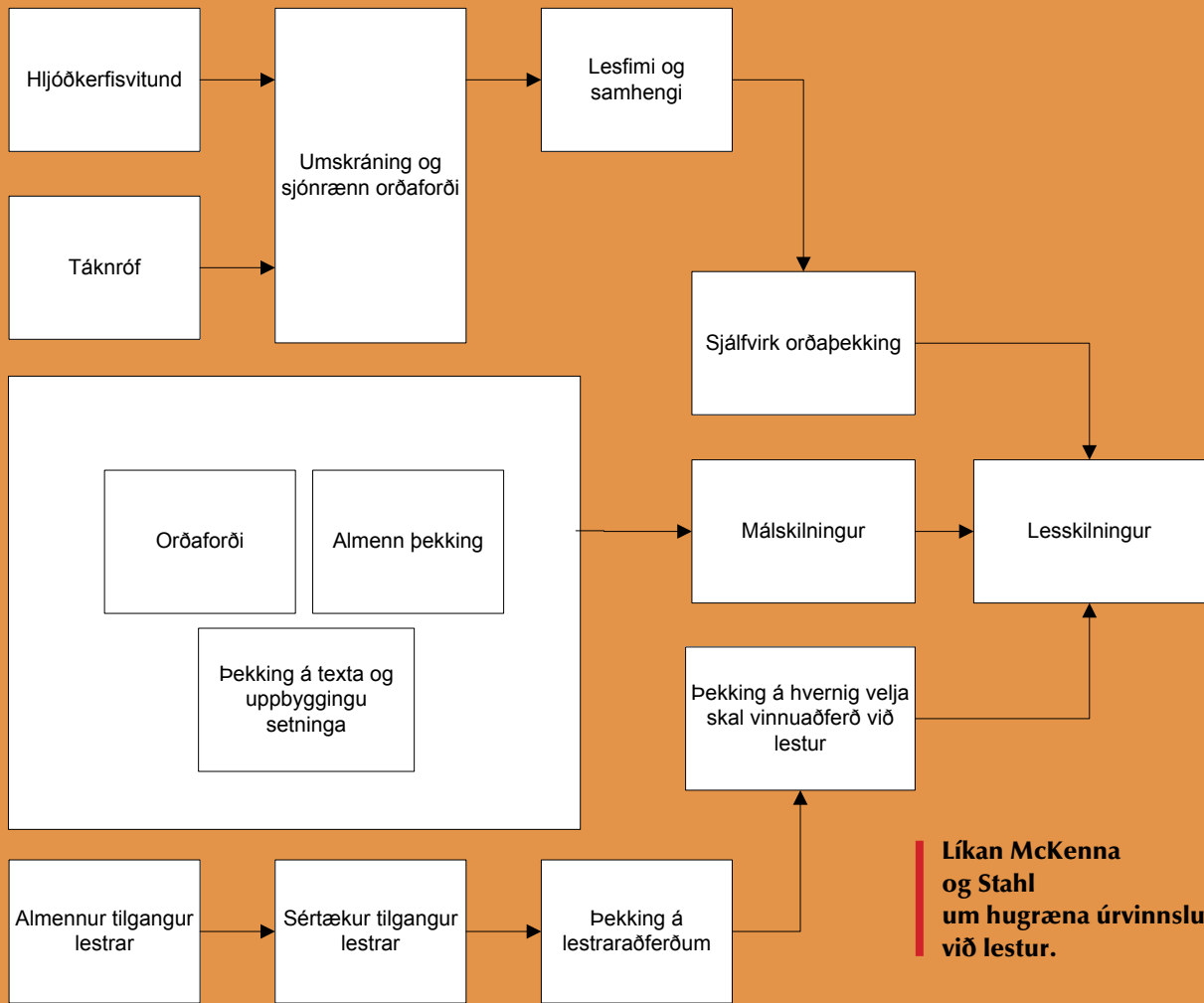
komið að gagni við óformlegt mat á lestrarfærni (Vacca o.fl., 2006):

- skráning á lestrarfærni
- villugreining
- viðtöl
- dagbækur
- kannanir
- gátlistar
- vettvangsathuganir
- sjálfsmat
- verkmöppur

En hvernig geta kennarar fylgst jafnt og þétt með framförum og árangri nemenda í lestri? Þeir geta unnið út frá einstaklingsmiðuðum kennsluháttum og varið hluta tímans í kennslu alls bekkjarins. Allir nemendur fá þá kennslu í aðferðum sem þjálfa ákveðna færni svo sem umskráningu, lesfimi, lesskilning og kennslu í orðaforða. Síðan er nemendum í smærri hópum kennd færni sem þeir þurfa að þjálfa betur en þar á kennari auðveldara með að fylgjast með og meta framfarir og stöðu hvers nemanda.

VIÐTÖL

Viðtöl gefa gagnlegar upplýsingar um stöðu og viðhorf nemenda og geta stutt við og skýrt nánar niðurstöður úr formlegum og óformlegum prófum (Robb, 2009; Sibberson og Szymusiak, 2008; Vacca o.fl., 2006). Kennari getur t.d. átt viðtöl við einstaka nemendur á meðan aðrir vinna sjálfstætt í lestrarstundum eða á lestrarsvæðum. Kennari skráir á dagtal hvenær hann ætlar að hitta hvern og einn nemanda. Í viðtalinu hlustar hann á nemandann lesa, ræðir við hann um lestur, ráðleggur honum hvernig hann getur aukið færni sína og hjálpar honum að setja sér markmið í lestrinum. Kennari skrifar athuganir sínar um hvern og einn nemanda í dagbók. Hann skráir lesfimi, þ.e. nákvæmni, sjálfvirkni og hljómfall raddlestrar ásamt markmiðum sem sett voru. Áætlaður tími fyrir hvert viðtal eru fjórar



Líkan McKenna og Stahl um hugræna úrvinnslu við lestur.

til fimm mínútur en það fer eftir þörf nemandans hversu mikill tími fer í viðtalið. Þegar kennari hefur lokið viðtölum við nemendur ákveður hann hvenær næstu viðtöl fara fram og skráir á dagatal. Markmiðið er ekki að hitta alla nemendur jafn oft heldur fer það eftir þörfum og getu hvers og eins (Boushey og Moser, 2009).

SKRÁNING Á LESTRARFÆRNI

Skráning á lestrarfærni er matskerfi til að fylgjast með raddlestri nemenda. Raddlestur er athugaður með nákvæmum hætti til að greina villur. Þegar kennari notar skráningu á lestrarfærni til að safna gögnum um frammistöðu nemenda velur hann texta eða textabrot úr námsefni nemenda sem þeir hafa ekki lesið áður. Nemendur lesa textann upphátt. Kennari fylgist með lestrinum, tekur tímann og merkir við hvert nemandi er kominn þegar hann hefur lesið í eina mínútu. Kennari

notar skeiðklukku og skráir á autt línustrikað blað. Á meðan kennarar eru að ná tókum á aðferðinni geta þeir tekið lestur nemenda upp og hlustað á hann og skráð villur með nákvæmum hætti.

1. Þegar nemandi les orð setur kennari ✓ fyrir hvert rétt lesið orð.
2. Ef nemandi les orð rangt setur hann þankastrík.
3. Ef nemandi sleppir orði skrifar kennari O.
4. Ef orð er rangt lesið en nemandi leiðréttir sig þá er það ekki skráð sem villa.

Rétt lesin orð:	✓	✓✓✓✓✓✓✓✓
Rangt lesin orð:	–	✓–✓✓✓✓✓✓
Brottfall:	O	✓✓✓✓O✓✓✓
Viðbætur:	^	✓✓✓✓✓^✓✓✓
Kennari les orð:	K	✓✓✓K✓✓✓✓✓✓

Í rammanum hér á undan má sjá algenga skráningu kennara á lestrarfærni nemenda í einnar mínútu prófi (Allington, 2009).

DAGBÆKUR

Algennt er að nemendur lesi í hljóði í 15–20 mínútur á dag í skólastofunni. Kennarar geta fylgst með daglegum lestri með því að láta nemendur skrá heiti bókar og fjölda lesinna blaðsíðna í lestrardagbók. Lestrardagbók getur sem dæmi verið A4-stílabók, þar geta nemendur jafnframt skráð umsögn um söguna eftir daglegan lestur, skrifað hugsanir sínar, hvað þeim þótti skemmtilegt eða spennandi. Í vikulok lýsa þeir því sem þeir lærðu um lestur sinn og setja sér markmið fyrir næstu viku. Kennarar geta einnig skráð daglegan lestur nemenda. Við upphaf hljóðlestrartíma les kennari upp nafn nemanda sem segir honum hvaða bók hann sé að lesa og hversu langt hann sé kominn. Mikilvægt

er að halda skrá yfir lestur nemenda á skólaárinu með því að láta þá skrá daglegan lestur á sérstakt lestraryfirlit. Þar getur kennari séð hvort nemandi ljúki við bækur, hversu margar bækur hann les, hvort hann lesi fjölbreyttar bækur o.s.frv. (Sibberson og Szymusiak, 2008). Með reglulegu millibili eru nemendur hvattir til að lýsa því sem þeir taka eftir í lestraryfirliti sínu. Þeir geta gert það eftir einn mánuð og aftur við lok annar. Kennari getur skoðað svör nemenda og athugað hvort hann finni þar upplýsingar sem þarfnist nánari skoðunar eða hann geti nýtt sér í kennslunni.



SJÁLFSMAT

Sjálfsmat nemenda styður bæði nemendur og kennara. Kennarar fá aðra sýn og annan skilning á vinnu nemenda ef þeir lesa það sem þeir skrifa um lestur sinn, ritun og skilning á efni. Nemendur fá sjálfstraust þegar þeir meta eigið nám, styrkleika sína og þarfir. Þeir geta notað sjálfsmatið til að setja sér ákveðin markmið en markmiðin verða að hæfa getu nemandans og vera innan skynsamlegra marka þannig að nemandinn hafi möguleika á að ná þeim markmiðum. Nemendur eru líklegri til að ná markmiðum sem þeir setja sér sjálfir heldur en ef aðrir setja þau (Robb, 2009).

GÁTLISTAR

Gátlista er hægt að nota til að fylgjast með framförum og kanna hvort nemandi hafi náð tókum á ákveðinni færni. Kennari skráir á þá það sem hann ætlar að meta og merkir við það sem hann sér eða heyrir. Gátlistar eru einfaldir í notkun og leysa kennarann undan því að móta sér fyrirfram ákveðnar skoðanir á árangri. Þeir auðvelda einnig eftirfylgd með framvindu námsins og auðveldara er að finna hvað þarf að laga án þess að þar blandist inn í óskhyggja eða fyrirfram gefnar skoðanir þess sem framkvæmir matið (Snow, Griffin og Burns, 2005). Kennarar geta notað gátlista til að meta mismunandi færni lestrar svo sem hljóðvitund, þekkingu á bókstöfum, þekkingu nemenda á hugtökum og færni sem tengist lestri, umskráningu, lesfimi, lesskilning og ritun.

KANNANIR

Hvati er öflugur þáttur í lestrarnámi nemenda. Það er á ábyrgð kennara að fylgjast

með áhuga þeirra á lesefninu og einnig þurfa kennarar að skrá og fylgjast með viðhorfi nemenda til lestrar. Kennarar geta aflað upplýsinga um áhugasvið nemenda í lestrarviðtölum, vettvangsathugunum, viðhorfs- og áhugasviðskönnunum, umræðum í bekknum og úr dagbókum. Kennari getur skráð hjá sér hversu oft nemandi velur að lesa þegar sá möguleiki er til staðar og fylgst með hvort hann komi með bækur að heiman í skólann og hvort nemandi ljúki við bækur (Caldwell, 2008; Snow, Griffin og Burns, 2005).

Kennarar geta auðveldlega búið til áhugasviðskannanir. Þeir gera það með því að spyrja hvað þeim þyki gaman að lesa. Einnig er hægt að biðja nemendur að nefna upphaldsbækur sínar. Margir eru meðvitaðir um áhugasvið sín meðan aðrir eru það ekki. Hægt er að spyrja yfir allan bekkinn og fá nemendur til að nefna upphaldsbækur og segja lítillega frá þeim. Kennari skráir svör nemenda og býr til könnun byggða á svörunum (Caldwell, 2008).

VERKMÖPPUR

Verkmöppur meta frammistöðu nemenda. Þær geyma safn af verkum þeirra og sýna lestrarþróunina á mismunandi getustigum. Verkmöppur innihalda mikilvæg gögn um framfarir nemenda í lestri og hvar styrkleikar þeirra og veikleikar liggja. Þær eru því mikilvægar fyrir kennara til að skipuleggja næsta skref í lestrarkennslunni. Öll gögn ættu að vera með dagsetningu til að hægt sé að fylgjast með og meta framfarir yfir tímabil (McKenna og Stahl, 2009). Nemendur og kennarar velja oft í samningu verkefni sem fara í möppuna.

Hægt er að setja margs konar verkefni í möppuna. Eftirfarandi listi er dæmi um innihald verkmöppu:

- lestrardagbók
- lestraryfirlit nemenda um daglegan lestur í skóla
- sjálfsmat nemenda
- ritunarverkefni
- ljóð
- kannanir
- ýmiss konar verkefni, oft unnin á löngum tíma
- verkefni sem sýna framfarir og þróun í lestarfærni
- ritaðar frásagnir og myndskreytingar

HEIMILDIR

Aðalnámskrá grunnskóla – drög að almennum hluta. Sótt 2. desember af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefing-efni/namskrar/drog-ad-nyjum-namskram/grunnskolar--namskrardrog>.

Afflerbach, P. (2007). *Understanding and using reading assessment, K-12*. Newark: International Reading Association.

Allington, R. L. (2009). *What really matters in fluency. Research-based practices across the curriculum*. Boston: Pearson.

Boushey, G. og Moser, J. (2009). *The cafe book. Engaging all students in daily literacy assessment and instruction*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.

Caldwell, S. J. (2008). *Reading assessment. A primer for teachers and coaches*. New York: Guilford Press.

McKenna, C. M. og Stahl, D. A. K. (2009). *Assessment for reading instruction*. New York: Guilford Press.

National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*, Sótt 2. apríl 2010 <http://www.national-readingpanel.org/publications/publications.htm>.

Robb, L. (2009). *Assessments for differentiating reading instruction*. New York: Scholastic.

Sibberson, F. og Szymusiak, K. (2008). *Day-to-day assessment in the reading workshop*. New York: Scholastic.

Snow, E. C., Griffin, P., Burns, S. M. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading. Preparing teachers for a changing world*. San Francisco, CA: The Jossey-Bass.

Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., McKeon, C. A. (2006). *Reading and learning to read*. New York: Pearson.

Walpole, S., and McKenna, M. C. (2007). *Differentiated reading instruction: Strategies for the primary grades*. New York: Guilford Press.



Höfundur er kennari í Hlíðaskóla í Reykjavík kolbrun.olgeirsdottir@reykjavik.is

Hljóðkerfisvitund og bragfræði

RAGNAR INGI AÐALSTEINSSON

Kjarninn í menningararfi þeim, sem að sumu leyti er grunnurinn undir sjálfsmynd okkar sem þjóðar, er kveðskapur af ýmsum toga sem á það í flestum tilvikum sameiginlegt að lúta nokkuð ströngum reglum um ljóðstafasetningu. Þessar reglur eru ekki margar eða flóknar en skáld og hagrýðingar hafa alla tíð fylgt þeim að langmestu leyti. Athuganir sýna að þeir sem yrkja ljóð sín í samræmi við þessar reglur sýna síst minni nákvæmni nú en var í upphafi Íslands byggðar (Ragnar Ingi Aðalsteinsson 2010:280 o.v.). Hér á eftir verður fjallað í örstuttu máli um þessar reglur, fyrst það sem snýr að jafngildisflokkum, hvað stuðlar við hvað, þ.e. hvaða hljóð geta stuðlað saman og eftir það verður dregið lítillega á hvar ljóðstafina er að finna. Þetta verður svo tengt við umræðu um lestrarþjálfun og hljóðkerfisvitund barna.

REGLUR UM STUÐLASETNINGU

Braglínur kallast tvær braglínur í vísu eða kvæði, sú fyrri heitir *frumlína* en sú seinni *síðlína*. Braglínurnar í parinu tengjast alltaf með ljóðstöfum.

Ljóðstafir í frumlínunni heita *stuðlar* og eru langoftast tveir í línunni (ef línar er mjög stutt er nóg að hafa einn stuðul), aldrei fleiri en tveir. Í síðlínunni er einn ljóðstafur sem kallast *höfuðstafur*. Hann er alltaf í fyrsta áhersluatkvæði línunnar.

Aðalreglan um stuðlun er sú að til að stuðla endurtökum við sama hljóðið; *b* stuðlar við *b*, *d* við *d*, *r* við *r*, *t* við *t* o.s.frv., sbr. vísuhlutann:

- (1) Tunglið sá ég tryllt og fullt
traðka á skýjum eiturgult,
(Þórarinn Eldjárn, 2007)

Hér felst stuðlunin í þremur orðum sem byrja á *t*. Hljóðið sem stuðlar er *t* í orðunum *tunglið*, *tryllt* og *traðka*. En málið er ekki alltaf svona einfalt. Stundum er vikið frá þessari grunnreglu. Undantekn-

ingar frá þessu eru einkum tvær: Annars vegar snýr það að reglum um hljóðið *s*, en þar er reglan þrengd, og hins vegar að sérhljóðunum þar sem reglan er víkuð. Þegar stuðlað er með *s* verður að taka tillit til þess hvaða hljóð kemur næst á eftir *s*-inu.

Hljóðasamböndin *sk*, *sl*, *sm*, *sn*, *sp* og *st* stuðla aðeins innbyrðis en ekki við önnur *s*-pör. Dæmi um þetta má sjá víða:

- (2) Hettur, skuplur, skýlur, frollur,
skyggishúfur.
(Þórarinn Eldjárn, 2007)

Það sem hér myndar stuðlunina er ekki bara *s*, heldur *sk*; *skuplur*, *skýlur*, *skyggishúfur*. Það sama á við um öll *s*-pörin sem nefnd voru, sbr. (3):

- (3) Heyrðu snöggvast Snati minn
snjalli vinur kæri.
(Þorsteinn Erlingsson, 1958:133)

Hér stuðlar *sn* við *sn*; *snöggvast*, *Snati*, *snjalli*.

Ef sérhljóð fer næst á eftir *s* má það vera hvaða sérhljóð sem er. Það sama á við um *sj* og *sv*. Skoðum dæmi:

- (4) Stall af hjalla svifar sér
senn upp rennur hraður.
(Sveinbjörn Beinteinsson, 1953:2)

Hér stuðlar aðeins hljóðið *s* án tillits til

þess sem á eftir kemur, *svifar*, *sér* (*sjer*), *senn*. Takið eftir því að fyrsta orðið í vísuhelmingnum er *stall* sem byrjar vissulega á *s* en truflar þó ekki ljóðstafasetninguna, þ.e. þetta *s* skapar ekki ofstuðlun, því að næst á eftir því fer *t* og *st* stuðlar ekki við *s* sem fer á undan sérhljóði, *j* eða *v*.

Önnur helsta undantekning frá reglunni um sama hljóðið í stuðlun snýr að sérhljóðunum. Ef sérhljóðar eru notaðir í stuðlun má nota saman hvaða sérhljóða sem er. Þetta má sjá mjög víða. Skoðum dæmi:

- (5) Uppi á hillu á ég mér
ólíkindatól.
(Þórarinn Eldjárn, 2007)

Ljóðstafir hér eru *u* í *uppi*, *á* og *ó* í *ólíkindatól*. Fallegast er talið að nota mismunandi sérhljóða eins og hér er gert.

Auk þess sem nú hefur verið talið er rétt að nefna tvennt í viðbót. Það snertir annars vegar framstöðuhljóðið *hv*. Nú orðið bera flestir landsmenn *hv* í framstöðu fram sem *kv*. Margir stuðla þess vegna *hv* við *k*. Skoðum dæmi:

- (6) Á veggi eru klemmd og klístruð
hvít og mislit blöð,
(Davíð Stefánsson, 1952:160)

Hér stuðla *k* í *klemmd* og *klístruð* og *hv* í *hvít*. Aðrir stuðla *hv* við *h*, sbr. næsta vísuhelming:



- (7) Heimta vildum, hér það er
hverjum skylða talin,
(Sveinbjörn Beinteinsson, 1953:8)

Ljóðstafir í þessu braglínupari eru *h* í *heimta*, *hér* og *hverjum*. Þegar svona er stuðlað má ekki bera *hv* fram sem *kv* heldur verður að halda eldri framburði til að stuðlunin sé rétt.

Hins vegar má nefna að *é* stuðlar við *j*. Þetta er fullkomlega rökrétt þar sem bókstafurinn *é* stendur fyrir hljóðin *j+e*, sbr. vísuhelminginn:

- (8) Ég skal seinna jafna það
með jólaköku minni.
(Þorsteinn Erlingsson, 1958:133)

Hér stuðla *é* í *ég* við *j* í *jafna* og *jólaköku*. Áður var algengt að orðið *ég* væri skrifað *jeg* sem er í rauninni eðlilegra og í samræmi við framburðinn.

Þær reglur sem hér hafa verið skýrðar snúast allar um jafngildisflokkana, hvað stuðlar við hvað. Annar þáttur í bragreglunum fjallar um stöðu ljóðstafanna. Þar þarf að kunna tvær reglur:

1. Annar stuðullinn af tveimur stendur í 3. kveðu frumlínunnar (þessi regla gildir þegar frumlínan er fjórar kveður, það á við í þeim dæmum sem sýnd eru hér að ofan).
2. Höfuðstafurinn er í fyrsta áherslu- atkvæði síðlínunnar.

Þær reglur sem hér hafa verið raktar eru ekki sérlega flóknar eða margar en þær eru samt sem áður kjarninn í þeim hluta menningararfsins sem varðveist hefur í bundnu máli. Í lokakafnanum verða settar fram hugmyndir að verkefnum sem byggjast á því að kunna þessar reglur og geta notað þær og leikið sér með þær á ýmsan máta.

HLJÓÐKERFISVITUND

Um hljóðkerfisvitund segir Jörgen Pind: Með hljóðkerfisvitund er átt við hæfni til að meðhöndla mállhljóð á meðvitaðan hátt, svo sem að geta greint frá því á hvaða hljóði orð byrjar og á hverju það endar, hvort tvö orð rími eða hvað gerist ef fyrsta hljóði er sleppt framan af orði og svo framvegis. Fólk þarf ekki að geta



svarað slíkum spurningum til þess að geta skynjað talmál rétt en einhvers konar skilningur af þessu tagi er nauðsynlegur ef fólk á að geta lesið stafrófskrift (Jörgen Pind, 2005:506).

Hljóðkerfisvitund er skilningur og tilfinning einstaklingsins fyrir því hvernig tungumálið er byggt upp. Hún felst í hæfileikanum til að greina talmálið í smærri hljóðeiningar og vinna svo með einingarnar eftir því hvað andinn innblæs hverju sinni, til dæmis með því að sleppa einingum úr og bæta öðrum inn í. Þetta felur í sér að geta greint mállhljóðin og skilið þau og leikið sér að þeim á margvíslegan máta (Helga Sigurmundsdóttir, án árs).

Um hljóðkerfisvitundina má lesa eftirfarandi:

Rannsóknir sem gerðar hafa verið undanfarna þrjú áratugi á börnum á mismunandi aldri um víða veröld sýna að enginn einn þáttur hefur jafn stöðug og sterk tengsl við lestur/orðþekkingu og hljóðkerfisvitund. Fjöldi rannsókna sýnir að börn með lestrarerfiðleika eru með veikleika í hljóðkerfisvitund (Helga Sigurmundsdóttir, án árs).

Af ofangreindu er ljóst að fátt er hollara fyrir málþroska barna en að þjálfva hljóð-

kerfisvitund þeirra enda hafa kennarar og námsefnishöfundar útbúið ýmiss konar verkefni sem þjóna þeim tilgangi (sjá t.d. Helgu Sigurmundsdóttur, 2003). Hér á eftir verða settar fram hugmyndir að verkefnum sem hugsanlega gætu gagnast í þeirri vinnu.

VERKEFNI TIL AÐ ÞJÁLFA HLJÓÐKERFISVITUND

Hér á eftir fara tillögur að verkefnum til að þjálfva hljóðkerfisvitund barna og unglunga. Þau felast í því að setja saman vísur úr orðum sem raða má saman án þess að taka tillit til merkingar þeirra. Um er að ræða stök orð sem mynda ekki setningar og geta þess vegna staðið í hvaða röð sem vera skal. Fyrsta verkefnið lítur þannig út:

Raðið saman eftirtöldum orðum þannig að þau myndi rétt gerða vísu (Ragnar Ingi Aðalsteinsson, 2007:16):

Rölta, ráfa, lóna, kákla, eigra, stjákla, doka, kjaga, drattast, róla, kjá, drolla, hvá, draga.

Úrlausnin gæti til dæmis lítið þannig út:

- (9) Rölta, drolla, ráfa, kjá,
róla, eigra, kákla,
doka, kjaga, draga, hvá,
drattast, lóna, stjákla.

Þessi vísa er gerð samkvæmt reglunum, sbr. (1). Stuðlar eru í frumlínunum (*r* í *rölta* og *ráfa* og *d* í *doka* og *draga*), í báðum tilvikum er annar þeirra í 3. kveðu, höfuðstafir standa fremst í síðlínunum (*r* í *róla* og *d* í *drattast*). Hér verður að gæta að því að ofstuðla ekki. Fjögur orð byrja á *d* og eitt þeirra verður að vera í þeim helmingi vísunnar þar sem ekki er stuðlað með *d*. Hér er orðið *drolla* sett í fyrstu línu en *d* myndar stuðlunina í seinni hlutanum. Á það skal bent að einnig má nota *k* í *kjá*, *kákla* og *kjaga* fyrir ljóðstafi. Þá verður að raða *d*-orðunum hverju í sína línu til að ekki skapist aukaljóðstafir. Endarím er á sínum stað, víxlrím.

Lítum á annað verkefni. Nú verður að gæta þess að fara rétt með ljóðstafinn *s*. Nota verður *s* í öðrum vísuhelmingnum en *sk* í hinum (Ragnar Ingi Aðalsteinsson, 2007:12):

Rangur, sannur, undinn, boginn, seyrður, hreinn, séður, traustur, réttur, skældur, loginn, skakkur, beinn, skitinn.

Lausnin gæti litið þannig út:

- (10) Rangur, sannur, seyrður, hreinn, séður, traustur, loginn, skakkur, réttur, skældur, beinn skitinn, undinn, boginn.

Þessi vísa er líka rétt gerð. Í fyrri hluta hennar er stuðlað með *s*, sbr. (4), í seinni hlutanum með *sk*, sbr. (2). Næst skoðum við 14 lýsingarorð. Þetta verkefni er í þyngri kantinum:

Kíminn, nettur, sprækur, harður, stuttur, léttur, skarpur, klár, hvítur, fyndinn, frá, háttvís, fljótur, glaður.

Hægt er að leysa verkefnið á eftirfarandi hátt:

- (11) Harður, skarpur, háttvís, klár, hvítur, stuttur, léttur, kíminn, sprækur, fljótur, frá, fyndinn, glaður, nettur,

eða svona:

- (12) Harður, skarpur, kíminn, klár, hvítur, stuttur, léttur, háttvís, sprækur, fljótur, frá, fyndinn, glaður, nettur.

Hér er stuðlað á tvo mismunandi vegu; í (11) er *hv* í *hvítur* látið stuðla við *h* í *harður* og *háttvís*, sbr. (7). Í (12) er *hv* látið stuðla við *k* í *kíminn* og *klár*, sbr. (6).

Skoðum næst verkefni þar sem stuðlað er með sérhljóðum (Ragnar Ingi Aðalsteinsson, 2007:22):

Keyra, reka, berja, ýta, þrýsta, ógna, há, drífa, kasta, flá, knýja, ögra, bola, herja.

Lausnin gæti litið þannig út:

- (13) Keyra, reka, kasta, flá, knýja, þrýsta, berja, ýta, drífa, ógna, há, ögra, bola, herja.

Hér er stuðlað með *k* í frumlínunni, *keyra*,



kasta, knýja, sbr. (1), en í síðlínunni er stuðlað með sérhljóðunum *y, ó og ö; ýta, ógna, ögra*, sbr. (5).

Síðasta verkefnið er þannig:

Tyggja, éta, fá, snæða, melta, japlá, kyngja, naga, jórtra, sloka, ná, gleypa, nærast, fæða.

Lausnin gæti til dæmis verið þannig:

- (14) Japlá, tyggja, éta, fá, jórtra, melta, fæða, kyngja, sloka, naga, ná, nærast, gleypa, snæða.

Hér verður að stuðla með *é* í *éta* á móti *j* í *japlá* og *jórtra*, sbr. (8). Þetta á ekki að vera erfitt eða flókið vegna þess að framburðurinn er sá sami. Það sem hér skilur á milli er eingöngu stafsetningin.

Ekki verður annað séð en að verkefnið sem hér hafa verið sett fram séu tilvalin til að þjálfra hljóðkerfisvitundina, sbr. umfjöllun hér að framan (Jörgen Pind og Helga Sigurmundsdóttir). Í fyrsta lagi má nefna rímið sem býður upp á þjálfun í að heyra hljóð og greina þau. Þá eru ljóðstafirnir þess eðlis að þar skiptir stöðuglega

um framstöðuklasa og börnin verða að greina máhljóðin sem standa framan við áherslusérhljóðið og vinna með þau eða þá að áherslusérhljóðið er fremst og þá mega sérhljóðarnir vera mismunandi. *Hv* í framstöðu getur stuðlað bæði við *h* og *k*. Allt reynir þetta á „hæfni til að meðhöndla máhljóð á meðvitaðan hátt“, sbr. tilvitnun hér að ofan.

Hægt er að setja verkefni af þessum toga upp á óteljandi vegu (sjá t.d. Ragnar Inga Aðalsteinsson, 2005:59-61). Auk þess að kennarar búi til verkefni í líkingu við það sem hér hefur verið sýnt er hægt að láta nemendur búa sjálfa til vísur úr orðum. Aðalatriðið er að fylgjast vel með því að farið sé eftir bragreglunum. Kröfurnar sem verkefnið gera til nemenda byggjast á þeim. Þær mynda rammann utan um verkið auk þess sem þær eru tengingin við menningararfinn.

HEIMILDIR

David Stefánsson frá Fagraskógi. 1952. *Að norðan. Ljóðasafn*. Helgafell, Reykjavík.

Helga Sigurmundsdóttir. Án árs. *Hljóðkerfisvitund*. <http://lesvefurinn.hi.is/hljodkerfisvitund> [Sótt 29.11. 2010]

Helga Sigurmundsdóttir. 2003. *Verkefni til að þjálfra hljóðkerfisvitund í tengslum við lestur og stafsetningu*. Námsgagnastofnun, Reykjavík.

Jörgen Pind. 2005. Máhljóð og mannhugur. *Íslensk tunga I. Hljóð*. Almenna bókafélagið, Reykjavík, bls. 481-512.

Ragnar Ingi Aðalsteinsson. 2005. Bragfræði og málproski. *Hrafnaþing*, 2. árg. bls. 53-64.

Ragnar Ingi Aðalsteinsson. 2007. *Visnaverkefni*. Hólar, Reykjavík.

Ragnar Ingi Aðalsteinsson. 2010. *Tölfalda tryggð. Athugun á þróun stuðlasetningar frá elsta þekktum norrænum kveðskap fram til nútímans*. Hugvísindastofnun Háskóla Íslands, Reykjavík.

Sveinbjörn Beinteinsson. 1953. *Bragfræði og háttatal*. Hf. Leiftur, Reykjavík.

Þorsteinn Erlingsson. 1958. *Rit I. Ljóðmæli, fyrri bindi*. Tómas Guðmundsson sá um útgáfuna. Ísafoldarprentsmiðja h.é., Reykjavík.

Þórarinn Eldjárn. 2007. *Gælur, fælur og þvælur*. Vaka-Helgafell, Reykjavík. [Bókin er án blaðsíðutals.]



Höfundur er aðjunkt við Menntavísindasvið Háskóla Íslands ria@hi.is

Sýn kennara á lestraráhuga og lesskilning unglunga

ANNA SIGRÍÐUR ÞRÁINSDÓTTIR

Í greininni er sagt frá viðtölum við átta íslenskukennara á unglingastigi grunnskóla. Tilgangurinn var að ræða um málfræðikennslu en margs konar öðrum upplýsingum um íslenskukennslu var einnig safnað. Kennararnir hafa áhyggjur af því hve margir nemendur koma illa læsir í 8. bekk og þeim finnst nemendur almennt hafa lítinn áhuga á lestri. Lesskilningur finnst þeim líka mjög slakur hjá mörgum nemendum. Sumir þeirra hafa brugðist við með því að breyta áherslum í lestri á öllum aldurstigum grunnskólans þannig að nemendur hafa mun fleiri bækur sem skyldulesningu yfir veturinn. Kennararnir telja að þessar breytingar gefi góða raun.

MÁLFRÆÐIKENNSLA Í GRUNNSKÓLUM

Rannsókn á málfræðikennslu í grunnskólum hófst á vormisseri 2010. Markmiðin með henni eru að fá mynd af því hvernig málfræðikennsla fer fram, athuga námsárangur í málfræði og kanna viðhorf kennara og nemenda til málfræði og málfræðikennslu. Öll aldurstig grunnskólans liggja til grundvallar rannsókninni svo hún mun verða viðamikil þegar upp er staðið. Fyrst um sinn hafa rannsakendur annars vegar einbeitt sér að því að rannsaka niðurstöður samræmdra prófa, jafnt heildarútkomu sem niðurstöður málfræðipáttar prófanna, og hins vegar málfræðikennslu á unglingastigi. Að rannsókninni standa ásamt greinarhöfundu, Sigurður Konráðsson prófessor og Hanna Óladóttir, adjúntk á Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

Á vordögum var gerð forrannsókn á málfræðikennslu á unglingastigi. Fylgst var með kennslustundum í íslensku, aðallega málfræði, og að því loknu tekin viðtöl við

kennara. Tilgangurinn var að ræða við þá um málfræðikennslu en í ljós kom að þeim lá margt á hjarta. Eitt af hugðarefnum þeirra, að ekki sé sagt áhyggjuefnum, var lestraráhugi og lesskilningur unglunga. Hér verður því skoðað hvernig þessir kennarar telja að lestraráhuga og lesskilningi unglunga sé farið og hvernig hægt er að ráða bót á þeim vanda sem þeim finnst blasa við með þverrandi lestraráhuga og dvínandi lesskilningi nemenda.

RANNSÓKNIR Á LESTRARÁHUGA OG LESSKILNINGI

Allmargar rannsóknir hafa verið gerðar á lestri, lestraráhuga og lesskilningi íslenskra ungmenna. Þær sýna yfirleitt afturför í þessum þáttum. Hér verður aðeins minnst á fáeinar þeirra. Rannsókn Brynhildar Þórarinsdóttur og Þórodds Bjarnasonar (2010) leiðir í ljós að 23% nemenda í 10. bekk á Íslandi lesa aldrei bækur sér til skemmtunar og aðeins 9% þeirra lesa bækur daglega sér til skemmtunar. Niðurstöður PISA 2006 sýna að lesskilningi íslenskra ungmenna fer aftur. Nemendur í fimmtán löndum stóðu framar íslenskum nemendum í lesskilningi PISA 2006 (Almar Miðvík Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson, 2007) og hafði fjölgað um fimm lönd frá 2003. Brynhildur og Þóroddur benda á að margar rannsóknir hafi sýnt fram á tengsl lesskilnings og áhuga á bóklestri. Brynhildur Þórarinsdóttir hefur áður sýnt fram á tengsl lestraráhuga og þess hvort börnin hafa fyrirmyndir að lestri inni á heimilinu (Brynhildur Þórarinsdóttir, 2009). Guðný Guðbjörnsdóttir (2006) spurði nemendur í 10. bekk árið 2005 hvers konar bókmenntaflokka þeir læsu. Um 92% nemenda lesa aldrei Íslendingasögur og 83% lesa aldrei þjóðsögur sér

til ánægju. Vinsælastar eru spennusögur og fræðslubækur. Rannsókn Guðnýjar staðfestir einnig dvínandi lestraráhuga unglunga. Úr skýrslu um stöðu lestrarkennslu í íslenskum grunnskólum (Auður Magnús Leiknisdóttir, Hrefna Guðmundsdóttir, Ágústa Edda Björnsdóttir, Heiður Hrunn Jónsdóttir og Friðrik H. Jónsson, 2009) má lesa að lestrarkennslu sé ágætlega sinnt á yngsta stigi en á eldri stigum sé hún ómarkvissari. Viðmælendur höfunda telja eina ástæðu þess geta verið ofuráhersla á undirbúning samræmdra prófa í 10. bekk.

LESTUR OG LESSKILNINGUR FRÁ SJÓNARHÓLI KENNARA

Rannsóknin sem hér verður greint frá fór fram í fjórum grunnskólum í Reykjavík. Fylgst var með kennslu hjá átta kennurum, tveimur í hverjum skóla, og var setið í tveimur til fjórum kennslustundum í 9. og 10. bekk hjá hverjum kennara. Að því loknu voru tekin viðtöl við kennarana. Tveir rannsakendur og tveir kennarar voru í hverju viðtali og þau voru tekin upp á myndband og síðan skráð orðrétt. Rannsóknin var tilkynnt til Persónuverndar og fullrar nafnleyndar er gætt. Miðað var við að viðtölin tækju um það bil 60 mínútur en það vildi teygjast á þeim um allt að 20 mínútur. Rætt var við sex konur og tvo karlmenn og hafa þeir mjög breiða kennslureynslu, þrír kennarar höfðu kennt í 4–6 ár, tveir í 8–10 ár og þrír í 30–40 ár.

NIÐURSTÖÐUR

Lestur og ritun eru kennurum ofarlega í huga. Einn þeirra hóf viðtalið á að taka fram að hann hefði það sem höfuðmarkmið í starfi sínu að sjá til þess að nemendur yrðu vel læsir og færu þannig með gott vegarnesti úr grunnskólanum.



Eins og fram
hefur komið
hefur les-
skilningi
íslenskra

barna farið aftur í saman-
burði við börn í öðrum löndum
(sbr. Almar Miðvík Halldórsson
o.fl., 2007) og því er ekki að undra
þótt kennarar séu uppteknir af
þessum þáttum. Ekki má heldur
gleyma því að þessar niðurstöður
staðfesta í mörgum tilfellum þá
tilfinningu sem kennararnir hafa
fyrir stöðunni.

Í öllum skólunum sem við
heimsóttum nema einum
töluðu kennararnir sér-
staklega um að þeir hefðu
miklar áhyggjur af því hvað
lestrarkunnáttu hefur
hrakað. Tveir þeirra segja að
ótrúlega mörg börn standi mjög

illa í lestri þegar þau hefja nám á
unglingastigi. Þeir eru þeirrar skoðunar að
naðsynlegt sé að halda áfram
lestrarkennslu og -þjálfun eftir að
lestrarkennslu byrjenda sleppir, u.þ.b. í 4.
bekk. Í tveimur skólanna hefur markvisst
verið unnið að því að auka lestur í öllum
árgöngum. Í þessum skólum er lestrarhraði
prófaður hjá öllum nemendum allt upp í
10. bekk. Með því móti geta þeir séð hvar
þeir standa miðað við meðallestrarhraða
á þeirra aldri og ef einhverjir koma mjög
illa út úr hraðlestrarprófi er hægt að vinna
í því. Æskilegt er talið að gera það í
samstarfi við foreldra. Í öðrum þessara
tveggja skóla var sérstaklega rætt um þær
breytingar sem gerðar hafa verið í
lestrarmálum og því verður gerð stutt
grein fyrir þeim hér. Hann verður til
hægðarauka kallaður *Lestrarskólinn* í
þessari grein. Í hinum skólanum hafa
einnig verið gerðar viðamiklar breytingar
en þær komu ekki sérstaklega til tals í
viðtalinu og eru því ekki til umræðu hér.

Kennararnir í Lestrarskólanum hafa
ekki trú á því að lestrarátök beri árangur
til frambúðar. Þess í stað hafa verið gerðar
grundvallarbreytingar á lestri í öllum
árgöngum skólans. Á unglingsstigi eru nú
fleiri bækur en áður hafðar sem skyldu-
lesning og á móti er minna um kjörbækur.
Hver kennslustund í íslensku hefst á því

að nemendur lesa í 10–15 mínútur. Yfirleitt
lesa þeir þá skyldulesninguna en einnig
frjálslestrarbækur. Bekkirnir lesa saman
sex bækur yfir veturinn. Áður voru lesnar
tvær bækur, ein nútímasaga og ein
Íslendingasaga en auk þess áttu nemendur
að lesa bækur að eigin vali. Þrátt fyrir
þessar breyttu áherslur, geta nemendur
samt sem áður fengið frjálslestrarbækur. Í
skólanum er til eitt bekkjarsett af hverri
bók. Það þýðir að bekkir í sama árgangi
lesa ekki allir sömu bókina á sama tíma en
allir lesa samt sömu bækurnar yfir
veturinn. Þetta er gert í sparnaðarskyni,
því með þessu móti þarf skólinn aðeins að
eiga eitt bekkjarsett af hverri bók. Fjallað
er um bækurnar í sameiningu í tímum, í
umræðum og skriflegum verkefnum. Það
gefur þeim sem hafa lakari lesskilning
tækifæri til að komast inn í umfjöllunina.

Kennararnir í Lestrarskólanum segja að
þeir finni ótvírætt fyrir auknum áhuga
nemenda á lestri. Þeir segjast til dæmis vera
farnir að sjá nemendur lesa bækur á
göngum skólans en það er nokkuð sem
ekki sást áður. Þeir sjá líka mun á rit-
unarverkefnum nemenda, máltilfinningin
eflist að þeirra sögn, orðaforðinn eykst og
stafsetningin batnar.

Kennarnir sem rætt var við í rann-
sókninni vilja að lestur og ritun verði
aukin að mun hjá yngri börnum svo þau
standi betur að vígi í þessum þáttum þegar
þau koma á unglingsstigi en í staðinn verði
kennd minni málfræði á yngri stigum. Í
einum skólanum er mikið lagt upp úr
ritun allt frá 2. og 3. bekk. Kennararnir þar
segja að ekki beri lengur á ótta við ritun
sem þeir fundu áður mikið fyrir meðal
nemenda. Þeir kunna vinnubrögðin og
veigra sér ekki lengur við því að takast á
við ritunarverkefni.

Líta má til annarra þátta en almennt
þverrandi lestraráhuga nemenda þegar
leitað er hugsanlegra skýringa á slökum
lesskilningi. Ekki má útiloka þann
möguleika að undirbúningur samræmds
lokaprófs eigi þar hlut að máli. Að því er
einnig ýjað í skýrslu um stöðu lestrar-
kennslu í íslenskum grunnskólum (Auður
Magnús Leiknisdóttir o.fl., 2009) Sam-
ræmt lokapróf í íslensku hefur að mati
kennaranna sett mark sitt á alla ís-
lenskukennslu í 10. bekk og jafnvel líka í
yngri bekkjum unglingsstigsins. Þessi

skoðun er í samræmi við niðurstöður fyrri
rannsókna (Rúnar Sigþórsson, 2006, 2008;
Ragnar Ingi Aðalsteinnsson og Sigurður
Konráðsson, 2006). Þegar viðtölin voru
tekin hafði samræmt lokapróf verið lagt
niður og í þess stað komið samræmt
könnunarpróf sem lagt var fyrir í fyrsta
sinn haustið 2009. Kennararnir nefndu að
í því prófi hefði verið minni málfræði og
miklu meiri lesskilningur en verið hafði í
samræmda lokaprófinu. Þeir eru yfirleitt
ánægðir með það en ánægðastir eru þeir
þó, að einum undanskildum, með að vera
lausir við samræmda lokaprófið því að
þeirra sögn fór allt of mikill tími í 10. bekk
í kennslu málfræðihugtaka. Núna sjá þeir
fram á að geta notað 10. bekkinn til að lesa
meira með nemendum, fara í þjóðsögur,
hafa þemaverkefni og gera ýmislegt fleira.
Þeir nefna sérstaklega að þeir vilji nýta
tímann betur í lestur bókmennta. Þeir
segjast vilja taka tíma í að nota hugtökin,
í bókmenntum og málfræði, sem þeir hafa
hingað til aðallega verið að kenna. Sú
spurning hlýtur að vakna í kjölfarið á
þessum niðurstöðum hvort samræmt
lokapróf í íslensku hafi átt einhvern þátt í
slökum lesskilningi íslenskra nemenda í
alþjóðlegum könnunum.

LOKAORÐ

Kennararnir sem rætt var við í rann-
sókninni höfðu flestir talsverðar áhyggjur
af lélegu læsi, slökum lesskilningi og litlum
lestraráhuga nemenda á unglingsstigi. Þeir
nefndu að auka þyrfti áherslu á lestur á
miðstigi grunnskólans og að draga mætti
úr málfræðikennslu á móti. Aukin áhersla
á lestur á öllum aldursstigum grunn-
skólans virðist gefa góða raun. Kenn-
ararnir voru allir sammála um að sam-
ræmda lokaprófið hefði haft mikil áhrif á
kennsluna þannig að ofuráhersla væri lögð
á málfræði á kostnað annarra námsþátta
íslenskunnar.

Þessir kennarar voru almennt þeirrar
skoðunar að grípa þurfi til einhverra
ráðstafana til að snúa þróuninni við. Ljóst
er að taka þarf upp markvissar kennslu-
aðferðir til að efla lesskilning og huga að
því hvernig námsmati verður beitt í sama
markmiði. Jafnframt þarf að stuðla að
auknum áhuga ungmenna á lestri, til
dæmis með því að vanda sérstaklega til vals
á lesefni þeim til handa. Auka þarf á lestur

bókmennta og umfjöllun um þær. Enn fremur er mikilvægt að huga að þætti foreldra og fjölskyldu því eins og fram hefur komið hefur það jákvæð áhrif á lestraráhuga að alast upp við bóklestur og hafa lestrarfyrirmyndir á heimilinu. Það er því ekki aðeins tilvalið heldur beinlínis nauðsynlegt að skólar og heimili taki höndum saman um að snúa þróuninni við.

HEIMILDIR

Almar Miðvík Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson. (2007). *Færni og þekking nemenda við lok grunnskóla. Helstu niðurstöður PISA 2006 í náttúrufræði, stærðfræði og lesskilningi*. Rit nr. 6. 2007. Reykjavík: Námsmatsstofnun.

Auður Magnús Leiknisdóttir, Hrefna Guðmundsdóttir, Ágústa Edda Björnsdóttir, Heiður Hrund Jónsdóttir og Friðrik H. Jónsson. (2009). *Staða lestrarkennslu í grunnskólum*. [Reykjavík]: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands. Sótt 30. nóvember 2010 af http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/stada_lestrarkennslu_i_islenskum_grunnskolum_2009.pdf.

Brynhildur Þórarinsdóttir. (2009). *Lestrarvenjur íslenskra bókaorma*. Í: Gunnar Þór Jóhannesson og Helga Björnsdóttir (ritstjórar). *Rannsóknir í félagsvísindum X. Félags- og mannvísindadeild. Erindi flutt á ráðstefnu í október 2009* (bls. 569-577) [Reykjavík]: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.

Brynhildur Þórarinsdóttir og Þóroddur Bjarnason. (2010). Í: Gunnar Þór Jóhannesson og Helga Björnsdóttir (ritstjórar). *Bóklestur íslenskra unglinga í alþjóðlegu ljósi* (bls. 41-51). *Rannsóknir í félagsvísindum XI. Erindi flutt á ráðstefnu í október 2010*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands. Sótt 29. nóvember 2010 af: <http://skemman.is/handle/1946/6738>.

Guðný Guðbjörnsdóttir. (2006). *Er „menningarlæsi“ ung fólks að breytast? Athugun á lestri og tólmundavenjum nemenda í 10. bekk*. *Tímarit um menntarannsóknir* 3, 60-81. Sótt 30. nóvember 2010 af: http://fum.is/TUM%20-%203.%20árgangur/5_gudny.pdf.

Ragnar Ingi Aðalsteinsson og Sigurður Konráðsson. (2006). Afstaða kennara til samræmdra prófa í grunnskóla. *Hrafnaþing* 3, 141-152.

Rúnar Sigbórsson. (2006). *Ad þekkingu matinn frá móðinu, um gagn og ógagn af samræmdum lokaprófum í grunnskóla*. *Glæður* 16, 4-11.

Rúnar Sigbórsson. (2008). *Mat í þágu náms eða nám í þágu mats. Samræmd próf, kennsluhugmyndir kennara, kennsla og nám í náttúrufræði og íslensku í fjórum íslenskum grunnskólum*. Rannsóknarverkefni lagt fram til fullnaðar Ph.D.-gráðu í menntunarfræði við Kennaraháskóla Íslands. Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands.



Höfundur er lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands
annathr@hi.is

Málfarshornið

HANNA ÓLADÓTTIR

Heyrðu



Af einhverjum ástæðum eru Íslendingar lítt gefnir fyrir að ávarpa hver annan með nafni. Þeir kynna sig ekki heldur með nafni, ef út í það er farið. Þessi vani eða óvani hefur leitt til þess að Íslendingar eiga alla jafna erfitt með að læra nöfn, til að byrja með að minnsta kosti. Mér er til dæmis minnstætt þegar ég hringdi í konu eina og spurði eftir henni, eftir að hafa kynnt mig, að sjálfsgöðu, að sá sem svaraði hrópaði: Það er einhver Olga í símanum! Íslendingar eru með öðrum orðum alveg ómögulegir í nöfnum.

Þetta breytir því ekki að Íslendingar þurfa að ávarpa fólk eða ná athygli þess. Þá bregða þeir oft á það ráð að segja einfaldlega: Heyrðu. Heyrðu, geturðu rétt mér mjólkina? Heyrðu, eigum við ekki að fara í bíó í kvöld? Heyrðu, nú mig. Hvað ert þú að gera hér? Í þessum spurningum gæti þó nafn þess sem ávarpaður er hæglega komið á eftir ávarpsorðinu og gerir það vissulega stundum: Heyrðu, Sigurður, við þurfum að fara að halda fund. Svo má heldur ekki gleyma upphafslinum kvæðisins um Snata og Óla sem finna má í Vísnaðabókinni: Heyrðu snöggvast, Snati minn, snjalli vinur kæri.

Þegar tali er beint til fjölda fólks er fleirtala alla jafnan notuð: Heyriði, er ekki komið að mér að hella upp á kaffi? Brögð eru þó að því að eintölu myndin sé notuð í slíkum tilvikum. Orðið á þá meira skylt við hikorð, einnig kallað fylliorð, heldur en ávarp. Heyrðu, þið ættuð nú að fara að taka til. Alengustu hikorðin eru *ska*, *hérna*, *þarna* svo einhver séu nefnd. Hikorð geta yfirleitt stungið sér hvar sem er niður í setningu en slíka hæfileika hefur orðið *heyrdur* ekki því að það er trútt ávarpsuppruna sínum og vill bara vera í upphafi segðar.

Þessi skyldleiki *heyrdur* við hikorðin verður áberandi þegar skoðuð eru dæmi um nýlega notkun orðsins. Nú ber nefnilega svo við að það virðist vera hægt að nota *heyrdur* af þeim sem svarar ávarpi eða fyrirspurn en ekki bara af þeim sem byrjar að tala. Dæmi um slíka notkun væri til dæmis á veitingahúsi: Hvernig bragðast maturinn? Heyrðu, hann er frekar sérstakur á bragðið. Mjög hefur orðið vart við þessa notkun í viðtölum í útvarpi. Viðmælandi er spurður spurninga og svörin hefjast á *heyrdur*: Hvernig gengur lífið fyrir sig þarna í Grímsey? Heyrðu, það gengur bara vel. Hvernig er veðrið hjá ykkur núna? Heyrðu, það er nú bólnaður þræsingur.

Þrátt fyrir mikla útbreiðslu á orðinu *heyrdur*, eins og dæmin hér að framan sýna, og frekari útvíkkun á notkun orðsins ber með sér, telst notkun þess óvæðigandi við formlegar aðstæður. Það telst því ekki falla undir ströngustu kurteisisvenjur að ávarpa ókunnuga með þessum hætti, enda um boðhätt að ræða: Heyrðu, hvar finn ég mát-unarklefan? Heyrðu, þú gleymdir veskinu þínu. Heyrðu, þú þarna, hvað er klukkan? Það telst heldur ekki við hæfi að hefja mál sitt í ræðustóli fyrir framan hóp af fólki með orðinu *heyrdur*.

Þó að *heyrdur* sé ekki gjaldgengt í ritmáli eða við formlegar aðstæður er ljóst að orðið leysir margan vanda í samskiptum fólks í íslensku málsamfélagi. Með því að skýla sér bak við það má nefnilega komast hjá því að opinbera nafnaráfræði sína og móðga fólk sem maður á að vita hvað heitir en getur bara ómögulega munað það.

BYRJENDALÆSI

Lestur eða læsi?

RÓSA EGGERTSDÓTTIR – JENNY GUNNBJÖRNSDÓTTIR – ÞÓRA RÓSA GEIRSDÓTTIR

Byrjendalæsi hefur slitið barnsskónum. Eftir tilraunakennslu í hálf tveim árum hefur grunnskólum staðið til boða að innleiða aðferðina frá hausti 2006. Á þessum tíma hafa, auk tilraunaskólanna sex, 38 skólar stigið það skref í samstarfi við Miðstöð skólaþróunar við Háskólann á Akureyri, ýmist í eitt ár eða tvö og sumir reyndar lengur.

Byrjendalæsi er samvirk kennsluáæfing sem fyrst og fremst beinist að kennslu læsis í 1. og 2. bekk. Aðferðin getur einnig fallið að kennslu og námi í næstu bekkjum þar fyrir ofan. Hugtakið samvirkni vísar til þess að aðferðin styðst í senn við einkenni málheildaraðferða og eindaraðferða. Hugtakið læsi vísar til samþættingar á helstu birtingarmyndum málsins, þ.e. lestri, ritun, tali og hlustun.

Áður hefur byrjendalæsi verið lýst á prenti og er þeim sem vilja kynna sér aðferðina betur vísað til þeirra skrifa. Þar má einnig sjá lista yfir heimildir sem aðferðin sækir einkenni sín til. Markmið byrjendalæsis ná til allra þátta læsis og þess sem hefur þótt skilvirkt og til fyrirmyndar í námi og kennslu. Kennarinn er sá sem skapar nemendum aðstæður til náms. Hann kennir þeim skilvirkar námsaðferðir og síðast en ekki síst kennir hann þeim fjölmarga þætti læsis. Takturinn í læsisvinnunni er frá heild til eindar og aftur til heildar. Meðal annarra einkenna aðferðarinnar eru merkingarbær viðfangsefni, efling orðaforða, kennsla námsaðferða, stigskiptur stuðningur kennara og einstaklingsmiðuð kennsla sem gerir ráð fyrir að mæta þörfum nemenda án aðgreiningar. Við skipulag viðfangsefna er leitað eftir tækifærum til samvinnu og athafnamiðaðs náms og áhersla er lögð á að leiðsagnarmat sé fléttað inn í dagleg viðfangsefni nemenda.

Algengar spurningar sem börn fá frá fullorðnum eru:

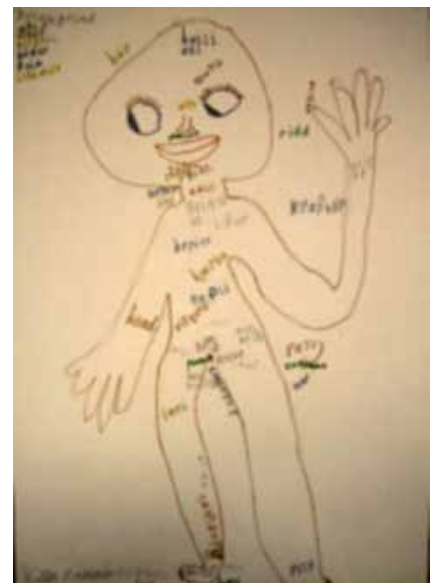
Ertu búin/n að læra að lesa? Ertu orðin/n læs?

Hvort tveggja felur í sér að einstaklingur læri að lesa í eitt skipti fyrir öll. Svo er þó ekki. Eldri hugmyndir tengja lestrarfærni við leshraða. Nýrri hugmyndir telja lestur hluta af flóknari hugarfærni þar sem ritun, hlustun og tal er samofið lestrinum og er yfirheitið læsi eða ritmáls læsi.

Byrjendalæsi er kennsluáæfing sem gengur út frá nýjum hugmyndum um læsi og að gott vald á læsi snúist um flókna hugsunarfærni og þælingar. Í þessari grein er leitast við að draga upp mynd af æskilegum námsaðstæðum í byrjendalæsi, lýst er nokkrum námsaðferðum sem nemendum eru kenndar og loks er fjallað um læsistengda þætti sem eru inntak námsins.

LÆSI - AÐSTÆÐUR TIL NÁMS

Í byrjendalæsi er unnið út frá texta sem er efniviður námsins, þ.e. sögu, ævintýri, ljóði eða fróðleikstexta. Með merkingarbæran og aldursvarandi gæðatexta í höndum er hægt að vinna landvinninga í læsiskennslu, virkja áhuga nemenda og fá þá til að leggja sig fram við að lesa, ræða og skrifa um efnið. Kennarinn velur texta eftir því hvað hann telur höfða til nemenda og þjóna markmiðum kennslunnar. Hann útbýr kennsluáætlun þar sem lýst er markmiðum og leiðum. Vinna með hvern texta stendur oftast í viku í senn. Ef læsisvinnan er samþætt við aðrar námsgreinar getur tímabilið lengst. Í upphafi námslotu les kennarinn textann fyrir nemendur og verður efni hans uppspretta fyrir allt það sem nema þarf í tengslum við læsið í þeirri lotu. Sameiginleg upplifun nemenda af textanum gefur tækifæri til að ræða efni og orðaforða óháð lestrarfærni einstaklinganna í námshópnum.



Heildstæð nálgun 2. bekkur. Ljósmynd: Ásta Egilsdóttir, Grundaskóla.



Orðaspilið Gefa-taka. Ljósmynd: Ásta Egilsdóttir, Grundaskóla.



Gagnvirkur lestur í 2. bekk. Ljósmynd: Margrét Baldvinsdóttir, Síðuskóla.

Þegar kennari ákveður viðfangsefni út frá markmiðum fyrir nemendur leitar hann leiða til gera námið athafnamíðað. Hann hefur fjölbreytilegar námsaðstæður að leiðarljósi sem gera m.a. ráð fyrir hreyfingu og samskiptum. Virkni nemenda er mikils metin og inn í námið er fléttað spilum og leikjum til að auka fjölbreytni og gleði.

Í byrjendalæsi er lögð mikil áhersla á auðugt og örvandi námsumhverfi. Í því felst til dæmis gott aðgengi að bókum í stofu, orðalistar tengdir textavinnu eru sýnilegir á vegg, verkefni nemenda eru einnig sýnileg, fjölbreytt námsgögn eru nemendum aðgengileg, teppi og púðar eru í krók og höfundarstóll til reiðu.

LÆSI - AÐFERÐIR TIL NÁMS

Í byrjendalæsi er lagður grunnur að færni sem nýtist til að takast á við flókin viðfangsefni þegar ofar dregur í skólagöngunni. Lögð er áhersla á samvinnu nemenda og verkefni gjarnan útfærð þannig að árangur byggist á sameiginlegri þátttöku. Aðferðirnar sem kennarar í byrjendalæsi nota með nemendum sínum eru kenndar með stigskiptum stuðningi (scaffolding), þ.e. kennarinn sýnir nemendum vinnubrögðin í fyrstu og fylgist síðan með og leiðbeinir nemendum er þeir ná aukinni færni. Upplstur kennara er m.a. sýnikennsla í því hvernig hægt er að tengja texta við eigin reynslu, bera saman við

annað sem lesið hefur verið eða tengja við atburði í umhverfi nemenda. Með lestrinum er einnig leitað að nýrri vitneskju og hún tekin til umræðu.

Tiltölulega snemma er gagnvirkur lestur á dagskrá en aðferðinni er ætlað að efla lesskilning. Í fyrstu þjálfast nemendur í að umorða efnið og ná aðalatriðum úr texta. Seinna læra þeir að spyrja spurninga og útskýra erfið orð. Gagnvirkur lestur kallar einnig á forspá sem er mikilvæg fyrir skilning á efninu og viðheldur tengslum lesanda við efnið.

Kennarar í byrjendalæsi nota einnig aðferðirnar KVL, leitarkort og hugtakakort til að hjálpa nemendum við að efla skilning, flokka þekkingu og koma böndum á hugsanir sínar. Notkun aðferðanna er einnig góður undirbúningur fyrir ritun. KVL stendur fyrir *kann – vil vita – hef lært*, Nemendur, með eða án kennara, ræða um og skrá í k-dálkinn þau atriði sem þeir þekkja og kunna um viðfangsefnið. Í næsta dálk skrifa þeir það sem þeir vilja helst fræðast um. Þessar óskir eru stundum þröngar og sértækar því þær takmarkast af þeirri þekkingu sem nemendur búa þegar yfir. Þessir tveir dálkar eru fylltir út í einni lotu. Síðan hefst vinnan við að afla svara við atriðum í v-dálknum. Við þá leit komast nemendur að ýmsum fróðleik sem þeim hafði ekki hugkvæmst að setja fram í v-dálkinn. Þessari nýju þekkingu er haldið til haga og

gerð grein fyrir henni ásamt fleiru í *hef lært*-dálknum. Þekkingaröflun getur staðið yfir í nokkurn tíma og nemendur geta bætt nýrri þekkingu eftir hendinni inn á l-dálkinn.

Leitarkort hefur það hlutverk að halda utan um nýja þekkingu sem fengin er úr heimildum. Hver dálkur hefur yfirheiti sem kennari ákveður í byrjun með nemendum. Á leitarkortið eru skrásett mikilvæg orð úr textanum, mest þrjú orð í hverja línu. Til eru tvær útgáfur af leitarkorti. Einfaldari gerðin er eingöngu til skrásetningar og vísar ekki til heimilda. Flóknari gerðin gerir ráð fyrir að heimilda sé getið í dálki lengst til vinstri og blaðsíðutals í litlum dálki við hlið lykilordanna. Að heimildaöflun lokinni eru flokkarnir skoðaðir hver um sig. Hver flokkur reynist vera í það minnsta efniviður í efnisgrein eða ef vel hefur gengið efni í kafla. Nemendur nota orðin í dálkunum þegar þeir skrifa eða segja frá í samfelldu máli. Leitarkort er ef til vill ekki réttnefni á þessu stoðkorti en hefur eigi að síður verið notað hátt í tvo áratugi. Eins og við aðrar námsaðferðir er stigskiptur stuðningur notaður við kennslu leitarkorta.

Hugtakakort er myndræn leið til að skrá og flokka þekkingu, ýmist þá sem nemendur búa þegar yfir eða nýja. Yfirhugtak er sett í miðju „sólarkorts“ eða efst í



Hugtakakort eftir dreng í 1. bekk.

Þrumuguðinn Þór								
Gögn:	útlit	bls.	skaplyndi	bls.	hæfileikar	bls.	bls.
Goð og garpar	rauðhærður	40	pörupiltur	40	sterkur	40		
			skapbráður	40				
			ofsafenginn	40				
Þrumuguðinn Þór			skapmikill	21				

Leitarkort um þrumuguðinn Þór.



Venn-kort eftir nemendur í 2. bekk Glerárskóla. Ljósmynd: Jenný Gunnbjörnsdóttir HA.

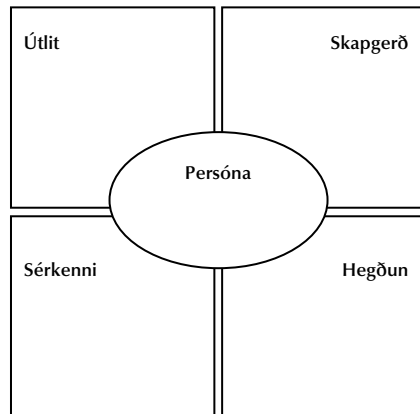
píramídalagað kort. Ef um efnisflokkað kort er að ræða þurfa undirlíðir að vera hlutmengi í því hugtaki sem er næst á undan og nær yfirhugtakinu. Ef kort á að sýna feril er áföngum og skrefum raðað eftir fyrirsjáanlegri atburðarás. Hugtakakort eru mikilvæg við undirbúning ritunar og úr verður grind eða ígildi uppkasts í ritun. Í vel gerðu korti geta flokkar innan þess orðið efni í efnisgreinar eða jafnvel kafla. Hugtakakort má einnig nota við námsmat.

Venn-kort er heppilegt að nota við sam-amburð. Venn-kortið þekkist fyrst og fremst í stærðfræði en hentar ekki síður við almennan samamburð. Kortið sýnir tvö form sem skarast. Ef bera á saman kú og kind, þá kemur í sameiginlega hlutann það sem dýrin eiga sameiginlegt en sérkenni kúa annars vegar og kinda hins vegar

eru skráð hvort í sitt hólfið sem standa hvort sínu megin við hlutmengið.

Sögukort geta verið með ýmsu móti. Í þau eru skráð helstu atriði í framvindu sögunnar, frá því sagan hefst og þar til henni lýkur, persóna er getið og umhverfi sýnt. Í fyrstu læra nemendur að búa til sögukort fyrir einfaldar sögur sem þeir þekkja. Þegar góðri færni hefur verið náð geta nemendur notað sögukort sem drög eða grind að eigin sögugerð.

Ritunarrámmar styðja við þróun ritunar hjá börnum. Þeir hjálpa þeim að afmarka sig en um leið að dýpka ritunarfærni sína. Ritunarrámmar eru til yfir mismunandi



Ritunarrámmi fyrir persónusköpun.

textategundir, svo sem lýsingu, frásögn, skýrslu og fleira.

LÆSI - LESTUR, RITUN, HLUSTUN OG TAL

Það að vera læs felur fyrst og fremst í sér að geta nýtt sér ritmálið til skilnings og tjáningar. Enginn einn lykll gengur að þessari færni. Fullnaðarkunnátta um

samband stafs og hljóðs og umskráning þeirra í orð er grundvallarfærni í læsi. Hún dugar þó skammt ein og sér ef skilningur á málinu er lítill.

Í byrjendalæsi er leitast við að gera samband talmáls og ritmáls augljóst. Einkum eru þrjú atriði sem hæst ber í tengslum við lesskilning en þau eru orðaforði, þekking á uppbyggingu texta og beiting lesskilningsaðferða af ýmsu tagi. Í byrjendalæsi er orðaforði eflur með markvissum hætti og alltaf í tengslum við merkingarþæran texta. Framandi orð í texta vikunnar eru skýrð og rædd um leið og textinn er lesinn upp fyrir nemendur í upphafi námslotu. Þessi orð birtast svo í verkefnum af tæknilegum toga s.s. skrift og réttitun, í verkefnum er snúa að sambandi stafs og hljóðs og vinnu með hljóðvitund. Í byrjendalæsi er lögð áhersla á að nemendur skapi nýja orðræðu í sögugerð, teikningum, leikspuna eða á annan skapandi hátt. Framandi orð verða á þennan hátt nemendum fljótt tóm og hvatt er til að þau verði notuð þegar nemendur hugsa nýjar lausnir og samsetningar. Í vinnu með Dýrin í Hálsaskógi gætu nemendur útbúið boðskort í afmæli bangsapabba, samið texta á afmælikort, sett á blað dagskrá afmælisins, skrifað innkaupalista yfir veisluföng, samið heillaóskaræðu ömmu músar til bangsapabba, samið söngtexta um bangsapabba og ef til vill lagið einnig og teiknað ýmislegt úr uppvexti



„Móðurmálskennslan getur því, ef rétt er með farið, gripið yfir allar fræðigreinar. Auðvitað er ekki markmið hennar að veita alla þá þekkingu er heimta ber í hverri grein, en hún á að styðja og getur stutt allar aðrar greinir með því að láta nemendur lesa vel valda kafla um hin ýmsu efni er sérstakar greinir fjalla um. Hún á að vekja menntaporsta þeirra og beina athygli þeirra að hinum ýmsu hliðum mannlífsins og náttúrunnar.“

GUÐMUNDUR FINNBOGASON: LÝÐMENNTUN 1903



Ríkur orðaforði. Ljósmynd: Anna Sigríður Halldórsdóttir, Glerárskóla.



Unnið með orðmyndir. Ljósmynd: Jenný Gunnbjörnsdóttir, HA.

bangsapabba og merkisáföngum í lífi hans. Einnig mætti semja afmælisgrein til að birta í Hálsaskógarblaðinu.

Merkingarbær texti vikunnar gefur yfirleitt fjölmörg tækifæri til að takast á við margvísleg markmið tals, hlustunar, ritunar og lestrar.

LOKAORÐ

Byrjendalæsi byggir á nokkrum stöðum sem vikið hefur verið að hér að framan. Engu að síður er gert ráð fyrir því að

aðferðin verði í sífelldri þróun eftir því sem rannsóknum og þekkingu á læsi og námi fleygir fram. Kennarinn er lykillinn að farsælu námi. Byrjendalæsi gerir miklar kröfur til þekkingar hans á námsaðstæðum, námsaðferðum og fjölpættu inntaki læsis.

Mikilvægt er að skólar standi vel að undirbúningi kennara vegna innleiðslu byrjendalæsis þannig að þeir viti að vori hvað er framundan að hausti. Skólastjórar þurfa einnig að huga að skilyrðum nemenda við læsisnám. Standi vilji til þess að

nemendur ná sem fyrst góðu valdi á læsi þarf að ætla tíma til þessa náms.

Byrjendalæsi hefur fyrst og fremst verið fellt að fyrstu árum nemenda í beinu lestrarnámi. Mikilvægt er að formlegri læsiskennslu sé haldið áfram upp allan grunnskólann. Eftir því sem grunnfærni styrkist hjá nemendum breytast og þyngjast áherslur. Það að getað umskráð stafi í hljóð með öryggi er ekki læsi í sjálfu sér heldur lykillinn að læsi, athöfnum sem snúast um flókna vitsmunalega færni nemenda.

HEIMILDIR

Rósa Eggertsdóttir. (2005). *Byrjendalæsi – Skýrsla um þróunarstarf í lestri í 1. og 2. bekk í grunnskólum Húnavatnssýslu*. Skólaþróunarsvið kennaradeildar Háskólans á Akureyri.

Rósa Eggertsdóttir. (2006). *Byrjendalæsi. Þróunarstarf í Lundarskóla og Oddeyrarskóla 2005–2006*. Skýrsla. Skólaþróunarsvið kennaradeildar Háskólans á Akureyri.

Rósa Eggertsdóttir. (2007). *Byrjendalæsi – fræðslu-mynd um nýja kennsluáferð í lestri*. Akureyri: Höfundur.

Rósa Eggertsdóttir. (2007). *Byrjendalæsi. Skíma 30 (2): s. 17–21*.



Rósa Eggertsdóttir er sérfræðingur við Miðstöð skólaþróunar við HA rosa@unak.is



Jenný Gunnbjörnsdóttir er sérfræðingur við Miðstöð skólaþróunar við HA jennyg@unak.is



Þóra Rósa Geirsdóttir er sérfræðingur við Miðstöð skólaþróunar við HA thgeirs@unak.is

Íslensk málstefna:

Hugleiðing um lestur, læsi og menntun kennara

SIGURÐUR KONRÁÐSSON

Alþingi samþykkti þingsályktunartillögu um íslenska málstefnu í fyrsta skipti árið 2009. Kom mörgum á óvart að ekki hafi verið til einhvers konar yfirlýsing um íslenskt mál frá opinberum aðila. Í málstefnunni kennir ýmissa grasa en hér er fjallað um hugtökin lestur og læsi. Einnig er vikið að hlutverki skóla í því að fylgja eftir tillögum um lestrarnám.

Margir glöddust á fæðingardegi Þórbergs Þórðarsonar 12. mars árið 2009. Þá var samþykkt þingsályktun á Alþingi um íslenska málstefnu. Sjálf yfirlýsingin er stutt og skorinorð. Það sem þó skiptir öllu máli er að samþykkt var að styðja tillögur Íslenskrar málnefndar sem menntamálaráðherra voru afhentar nokkrum mánuðum áður í riti sem heitir *Íslenska til alls* (2008). Nú er unnið að því í Mennta- og menningarmálaráðuneytinu í samvinnu við Íslenska málnefnd að vinna úr tillögum þessum og koma þeim á framfæri við mál-samfélagið.

Skólar eru talsvert til umræðu í málstefnunni og verða þeir að taka til sín það sem þeir eiga þar. Íslensk málnefnd lagði áherslu á kennslu í grunnskóla í ályktun sinni árið 2009 (Ályktun um stöðu íslenskrar tungu 2009) og beindi svo athygli að íslensku máli í háskólum árið 2010 (Ályktun um stöðu íslenskrar tungu 2010). En betur má ef duga skal.

Hafa ber í huga að Alþingi gerir með samþykkt þingsályktunarinnar tillögur Íslenskrar málnefndar að sínum. Þetta er afar mikilvægt fyrir íslenskt málsamfélag og í raun sigur fyrir íslenskt mál. Mál-

Þingsályktun um íslenska málstefnu

Alþingi ályktar að samþykkja tillögur Íslenskrar málnefndar að íslenskrari málstefnu sem opinbera stefnu í málefnum íslenskrar tungu.

Alþingi lýsir yfir stuðningi við það meginmarkmið tillagna Íslenskrar málnefndar að íslenska verði notuð á öllum sviðum íslensks samfélags.

Samþykkt á Alþingi 12. mars 2009.

notandi sem hefur tiltekið mál að móður-máli og kærir sig kollóttan er vandfundinn. Þá gildir einu hvert tungumálið er. Málstefna er víða til og stendur á gömlum merg en við Íslendingar höfum alls ekki staðið okkur sem skyldi þegar haft er í huga að þetta er í fyrsta skipti sem samin er og fest á blað málstefna fyrir Íslendinga og um íslenska tungu.

Í *Íslensku til alls* er mikil áhersla lögð á menntun barna og unglunga í opinberum skólum. Þar er bæði um að ræða kennslu

á öllum skólastigum frá grunnskóla til háskóla og menntun kennara. Lestur er af skiljanlegum ástæðum áberandi orð í tillögum málnefndar. Orðið læsi er þar einnig að finna þótt minna fari fyrir því. Í kaflanum um leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla (*Íslenska til alls* 2009:30–41) þegar rætt er um leikskóla er tekið fram að sjá megi „aukna áherslu á undirbúning lestrarnáms“ (bls. 32). Þetta er í samræmi við það sem Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir hefur rannsakað og reifar í grein um lestrarkennslu í leikskóla (Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir, 2006). Í umfjöllun um stöðuna í grunnskólum er vísað í *Aðalnámskrá grunnskóla – íslensku* (2007) þar sem skýrt er tekið fram að lestur sé

„öflugasta tæki nemenda til að afla sér þekkingar“ (bls. 34). Þar er einnig bent á að íslenska sem kennslugrein í grunnskóla sé margþætt og að lestur sé aðeins einn þáttur hennar (bls. 35). Nemendur í grunnskóla þurfa sem sagt mikla þjálfun í lestri. Í kafla um framhaldsskóla er þess getið sérstaklega að lestrarfærni sé ábótavant og það kunnir ekki góðri lukku að stýra vegna þess að mikill hluti náms sé þar bóklegur.

En hvað er til ráða að mati Alþingis? Eitt

af þeim atriðum sem nefnd eru snýr að kennurum og í *Íslensku til alls* segir orðrétt (bls. 38):

Íslenskukennarar í grunnskólum þurfa að hafa þekkingu á íslensku máli og bókmenntum, auk þess sem þeir þurfa að kunna skil á fjölbreyttum leiðum til að þjálfa málbeitingu, framsögn, lestur og ritun nemenda sinna.

Til þess að svo megi verða og til þess að grunnskólakennarar öðlist þekkingu og færni til að kenna mismunandi þætti málsins sem hér eru nefndir þurfa þeir að hafa notið kennslu í íslensku máli og bókmenntum í háskóla. Á þetta er víða minnst í *Íslensku til alls*, til dæmis um aðgerðir í lok kafla um leik-, grunn- og framhaldskóla (bls. 37–40).

Í kafla um aðgerðir í skólamálum hvetur Alþingi til þess að íslenskar barna- og unglingsbókmenntir verði í hávegum hafðar og jafnvel hvatt til lestrarátaks á öllum skólastigum. Fyrir átaki af þessu tagi er löng hefð. Spyrja má hvort ekki sé ástæða til að endurskoða gagnsemi þessarar leiðar en leggja fremur áherslu á að lestur verði óaðskiljanlegur hluti af kennslu í öllum greinum í grunnskóla.

ER ÞÖRF Á NÝJU HUGTAKI?

Hugtakið *læsi* kemur víða fyrir nú og virðist notað mun oft og víðar en var fyrir örfáum áratugum¹. Það virðist sjaldnast aðeins merkja það að kunna að



lesa heldur vísar til þess að lesa, að rita og til lesskilnings. Enn fremur hefur það í seinni tíð verið notað sem viðliður við ýmsar gjörðir manna eins og glögglega má sjá í orðum eins og 'miðlalæsi', 'talnalæsi', 'menningarlæsi', 'sjálfbærnilæsi' og 'netlæsi'. Hér er orðið greinilega farið að nálgast merkingu sem Hafþór Guðjónsson (2008) vísar til og hljóðar svo í þýðingu í grein hans:

Hinn fræðilegi rammi [PISA] byggist á hugtakinu læsi og er þá átt við færni nemenda í að draga ályktanir af því sem þeir vita, færni þeirra í að nota þekkingu sína við nýjar aðstæður og færni þeirra til að sundurgreina, rökkræða og tjá hugmyndir sínar þegar þeir eru að túlka upplýsingar og leysa viðfangsefni við ólíkar kringumstæður ... Að verða læs er ævilangt ferli sem gerist ekki einasta í skóla eða í formlegu námi heldur líka gegnum samskipti við fjölskyldu, jafningja, starfsfélaga og með þátttöku í ýmsum samfélagslegum athöfnum.

Hér segir beinlínis að merkingin sé nú mun víðari en hefð sé fyrir, reyndar orðin afar víð og tengist nánast öllum þeim aðstæðum sem búast má við í samskiptum af hvaða tagi sem er. Því má vissulega velja fyrir sér hvort ekki sé ástæða til þess að stinga upp á nýju hugtaki til þess að koma í veg fyrir miskilning. En það er önnur saga.

Skoðum hvernig orðið er notað í *Íslensku til alls*. Í athugun á leikskóla er bæði talað um byrjendalæsi og bernsku-

læsi, hvort tveggja orðið í sömu eða afar svipaðri merkingu, og nefnt þarna vegna þess að mikilvægt er að búa leikskólakennara undir að kenna leikskólanemum nokkur fyrstu atriðin í lestri. Að öðru leyti kemur hugtakið læsi lítið við sögu í *Íslensku til alls*.

ÍSLENSK MÁLSTEFNA Á ERINDI VIÐ ALLA

Þegar þingsályktunartillaga er samþykkt á Alþingi, eins og varð á fæðingardegri Þórbergs, er full ástæða til að leggja eyrun við. Íslensk málstefna á erindi við alla, ekki síst við alla starfsmenn menntakerfisins. Kennarar mega kynna sér stefnuna og athuga hvort í henni sé eitthvað sem þeir geti fært sér í nyt og skólastjórnendur þurfa að athuga hvort í henni sé eitthvað sem gæti átt erindi í skólanámskrár. Síðast en ekki síst verður mennta- og menningarmálaráðuneytið að framfylgja stefnu sem Alþingi hefur markað til dæmis með því að gefa gaum að námskrám og viðmiðunarstundaskrá.

HEIMILDIR

Aðalnámskrá grunnskóla, íslenska. 2007. Menntamálaráðuneytið, Reykjavík.

Anna Þorbjörg Ingólfsdóttir. 2006. Snákur eða slanga: um „lestrar kennslu“ í leikskólum. *SKÍMA* 29,1:11–15.

Ályktun um stöðu íslenskrar tungu 2009. Sótt 1. desember 2010 á <http://www.islenskan.is/>

Ályktun um stöðu íslenskrar tungu 2010. Sótt 1. desember 2010 á <http://www.islenskan.is/>

Hafþór Guðjónsson. PISA, læsi og náttúrufræðimenntun. 2008. *Netla – Vefitímarit um uppeldi og menntun*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands, Reykjavík.

Íslenska til alls. Tillögur íslenskrar málefndar að íslenskrí málstefnu. 2008. Menntamálaráðuneyti, Reykjavík.

Íslenska til alls. Tillögur íslenskrar málefndar að íslenskrí málstefnu samþykktar á Alþingi 12. mars 2009. Mennta- og menningarmálaráðuneyti, Reykjavík.

¹ Þetta er ekki gamalt hugtak. Elsta dæmið í Orðabók Háskólans er frá 1985.



Höfundur er prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands sigkon@hi.is

bernskulæsi
byrjendalæsi
fluglæsi
menningarlæsi
miðlalæsi
netlæsi
sjálfbærnilæsi
talnalæsi

„Kennarinn þarf að hafa í huga að hann gegnir mikilvægu hlutverki sem lestrarfyrirmynd nemenda sinna“

Kennslustarf í 50 ár – Viðtal við Þóru Kristinsdóttur, fyrrverandi dósent við Kennaraháskóla Íslands, um kennslu, læsi og lestrarrannsóknir.

Þóra Kristinsdóttir er Hólmvíkingur og Strandamaður. Hún er fædd og uppalin á Hólmavík en starfsferill hennar var lengst af í Reykjavík. Þóra á að baki langan og farsælan feril sem kennari og námsefnishöfundur. Hún kenndi í 17 ár í Melaskólanum áður en hún hóf störf við Æfingaskólann og síðan Kennaraháskóla Íslands, nú Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Árið 1983 fékk Þóra fastráðningu sem lektor, síðan varð hún dósent við Kennaraháskólann og starfaði þar til loka starfsferils síns árið 2001.

HVAÐAN KEMUR ÞÚ, ÞÓRA?

Ég er utan af landi eins og sagt er, fædd og uppalin á Hólmavík við Steingrímsfjörð. Annars vegar á ég ættir mínar að rekja til Thorarensensættar í móðurætt og hins vegar til Krossaættar í föðurætt. Foreldrar mínir ráku verslun og póstafréttisla á Hólmavík um árabíl. Við systkinin vorum þrjú og ég langyngst, það var 10 og 12 ára aldursmunur á okkur. Það var gott að alast upp á Hólmavík, þaðan á ég ljúfar æskuminningar og ég tala alltaf um sjálfa mig með stolti sem Hólmvíking og Strandamann.

HVERNIG VAR SKÓLAGÖNGU ÞINNI HÁTTAÐ?

Ég gekk í barnaskólann á Hólmavík. Á þessum tímum lauk skólagöngu í barnaskóla með svokölluðu fullnaðarprófi við 14 ára aldur. Enginn unglingskóli eða framhaldsskóli var á Hólmavík en nemendur úr Strandasýslu áttu aðgang að Héraðsskólanum að Reykjum í Hrutafirði þar sem boðið var upp á tveggja vetra nám að loknu fullnaðarprófi. Ég var einn vetur í Reykjaskóla eftir fullnaðarpróf en fór svo í Flensborg í Hafnarfirði og lauk þaðan gagnfræðaprófi. Þegar hér var komið sögu hafði systir mín giftst Norðmanni og flutt til Noregs. Þar var því komið tækifæri fyrir mig til að skoða aðeins heiminn áður en stefnt væri að áframhaldandi skólagöngu.

Ég dvaldi eitt ár í Noregi og þegar ég kom aftur heim síðla sumars 1948 stakk faðir minn upp á því að ég færi í Kennaraháskólann en hann var sjálfur kennari að mennt. Ég tók þessari uppástungu hans vel og eftir ákveðið inntökuférlí fékk ég að setjast í 2. bekk skólans og lauk svo kennaraprófi vorið 1951. Síðar valdi ég að fara til framhaldsnáms í sérkennslufræðum við Statens Spesiallærerhøgskole í Ósló. Ég tók það nám í þremur áföngum. Fyrsti áfangi var almenn sérkennslufræði (1966–67), annar áfangi var sérhæfing á einhverju sviði innan sérkennslufræðanna og ég valdi talmeinafræði (1969–70) og starfaði síðan eitt ár sem tal-kennari í Noregi. Þriðji áfangi var meistaranám í sérkennslufræðum (1978–1980).

ÞÚ ÁTT AÐ BAKI LANGAN KENNSLUFERIL.

HVAR HÓFST HANN?

Á þeim tíma sem ég lauk námi í Kennaraháskólanum var fremur erfitt fyrir nýútskrifaða kennara að fá fasta stöðu í Reykjavík. Ég ákvað því að byrja minn kennsluferil úti á landi og réð mig sem kennara á Drangnesi, sem er í nágrenni við Hólmavík. Foreldrar mínir ráku á þessum tíma verslun staðarins en voru teknir að eldast svo mér þótti gott að vera í nágrenninu og geta aðstoðað þá ef með þyrfti.

Þessi fyrsti starfsvetur var mjög sérstakur að ýmsu leyti. Ekkert vegasamband var á milli Hólmavíkur og Drangness heldur varð að nota sjóleiðina. Ég reyndi yfirleitt að fara heim til Hólmavíkur um helgar en í þá daga var kennt á laugardögum. Ég samdi við sjómennina um að þeir kæmu við á Drangnesi þegar þeir kæmu úr róðri síðdegis á laugardögum og tækju mig með til Hólmavíkur. Svo fór ég með þeim til baka þegar þeir sóttu miðin eldsnemma á mánudagsmorgni.

Eftir þennan vetur bauðst mér kennarastaða á Hólmavík og kenndi ég þar næstu tvo vetur. Ég fékk stöðu við Melaskólann í



Reykjavík haustið 1954. Þar var ég bekkjarkennari í 17 ár, reyndar með tveimur námshléum, og fór svo til Noregs til náms í sérkennslufræðum. Úr Melaskóla lá leiðin í Æfingaskólann 1972 þar sem ég var sérkennari og forstöðumaður lesvers til ársins 1983 en jafnframt því tók ég að mér stundakennslu í sérkennslu og lestrarfræðum við Kennaraháskóla Íslands. Á þessu tímabili hélt ég einnig áfram námi mínu í Noregi og lauk meistaranámi í sérkennslufræðum árið 1980.

HVAÐ ER ÞÉR MINNISSTÆTT FRÁ FYRSTU ÁRUM ÞÍNUM Í KENNSLU?

Ég útskrifaðist úr Kennaraskólanum vorið 1951 – ekki orðin 21 árs. Þá fannst mér ég vera fær í flestan sjó; sérstaklega treysti ég mér vel til að kenna lestur. Lærifaðir minn í Kennaraskólanum var Ísak Jónsson sem var þá búinn að innleiða hljóðaðferðina í lestrarkennsluna. Undir hans handleiðslu fór æfingakennslan fram og þá dugði ekkert hálfkák. Mér fannst því ekkert eðlilegra en að nota hljóðaðferðina í minni kennslu. Ég komst fljótlega að raun um að þótt aðferðin væri góð gagnaðist hún ekki öllum nemendum sem voru oftar en ekki á mismunandi aldri og ólíku getustigi. Ég varð því að finna nýjar leiðir og laga aðferðina að einstaka nemenda en nýta um leið aðrar aðferðir samhliða. Ég

held kannski að á þessum fyrstu árum í kennslunni hafi áhugi minn á lestri og lestrarkennslu vaknað og hann hefur haldist fram á þennan dag.

Um þær mundir voru árgangarnir í Melaskóla mjög fjölmennir. Ég man eftir því að eitt haustið byrjuðu átta 1. bekkir og hver bekkur með um eða yfir 30 nemendur. Í einum bekknum, sem ég kenndi í sex ár, voru 36 nemendur öll árin og ég minnst þessarar samveru með mikilli ánægju. Skólaskyldan var miðuð við sjö ára aldur. Í þessu samhengi er rétt að minnst á forskóladeildirnar eða vorskólann. Þetta voru sjö til tíu daga námskeið í lok skólaárs, hugsað sem kynning eða aðlögun fyrir börnin sem myndu hefja sína skólagöngu á komandi hausti. Þá var meðal annars kannað hvernig börnin stóðu í lestri en algengt var að raða nemendum í bekki eftir lestrargetu. Þetta hafði reyndar þau áhrif að margir foreldrar sendu börn sín í lestrarkennslu (stundum kallað smábarnakennsla!) árið áður en skólagangan hófst. Þetta gat verið einstaklingskennsla eða nokkur börn höfð saman. Oft voru það kennarar sem hættir voru kennslu sem tóku þessa tilsögn að sér.

Rétt er að minna á að á þessum tíma var ekki boðið upp á sérkennslu í skólum. Þeir sem ekki gátu lært að lesa voru bara álitnir tossar og ekkert við því að gera! Það er ekki fyrr en á

sjöunda áratugnum sem hugtak eins og *lestrarörðugleikar* kemur fram í alvöru og farið að gefa gaum að því að skapa aðstöðu innan skólans til að sinna þessum málum. Svokallaðir *hjálparbekkir* höfðu reyndar verið settir upp í fjölmennustu skólunum (1957) þar sem reynt var að aðstoða þá nemendur sem gekk illa í námi. Síðar varð Melaskóli fyrstur til að setja upp svokallað *lesver* en þar gátu nemendur með lestrarörðugleika fengið aðstoð.

HVAÐ VAR ÞAÐ HELST SEM KVEIKTI ÁHUGA ÞINN Á AÐ FARA Í FRAMHALDSNÁM?

Ég veit ekki alveg hvað varð þess valdandi að ég fór að hugsa um frekara nám, kannski áhuginn á lestrarkennslunni, en ég hafði fengið í hendurnar bekk sem í voru nemendur sem áttu mjög erfitt með lestur og það hafði neikvæð áhrif á líf þeirra og umhverfi. Nema hvað, ég fór að kynna mér hvar hægt væri að komast í nám um þessi efni og svo heppilega vildi til að í Ósló var skóli sem bauð upp á slíkt framhaldsnám fyrir kennara, meira að segja í næsta nágrenni við heimili systur minnar. Ég sótti um skólavist árið 1966–67 og samkennari minn í Melaskóla, Rannveig Löve, ákvað að sækja um líka. Við fengum inngöngu í skólann og vorum þar með fyrstu íslensku kennarnir til að fara í heils árs nám í sérkennslufræðum erlendis.

HVENÆR HÓFST ÞÚ ÞINN FERIL SEM NÁMSEFNIS-HÖFUNDUR?

Ég kenndi við Melaskóla tvö næstu ár og á þeim tíma má segja að ég hefji göngu mína sem námsefnishöfundur í samvinnu við Rannveigu Löve og við sömdum lestrar- og vinnubækurnar *Leikur að orðum*, þrjú hefti, ásamt kennsluleiðbeiningum. Tilgangur okkar var að búa til efni sem hægt væri að nota til frekari þjálfunar í lestri. Til hliðsjónar höfðum við sams konar nálgun að efninu og í hljóðaðferðinni. Þessi hefti fengu mjög góðar viðtökur hjá kennurum og voru prentuð árlega í stóru upplagi hjá Ríkisútgáfunni, seinna Námsgagnastofnun, nánar tiltekið í 30 ár, frá 1969–1999. Þegar Námsgagnastofnun tók svo efnið af útgáfulistanum gáfum við leyfi til að setja það á vef stofnunarinnar þannig að kennarar gætu nýtt sér það áfram ef þeir hefðu áhuga á.

Ég hafði reyndar gegnum tíðina alltaf gert töluvert af því að semja ýmiss konar verkefni í tengslum við kennsluna og samkennurum mínum var frjálst að nota þau verkefni ef þeir kærðu sig um. En *Leikur að orðum* var fyrsta námsefnið mitt sem var gefið út og mér þykir því alltaf sérstaklega vænt um það og við Rannveig nutum samvinnunnar til fulls.

SEGÐU MÉR FRÁ TÍMA ÞÍNUM HJÁ ÆFINGA-SKÓLANUM Á ÞESSUM ÁRUM OG STARFI ÞÍNU ÞAR. Haustið 1969 fór ég aftur til Noregs, þá í annan hluta sérkennslufræðinámsins og starfaði síðan sem talkennari í Ósló árið eftir. Þá var mér boðin staða æfingakennara við Æfingaskólann (1972) og ég ákvað að slá til. Æfingaskólinn var spennandi starfsvettvangur á þessum tíma og margs konar þróunarstarf í gangi. Starf mitt fólst í því að byggja upp og skipuleggja sérkennsluna í skólanum. Eitt fyrsta verkið var að koma upp lesveri. Þar varð eins konar miðstöð fyrir sérkennsluna og þar fór einnig fram mikið starf



Þóra við kennslu ungra barna í Melaskóla sennilega um 1964.

sem fólgið var í að búa til og þróa ýmis námsgögn þessu tengd. Kennarar tóku þeim hugmyndum, sem þar komu fram afar vel, og þau voru ófá helgarnámskeiðin fyrir kennara sem haldin voru bæði í Reykjavík og á landsbyggðinni. Þetta nýttist einnig mjög vel með kennaranemum í kennslu minni við Kennaraháskólann.

Það er einmitt í þessu andrúmslofti sem margt af því námsefni á upphaf sitt, sem ég hef tekið þátt í að semja. Æfingakennarhópurinn við Æfingaskólann bjó yfir mikilli og fjölbreyttri reynslu og allir voru samtaka um að þróa nýjar hugmyndir og efla stöðu skólans. Jafnframt komu flestir kennaranna að kennslu í tengslum við æfingakennslu kennarnema.

Í þessum æfingakennarahópi voru tveir afar virtir lestrarkennarar, þau Helga Magnúsdóttir og Björgvin Jónsteinsson, sem bæði höfðu kennt við Ísaksskóla undir handleiðslu Ísaks Jónssonar.

Við Helga og Björgvin vorum valin, ásamt fleirum haustið 1972, í starfshóp á vegum skólarannsóknadeildar Menntamálaráðuneytis til að vinna verkefni er nefndist *Marklýsingar móðurmáls fyrir grunnskóla* og var okkar verkefni að vinna að marklýsingum fyrir 6–8 ára nemendur. Í framhaldi af því var okkur falið að semja nýtt námsefni fyrir lestrarkennslu og þannig varð til lestrarkennsluefnið *Við lesum*, sem ég held að flestir kennarar þekki. Fyrsta bókin í bókaflokknum kom út árið 1973, en árið 2007 var það kennsluefni svo tekið út af útgáfuáætlun Námsgagnastofnunar.

ÞÚ HEFUR TEKIÐ ÞÁTT Í AÐ ÞRÓA OG SEMJA NÁMSEFNI FYRIR MÓÐURMÁLSKENNSLU. HVAÐ VILTU SEGJA UM ÞAÐ?

Guðmundur B. Kristmundsson og Rósa Björk Þorbjarnardóttir störfuðu einnig við Æfingaskólann á þessum tíma. Við vorum öll og erum enn mikið áhugafólk um móðurmálkennslu og náðum vel saman um ýmsar hugmyndir þar að lútandi. Það leiddi til þess að til okkar var leitað með að semja kennsluefni í móðurmáli fyrir miðstig grunnskóla þ.e. 5.–8. bekk. Þetta er námsefnið *Málrækt*, þrjú hefti í vinnubókarformi. Það kom fyrst út árið 1979 sem tilraunaútgáfa að tilhlutan skólarannsóknardeildar Menntamálaráðuneytis og síðan í endanlegri útgáfu 1982. Árið 2005 kom út tuttugasta og fyrsta prentun af þessu fyrsta hefti og þá var þess



Þóra og Rannveig Löve að semja saman lestrarbókina *Leikur að orðum* árið 1968.

farið á leit við okkur að við tækjum að okkur endurskoðun á öllum þremur heftunum fyrir nýja og endurbætta útgáfu. Við vorum afar ánægð með þessa þróun mála og nutum þess sannarlega að fá tækifæri til að betrubæta og koma á framfæri nýjum hugmyndum. Það eru því nýjar útgáfur af *Málræktar-bókunum* sem núna eru notaðar í skólunum.

Annað námsefni, sem hugsað er fyrir miðstigið, eru bækurnar *Mál til komið*, *Mál í mótun* og *Mál er miðill*. Meðhöfundur minn í þessu verki er Kolbrún Sigurðardóttir, en við störfuðum saman í Æfingaskólanum og Kennaraháskólanum. Í þessu efni er megináherslan á stafsetningarkennslu og hverri grunnbók fylgir vinnubók fyrir nemendur. Fyrsta grunnbókin kom út árið 1990. Ég held að vinnubækurnar séu mikið notaðar og endurprentaðar nánast á hverju ári.

Ég verð að nefna enn eitt námsefni sem er mér mjög kært og það eru *Ritrúnarbækurnar* þrjár og þar er meðhöfundur minn einnig Kolbrún. Ritrúnarbækurnar eru námsbækur í íslensku, vinnubækur, fyrir yngsta stig grunnskóla. Fyrsta bókin kom út 1986. Bækurnar hafa allar verið endurprentaðar árlega til ársins 2009. Það var svo ákveðið að við Kolbrún myndum taka að okkur að endurskoða og betrubæta efnið fyrir nýja útgáfu og komu öll þrjú heftin út, endurbætt og með nýju útliti síðastliðið vor.

Það er kannski rétt að það komi fram að vinna mín í náms-efnisgerð hefur alfarið verið unnin samhliða fullu starfi í kennslu. Ég held að það hafi verið góður kostur. Þannig gafst færi á að prófa ýmsar hugmyndir áður en þær voru settar fram endanlega í útgefnu námsefni.

HVENÆR HÓFST ÞÚ STÖRF VIÐ KENNARA-HÁSKÓLANN?

Áður en ég fékk fasta stöðu við Kennaraháskólann haustið 1983 var ég búin að starfa þar sem stundakennari í tengslum við stöðu mína sem æfingakennari. Kennslusvið mín voru lestrarfræði, nám ungra barna og sérkennslufræði. Þá var fyrirkomulag kennara-námsins þannig að allir nemendur fóru í gegnum framangreind námskeið, þ.e.a.s. þetta var allt í svokölluðum kjarna í kennara-náminu.

Um það leyti sem ég var að ljúka starfsferli mínum við Kennaraháskólann var gerð á þessu sú breyting að ekki var lengur kennd lestrarfræði sem slík og nám ungra barna gert að valgrein. Ég tel að þetta hafi ekki verið góð ákvörðun. Mín skoðun er sú að allir kennaranemar eigi að taka námskeið þar sem þeir kynnast þeim fræðum sem lestur og lestrarþróun byggist á, ásamt lestrarkennsluáðferðum.

HVERNIG TENGIST ÞÚ RANNSÓKNUM Á SVIÐI LESTURS OG LESTRARÖRÐUGLEIKA?

Í tengslum við starf mitt í Kennaraskólanum var ég svo heppin að fá tækifæri til að sinna ýmsum verkefnum sem tengdust lestri. Þar má nefna *Rannsókn á lestrarhæfni og tengslum hennar við námsárangur í 9. bekk grunnskóla* (1984–1987). Samstarfsaðilar mínir voru Sigríður Valgeirsdóttir prófessor og Guðmundur B. Kristmundsson dósent. Við unnum líka *Rannsókn á lestri og lesskilningi í 9. bekk grunnskóla* (1985–1988).

Stærsta verkefnið sem við þrjú unnum að saman var svo *Alþjóðleg rannsókn á læsi 9 og 14 ára nemenda (IEA)*, 1988–1991. Niðurstöðurnar voru settar fram í skýrslu sem ber heitið *Læsi íslenskra barna, samanburður og niðurstöður* (1993). Í framhaldi unnum við Guðmundur síðan samanburðarrannsókn við IEA-rannsóknina með því að nota ákveðið úrtak úr hvorum aldurshópi (9 og 14 ára).

Stöðu minnar vegna fannst mér nauðsynlegt að sækja ráðstefnur erlendis til að fylgjast með því sem efst væri á baugi. Á einni slíkri ráðstefnu í Noregi var kynnt efni, *Kartlegging av leseferdighet*, og ég fann að hér var á ferðinni eitthvað sem vert væri að skoða frekar. Þetta er skimunarefni sem kennarar geta notað til að kanna á einfaldan hátt ýmis atriði um þá skynjun sem er undirstaða lestrarnáms, svo sem færni í að greina milli hljóða, forma o.s.frv. Ég bar þetta undir Guðmund B. Kristmundsson, vin minn og samstarfsmann, og við ákváðum að sækja um leyfi til að þýða, staðfæra og staðla prófin fyrir íslenskar aðstæður. Þetta leyfi var góðfúslega veitt af norska Menntamálaráðuneytinu. Um var að ræða efni fyrir 1. og 2. bekk grunnskóla, alls fimm prófhefti og tvö leiðbeiningarhefti um fyrirlögn prófanna. Forprófun fór fram vorið 1999 og prófin voru síðan gefin út til notkunar í íslenskum grunnskólum í október árið 2000 og báru heitið *Læsi – lestrarskimun*.

Markmiðið með lesskimun er að finna þá nemendur sem eiga við lestrarörðugleika að stríða þegar fram í sækir, en einnig að veita kennurum og foreldrum upplýsingar um stöðu einstakra nemenda. Að því er ég best veit er skimunarprófið enn í fullri notkun í skólunum. Ég þýddi gagnlegt hugmyndahefti sem fylgdi prófunum og þar er kennurum bent á ýmis verkefni og leiðir til að þjálfa nemendur sem ekki ráða við þau verkefni sem lögð eru fyrir í prófunum.

HVERJAR ERU ÞÁ HELSTU BREYTINGAR SEM ORÐIÐ HAFI Á LESTRARKENNSLUNNI?

Mikið vatn hefur runnið til sjávar síðan ég útskrifaðist sem kennari 1951 og skólakerfið tekið miklum breytingum. Þá var skólaskylda við sjö ára aldur og algengt að börn væru send í

■ Það er vel þekkt staðreynd að kennsla er flókið fyrirbæri. Það sem kennari gerir í kennslu sinni er afrakstur af ákvörðunum og miðar að því að ná ákveðnum markmiðum. Hann hefur viðað að sér margvíslegum upplýsingum og þær hafa áhrif á lestrarkennsluna. Kennarinn þarf einnig að hafa í huga að hann gegnir mikilvægu hlutverki sem lestrarfyrirmynd nemenda sinna en allir vita hversu nauðsynlegt það er fyrir nemendur sem eru að læra að lesa að hafa góðar lestrarfyrirmyndir.



Þóra ásamt barnabörnum með hluta af lestrarkennsluefninu Við lesum árið 2004.

tímakennslu árið áður. Vorskóli, rúma viku á vorin, þar sem m.a. var lagt fyrir skólabroskapróf og könnuð staða nemenda í lestri. Algengt var að raðað væri í bekki eftir lestrargetu, einkum í þéttbýli, þar sem árgangar voru stórir og þar voru bekkirnir líka oft mjög fjölmennir. Engin skipulögð sérkennsla eða aðstoð í lestri var innan skólans, ekki fyrr en á 7. áratugnum. Úrval á lestrarkennsluefni var mjög takmarkað; *Gagn og gaman*, *Litla gula hænan* og *Ungi litli*. Hljóðaðferðin var nær eingöngu notuð. Lítil sem engin samvinna var við heimilin varðandi lestrarnámið, jafnvel mælst til við foreldra að þeir væru ekki að kenna börnum sínum að stafa áður en þau kæmu í skólann þar sem kennt væri eftir hljóðaðferðinni!

Nú er skólaskylda við sex ára aldur. Flest börn hafa verið á leikskóla áður en skólaganga hefst og þar hafa þau fengið ýmiss konar reynslu og undirbúning sem gagnast þeim við lestrarnámið. Boðið er upp á mismunandi sérkennsluúrræði fyrir nemendur sem eiga í erfiðleikum. Samvinna heimilis og skóla um lestrarnám barna er meiri en áður. Foreldrar eru meðvitaðri um ýmsa þætti sem skipta máli við farsæla framvindu í lestri, svo sem það að lesa fyrir börn frá unga aldri, mikilvægi góðs orðaforða og jákvæðra upplifana í tengslum við lestur. Kennarar kynnast nú fleiri aðferðum í lestrarkennslu en áður. Meira framboð og úrval er af kennsluefni á ýmsu formi, t.d. bækur og vefefni og kennarar geta valið lestrarkennsluefni sem hentar þeirri aðferð sem þeir vilja nota eða hafa tileinkað sér.

Eflaust vantar ýmislegt í þennan samanburð en það er ljóst að heilmikil þróun hefur átt sér stað. Ég verð þó að viðurkenna að ég hef nokkrar áhyggjur af því í hvað átt lestrarkunnátta þjóðarinnar stefnir ef skoðaðar eru niðurstöður lestrarrannsóknna sem Ísland hefur verið þátttakandi í á undanföllum árum. Spurningin er hvort og þá hvernig hægt væri að snúa þessari þróun við. Ég á ekkert svar við því. Ég held að flestir skólar sinni vel því hlutverki sínu að kenna börnum að lesa. En að gera nemendur að virkum

lesendum bóka er kannski eitthvað sem þyrfti að gera átak í, sérstaklega á efri stigum grunnskóla og í framhaldsskólum.

Lestur góðrar bókar getur verið stórkostleg upplifun fyrir lesandann á margan hátt en kannski þurfa þeir sem lesa lítið sérstaka aðstoð við að takast á við slíkt verkefni. Þetta held ég að gæti verið verkefni sem vert væri að íhuga, kannski mætti setja það upp sem einhvers konar samfélagsverkefni.

AÐ LOKUM ÞÓRA, HVAÐA MERKINGU LEGGUR ÞÚ Í ORÐIÐ LÆSI?

Umræðan um lestur hefur breyst mikið á undanföllum áratugum. Hugtakið læsi er tiltölulega nýtt í umræðunni. Áður var þetta meira notað til að lýsa stigsmun í lestri, t.d. að vera vel læs eða ólæs og allt þar á milli. Í mínum huga merkir læsi lestrarkunnátta, m.ö.o. læsi er það að kunna að lesa og sá sem les verður að beita þessari kunnáttu gagnvart rituðum texta á þann hátt að árangur náist, sem svo aftur tengist tilgangi með lestrinum og jafnvel aðstæðum. Í alþjóðlegri rannsókn IEA (1992) er hugtakið læsi skilgreint „...sem hæfni/kunnátta til að skilja og nýta sér ýmsar myndir túlkaðs máls sem þjóðfélagið krefst að fólk hafi vald á eða það kys sjálft að nota“.

Þeir sem kenna lestur eru áreiðanlega sammála um að markmiðið sé að gera nemendur læsa svo að þeir verði sjálfstæðir lesendur. Kenna má lestur á marga vegu og til eru mörg tilbrigði lestrarkennslu. Það er vel þekkt staðreynd að kennsla er flókið fyrirbæri. Það sem kennari gerir í kennslu sinni er afrakstur af ákvörðunum og miðar að því að ná ákveðnum markmiðum. Hann hefur viðað að sér margvíslegum upplýsingum og þær hafa áhrif á lestrarkennsluna. Kennarinn þarf einnig að hafa í huga að hann gegnir mikilvægu hlutverki sem lestrarfyrirmynd nemenda sinna en allir vita hversu nauðsynlegt það er fyrir nemendur sem eru að læra að lesa að hafa góðar lestrarfyrirmyndir.

Þróun textagerðar frá miðbernsku til fullorðinsára:

Munur á talmáli og ritmáli, frásögnum og álitsgerðum

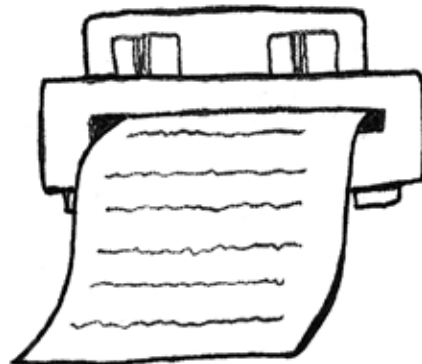
HRAFNHILDUR RAGNARSDÓTTIR

Færni í að semja og skilja flókna texta er kjarninn í þróun læsi og lykill að menntun og velgengni í nútímasamfélagi. Markmið rannsóknarinnar *Mál í notkun: rit- og talmál barna, unglunga og fullorðinna*¹ er að auka þekkingu á þróun málnotkunar og textagerðar frá miðbernsku til fullorðinsára². Borið er saman hvernig börn og unglingar í grunnskóla, framhaldsskóla og fullorðnir háskólaborgarar beita móðurmálinu við gerð tveggja ólíkra textategunda (frásagna og álitsgerða); í ritmáli samanborið við talmál. Rannsóknin er jafnframt liður í samanburðarrannsókn sem nær til sex annarra tungumála. Niðurstöður sýna að miklar framfarir verða í málnotkun og textagerð frá miðbernsku til unglingsára og enn stærra framfarastökk milli unglings- og fullorðinsára. Íslensku unglingarnir reyndust hins vegar eiga langt í land að ná fullorðinsfærni – mun lengra en jafnaldrar þeirra í samanburðarlöndunum.

Allir vita að börn læra mál ótrúlega hratt á fyrstu æviárunum og eru orðin það sem kallað er altalandi áður en þau byrja í grunnskóla. Hitt fer ekki eins hátt, að þetta er bara byrjunin: Þróun máls og málnotkunar, læsis og ritunar fléttast saman í langtímaferli sem spannar allt frá leikskóla til fullorðinsaldurs. Til að ná því snurðulausa læsi sem nútímamanni er nauðsynlegt, þurfa börn og unglingar að taka út mikinn þroska á lykilsviðum máls og málnotkunar eftir að þau byrja í skóla. Þetta á ekki síst við um orðaforðann, sem sexfaldast á aldrinum 6 til 17 ára ef marka má rannsóknir á enskumælandi börnum og unglungum, enda þurfa börn að tileinka

sér meginþorra ritmálsorðaforðans á þessu árabili til að geta mætt kröfum um leskilning og ritun þegar liður á skólagönguna. Sama á við um byggingu texta, samloðunaraðferðir, stílbrögð og hvaðeina sem tengist færni í semja og skilja alls kyns texta í samfelldu máli, bæði í ræðu og riti. Málþroski fyrstu árána byggist ekki hvað síst á örvun heima fyrir, en þessir síðarnefndu þættir eru hins vegar komnir undir þjálfun sem ungvíðið öðlast fyrst og fremst í gegnum skólagöngu og menntun – auk þess sem hún tengist ýmsum þroskaþáttum sem eiga sér næmiskeið á unglingsárunum.

Kennarar og aðrir sem til þekkja kannast við að frásögn, álitsgerð eða annar texti saminn af unglungi er á einhvern hátt rýrari í roðinu en texti fullorðinna. Í rammanum á bls. 38 eru dæmi um ritaða texta sem 11 ára, 17 ára og fullorðnir textahöfundar sömdu út frá sömu kveikju í rannsókninni *Mál í notkun*, sem fjallað er um í þessari grein og er nú á lokastigi. Eitt helsta markmið hennar er einmitt að kortleggja í hverju sá galdur felst sem greinir texta fullorðinna frá textum barna og unglunga. Nánar tiltekið er ætluð að leita svara við eftirfarandi spurningum:



1. Hvernig birtast framfarir í máli og málnotkun eftir að eiginlegu mál-tökuskeiði lýkur og börn eru orðin læs og skrifandi í miðbernsku? Hvenær næst fullorðinsfærni?
2. Er kerfisbundinn munur á máli og málnotkun
 - a. eftir textategundum?
 - b. eftir því hvort textinn er mæltur af munnnum fram eða ritaður?
3. Hafa ólík tungumál og mismunandi áherslur í menntakerfum og menningu áhrif á þróun textagerðar?

Þátttakendur voru tuttugu úr hverjum fjögurra aldurshópa:

- 5. bekk grunnskóla (10–11 ára)
- 8. bekk grunnskóla (13–14 ára).
- 1. bekk framhaldsskóla (16–17 ára).
- Fullorðnir með meistara- eða doktorspróf (26–42 ára)

Kynjaskipting var jöfn og öll börnin og unglingarnir höfðu fengið hæstu einkunn á samræmdum prófum í íslensku árið áður. Íslenska rannsóknin er sjálfstæður hluti af sjö landa samanburðarrannsókn *Developing literacy in different contexts and different languages* sem styrkt var af Spencer Foundation³.

AÐFERÐ

Hver þátttakandi samdi fjóra texta út frá sömu kveikju, stuttu myndbandi án orða um smávægileg síðræn vandamál og samskiptaárekstra:

- tvo í ritmáli (á tölvu, nema yngstu börnin): *frásögn* um atburð úr eigin lífi og hlutlæga álitsgerð um sama þema.
- tvo í mæltu máli: *frásögn* og álitsgerð.

Allir textar (319 talsins) voru tölvuskraðir og kóðaðir með samræmdu kerfi (CHAT).

HVERNIG Á AÐ META GÆÐI TEXTA OG FRAMFARIR Í TEXTAGERÐ?

Ýmsar meginlegar aðferðir voru notaðar við greiningu gagnanna svo sem mælingar á textalengd í orðum/setningum talið, ýmsum hliðum orðaforða, málfræði, setningagerðum og samloðunaraðferðum, textabyggingu og textaþéttleika – allt viðurkenndar vísbendingar um gæði texta. Í rituðu textunum var auk þess litið til ritunarhraða og úthalds, tíðni og tegunda leiðréttinga o.fl. Hefðbundnum tölfræðiaðferðum (dreifigreiningu og Post-hoc prófum) var beitt til að kanna hvort munur á hópum væri marktækur.

Hér á eftir verða dregnar saman í stuttu máli nokkrar niðurstöður rannsóknarinnar. Áhugasömum er bent á ítarlegri umfjöllun í Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2007 og 2011.

ER MUNUR Á TEXTATEGUNDUM?

Bæði frásagnir og álitserðir eru dæmi um textategundir sem krefjast flókinnar málnotkunar og mikið reynir á í hvers kyns þekkingarmiðlun. Þær eru hins vegar eðlisólíkar og gera mismunandi mál- og vitsmunalegar kröfur – bæði til textahöfunda og viðtakenda.

- Efniviður *frásagna* eru lifandi persónur og (hér raunverulegir) atburðir sem gerst hafa á tilteknum stað og stund og í tímaröð og höfundur getur stuðst við í textagerðinni. Textahöfundur er nálægur: afstaða hans er persónuleg og oft tilfinningaleg.
- Álitserðir hafa ekkert slíkt haldreipi. Efniviður þeirra eru óhlutstæðar staðhæfingar og tilgátur, óháðar tilteknum persónum, stað eða stund. Öndvert við frásögn stillir höfundur sér upp utan textans; afstaða hans er ópersónuleg og rökræn frekar en tilfinningaleg.

Í samræmi við tilgátur reyndust þessi andstæðu einkenni hafa marktæk áhrif á

málnotkun í textategundunum tveimur og niðurstöður benda til þess að álitserðir séu í flestum skilningi erfiðari en frásagnir. Þær innihalda hlutfallslega fleiri undirskipaðar aukasetningar en frásagnir (sjá mynd 2) og þar með lengri og flóknari efnisgreinar. Textaþéttleiki er marktækt meiri: Hlutfall inntaksorða (no, lo, so og sum ao) hærra en í frásögnum (mynd 4), einkum var hlutfall nafnorða hátt.

Meðallengd orða var einnig hærra í álitserðum, sem líklega er vísbending um að þar séu sértæk og sjaldgæf orð að jafnaði meira notuð en í frásögnum. Loks voru álitserðir styttri en frásagnir, bæði í tal- og ritmáli (mynd 1). Ritunarhraði textahöfunda var minni þegar þeir skrifuðu álitserðir en frásagnir, auk þess sem þeir stoppuðu oft og gerðu fleiri leiðréttingar. Allt styður þetta þá niðurstöðu að álitserðir séu flóknara og erfiðara viðfangsefni en frásagnir, þurfi mikla þjálfun og eigi sennilega ekki sitt blómaskeið fyrr en á unglings- og fullorðinsárunum.

MÍÐILL

Ritmál og talmál skapa textahöfundum að ýmsu leyti ólíka tjáningarmöguleika og setja þeim mismunandi skorður. Talmálstexta þarf bæði að setja fram og skilja viðstöðulaust, sem setur því takmörk hversu þéttofinn og merkingarlega flókninn hann getur verið. Á móti kemur að viðtakandi deilir stað og stund með höfundinum, þannig að áherslur, svipbrigði og fleiri óyrtaar vísbendingar nýtast í aðlögun upplýsingaflæðisins að þörfum viðtakandans.

Þegar texti er skrifaður er allt annað uppi á teningnum. Viðtakandinn er oftast fjarri og jafnvel óþekktur. Höfundur þarf því að ganga svo frá hnútunum að textinn segi allt sem segja þarf. Á móti kemur að tímaskorðum talmálsins er aflétt bæði af höfundi og viðtakanda. Höfundur hefur svigrúm til að hugsa ráð sitt, velja orð og hnitmiða orðalag, lesa yfir og fínþússa textann að vild. Og viðtakandinn getur fyrir sitt leyti lesið hægt eða hratt, farið

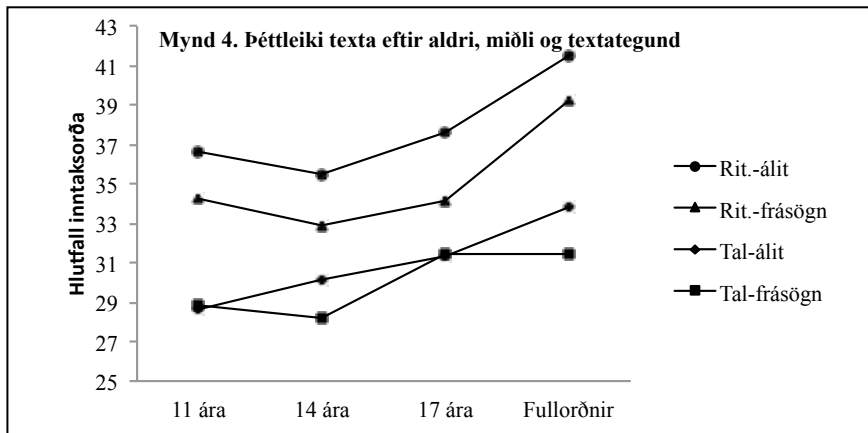
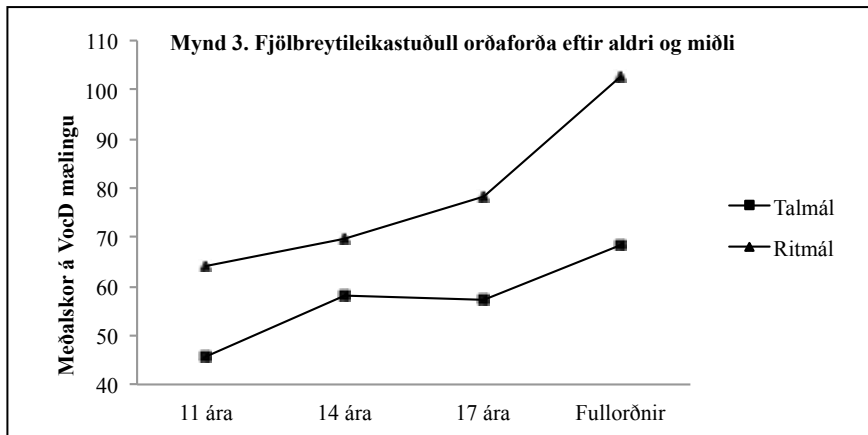
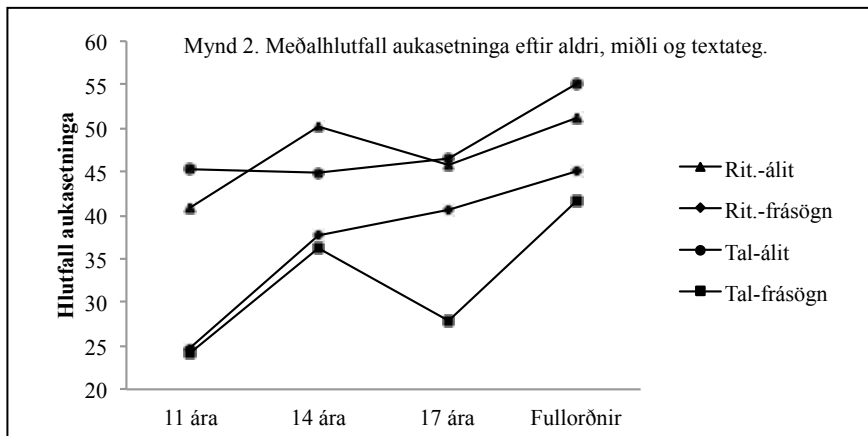
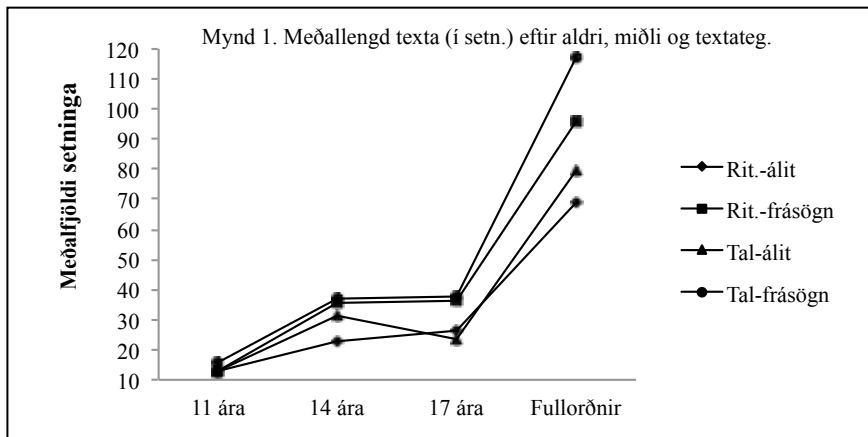
fram og aftur í textanum og velt fyrir sér efnisatriðum.

Niðurstöður greiningarinnar endurspegluðu þessar ólíku boðskiptaaðstæður. Ritmálstextarnir voru mun þéttari, bæði merkingarlega (marktækt hærra hlutfall inntaksorða – einkum nafnorða), og setningafræðilega (hlutfall aukasetninga hærra, sjá mynd 2). Einkum voru það þó orðaforðamælingarnar sem skiluðu gerólíkum niðurstöðum í rit- og talmáls-textum. Höfundar í öllum aldursflokkum virkjuðu mun fjölbreytilegri orðaforða (mynd 3) og notuðu að meðaltali lengri orð í ritmáli en í talmáli. Munur á orðaforða í rit- og talmáli var skýr strax í yngsta hópnum en orðaforðinn jókst mun meira í ritmálinu með aldri og þannig varð munur á rit- og talmáli langmestur í textum fullorðnu textahöfundanna, eins og t.d. má sjá á mynd 3. Það er semsé ritmálið sem er kjörvettvangur framfara í orðaforða og málnotkun á unglings- og fullorðinsárunum.

ALDUR

Á unglingsárunum skapast þroska- og menntunarskilyrði fyrir miklar – og nauðsynlegar – framfarir í flókinni málnotkun og textagerð. Nemendur eru þá orðnir fluglæsir og skrifandi. Um kynþroskaaldur gengur auk þess í garð tími stórtækra þroskabreytinga á öllum sviðum. M.a. staðfesta taugasálfræðilegar rannsóknir að mikilvægar breytingar verði þá á þeim svæðum heilans sem fást við stjórn eigin hugarferla. Vinnslugeta og vinnsluþæfi eykst og úrvinnslu- og skipulagningargeta hugans margfaldast. Allt gerir þetta unglingsum kleift – ekki bara að skila utanaðbókalerðum fróðleik – heldur að skilja, bera saman og tengja sífellt fleiri og afstæðari fyrirbæri, hugmyndir og sjónarhorn. Um leið skapast forsendur til að nota tungumálið í nýjum og mun flóknari hlutverkum og aðstæðum en áður. Allt eru þetta lykilmörk þess þróaða læsis, sem sennilega er mikilvægasta þroskaverkefni unglingsáranna. Nýjar rannsóknir benda hins vegar til þess að ólíkt þroskabreytingum á fyrsta ævi-áratugnum, sem svo til öll börn fara í gegnum, séu þroskabreytingar unglingsáranna í ríkum mæli háðar örvun, þjálfun og viðfangsefnum hvers og eins⁴. Hvernig





til tekst að nýta þroskamöguleika unglingsáranna getur því haft afdrifaríkar afleiðingar fyrir þroska- og menntunarmöguleika síðar.

Allar niðurstöður rannsóknarinnar staðfesta að gríðarmiklar framfarir verði á öllum sviðum málnotkunar og textagerðar á því aldursbili sem rannsóknin spannar. Munurinn var hins vegar mjög mismikill á milli aldurshópa, eins og sjá má á línuritunum á myndum 1 – 4.

Tölfræðilega marktækur munur var á lengd texta (mynd 1), hlutfalli aukasetninga (mynd 2) og fjölbreytni orðaforða (mynd 3) milli 11 ára barna og 14 ára unglinga, en öndvert við væntingar, kom stærsta framfarastökkið hins vegar ekki á milli 14 og 17 ára, heldur í hópi fullorðnu þátttakendanna, sem skáru sig rækilega úr hópnum á öllum sviðum eins og textadæmin og línuritun (myndir 1 – 4) bera vitni um. Fullorðnir sömdu langlengstu textana (tíu sinnum lengri en yngstu börnin!) með flestar og flóknustu efnisgreinarnar og fjölbreytilegasta og blæbrigðaríkasta orðaforðann. Auk málfarslegra atriða, voru ítarlegur inngangur og endakaflí áberandi einkenni á fullorðinstextunum, auk þess sem fullorðnir beittu mun meira innskotum með dæmisögum, bakgrunnsupplýsingum og túlkunum. Allt endurspeglar þetta að fullorðnu textahöfundarnir settu umfjöllunarefni sín í mun víðara samhengi en unglingsarnir, siðferðislegt, félagslegt og tilfinningalegt.

Þvert á væntingar var hins vegar enginn munur á unglingshópnum tveimur samkvæmt þeim mælingum sem hér hefur verið fjallað um – þó annar væri þremur árum eldri en hinn og hefði lokið bæði grunnskólapróf og fyrsta ári í menntaskóla. Þetta hlýtur að vekja nokkra furðu – ekki síst í ljósi þess að í samanburðarlöndunum var stærsta framfarastökkið einmitt á milli 13/14 og 16/17 ára eins og við var að búast á grundvelli fræðilegrar þekkingar á þroskamöguleikum unglingsáranna og lengdar skólagöngu. Hver getur skýringin verið? Það virðist blasa við að færni í orðræðu af þessu tagi sé komin undir reynslu og þjálfun sem nú á dögum fæst aðallega í gegnum skólagöngu og menntun. Í því sambandi hlýtur að vera umhugsunarefni hvort öðruvísi áherslur í

Nemandi í 5. bekk

Rituð frásögn

Einu sinni á ganginum þegar ég var að koma úr frímínótum þá var mér hrint Ég hrinti honum á móti. Hann hrinti mér aftur. Ég hrinti á móti. Síðan hrinti hann mér aftur. Þá kildi ég hann.

Rituð álitserð

Það kemur fyrir að slagsmál komi upp í bekkjardeildum. Þá oft fyrir misskylning. Til dæmis ef einhver rekst óvart á einhvern og hinn dettur og heldur að honum hafi verið hrint viljandi.

Nemandi í 1. bekk framhaldsskóla

Rituð frásögn

Það var einn góðan veðurdag í þriðja tíma í skólanum að kennarinn segir okkar að það sé skyndipróf. Allir krakkarnir verða foxillir því enginn var búinn að læra en samt vill kennarinn hafa prófið og því verður ekki breytt. Ég var búinn að læra heima daginn áður þannig að ég var ekki í nokkrum vandræðum með þetta próf. En það sama var ekki að segja um félagan minn á næsta borði. Hann var alveg ólærður og gat lítið sem ekkert á prófinu svo hann greip til þess ráðs að svindla og spyrja mig um svörin. Ég gat náttúrulega ekki neitað félagan mínum um þetta svo ég sagði honum nokkur svör. Þegar líða fór á prófið spurði hann aftur og svarið varð honum svo hátt að kennarinn heyrði það og varð arfavitlaus og reitti prófið á tætlur. Auðvita var ég ekki ánægur með þetta en maður lærir af mistökunum og héðan í frá tek ég ekki þátt í svindli!

Rituð frásögn raunvísindakonu

Í menntaskóla lagði ég eins lítið á mig við námið eins og ég komst upp með. Ég átti marga góða vini og fannst skemmtilegast að vera með þeim, ræða lífið og tilveruna, drekka kaffi, syngja, spila og skemmta mér. Námið var algert aukaatriði. Við vorum oftast sjö krakkar saman og fórum okkar ferða í Land Rover, sem einn úr hópnum átti. Einn úr þessum hópi var vinur minn frá því í barnæsku og bjó í húsinu við hliðina á mér. Mjög oft leit ég til hans á kvöldin og við röbbuðum tvö saman. Milli okkar ríkti mikill trúnaður og við áttum mörg sameiginleg áhugamál þótt við værum ólík að mörgu leyti.

Eitt af því sem var ólíkt í okkar fari voru vinnuaðferðir okkar. Þessi vinur minn var afar vel gefinn en hann var líka bæði samviskusamur og vinnusamur. Hann varði góðum tíma á hverjum degi í heimanám meðan ég svaf, hlustaði á tónlist eða rabbaði við vinkonur mínar. Þrátt fyrir að ég sinni náminu illa fannst mér mikilvægt að fá góðar einkunnir í skólanum. Mér þótti skemmtilegt í tungumálum bókmenntum og stærðfræði, en efnafræðin fannst mér strembin.

Á morgun átti að vera próf í efnafræði. Bókin sem við áttum að lesa hét *Vísindi byggð á tilraunum* og mér þótti hún afar leiðinleg og alveg óskiljanleg. Ég reyndi eins og ég gat að lesa bókina, en gat ekki einbeitt mér að þessum leiðinlega texta. Eftir kvöldmat hringdi ég í vin minn og spurði hvernig honum gengi að lesa undir efnafræðiprófið. Jú, honum hafði gengið vel og var búinn að fara eina yfirferð yfir efnið og ætlaði að nota kvöldið til að skerpa á nokkrum atriðum. Ég sagði að mér hefði ekki gengið neitt og spurði hvort ég mætti koma til hans og fá útskýringar á efninu. Það var auðsótt. Allt kvöldið sat hann með mér og útskýrði efnafræði - flóknar reglur og hugtök, hjálpaði mér að leysa dæmi. Og áður en ég fór heim hafði hann útskýrt fyrir mér flest það sem átti að vera til prófs. Daginn eftir var svo prófið. Ég kannaðist við allt sem spurt var um gat reiknað dæmin og útskýrt það sem þurfti að útskýra. Ég var himinglöd eftir prófið og þakkaði vini mínum mikil fyrir hjálpinu. Honum hafði líka gengið vel.

Eftir nokkra daga komu niðurstöðurnar úr prófunum. Ég hafði fengið átta en vinur minn fékk sjö. Við höfðum staðið okkur betur en flestir aðrir í bekknum og kennarinn var mjög ánægður með útkomuna hjá okkur. Mér leið undarlega eftir að ég fékk einkunnina. Mér fannst ég hafa misnotað vin minn og fengið hann til að hjálpa mér þegar hann hefði getað verið að bæta sína eigin þekkingu. Þessum vini mínum hefur farnast sérstaklega vel í lífinu. Vinnusemi hans samviskussemi og umhyggja fyrir samborgurum hefur gert hann að miklum gæfumanni. Hann á góða konu og yndisleg börn og virtur [starf] í [erlendis]. Um hann heyrast öfundarraddir því hann á miklar eignir og er í góðu starfi. Með vinnusemi sinni ósérhlífni og umhyggju fyrir öðrum hefur hann verið sinnar eigin gæfu smiður.

efstu bekkjum grunnskóla á Íslandi samanborið við önnur lönd eigi hlut í þessum óvæntu niðurstöðum? Ofuráhersla á sértækan undirbúning fyrir samræmd próf sem voru við lýði í 10. bekk (málfræði, stafsetningu, rétt mál og rangt, sjá t.d. Rúnar Sigþórsson, 2006⁵) hafi valdið því að íslenskir unglingar fengu síður að spreya sig á flóknum textum, rökræðum og frásögnum um áhugaverð umfjöllunarefni af öllu tagi í ræðu og riti á þessu skólástigi en jafnaldrar þeirra í öðrum löndum, t.d. Frakklandi, Svíþjóð og Bandaríkjunum? Þó ekki sé ástæða til að draga of afdráttarlausar ályktanir af niðurstöðum einnar rannsóknar, geta þær vonandi orðið hvatning til skólayfirvalda og kennara á mið- og unglingsstigi til að tryggja enn betur en nú er gert að nemendur hafi gott vald á málnotkun af þessu tagi að loknu skyldunámi og séu í stakk búnir til að takast á við næstu skólástig sem og þátttöku í opnu lýðræðissamfélagi.

HEIMILDIR

- 1 Rannsóknin var styrkt af Rannsóknasjóði Íslands og Máli og menningu.
- 2 Sjá nánar í Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (2007). Þróun frásagna og álitserða frá miðbernsku til fullorðinsára: Lengd texta og tengingar setninga. *Uppeldi og menntun*, 16(2), 139–159 og Hrafnhildur Ragnarsdóttir (2011; samþ. til birtingar í *Uppeldi og menntun*, 20(1). Texta-gerð barna, unglunga og fullorðinna: Samanburður á orðaforða í rit- og talmálestextum, frásögnum og álitserðum.
- 3 Sjá t.d. Berman, R.A. og Verhoeven, L. (2002). Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities: Speech and writing. *Written Language and Literacy*, 5, 1–43.
- 4 Sjá yfirlit í Kuhn, D. og Franklin, S. (2006). The second decade: What develops (and how). Í D. Kuhn og R. S. Siegler (ritstj.), *Handbook of Child Psychology* (6. útgáfa, 2. bindi) (bls. 953–993). Hoboken, NJ.: Wiley.
- 5 Rúnar Sigþórsson. (2006). Að þekkja matinn frá moðinu: Um gagn og ógagn af samræmdum prófum í grunnskóla. *Glæður* 16, 4–11.



Höfundur er prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands
hragnars@hi.is

Upplestur í grunnskólum

INGIBJÖRG B. FRÍMANNSDÓTTIR

Í þessari grein er rætt um gildi þess að kenna nemendum upplestur. Í upphafi hennar er þó gerð nokkur grein fyrir hvernig aðalnámskrá grunnskóla gerir kennslu í upplestri skil og fjallað um lestrarnám barna í tengslum við lestrarlag og muninn á upplestri og því að lesa upphátt. Loks fylgja nokkrar hugleiðingar um hvaða galdur liggur að baki góðum upplestri.

UPPLESTUR Í GRUNNSKÓLUM

Lestrarkennsla er frumþáttur í öllu námi og því er læsi eðlilegt og sjálfsagt ferli sem allir verða að ná góðum tókum á svo eiginlegt bóknám geti átt sér stað. Barnið þarf að ná færni í að lesa; upphátt og í hljóði, skilja það sem það les og geta gert grein fyrir því, munnlega eða skriflega. Í aðalnámskrá grunnskóla er skýrt kveðið á um að þessu skuli sinnt af kostgæfni. Minni áhersla er lögð á það í aðalnámskránni að kenna eigi nemendum vandaðan upplestur.

Tilgáta mín er sú að lestrarkennsla hafi í gegnum ár og áratugi fyrst og fremst miðast við að gera börn fær um að lesa; lesa rétt og skilja það sem þau lesa. Nemendur hafi fengið þjálfun í að lesa upphátt fyrir kennarann og bekkinn en minni áhersla verið lögð á að kenna nemendum að lesa upp þannig að merking textans komist til skila. Skort hafi á að nemendur fái leiðsögn í að lesa upp texta til að miðla til áheyranda og vera færir um að túlka hann.

Mikilvægt er að gera skýran greinarmun á upplestri og að lesa upphátt. Að lesa upphátt er það sem lesandi gerir þegar texti er lesinn í heyranda hljóði (kannski einu sinni og óundirbúið). Upplestur krefst hins vegar undirbúnings; lesandi þarf að skilja textann og meta efni hans og túlka (Haugsted, M. Th., 2004, bls. 53).

Þegar aðalnámskráin er skoðuð kemur í ljós að ekki eru miklar líkur á að allir fái tækifæri til að glíma við og grufla í

texta, kafa undir yfirborð hans til að skilja hann og vera færir um að túlka og miðla merkingunni til annarra. Að hlusta á vandaðan upplestur er eitt það ánægjulegasta sem hægt er að una sér við. Upplestur þar sem fléttast saman lifandi en látlaus túlkun, skýr og eðlilegur flutningur. Samkvæmt aðalnámskrá grunnskóla (2007, bls. 16) eiga allir nemendur að fá tækifæri til að hlusta á vandaðan flutning, s.s. upplestur og frásagnir.

AÐALNÁMSKRÁ GRUNNSKÓLA

Í aðalnámskrá grunnskóla, íslensku hluta (2007, bls. 6), þeim kafla er fjallar um nám og kennslu kveður á um að, þjálfun í framsögn, upplestri og tjáningu eigi að skipa veglegan sess því hún styrki sjálfsöryggi nemenda og stuðli að jákvæðri sjálfsmynd. Þetta lofar góðu en svo virðist sem þeim þætti er lýtur að upplestrinum sé ekki fylgt eftir í áfangamarkmiðunum, lokamarkmiðum eða námsmati. Hvergi er minnst á að kenna eigi þá tækni sem fylgir upplestri, þ.e. að geta lesið með eðlilegum áherslum og tónfalli og geta gætt texta lífi.

Í áfangamarkmiðum 4. bekkjar (Aðalnámskrá grunnskóla, 2007, bls. 13) er hvergi minnst á upplestur. Þar er m.a. að finna klausu um lestur: „Í fyrstu er líklegt að verulegur hluti tímans fari í að kenna nemendum undirstöðuatriði lestrar. [...] Gert er ráð fyrir því að nemendum sé gefinn góður tími til lestrar og til að hlusta á upplestur og frásagnir. Mikilvægt er að þeir læri nokkur ljóð og sögur. Lesskilning nemenda þarf að þjálfast markvisst með verkefnum úr fjölbreyttum textum sem þeir lesa eða hlusta á.“ Allt eru

þetta mjög gagnlegir þættir en hafa lítið með upplestur nemendanna sjálfra að gera.

Í áfangamarkmiðum 7. bekkjar (Aðalnámskrá grunnskóla, 2007, bls. 15) er gert ráð fyrir að nemendur hafi náð nokkuð góðu valdi á að lesa þegar þeir koma á miðstig grunnskóla. Engu að síður beri að leggja áherslu á lestur og læsi í öllum sínum myndum, á tækni, skilning og túlkun. Hugtakið túlkun er í þessu tilviki heldur óljóst og gefur tæplega fyrirheit um eiginlega textarýni.

Í áfangamarkmiðum 10. bekkjar (Aðalnámskrá grunnskóla, 2007, bls. 17) er svo talað um að mikilvægt sé að nemendur lesi sér til gagns og ánægju, gamalt efni og nýtt, innlent og erlent. Nemendur þurfi að læra mismunandi lestraraðferðir og geta beitt þeim. Loks



kemur fram (Aðalnámskrá grunnskóla, 2007, bls. 18) að nemendur verði að geta lesið almenna texta af öryggi og með góðum skilningi og kunni mismunandi lestraraðferðir og geti beitt hraðlestrar-tækni.

Ef dregin eru saman þau orð í aðalnámskrá grunnskóla (íslensku hluta, 2007) sem vísað geta til þess að gert sé ráð fyrir að nemendur fái þjálfun í að lesa upp og miðla efni eru það helst orðin *mismunandi lestraraðferðir* og *túlkun*. Þetta segir ekki mikið um upplestur og þá tækni sem beita þarf til að lesa upp texta þannig að hann öðlist líf. Greinilegt er því að aðalnám-

skráin leggur ekki skýrar línur um þennan þátt lestrarkennslunnar.

LESTRARNÁM

Lestrarnám er ferli sem hefst um leið og barnið kynnist stöfunum í fyrstu bókinni sem lesin er fyrir það. Þegar formlengt lestrarnám hefst og barnið fer að lesa byrjar það venjulega á að lesa orð fyrir orð. Þessi þáttur er nauðsynlegur fyrir barnið til að átta sig á hugtakinu orð. Því næst kemur það sem Allington (2009, bls. 2) kallar bendifingurs-lestur þar sem barnið fylgir orðunum með fingrinum. Orð fyrir orð lesturinn er nánast eintóna og nær

engin áhersla eða hrynjandi fylgir. Með þjálfun og betri lestrarfærni, þegar barnið fer að lesa í heilum setningum og stoppa við punkta, má segja að það hafi náð góðri umskráningu og sé farið að lesa reiprennandi.

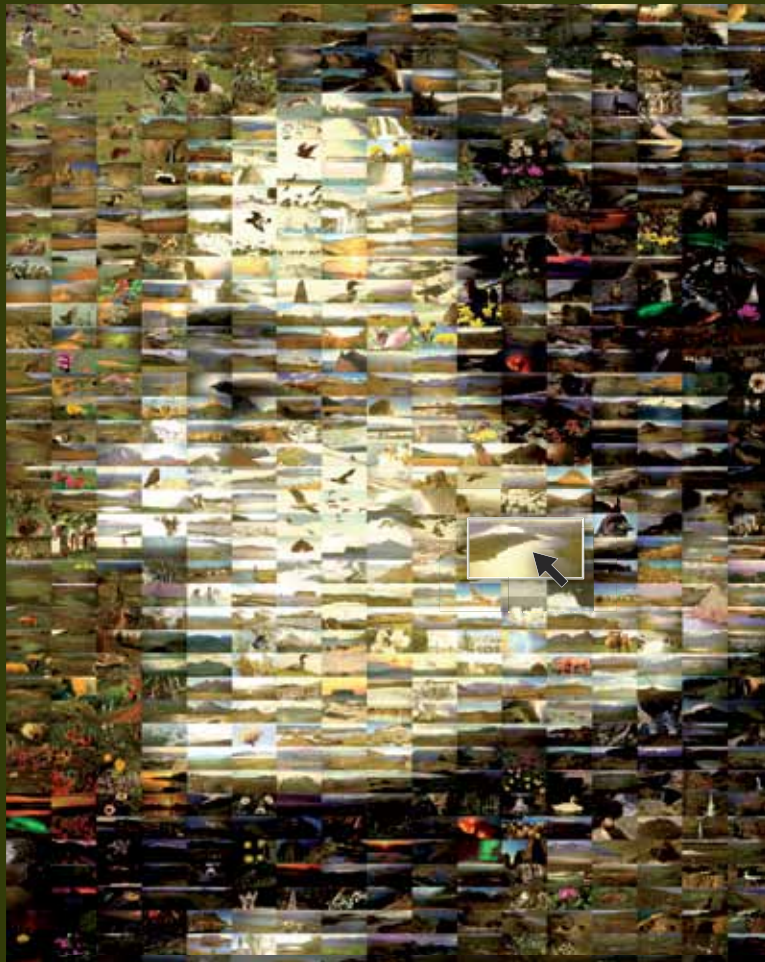
Til þess að barn geti lesið af innlifun þarf það að hafa náð góðum tókum á lestri og lesskilningi og geta lesið reiprennandi. Þegar skilgreint er hvað það felur í sér er átt við að barnið eigi auðvelt með að lesa og hafi öðlast skilning á því sem það les og sjálfstraust og oftast en ekki þekkingu á hvað lesandinn á að gera þegar hann hikar eða ruglast (Vacca, Vacca og Gove 2000, bls. 198).

Það er stórt skref í lestrarfærni barns þegar það getur lesið reiprennandi og hefur náð færni í að lesa upphátt; rétt, á eðlilegum hraða og með tilfinningu (McCardle, 2008, bls. 124). Að lesa með tilþrifum og nota mismunandi áherslu á einstök orð gefur textanum dýpri merkingu. Hann umbreytist úr því að vera bara orð og lífnar við. Myndir verða til, hljóð heyrast, lykt bregður fyrir vitin, litir birtast; öll skilningarvitin verða virkir þátttakendur. Að kynnast þessari tilfinningu við lestur texta er ómetanlegur þáttur í þroska hvers manns.

AÐ LESA UPPHÁTT EÐA UPPLESTUR

Strax í upphafi lestrarnámsins er mikilvægt að leiðbeina nemendum um þau lögmál sem gilda um vandaðan upplestur. Það er ekki margt í textanum sjálfum sem hjálpar lesaranum að átta sig á þeim blæbrigðum sem þar er að finna. Greinamerki eins og kommur, punktar, spurningamerki jafnvel gæsalappir hjálpa þó til en upplestarinn verður að reida sig á þekkingu sína á hvernig hann formar setningar í talmáli þegar hann les upp (Allington, 2009, bls. 21).

Allir hafa einhvern tíma lesið upphátt en það er ekki það sama og að lesa upp. Eins og fram hefur komið er mikilvægt að gera skýran greinarmun á upplestri og því að lesa upphátt. Sá sem ætlar að lesa upp texta, eftir sjálfan sig eða aðra, verður að „matreiða“ textann fyrir áheyrendur. Fyrsta skrefið felst í að skilja textann; skilja öll orðin í textanum, skilja allt það er liggur undir og bak við orðin. Hér reynir líka á



Íslenska er okkar mál

www.jonas.ms.is



ÍSLENSKA ER
OKKAR MÁL

ímyndunaraflíð, að sjá myndirnar, heyrja hljóðin, finna lyktina, líkamna persónurnar svo unnt sé að setja sig inn í textann og túlka hann.

Nauðsynlegt getur verið að teikna persónur og aðstæður í textanum upp á blað til að geta myndgert textann í huga sér. Þegar það er komið er unnt að hefjast handa við að æfa sig í að miðla efninu og nota til þess hin ýmsu blæbrigði tungumálsins með hjálp áherslna, tónfalls, þagna og fleira. Skoða þarf hvaða orð bera mestu merkinguna í setningunni, hvaða orð verða að lifa, lyfta undir og teygja ögn á svo þau komist vel til skila og liti flutninginn (Ingibjörg B. Frímansdóttir, 2007, bls. 72).

Til þess að það sé mögulegt þurfa nemendur að hafa fengið þjálfun í að þekkja blæbrigði tungumálsins, áherslur þess og hrynjandi með markvissri hlustun, t.d. á vandaðan upplestur. Þeir þurfa að átta sig á hvernig maður „túlkar“ greinarmerkin í upplestri, tónfall og auk þess gera sér grein fyrir áherslum og þunga þeirra orða sem bera merkinguna í setningunni. Nemendur þarfnast því kennslu í að láta merkinguna lifa, slíta hana ekki í sundur með óþarfa áherslum eða þögnum. Þeim þarf að lærast að tónfallið þarf að vera eins talmálslegt og kostur er, ekki suðandi taktfastur sónn, að ógleymdri þeirri vitneskju að setningar í íslensku eigi að „enda niðri“, þ.e. tónfallið er látið hniga í lok setningar eða við punkt.

Algengt er að börn temji sér eitthvað sem kalla má persónulegan „upplestrar-tón“ þegar þau hafa náð sémilegri færni í að lesa samfelldan texta. Þetta er oftast sónkendur tónn, eintóna of taktfastur, og setningar enda gjarnan uppi þegar kemur að punkti. Raunin er sú að ýmsir losa sig ekki við þennan tón þegar lestrarfærnin eykst. Dæmi eru um að fullorðið fólk lesi einmitt með þessu tónfalli og slíkt má jafnvel heyrja í fjölmiðlum. Ástæðuna má hugsanlega rekja til þess að viðkomandi hafi aldrei fengið gagnlegar leiðbeiningar um vandaðan upplestur og þekki ekki þær reglur er gilda þar um.



Það eru einmitt þessar reglur sem nemendur ættu að tileinka sér um leið og þeir ná tökum á að lesa reiprennandi. Mikilvægt er að gefa þeim kost á að kynnast töfrunum að baki góðs texta. Hvernig hægt er að ná fram fjölbreyttum blæbrigðum texta og gæða hann lífi með vönduðum upplestri. Að vandaður upplestur felst í að gefa orðunum líf, láta þau fljúga inn í eyru hlustenda, láta flutninginn hljóma sem eðlilega frásögn fremur en orð lesin af blaði í einhvers konar kapphlaupi við tímann. Vert er að hafa í huga að ritmál er skráning á talmáli en ekki öfugt og því þarf lesturinn að vera eins talmálslegur og mögulegt er án þess að still hans glatist (Ingibjörg B. Frímansdóttir, 2007, bls. 65).

LEIÐSÖGN

Hér hefur áhersla verið lögð á gildi þess að kenna nemendum að lesa upp. Vert er að hafa í huga að fæstir komast hjá því í lífinu að þurfa einhvern tíma að spreyta sig á upplestri, fyrir börnin sín, halda ræðu, kynna hina ýmsu hluti og þannig mætti áfram telja. Það hlýtur því að vera afskaplega mikilvægt að sem flestir þekki þá tækni sem liggur að baki vönduðum upplestri. Ég tel að nokkuð skorti á að þessari kennslu sé sinnt í skólum landsins, enda eru ákvæði um hana óljós í námskrám. Þessa kennslu tel ég að skorti nokkuð á í skólum landsins.

Ein ástæða þessa gæti legið í því að hluti kennara er í raun í sömu sporum og nemendur þeirra, hafa sjálfir ekki fengið nægilega þjálfun í að lesa upp. Líkt og

aðrir, sem farið hafa í gegnum íslenskt skólakerfi, ekki fengið mörg tækifæri til að lesa upp.

Nauðsynlegt er að þarna verði breyting á. Í fyrsta lagi þarf að gera þessum þætti betri skil í aðalnámskránni. Þar hefur hlutur framsagnarinnar verið styrktur mjög og eðlilegt að upplesturinn verði fléttaður inn í þann þátt. Eins og þetta birtist nú er megináhersla lögð á hlustun, sem nýtist mjög vel til þjálfunar í að kynna hin ýmsu blæbrigði málsins fyrir nemendum en minna gert úr

því að nemendur sjálfir fái að reyna sig. Í Aðalnámskrá grunnskóla (2007, bls. 14 og 16) er meðal annars kveðið á um að nemendur hafi hlustað á upplestur, sögur, leikrit og ljóð. Þar segir einnig að nemendur eigi að fá þjálfun sem stuðli að því að þeir geti notið þess að hlusta á upplestur og frásagnir. Þetta er mjög gagnlegt en dugar ekki eitt og sér ef ekki er unnið áfram með hlustunina og nemendur látnir spreyta sig á að lesa upp.

HEIMILDIR

Allington, R. L. (2009). *What Really Matters in Fluency: Research-Based Practices across the Curriculum*. Boston: Pearson.

Haugsted, M. Th. (2004). *Taletid. Mundtlighed, kommunikation og undervisning*. Copenhagen: Alinea.

Ingibjörg B. Frímansdóttir. (2007). *Mál er að mæla*. Reykjavík: Edda-útgáfa.

McCardle, P, Chhabra, V. og Karpus, B. (2008). *Reading Research in Action. A Teacher's Guide for Student Success*. Baltimore: Paul H. Bookes publishing Co.

Vacca, J. A., Vacca, R. T. og Gove, M. K. (2000). *Reading and Learning to Read* (4. útgáfa). New York: Longman.



Höfundur er lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands
ingfrim@hi.is



Er enn líf í Hrúttadal?

– Frásögn af málþingi um Guðrúnu frá Lundi –

GUÐJÓN RAGNAR JÓNASSON

Um þrjúhundruð og sextíu manns mættu á málþing um Guðrúnu frá Lundi sem haldið var í félagsheimilinu Ketilási í Fljótum um miðjan ágúst síðastliðið sumar. Fljótin voru fæðingarsveit skáldkonunnar og þar er bærinn Lundur sem hún kenndi sig ávallt við þótt hún flytti úr sveitinni á unglingsárum. Hugmyndin að málþinginu kom upp meðal heimafélks í Fljótum síðastliðinn vetur og var hugsað sem liður í að efla menningartengda ferðaþjónustu. Málþingið bar yfirskriftina *Er enn líf í Hrúttadal?* en Hrúttadalur er söguvið sagnabálksins *Dalalíf* sem gerði Guðrúnu þjóðþekkt á skömmum tíma. Fljótamenn eru stoltir af Guðrúnu og þakklátir fyrir að hún skyldi kenna sig við heimasveit sína. Lundur telst seint til betri býla sveitarinnar, enda kominn í eyði, en sennilega er ekkert bæjarnafn í Fljótum jafn þekkt. Fyrir þessi tengsl eru Fljót-

amenn þakklátir og vildu með málþinginu heiðra minningu Guðrúnar.

Eftirtaldir fluttu erindi:

Guðjón Ragnar Jónasson: *Hrúttadalur og Fljótin.*

Marín Guðrún Hrafnadóttir, bókmenntafræðingur og langömmubarn Guðrúnar: *Er Guðrún frá Lundi langamma þín?*

Árman Jakobsson dósent: *Er Katla að gjósa? Illu komið til leiðar í Dalalífi.* Ásta Kristín Benediksdóttir, doktorsnemi í íslensku, *Er líf eftir Dalalíf? Hugleiðingar um bækur Guðrúnar frá Lundi.*

Bjarni Harðarson, bóksali á Selfossi, *Hvernig getur menningin orðið stóriðja sveitanna?*

Katrín Jakobsdóttir menntamálaráðherra setti málþingið og í kaffihléi

las Ingunn Snædal ljóð þar sem leiðarstefið var hin fagra sveit. Guðjón Ragnar hafði umsjón með málþinginu og sá um framkvæmd þess. Um kvöldið var svo harmonikudansleikur á Ketilási þar sem á annað hundrað manns á öllum aldri dönsuðu fram í nóttina.

Mikill fjöldi íslenskukennara lagði leið sína á málþingið. Fljótamenn voru að vonum mjög ánægðir með þátttökuna og áforma að halda annað málþing í Ketilási að ári. Þar verður sjónum áfram beint að Guðrúnu en jafnframt verða öðrum norðlenskum skáldkonum gerð skil. Undirbúningur er hafinn en ætlunin er að halda nokkurs konar bókmenntaútihátíð. Áformað er að bjóða upp á berja- og gönguferðir um sveitina þar sem gengið verður um söguvið *Dalalífs* í austan-

verðum Fljótum en í viðtali í *Vikunni* í byrjun áttunda áratugarins segir Guðrún um Hrutadalinn: „Það er dalurinn minn, sem ég skrifa um, nema bara í stækkaðri mynd. Stíflan. Ég teygði talsvert úr henni og setti svo til þæginda dálítinn kaupstað fyrir neðan.“

Segja má að söguviði *Dalalífs* hafi verið sökk árið 1945 þegar Skeiðs-fossvirkjun í Fljótum var vígð en hún sá síldarverksmiðjunum á Siglufirði fyrir rafmagn. Það er táknað af *Dalífi* þar sem mannlífinu í Hrutadal er lýst. Virkjunin er ef til vill efni í annað málþing en af hennar völdum fór land sjö eða átta bæja að stærstum hluta undir vatn og ég held að flestir séu mér sammála um að í dag myndu menn aldrei láta sér detta í hug að fara út í víðlíka framkvæmdir.

Eins og áður sagði komu um 360 manns á þingið. Það er meira en

félagsheimilið rúmaði. Því var tjaldað fyrir utan samkomuhúsið og þar gat fólk setið og hlýtt á umræður. Mikla ánægju mátti greina meðal fólksins sem sótti þingið og er ljóst af þessu að Guðrún frá Lundi á enn dyggan aðdáendahóp um allt land. Fljóta-menn vonast til þess að sjá sem flesta íslenskukennara í Ketilási næsta sumars enda lofa þeir góðu málþingi með skemmtilegum og líflegum fyrirlesurum.



Höfundur er grunn- og framhalds-skólakennari guðjonr@mr.is

Málþing um Guðrúnu frá Lundi, Ketilási í Fljótum laugardaginn 14. ágúst 2010

Er enn líf í Hrutadal?

Erindi flytja:
Guðjón Ragnar Jónsson
 M.A. í íslenskum fræðum Hrutadalur og Fljótin

Marín Hrafnadóttir
 Söknunnafræðingur og langömmubarn Guðrúnar
 Er Guðrún frá Lundi langamma þín?

Ásta Kristín Benediktsdóttir
 M.A. í íslenskum bókmenntum
 Er líf eftir Dalalífi?
 Hugleiðingar um bækur Guðrúnar frá Lundi

Ármann Jakobsson
 dósent
 Er Katla að gjósa? Illu komið til leiðar í Dalalífi

Bjarni Harðarson
 bókali á Selfossi
 Hvernig getur menningin orðið stórlöja sveitanna?

Í kaffihléi les **Ingunn Snædal** ljóða þar sem leiðarstefið er hin fagra sveit

Dagskráin byrjar kl. 14.00

Brjóttu upp formið og notaðu **spil** í kennslu

Nokkrar hugmyndir af spilum sem henta í sérkennslu...



Blink

Þjálfar þekkingu á fimum, litum og fjölda.

Frábært, vinsælt og hratt spil. Mælt er með því fyrir þá sem nota Davies kerfi við lesblindu og fleira.

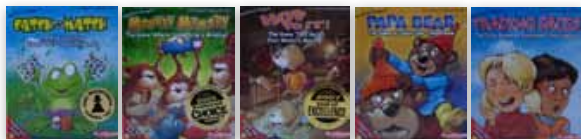


Sherlock

Þjálfar minni og eftirtektarsemi.

Sherlock er minnisleikur. Hægt er að spila með mismörgum spjöldum – því fleiri því erfiðara. Leikmaður getur þurft að muna ansi margar myndir og staðsetningu þeirra.

Fleiri frábærir leikir frá sama hönnuði og Sherlock, spilin þjálfra öll mismunandi, eins og athygli, minni, tal, vöxl, tilfinningar ofl.



Candy

Þjálfar liti, snerpu og athygli.

Sá sem er fyrstur að finna molann eins litirnir á teningunum sýna þá tekur viðkomandi molann til sín. Hér skiptir einbeiting og hraði öllu máli. Sá sem er fyrstur að finna 5 mola vinnur.



7áttu9

Þjálfar samlagningu, frádrátt og snerpu.

Spilastokkaspil sem gengur út á snerpu og reikning. Leikmenn eiga að leggja saman eða draga frá 1, 2 eða 3 í samræmi við það sem stendur á spilinu í bunkanum í miðjunni. Frábært hraðaspil.



... og auðvitað fullt, fullt af fleiri spilum

Velkomið að kíkja til okkar í verslunina, erum með öll kennsluspilin opin og getum sýnt og kennt.

– Minnum á að skólar og stofnanir fá 15% afslátt í versluninni –

 **Spilavinir**
 Spil og púsluspil fyrir alla fjölskylduna

Langholtvegur 126 · 104 Reykjavík · Sími 553 3450 · www.spilavinir.is

Stóra upplestrarkeppnin 15 ára Litla upplestrarkeppnin lítur dagsins ljós

INGIBJÖRG EINARSDÓTTIR

Óhætt er að segja að mikið vatn hafi runnið til sjávar síðan þeir félagar Baldur Sigurðsson og Þórður Helgason fengu þá stórsnjöllu hugmynd að hringa af stað átaki í munnlegri tjáningu og framsögn í grunnskólum landsins. Undirrituð var þá formaður Samtaka móðurmálskennara og hafði um árabíl kennt framsögn og tjáningu á námskeiðum fyrir kennara. Við tókum því höndum saman og lögðum upp í þá ferð sem vonandi sér ekki fyrir endann á og Stóra upplestrarkeppnin lifir góðu lífi í öllum grunnskólum landsins.

Veturinn 1996–1997 var í fyrsta sinn haldin keppni í upplestri meðal nemenda 7. bekkjar í fimm skólum í Hafnarfirði og á Álftanesi. Myndaður hafði verið hópur sem kallaði sig „undirbúningsnefnd um landskeppni í upplestri“ og að baki því nafni bjó sú ætlun nefndarinnar að keppnin næði til landsins alls innan fárra ára. Aðstandendur nefndarinnar hafa frá upphafi verið Heimili og skóli, Íslensk málnefnd, Kennaraháskóli Íslands, Kennarasamband Íslands, Íslenska lestrarfélagið og Samtök móðurmálskennara. Árið 2003 bættust svo Rit-höfundasamband Íslands og Samtök forstöðumanna almenningsbókasafna í hópin. Vorið 2004 voru stofnuð formleg samtök, *Raddir, samtök um vandaðan upplestur og framsögn*, með aðild allra þeirra sem áður voru í undirbúningsnefndinni, nema Íslenska lestrarfélagið sem þá hafði verið lagt niður.

Raddir hafa séð um framkvæmd keppninnar frá þeim tíma og höfðu samtökin fyrst aðsetur í Símenntunastofnun KHÍ en frá hausti 2008 hefur höfuðbólið verið á Skólaskrifstofu Hafnarfjarðar (sjá hafnarfjordur.is/upplestur). Stóra upplestrarkeppnin er því haldin að frumkvæði fólks sem hefur áhuga á að efla viðgang og vöxt íslenskrar tungu en er ekki skilgreind opinberlega sem hluti af verksviði skólafyrvalda. Upplestrarkeppnin er ekki

„keppni“ í venjulegum skilningi heldur þróunarverkefni sem um leið er stuðningur við markmið aðalnámskrár í móðurmálskennslu. Höfuðáhersla er lögð á bekkjarstarfið og að ALLIR nemendur njóta góðs af.

ÞRÓUN VERKEFNISINS

Frá upphafi var ákveðið af undirbúningsnefndinni að breiða verkefnið hægt og örugglega út. Nú er svo komið að allir skólar landsins með u.þ.b. 4300 nemendur eru árlega skráðir til verkefnisins og er keppnin formlega sett af stað á degi íslenskrar tungu, 16. nóvember. Þá hefst ræktunarluti verkefnisins sem lýkur í lok febrúar en í mars eru lokahátíðir keppninnar haldnar í hverju héraði og hafa þær verið 32 í mörg ár. Þar stíga á stökk fulltrúar skólanna og lesa texta og ljóð en það er sama lesefnið hjá öllum og valið af fagfólki. Einn þáttur keppninnar er þó sjálfvalið ljóð lesaranna. Verkefnið hefur frá upphafi hlotið afbragðs viðtökur skólafólks og er sérstaklega ánægjulegt að finna hvað nemendur hafa sýnt mikinn áhuga á að leggja sig fram um að lesa upp af listfengi. Skólaskrifstofur hafa veitt keppninni brautargengi í sínu umdæmi og lagt henni ómetanlegt lið, en sjálft uppleldisstarfið, ræktun upplestrarins, hefur hvílt á herðum kennara.

VELVILJI OG STUÐNINGUR, VERKEFNI Á LANDSVÍSU

Verkefnið hefur notið velvilja og stuðnings í ríkum mæli. Frá upphafi hefur það notið styrks menntamálaráðuneytisins. Ómetanlegir eru einnig styrkir Flugfélags Íslands, Sparisjóðanna og bókaútgefenda og Skólaskrifstofa Hafnarfjarðar hefur alla tíð staðið þétt að baki verkefninu. Mörg bæjarfélög hafa styrkt verkefnið tíma-bundið og Sumargjöf og Byggðastofnun hafa veitt því styrki. Mjólkursamsalan hefur lagt til veitingar á lokahátíðum og

blómabúðir blóm. Verkefnið er á landsvísu og þykir það í dag frekar merkilegt og óvenjulegt. Mjög margir kennarar, ekki síst á landsbyggðinni, telja það einmitt ómetanlegt að allir skólar sitji við sama borð um fræðslufundi, aðkomu Radda með dómara á lokahátíðum, lesefni og ráðgjöf.

ÚTGÁFA

Undirbúningsnefndin lét gera fræðslumyndbandið *Hátt og snjallt* í tengslum við keppnina árið 1998 og er nú ljóst að þörf er á nýrri fræðslumynd. Fjölmíðlabraut Flensborgarskóla hefur um nokkurt skeið unnið að heimildarmynd um Stóru upplestrarkeppnina og er hún á lokastigi. Á heimasíðu keppninnar (hafnarfjordur.is/upplestur) er að finna handbók um keppnina sem inniheldur kennsluleiðbeiningar. Þá hefur verið gefinn út foreldrabæklingur með það að markmiði að auka enn samskipti við heimilin í landinu í tengslum við verkefnið. Árlega eru prentuð veggspjöld sem fara inn í alla 7. bekk skólanna og á söfn landsins og einnig eru prentuð viðurkenningarskjöl sem allir nemendur fá því allir eru með í liðinu. Í tilefni af 15 ára afmæli Stóru upplestrarkeppninnar var gefið út bóka-merki sem nemendur í 7. bekk fengu afhent á degi íslenskrar tungu en til þess fékkst sérstakur styrkur frá Eymundsson.

MAT OG MARKMIÐ

Menntamálaráðuneytið fékk Háskólann á Akureyri til að gera úttekt á verkefninu árið 2004 og er skýrslan aðgengileg á vef ráðuneytisins. Það voru ánægulegar niðurstöður og það sem vakti e.t.v. mesta athygli var að allir kennarar töldu verkefnið auka og styrkja sjálfstraust nemenda og virðingu þeirra fyrir móðurmálinu. Kjörorð verkefnisins eru þrjú:

- Vöndum flutning og framburð íslensks máls.

- Lærum að njóta þess að flytja móðurmál okkar, sjálfum okkur og öðrum til ánægju.
- Berum virðingu fyrir móðurmálinu, sjálfum okkur og öðrum.

Markmiðið er og verður að vekja athygli og áhuga í skólum á vönduðum upplestri og framsögn. Mestu skiptir að kennarar nýti þetta tækifæri til að leggja markvissa rækt við einn þátt móðurmálsins með nemendum sínum, vandaðan upplestur og framsögn og fái alla nemendur til að lesa upp, sjálfum sér og öðrum til ánægju.

LESTUR PASSÍUSÁLMA

Listvinafélag Hallgrímskirkju hefur tvi-vegis farið þess á leit við Raddir að fá verðlaunahafa úr keppninni til að lesa Passíusálma á föstudaginn langa í kirkjunni. Við höfum að sjálfsgöðu orðið við þeirri beiðni, fyrst árið 2005 og nú vorið 2010.

Það hefur í bæði skiptin gengið mjög vel, lesarar hafa brugðist vel við beiðninni og fulltrúar Radda hafa tekið að sér þjálfun og stuðning við verkefnið. Að þessu sinni var lesturinn tekinn upp af Ríkisútvarpinu svo vonandi munu raddir þessara ungu listamanna hljóma á öldum ljósvakans á páskaföstu fljótlega.

SPROTAVERKEFNI -

LITLA UPPLÉSTRARKEPPNIN Í HAFNARFIRÐI

Í tilefni af 15 ára afmæli Stóru upplestrarkeppinnar í 7. bekkjum í Hafnarfirði og á Álftanesi hefur nú verið ákveðið að efna til nýs þróunarverkefnis í 4. bekkjum grunnskólanna. Hugmyndin vaknaði snemma hausts hvort ekki væri kominn tími til að taka upp kennslu- aðferðir Stóru upplestrarkeppinnar í fleiri árgöngum og í framhaldi af umræðum með umsjónarkennurum og fulltrúum Skólaskrifstofu Hafnarfjarðar var ákveðið að taka höndum saman og móta í sameiningu þróunarverkefni sem hefur nú fengið nafnið **Litla upplestrarkeppnin**. Keppnishugtakið felur eingöngu í sér það markmið að keppa við betri árangri, ekki að keppa við bekkjarfélagana heldur sjálfan sig og stefna stöðugt að því að bæta framsögn og upplestur. Allir nemendur í bekknum taka

þátt og kennarar munu leitast við að miða kennsluhætti við hæfni og þroska hvers og eins. Hátíðarhlutinn er ekki fullmótaður en ljóst er að þar munu allir nemendur í

bekknum leggja sitt af mörkum og verður hátíðin í formi samveru með foreldrum og öðrum góðum gestum og allir nemendur fá afhent viðurkenningarskjál.

Stóra upplestrarkeppnin

*Aldrei skal ég efast
um íslenskt tungumál.
Það lætur suma sefast
í sumum kveikir bál.*

*Að tjá vel sína tungu
er talsvert mikilvægt.
Blessuð börnin ungu
byrja skrefin hægt.*

*Svo vaxa þau af viti
og vaxa líka af dáð.
Með stálvilja og striti
er stærstu hæðum náð.*

*Þau fylla loft í lungu
þau lifa ævintýr.
Þau tala þannig tungu
að tjáningin er skýr.*

*Með fagra texta fara
og flytja göfug ljóð.
Fram úr flestum skara
falleg þrúð og góð.*

*Ég hlakka til að hlusta
á hópinn minn í ár.
Það mun af mörgum gusta
því margur er svo knár.*

*Aldrei skal ég efast
um íslenskt tungumál.
Það lætur suma sefast
í sumum kveikir bál.*

Ort daginn fyrir „Dag íslenskrar tungu“ sem einnig er sá dagur sem er upphafsdagur ræktunarhluta „Stóru upplestrarkeppinnar“ hverju sinni.

*Haraldur Haraldsson,
skólastjóri Lækjarskóla.*

MENNINGARSTARF Á LANDSVÍSU - VIÐURKENNINGAR

Hér hefur verið leitast við að gefa greinargóða lýsingu á Stóru upplestrarkeppninni sem er stærsta þróunarverkefni í íslenskum grunnskólum, fyrr og síðar, sprottið upp af áhugasamtökum og eina læsisverkefnið sem á 15 ára sögu og rannsóknir á bak við sig.

Áætluð framvinda verkefnisins árið 2011 er alveg skýr því á degi íslenskrar tungu nú í nóvember var keppnin formlega sett í Borgarnesi. Þar með hófst ræktunarhluti keppinnar og í mars verða haldnar lokahátíðir um allt land. Nú þegar eru dagsetningar hátíðanna að verða ljósar og er t.d. rétt að geta þess að stærsta hátíðin sem ávallt er haldin í Hafnarborg í Hafnarfirði verður 15. mars 2011. Á þá hátíð hefur forseti Íslands, herra Ólafur Ragnar Grímsson, yfirleitt mætt og sýnt verkefninu mikinn sóma með því. Þá hafa menntamálaráðherrar og fulltrúar þess ráðuneytis stutt dyggilega við verkefnið og mætt á fjölda hátíða sem sýnir að verkefnið er metið að verðleikum. Stóra upplestrarkeppnin fékk sérstaka viðurkenningu menntamálaráðuneytisins á degi íslenskrar tungu árið 2000 og árið 2006 fékk keppnin Foreldraverðlaun Heimilis og skóla. Þá er að lokum ánægjulegt að geta þess að Félag íslenskra bókaútgefenda hefur nú þrisvar látið sérprenta verðlaunabókina sem allir nemendur fá sem lesa á lokahátíðum en það eru bækur sem innihalda ljóð eftir ljóðskáld keppinnar það árið. Þetta hefur vakið mikla ánægju og erum við þakklát fyrir framtakið og þann hug sem fylgir.



Höfundur er formaður Radda, samtaka um vandaðan upplestur og framsögn ingibje@hafnarfjordur.is

Skjár eða blað – skiptir það máli?

GREIN EFTIR ANNE MANGEN

PÝÐANDI: KRISTJÁN JÓHANN JÓNSSON

Hæfni í lestri hefur sennilega aldrei verið mikilvægari en núna. Við búum í flóknu samfélagi og upplýsingamagníð er mikið. Það krefst þess að við kynnum okkur ókjör af textum og áttum okkur á efni úr margs konar miðlum. Við þurfum einnig að geta lesið og skilið erfiðan stíl, þekkt ólíkar textagerðir, byggingu þeirra og markmið. Jafnframt er mikilvægt að átta sig á því að tæknin setur lestrinum skorður og mótar lestrarferlið. Það gildir hvort sem lesið er í tölvu, farsíma, rafbók eða prentmiðli.

Lestur og lestur er ekki það sama og hefur aldrei verið. En miðlun vorra daga sýnir enn skýrar en áður að lesturinn er margbrotin athöfn. Við þurfum að endurskoða þau hugtök sem við notum til þess að lýsa lestrarfærni, lestrarferli og lesskilningi. Í þessari grein mun ég velta vöngum yfir því að lesa með mismunandi tækni. Hverju breytir það hvort textinn birtist á skjá eða blaði? Hvaða áhrif hafa takmörk tækninnar á lestrarferlið, færni okkar og skilning? Þróar það lestrarhæfileikana að nota tölvu eða rafbók í stað námsbókar?

„Börn og unglingar lesa ekkert lengur,“ segja sumir þeirra fullorðnu og andvarpa yfir þeim tíma sem æskan sóar á skjáina, hvort sem það er flatskjár, tölva eða farsími, þegar hægt er að sitja með bók í hönd. Aðrir staðhæfa að börn „... lesi meira en nokkru sinni áður“, vegna þess að flest sem sést á skjá krefst lesturs. Í tölvuleikjum þarf að lesa og túlka fjölmörg mismunandi tákni og lesa texta og það þarf iðulega að gerast í skyndingu! Samskipti á fésbók eða með smáskilaboðum byggjast á margs konar lestri og ritun.

Nú orðið er þýðingarlítið að spyrja á þennan hátt um lestrarvenjur og lestrarfærni. Ef við viljum fá svör við því hvort börn lesa og hvernig, að hve miklu leyti lesturinn hefur batnað eða versnað og hvaða áhrif miðlun nútímans hefur á lestur ungmenna, verðum við að spyrja öðru vísi. Við eigum ekki að spyrja hvort þau lesa heldur *hvers konar texta* þau lesa? *Hvers vegna* lesa þau þessa texta og hver er *tilgangurinn*? Í hvaða miðlum er lesið og hvaða tækni er notuð? Hvaða *gagn* hafa ungmenni af þessum lestri, til lengri og skemmri tíma? Hvað *læra þau* af lestri sínum og hvað er verið að *reyna að kenna* þeim? Hvaða *hæfni* og *færni* styrkist í hverju tilviki fyrir sig? Og hvaða *hæfni* eða *færni* glatast eða minnkar?

MÖGULEIKAR TÆKNINNAR OG TAKMÖRK LESTRARINS

Lestur og ritun eru margbrotin og flókin viðfangsefni sem tækni samtímans hefur mikil áhrif á. Tölvutæknin býður upp á sérstaka möguleika, notkun og tengsl sem ekki eru á færi prentmiðla. Hvernig á að meta hvort þessir möguleikar styrkja eða

veikja lesandann; hvort þeim fylgja sóknarfæri eða takmarkanir? Tölvutæknin hefur jákvæða og neikvæða þætti eins og öll önnur tækni. Mat á neikvæðum og jákvæðum einkennum miðlunar ræðst líka af sértækum aðstæðum. Við hvaða aðstæður er lesið? Hvert er markmið lestrarins? Hvers konar texti er lesinn? Hversu líklegt er að lesandinn skilji það sem hann les? Og þannig mætti áfram spyrja. Það er ekki jafngilt að lesa af tölvuskjá og upp úr prentaðri bók. Það er ekki heldur jafngilt að lesa af blaði og upp úr rafbók. Jafnvel þó að textinn sé sá sami mun frágangur hans hafa áhrif á lesturinn með ýmsum hætti. Það er ekki jafngilt að lesa dagblöð á pappír og í netútgáfum. Það er ekki jafngilt að lesa reyfara eftir Stephen King í pappírskilju og rafbókarútgáfu þó að textinn virðist vera sá sami.

Tölvutæknin hefur áhrif á lestur og ritun og það gildir jafnt um skjá, rafbók og farsíma. Þessi áhrif eru bæði augljós og vandséð. Rannsóknir á lestri sem byggir á tölvutækni hafa oft beinst að augljósum margmiðlunarþáttum tölvutækninnar sem fyrirhafnarlítið tengir texta, kyrr-

mynd og kvikmynd í einum og sama miðlinum. Hins vegar hefur verið horft fram hjá því að tölvumiðlar eru í eðli sínu ólíkir prentmiðlum. Í tölvu getum við ekki lengur snert textann. Snertingin við bók eða blað hverfur um leið og textinn verður rafrænn. Snertingin við miðilinn hefur áhrif á skilning okkar og athygli. Sennilega skiptir hún einnig miklu í því hvernig við skiljum og munum það sem við lesum. Þegar við lesum af skjá er tenging líkamans við músina og lyklaborðið ekki samferða auganu. Það sem líkaminn gerir (hendurnar og fingurnir) losnar úr tengslum við augnaráðið. Rannsóknir sálfræðinga hafa

í bókinni. Sjónminni getur einnig minnt okkur á hvar eitthvað stóð: neðst á vinstri síðu eða við hliðina á mynd. Slíkur hagnaður fyrir minnið er tæplega fyrir hendi í textum á rafrænu formi. Styrkur rafrænnar birtingar á texta er einmitt sá að magnið er nánast ótakmarkað og getur breyst ef smellt er á einn takka. Þess vegna nálgumst við rafrænan texta í öðrum stellingum en prentaðan texta. Við vitum af hinum óvænta þætti sem felst í fjölbreyttum möguleikum hins rafræna forms.

Eftir því sem textinn er lengri og flóknari eru líkur á því að þessi munur verði meiri.

vegar er ekki úr vegi að íhuga hvað tímafrekum lestri líður á þessari öld sem margir hafa kallað „öld hinna eilífu truflana“.

HINN NÝI MIÐILL HEIMSINS?

Við lesum í mismunandi aðstæðum, samhengi textans er breytilegt og markmiðin ólík. Sá lestrarháttur sem við notum við upplýsingaleit er gjörólíkur því að lesa langan samhangandi texta. Enn fremur er munur á því hvort við lesum til dæmis langan reyfara til að drepa tímann á flugvellinum eða hvort við lesum til þess að búa okkur undir próf. Markmiðið með lestrinum er mikilvægt. Til þess að ná

markmiðum okkar er hin rafræna tækni stundum frábær. Augljóst er dæmið um leit að upplýsingum, meðferð upplýsinga og flokkun þeirra. Rafræn tækni er einnig mögnuð þegar bæta skal myndrænni framsetningu við textann og fyrirbæri úr náttúrunni á ljósmyndum eða í kvikmyndum eru sýnd. Flókin reikningsdæmi er einnig hægt að skýra og setja fram á myndrænan hátt.

Til annarra nota hentar skjárinn verr, sérstaklega til þess að lesa langa og flókna ritaða texta. Einu gildir hvort það eru ögrandi bókmenntatextar eða afstæðir fræðitextar. Hin áþreifanlega nánd prentmiðilsins styrkir lesturinn, aðstoðar minnið og bætir skilninginn. Það er gagnlegt að horfa á hina prentuðu bók og finna fyrir henni, hvort sem það er skáldsaga eða kennslubók. Við sjáum hvert við erum komin og gerum okkur

grein fyrir hlutföllum verksins. Það léttir á huganum og það verk sem hendurnar vinna við bóklestur rýrir ekki einbeitingu. Rannsóknir virðast einnig benda til þess að við myndum þéttari tengsl við áþreifanlega hluti en texta á skjá og önnur óáþreifanleg fyrirbæri. Að því leyti er nokkur munur á rafbók og tölvuskjá.

Megineinkenni tölvutækninnar er það gríðarlega magn af texta eða bókum sem hægt er að geyma á einum stað. Stundum er það til bóta ef það færir okkur nær markmiðinu og þjónar tilganginum. Í



Vilhjálmur Bjarki Ragnarsson,
fimm ára.
Ljósmynd: Ingvar Sigurgeirsson.

gefið vísbendingar um að einbeiting dreifist á skjá og lyklaborð og dragi úr lestrargetu, skilningi og minni. Það sem við gerum með höndunum dreifir athyglinni í rafrænum lestri.

HINN ÁÞREIFANLEGI TEXTI

Þegar textinn er prentaður á pappír sjáum við bókstaflega og finnum hve langur hann er og hvar við erum stödd í lestrinum. Það getur eflt minnið að hafa textann í höndunum. Þegar við horfum á bókarkápu minnumst við einmitt þess sem við lásam

Þess vegna snýst spurningin einnig um það hvaða viðhorf til lestrarfærni og textaskilnings við ætlum að taka með okkur inn í framtíðina. Í viðtali við enska dagblaðið *The Guardian* (Flood 2009) segir ameríski rithöfundurinn Philip Roth að hann haldi að eftir 25 ár verði lestur skáldsagna orðinn fágæt iðja lítills hóps sérstakra áhugamanna, um það bil jafn margra og þeirra sem nú um stundir fást við lestur ljóða á latínu. Sjálfsagt finnst einhverjum að Roth sé óþarflega svartsýnn og sé að mála skrattann á vegginn. Hins

öðrum tilvikum telst það óheppilegt með hliðsjón af lestrarfærni og viðtökum. Þar með er það auðvitað sagt að ekki dugir að staðhæfa að einhver ein tækni sé betri en önnur. Það fer allt eftir því hvað við ætlum okkur að gera. Hugmyndin um miðil handa heiminum öllum er hins vegar ekki ný:

Ég tel að ekki fari hjá því að hinar lifandi myndir bylta fræðslukerfi okkar og muni á fáeinum árum koma í staðinn fyrir meirihluta þeirra kennslubóka sem notaðar eru, ef ekki allar. Menntun framtíðarinnar verður með hjálp kvikmyndarinnar að sjónrænni menntun sem ætti að geta náð hundrað prósent árangri (Buckingham 2007:46.)

Tilvitnunin er frá árinu 1922 og sá sem svo mælti var hinn kunnviísindamaður Thomas Alva Edison. Vafalaust hefur kvikmyndin haft mikil áhrif á menntun og ýtt undir hinn sjónræna þátt hennar. Engu að síður vantar nokkuð upp á að sýn Edisons hafi orðið að veruleika.

Tölvun og aðrir rafrænir miðlar hafa nú um langt skeið verið kynntir sem hinn nýi miðill heimsins. Engu að síður staðhæfi ég að við munum glata mikilli færni og lífsgæðum ef lestur færirst alfarið yfir í tölvur. Hugtökin lestur, lesandi og texti munu þá missa mikið af dýpt sinni. Námsfólk les margs konar texta í ýmsum námsgreinum og markmiðin eru ólík. Þeim hæfir því mismunandi tækni eins og rætt hefur verið. Baráttumenn fyrir tölvutækni í námi hafa iðulega bent á að það sé einmitt ekki ætlunin að langir textar séu lesnir á skjá. Efni sem ætlað er til skjálestrar á að vera stutt og markvisst. Í

frágangi slíkra texta á ekki að ganga út frá því að lesandinn fylgi löngum rökleiðslum eða nái yfirsýn yfir flókna byggingu. Slíkur texti á ekki að hafa langan þráð sem flækir mál og fjölgar tilbrigðum. Slík þróun í texta hvílir að meira og minna leyti á því að lesandanum sé gert kleift að halda yfirsýn, hvort sem hann er að lesa skáldsögu eða flókna skýrslu. Þegar texti er útbúinn fyrir skjá er gagnlegt að ekki þurfi að flakka alltof mikið fram og til baka og jafnframt þarf að nýta eins og hægt er styrkinn sem getur legið í rafrænni framsetningu. Þar skiptir möguleikinn á tengslum við aðra texta mestu máli, fljótlegur og einfaldur aðgangur að gríðarlegu magni upplýsinga og möguleikinn á því að gera margt í senn. Það stangast oft á við kröfuna um einbeitingu og tíma til þess að skilja þungan texta. Skjáriinn stýrir athygli okkar á annan hátt en prentuð blaðsíða og takmarkar viðtöku okkar á annan hátt en þegar við sitjum með prentaðan texta í höndum. Við sjáum hvar hann hefst og hvar honum lýkur, hversu langur hann er og hvar við erum stödd hverju sinni. Þegar textar eru rafrænir sést okkur yfir það. Rannsóknir sýna að þetta skiptir máli fyrir minni lesandans og skilnings hans á texta. Þá verður auðvitað lykilatriði hve mikið textinn reynir á minnið og skilninginn.

ÉR BAKKAÐ INN Í FRAMTÍÐINA EF BÓKIN ER VARIN?

Við verðum að stefna að þroskaðra viðhorfi en því sem tíðkast hefur til lestrar, texta og tækni, bæði innan og utan skólakerfisins. Gagnslaust er að þrefa um það hvort menn séu andsnúnir tölvum eða ekki og hvort tölvuleikir séu menntandi.

Slík nálgun dregur úr skilningi en skýrir ekkert. Þar að auki skyggir hún á mikilvæg umræðuefni á borð við lestur og leskilning. Til þess að dýpka skilning okkar þarf fleiri rannsóknir á tengslum lestrar og mismunandi tækni. Rafrænir miðlar og prentmiðlar búa yfir ólíkum möguleikum sem við getum nýtt okkur með skilningi á lestri, markmiðum lestrar, textategundum og lestraraðstæðum. Í stuttu máli sagt: Tölvutækni er góð til sumra verka en hentar síður til annarra. Það sama gildir um pappírinn. Nákvæmara væri að segja: Þessi verkfæri henta misvel í það mikilvæga verkefni sem við köllum lestur. „Það má ekki taka pappírinn af börnunum,“ sagði kennari við mig á námskeiði um rafrænan lestur. Það er mikilvæg ábending og það þýðir ekki að við bökkum inn í framtíðina, heldur að við lærum að lesa í okkar flóknu framtíð.

HEIMILDIR

Buckingham, D. 2007. Den digitale generasjonen på skolebenken. [tilt] – *mediepedagogisk tidsskrift* (1): 45–64.

Flood, A. 2009. October 26. Philip Roth predicts novel will be minority cult within 25 years. *The Guardian*: <<http://www.guardian.co.uk/books/2009/oct/26/philip-roth-novel-minority-cult>>.

Anne Mangen er dósent (fórsteamanuensis) í lestrarfræðum við Lestrarmiðstöð Háskólans í Stavanger. Hún er með doktorsgráðu í fjölmiðlafræði og fæst við rannsóknir á því hvernig mismunandi tæknisnið mótast lestur og ritun



Anne Mangen er dósent í lestrarfræðum við Lestrarmiðstöð Háskólans í Stavanger.



Frá Lestrarsetri Rannveigar Lund

Myndskeið:

1. Úr bekkjarkennslu: Stafir og hljóð. Lestrarþjálfun með fjölbreyttu sniði.
2. Úr sérkennslustund: Aðferð við að efla færni í að umskrá í lestri og stafsetningu.

Verð 3.500 kr.

Pantað á rlund@ismennt.is

Lesskimun í samræmdu könnunarprófi í 4. bekk – og viðbrögð í framhaldi af henni

SIGURGRÍMUR SKÚLASON

Eitt af margþættu hlutverki námsmats er að finna þá einstaklinga sem líklegir eru til að þróa með sér ákeðin sérkenni eða veikleika. Þegar námsmat gegnir slíku hlutverki er talað um það sem skimun. Algengustu form skimunar sem þekkt eru hér á landi eru ungbarnaskoðun og kerfisbundin krabbameinsleit. Skimun fer einnig fram í tengslum við nám og skóla.

Skimun fellst alla jafna í því að metin eru einkenni sem gefa vísbendingu um ástand eða að metnir eru þættir nátengdir ástandinu. Lesskimun lýtur oftast að því að meta málþroska eða færni í að vinna með hljóð, oft er hvort tveggja metið. Ástæða þess að ávinningur er að því að horfa til þessara færniþátta við lesskimun er að báðir gegna þeir mikilvægu hlutverki í lestrarferlinu, þeir eru það sem oft er kallað undirliggjandi færniþættir. Færni í því að vinna með hljóð er beitt í umskráningarferlinu, ferli þar sem bókstöfum er breytt í máhljóð við lestur og öfugt þegar skrifað er. Hlutverk málskilnings er að draga fram merkingu og skilning á texta sem lesinn er. Vegna þess hve þessir tveir undirliggjandi færniþættir eru mikilvægir í lestrarferlinu gefur mat á þeim góða vísbendingu um hugsanlega lestrarerfiðleika mjög snemma.

Báðir ofangreindir færniþættir eru metnir með fleiri en einni aðferð eða tegund prófatriða. Flestar aðferðanna eru þróaðar út frá aðferðum sem notaðar eru við einstaklingsfyrirlögn en aðlagðar aðstæðum í hópþyrirlögn. Hljóðvinnsla er metin með þremur ólíkum aðferðum. Allar fela þær í sér að nemandinn þarf að vinna með orð og orðhluta. Í þeim fyrsta tengja nemendur saman fyrsta og síðasta staf orðs við mynd. Nemendur eiga að finna orð sem eftir stendur þegar eitt eða fleiri máhljóð er tekið framan eða aftan af orði. Að síðustu eiga nemendur að finna



hvaða orð stendur eftir þegar hljóð er tekið innan úr orði. Tvær tegundir prófatriða eru notaðar til að meta málskilning. Annars vegar prófatriði þar sem þekkja skal andheiti orðs og prófatriði þar sem nemendur eiga að finna mynd sem passar við setningu sem hefur verið ruglað.

Úrvinnsla lesskimunarinnar er flókin og hefur verið lýst í skýrslum þar að lútandi (Sigurgrímur Skúlason, 2009). Niðurstöður lesskimunarinnar felast í vísbendingum um það hvort skimun bendi til veikleika í undirliggjandi færniþáttum eða ekki. Vegna uppbyggingar skimunarprófa fela þau ekki í sér upplýsingar um stöðu nemenda almennt. Niðurstöður lesskimunar í 4. bekk eru því ekki hluti af

heildareinkunn íslenskuprófsins. Í tengslum við niðurstöður hefur verið útbúin handbók um viðbrögð eða íhlutun til að styðja nemandann í lestrarnámi (Helga Sigmundsdóttir og Steinunn Torfadóttir, 2009). Í handbókinni er að finna hugmyndir og leiðbeiningar sem eiga að nýtast kennara til að skipuleggja kennsluúræði fyrir nemendur sem enn eru slakir í lestri. Í byrjun er fjallað stuttlega um lestrarerfiðleika og skipulag lestrar-kennslu fyrir nemendur í áhættuhópi. Í síðari köflum er vikið að færniþáttum sem liggja til grundvallar lestrarferlinu og aðferðum sem nýtast við kennslu þegar sérstakrar íhlutunar er þörf. Litið er sérstaklega á aðferðir er lúta að umskráningu, lesfimi og lesskilningi.

HEIMILDIR

Helga Sigmundsdóttir og Steinunn Torfadóttir (2009). *Í framhaldi af lesskimun í fjórða bekk: Hugmyndir að íhlutun og aðferðum*. Reykjavík. Námsmatsstofnun.

Sigurgrímur Skúlason (2009). *Skýrsla um þróun og framkvæmd lesskimunar sem hluta af samræmdu könnunarprófi í 4. bekk*. Reykjavík. Námsmatsstofnun.



Höfundur er próffræðingur hjá Námsmatsstofnun sigsk@namsmat.is

Það þarf ekki alltaf að vera **eitt** rétt svar

Skuggalegt próf úr Skugga-Baldri

HALLA KJARTANSDÓTTIR

Allt frá árinu 2005 hef ég markvisst reynt að tileinka mér aðferðafræði starfendarannsókna sem íslenskukennari í Menntaskólanum við Sund. Frá upphafi hefur markmið mitt verið að komast skrefi nær nemendum. Ég hef lagt áherslu á að virða skoðanir þeirra og vera vakandi fyrir þörfum þeirra, áhuga og viðhorfum til námsins og námsefnisins í því skyni að gera þá að virkari, ábyrgari og um leið skapandi þátttakendum í náminu. Til þess að ná þessu markmiði hef ég breytt ýmsu í námsmati og kennslu. Starfsrýnin hefur ennfremur breytt viðhorfi mínu til kennslunnar á þann hátt að mér finnst mikilvægt að halda vöku minni gagnvart því að nemendur séu sjálfir gerendur í námi sínu og skapi sér merkingarbæran heim úr námsefninu hverju sinni. Þessi aðferðafræði hefur leitt til þess að ég hef óhrædd prófað nýjar leiðir bæði í kennsluáferðum, námsmati og verkefnavinnu nemenda. Hún hefur leitt til þess að ég er stöðugt leitandi, stöðugt gagnrýnandi og alltaf að þróa aðferðir mínar, reiðubúin til þess að breyta verkefnum og aðferðum sem reynast ekki virka sem skyldi eða ef mér finnst formið hafa tilhneigingu til að bera inntakið og markmiðin ofurliði.

Eitt af því sem ég prófaði á haustmisseri 2010 var að leggja fyrir nokkuð óhefðbundið lespróf úr skáldsögunni *Skugga-Baldri* eftir Sjón. Þessi saga hafði ekki áður verið kennd í MS og því var nauðsynlegt að semja próf og verkefni úr henni alveg frá grunni. Hingað til hafa nemendur á 1. ári lesið þrjár ólíkar skáldsögur á haustönn og tekið svokölluð lespróf að lestri loknum. Meginmarkmið lesprófanna er að kanna hvort nemandi hafi lesið af athygli og skilið efni sögunnar. Spurningar á slíkum prófum eru gjarnan krossspurningar með þremur eða fjórum svarmöguleikum og svo nokkrar stuttar efnisspurningar. Kennari semur spurningarnar með ákveðin rétt svör í huga. Þetta form er ágætt mælitæki í sjálfu sér en er umfram allt sniðið að þörfum kennarans og próffræðanna, þ.e. að vera fljótlegt í yfirferð og helst að henta vel til að flokka nemendur. Ég hef aftur á móti oft haft efasemdir um formið og ekki síst óttast að smáatriðasöm lesprófin drepi alla nautn sem nemendur kynnu að hafa af því að lesa söguna. Svo hef ég líka rekið mig á að nemendur svara stundum allt öðru en því sem spurt er um og sýna góða þekkingu á sögunni

með því að beina athyglinni að öðrum efnisatriðum en spurt er um. En hvernig á að gefa fyrir slík svör? Þessir nemendur lögðu greinilega áherslu á annað í lestri sínum en kennarinn þegar hann samdi prófið, tóku eftir öðrum atvikum o.s.frv. Orka nemenda í umræðum um söguna á eftir fór þá kannski í að svekkja sig á að hafa ekki merkt við rétta möguleikann eða misskilið einhverja spurninguna.

Í ljósi þessa ákvað ég að prófa nýja leið í lesprófi úr *Skugga-Baldri* í haust. Þar sem sagan gerist á tveimur sviðum og hefur í sér fóligna ýmsa súrrealíska drætti ákvað ég að láta prófið einnig gerast á tveimur sviðum. Ég klippti á jarðtenginguna og gaf nemendum mínum um leið tækifæri til að sanna þekkingu sína á söguefninu með nýstárlegri nálgun. Ég útbjó myndasýrpu með tíu myndum sem nemendur áttu að tengja við efni sögunnar eftir því sem þeir höfðu hugmyndaflug til. Hver mynd birtist aðeins eina til tvær mínútur á skjánum svo nemendur höfðu ekki mikinn tíma fyrir hvert svar. Þarna reyndi á skapandi hugsun og útsjónasemi. Nemendur brugðust vel við enda þótt þeim hafi verið talsvert brugðið fyrst þegar þeir mættu í prófið og sáu að þeirra biðu ekki hefðbundnar spurningar heldur myndasýrpa án beinna spurninga. Andrúmsloftið í kennslustofunni var rafmagnað í fyrstu en breyttist snarlega þegar leið á myndasýninguna og skemmst er frá því að segja að hópurinn sprakk hreinlega úr hlátri þegar þessi mynd birtist á skjánum:



Og þar sem höfundur *Skugga-Baldurs* hefur átt margvíslegt samstarf við Björk lét ég eina fræga mynd af henni fljóta með í prófinu:

Ég læt sýnishorn af svörum nemenda við þessari mynd af Björk fylgja með svo lesendur fái að kynna fjölbreytilegum svörum þeirra. Að mati kennara eru þau öll „rétt“ en kannski misgóð.



- Þegar Skugga-Baldur kom upp um tófunu og drap hana. Smurði fituna af henni á sig og klæddi sig í skinn tófunnar.
- Björk sem hálf manneskja og hálf skepna, líkt og Baldur var í sögunni.
- Abba í finum fötum á leið í kirkju með hinu fina fólkinu.
- Fjöðrin sem Abba fékk senda frá Danmörku, fjöðrin var af svansunga. Abba safnaði fjöðrum af fuglum í bók.
- Abba með allt fjaðrasafnið sitt. Þarna er hún með fjöðrina af danska svaninum sem hún fékk í jólagjöf.
- Það eru allir að horfa á hana því hún er öðruvísi eins og Abba.
- Björk er kannski tengd Hafdís og svanurinn kannski tengdur einhverjum svani í sögunni?
- Vangefna stelpa?



Höfundur er íslenskukennari
í Menntaskólanum
við Sund
hallak@msund.is

Heilabrot

Áskrifendum *Skímu* gefst kostur á að reyna sig í spurningaleik. Vinsamlegast sendið svar á netfangið svansver@hi.is fyrir 1. apríl 2011 og þið gætuð unnið glæsileg bókaverðlaun. Merkið tölvupóstinn *Spurningaleikur Skímu*. Ef mörg rétt svör berast verða tveir heppnir dregnir út. Takið fram fullt nafn og heimilisfang.

VERÐLAUNASPURNINGAR:

1. Hvað heitir höfundur ljóðabókarinnar *Leyndarmál annarra* og hver gefur hana út?
2. Fyrir hvað stendur skammstöfunin IBBY?
3. Hvað heitir aðalsögupersónan í bókinni *Ertu Guð, afi?*

SVÖR VIÐ SÍÐUSTU HEILABROTUM:

1. Henrik Williams, Lasse Mártensson og Daniel Sävborg.
2. Einar Már Guðmundsson, efnið er sótt í Bjólfskviðu.
3. Karl Astuson.

HVER ER KLÁRASTUR Á KENNAFASTOFUNNI?

1. Hvers son er Hugleikur?
2. Hver orti Disneyrímur?
3. Hvor stafsetningin er eðlilegri, strík eða stryk?
4. Hvað hét hestur djáknans á Myrká?
5. Hvenær eru stórubrandajól næst?
6. Hvað heitir aðalsögupersónan í *Gauragangi*?
7. Eftir hvern er bókinn *Lýðmenntun*?
8. Hver hefur umsjón með þætti á RÚV sem heitir Lostafulli listræninginn?
9. Hvað þýðir orðið *grjúpan*?
10. Hvað eru margir nemendur í grunnskólanum í Grímsey?

Svör:

1. Dagsson 2. Þórarinn Eldjárn 3. Hvor tveggja er rétt.
4. Faxi 5. 2014, þá verður aðfangadagur á miðvikudegi.
6. Ormur Óðinnson 7. Guðmund Finnboðason
8. Viðar Eggertsson 9. Bjuga eða spærill 10. Ellefu

BÓKSALA KENNARANEMA

ritföng • bækur
fjölföldunarstofa

Á sínum stað í 32 ár
Stakkahlíð – 525-5990

Orð af orði

– markviss efling orðaferða

GUÐMUNDUR ENGIŁBERTSSON

Í greininni er þróunarverkefnið *Orð af orði* kynnt en það felur í sér orðakennslu sem hefur að markmiði að efla orðaforða og skilning nemenda í námi. Höfundur er Guðmundur Engilbertsson sérfræðingur á Miðstöð skólaþróunar við Háskólann á Akureyri. Þróunarverkefnið var kynnt á ráðstefnu Samtaka móðurmálskennara 6. febrúar á þessu ári.

Tungumál eru lykilverkfæri við öflun og miðlun þekkingar og þekking endurspeglast í orðaforða (Marzano, 2004). Sá sem hefur góðan orðaforða býr yfirleitt að þekkingu sem nýtist við frekara nám. Þegar orðaforði er auðugur og lesskilningur góður eru líkur á velgengni í námi því samband orðaforða, lesskilnings og námsárangurs er sterkt (Biemiller, 2003; Blachowicz og Fisher, 2006; Graves, 2006; NRP, 2000; Scott og Nagy, 2004). Rannsóknir hafa sýnt að markviss orðakennsla getur stuðlað að auknum orðaforða, lesskilningi (NRP, 2000) og námsárangri (Marzano, 2004; Stahl og Fairbanks, 1986/2006). Til að svo verði þarf hún að vera til langs tíma (Nagy, 2005) og tengjast námi nemenda, lestri, samræðum og ritun og fela í sér að kenna nemendum viðeigandi aðferðir til að beita á sjálfstæðan hátt (Graves, 2006).

Dæmi um slíka orðakennslu er að finna í þróunarverkefninu *Orði af orði* (Guðmundur Engilbertsson, 2010). Það hefur þann tilgang að efla orðaforða, orðvitund og skilning nemenda í námi. Hver skóli sem tekur þátt í verkefninu lagar það að sínum aðstæðum þannig að það falli að starfskenningu kennara, mismunandi námsgreinum, aldri nemenda og aðstæðum í bekk og í þeim skilningi er um sívirkt þróunarferli að ræða. Í verkefninu er ekki lagt til námsefni en unnið er út frá markmiðum námskrár grunnskóla og viðeigandi námsefni er nýtt sem efniviður í

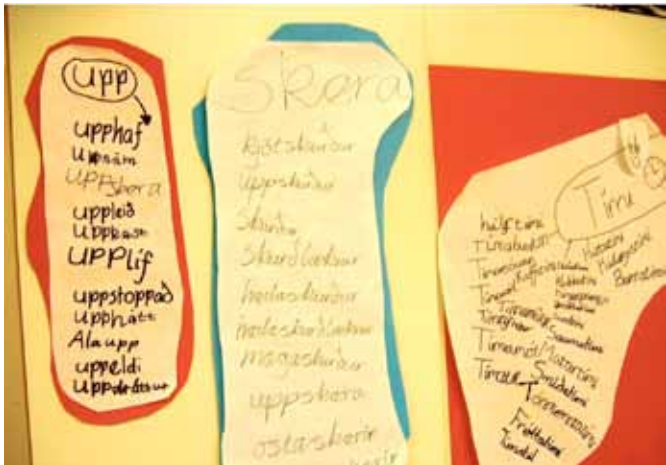
verkefnavinnunni. Aðferðir verkefnis eiga að efla færni nemenda við að greina inntak efnis, sundurgreina orð og hugtök og stuðla að ríkari orðvitund þeirra. Kennarar innleiða aðferðir verkefnisins stig af stigi í kennslu og markmiðið er að nemendur geti notað þær sjálfstætt en til þess þarf kennslu og þjálfun, mismikla eftir aðferðum, aðstæðum og aldri nemenda.

Upphaf *Orðs af orði* má rekja til ársins 2004 þegar ég gerði mér grein fyrir vaxandi áhyggjum kennara af orðfæð nemenda en þeir töldu hana megin ástæðu slaks lesskilnings. Í meistaranámi mínu í menntunarfræðum ákvað ég að skoða hvaða leiðir væru færar til að efla orðaforða nemenda og leiddi sú vinna til þróunar *Orðs af orði*. Á vorönn 2005 vann ég með kennurum í 3.–5. bekk í grunnskólum Húnaþings vestra og Austur Húnavatnssýslu að því að þróa aðferðir til eflingar orðaforða. Haustið 2006 tóku kennarar í 3. og 4. bekk í Brekkuskóla á Akureyri þátt í að þróa það enn frekar og tók þá verkefnið á sig heildstæða mynd og skólaárið 2007–2008 var verkefnið undir heitinu *Orð af orði* útfært fyrir kennslu í 2.–10. bekk í Hrafnagilsskóla í Eyjafjarðarsveit. Frá og með hausti 2008 til dagsins í dag hafa ríflega 30 skólar á landinu tekið þátt í *Orði af orði* sem yfirleitt er heils árs þróunarverkefni. *Orð af orði* er sífellt í endurskoðun sem heildstætt verkefni, bæði að mínu frumkvæði og skólanna sem taka þátt í því.

Orð af orði byggir á hugmyndum um

samvirkar (e. *interactive*) aðferðir (Lupker, 2005; Rumelhart, 1985) og hvernig hugurinn vinnur úr upplýsingum (e. *information processing theory*) í skynminni með því að færa þær í vinnsluminni og kalla á fyrri þekkingu úr langtímaminni og tengja saman við hið nýja (Kaplan, 1990; Marzano, 2004). Hugmyndir verkefnis fela í sér stuðning (e. *scaffolding*) í formi sýnikennslu í fyrstu, þá kennslu með stigvaxandi þátttöku nemenda þar til þeir þurfa ekki lengur á stuðningi að halda og geta nýtt sér aðferðirnar sjálfstætt. Verkefnið byggir á að orðakennsla þurfi að fela í sér fjögur mismunandi svið: að koma á auðugu málumhverfi, að kenna nemendum stök orð, að kenna nemendum orðanámsaðferðir sem þeir geta notað sjálfir og að byggja upp orðvitund nemenda og hlúa að henni (Graves, 2006). Í *Orði af orði* er lögð áhersla á samvinnu nemenda þar sem hún kallar á samræður um orð og námsefni, tíðari orðanotkun og er þar með hluti af orðanáminu.

Orð af orði felur í sér líkan í fjórum stigum sem einnig má lýsa sem ferli. Fyrsta stig líkansins felur í sér að velja efnivið sem í flestum tilvikum tengist markmiðum aðalnámskrár grunnskóla og er hluti námsefnis grunnskólans. Efniviðurinn er tengdur reynslu nemenda. Farið er vandlega í efnivið í heild og meginmerking þess skoðuð út frá samhengi en einnig er þýðing þess skoðuð í víðara ljósi. Efniviðurinn er brotinn niður í smærri einingar, hugtök, orð og jafnvel orðhluta. Kennari (og síðar nemendur) velur lykilorð úr efniviðnum og leggur áherslu á inntak efnisins, hagnýt orð sem má nota á fjölbreyttan hátt, áhugaverð orð og orð sem eru samsett úr áhugaverðum orðhlutum eða eru á annan hátt uppbyggileg fyrir orðaforðann. Beitt



eða orðasambönd og er merking þeirra þá skoðuð sérstaklega.

Á þriðja stigi líkansins er efniviðurinn endurbirtur, orð sem hafa verið sundurgreind og orðasöfn sem hafa sprottið úr orðavinnunni eru nýtt á fjölbreyttan hátt. Ein leiðin er að velja orð sem uppistöðu í sögu og semja atburðarás í tengslum við þau, bæta við persónum og leikendum, gera grein fyrir söguviðinu og umhverfi þess. Önnur leið er að taka fyrir tiltekin orð úr orðasafni og búa til ljóð eða texta, ræða um orðin og hvernig megi nota þau, flokka, sameina, sundurgreina og velja. Nemendur geta rætt saman um orðin, búið til setningar og sögur, teiknað orð, leikið þau eða lýst þeim, gefið upp skilgreiningu eða lýsingu á merkingu þeirra án þess að nefna þau sjálf og kallað eftir ágiskun annarra nemenda. Þriðja leiðin er að taka fyrir orðalista með tengdum orðum og setja þau í samhengi. Fjórdða leiðin er að taka fyrir umræðuefni sem kallar á orðanotkun þar sem orðin eru m.a. sett í viðeigandi samhengi. Fimmta leiðin felst í orðaleikjum þar sem nemendur leika sér með tiltekin orð. Markmiðið er að endurbirtingin verði fjölbreytt og nægilega tíð til að orðin festist í minni og verði virk í orðasafni nemenda (Nagy, 2005; NRP, 2000).

Meginaðferðir í *Orði af orði* tengjast lestri, orða- og hugtakavinnu, hugrænni kortagerð, ritun, leikjum, samræðum og samvinnu. Málumhverfið er auðgað eins og kostur er og er yndislestur (e. *sustained silent reading*) stöðugur þáttur í því,

nemendur lesa í 20 til 30 mínútur á dag lesefni sem þeir velja sér sjálfir. Í skólum sem hafa tekið þátt í verkefninu og metið árangurinn hefur lesskilningur og orðaförði nemenda tekið góðum framförum milli mælinga. Veruleg aukning er einnig á útlánum skólasafna sem staðfestir meiri lestur nemenda. Slíkt getur eitt og sér stuðlað að eflingu orðaförða, lesskilnings og námsárangurs þegar til lengri tíma er litið (Marzano, 2004).

Verkefnið *Orð af orði* er kjörið fyrir heildstæða íslenskukennslu (lestur, hlustun, ritun, rétttritun, skrift, málfræði o.fl.) en á ekki síður við í kennslu annarra námsgreina enda eru þær flestar bundnar orðaförða og sýnt hefur verið fram á að markviss orðakennsla getur aukið námsárangur nemenda í þeim greinum ef vel tekst til (Marzano, 2004; Stahl og Fairbanks, 1986/2006). Orðakennsla ætti að mínútu mati að vera viðvarandi hluti kennslu og hún ætti að fléttast inn í námsgreinar á öllum aldurstigum grunnskólans. Ef vel er á haldið er unnt að efla þannig markviss árangur í skólastarfi.

HEIMILDIR

Beck, I. L., McKeown, M. G., og Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: The Guilford Press.

Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24, 323–335.

Blachowicz, C. L. Z, og Fisher, P. J. (2006). *Teaching vocabulary in all classrooms* (3. útgáfa). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book: Learning & instruction*. New York: Teachers College Press.

Guðmundur Engilbertsson. (2010). *Orð af orði: Áhrif*

markvissrar orðakennslu á orðaförða og lesskilning nemenda. Óbirt M.Ed-ritgerð. Háskólinn á Akureyri.

Kaplan, P. S. (1990). *Educational psychology for tomorrow's teacher*. St. Paul: West Publishing Company.

Lupker, S. J. (2005). Visual word recognition: Theories and findings. Í M. J. Snowling og C. Hulme (ritstjórar), *The science of reading: A handbook* (bls. 39–60). Oxford: Blackwell Publishing.

Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Nagy, W. E. (2005). Why vocabulary instruction needs to be long-term and comprehensive. Í E. H. Hiebert og M. L. Kamil (ritstjórar), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (bls. 27–44). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

National Reading Panel (NRP). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

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

Scott, J. A. og Nagy, W. E. (2004). Developing word consciousness. Í J. F. Baumann og E. J. Kame'enui (ritstjórar), *Vocabulary instruction: Research to practice* (bls. 201–217). New York: The Guilford Press.

Stahl, S. A. og Fairbanks, M. M. (1986/2006). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. Í K. A. D. Stahl og M. C. McKenna (ritstjórar), *Reading research at work: Foundations of effective practice* (bls. 226–261). New York: The Guilford Press.



Höfundur er sérfræðingur á Miðstöð skólaþróunar HA gea@unak.is



Fokk, maðr!

Eitthvað á þessa lund voru viðbrögðin í hóp 10. bekkinga um daginn þegar ég útlistaði fyrir þeim lagaboð þjóðveldis-tímans um að ekkja eða fráskilin kona, sem ekki ætti föður á lífi, hefði þurft að hlýða ákvörðun sonar síns, væri hann orðinn 16 ára, um næsta eiginmann sinn. Ekki voru upphrópanirnar síðri þegar ég upplýsti að stelpur hefðu iðulega gifst um fjórtán ára aldur. „Fokk, maðr!“ Aðeins sljákkaði þó í þeim þegar ég bætti því við að þær hafi alls engu ráðið um eiginmanninn sjálfar og strákar hafi við 16 ára aldur verið skyldugir til að drepa morðingja pabba síns með eigin hendi eða teljast algjörir aumingjar ella. Og brosið datt af flestum þegar ég sagði mörg dæmi um að menn hafi átt nokkrar konur hver um ævina, bæði eiginkonur og hjákonur, vegna þess að það var svo ári slæmt fyrir heilsu kvennanna að eignast barn á hverju einasta ári frá 14–15 ára aldri. Engir smokkar á miðöldum, sorri!

Allt frá útgáfu sögunnar um ambáttina Korku árið 1993 hef ég verið svo lánsöm að fá reglulega heimboð í grunn- og framhaldsskóla landsins til þess að tala við nemendur um ritstörf, sögulegan skáldskap og þó fyrst og fremst um mannlífið á fyrri tímum. Áhuginn er auðvitað misjafnlega mikill á liðnum öldum og mörg hver hafa átt erfiðar stundir við skyldulesningu á bókmenntaarfinum þar sem úir og grúir af ættartölum löngu horfins fólks, flóknum deilum um landamerki, heypjófnað og kvennamál sem gjarnan enda með því að hver heggur annan, sjaldnast þó þá sem upphaflega eru nefndir til sögu. Vandí hvers höfundar er að skapa persónur sem vekja ýmist einhverja samkennd eða andúð

hjá lesendum, manneskjur sem haga sér í líkingu við það sem þeir myndu sjálfir gera eða að minnsta kosti þannig að skiljanlegt sé. Það kann vissulega að vera langsótt fyrir unglina 21. aldar að átta sig á háttalagi þeirra Gísla, Grettis og Gunnars og láí þeim hver sem vill. Fáir skilja betur þann hroll sem að lesanda getur sett þegar Íslendingasögur eru annars vegar en yðar einlæg, sem var á sínum tíma látin böðlast í gegnum *Egils sögu* í menntaskóla með því

„Ertiggi að djóka?“

„Já, sæll!“

„Geðveikt!“

að lesa hana upphátt með spásíuskýringum í félagi við bekkjarsystkinin og minnti helst á lestrarkennslu í 1. bekk grunnskóla. Þá hefði nú verið ólíkt skemmtilegra að horfa á málningu þorna á vegg.

Þess heldur þykir mér ánægjulegt að fá viðbrögð eins og þau sem ég gat um í upphafi þegar ég rek ýmsar staðreyndir um söguöldina sem fara framhjá flestum, jafnt ungum sem þeim sem eldri eru. Fæstir átta

sig til dæmis á því að margar af söguhetjum Íslendingasagnanna eru á framhaldsskólaaldri nútímans þegar sem mest gengur á. Guðrún Ósvífuradóttir var fimmtán ára þegar hún var óspurð og gegn vilja sínum látin giftast manni sem var þekktur að því að vera „engin hetja“ þótt hann byggi í Garpsdal og sautján þegar hún var búin að koma sér upp kærasta á kantinum og losa sig við bæði lúserinn og eiginkonu kærastans með því að breiða út sögur um að þau væru bæði klæðskiptingar í skápnum. Og fleira má tína til. Mörg þeirra sem Landnáma segir frá að hafi lagt upp í óvissuferðina miklu yfir úfið hafið til Íslands frá ströndum Noregs og Bretlandseyja fyrir ríflega 11 öldum voru ung að árum. Það má merkja af því að þau stofna ekki fjölskyldu fyrr en á Íslandi. Áheyrendur á skólabeck kinka kolla og það réttist jafnvel ögn úr þeim þegar ég bendi á að vitanlega hafi það fyrst og fremst verið ungt fólk sem bjó yfir hugrekkinu sem þurfti til að leggja út í aðra eins áhættu og þá að sigla yfir úthaf í opnum skipum án þess að hafa svo mikið sem áttavita eða landakort í höndunum (hvað þá GPS í gemsanum). Þetta fólk var ekki kalldurgar og kellingasköss, heldur kjarkmiklir strákar og stelpur. Og það sem meira er, ekki aðeins persónur í gömlum sögum heldur manneskjur af holdi og blóði, sem áttu sínar sorgir og sína gleði, rétt eins og við, þessi sirka þrítugasta kynslóð sem af þeim erum komin. Ef það kemst áleiðis fyrir tilstuðlan sagnanna um mínar konur, þær Korku ambátt Þóroldsdóttur og Auði djúpúðgu Ketilsdóttur, þá er ég ekki aðeins sátt heldur barasta harðla ánægð.

Að greina til að skilja til að skapa

DAVÍÐ STEFÁNSSON

Við lúrum á vannýttri auðlind. Allt í kringum okkur er að finna efnivið sem getur nýst okkur til að kenna börnum, unglungum og fullorðnum listina að greina svo skilningur þeirra á drifkrafti samfélagsins vaxi. Ennfremur til að skapa forsendur svo að samfélagið myndi einstaklinga með skapandi hugsun og hæfileika.

Auglýsingar eru einn mikilvægasti menningarlegi þátturinn sem mótar daglegt líf okkar. Þær eru alltumlykjandi og óhjákvæmilegur hluti af lífi hvers einstaklings; jafnvel þótt þú lesir hvorki dagblöð né horfir á sjónvarp kemstu ekki hjá því að sjá þær auglýsingar sem er að finna í daglegu umhverfi borgarinnar. Með því að síast inn í alla miðla mynda auglýsingar umfangsmikla og samfélagslega yfirbyggingu sem virðist lifa sjálfstæðu lífi og hefur gríðarleg áhrif.

Svona komst Judith Williamson að orði árið 1976 þegar hún hóf ritun bókar sinnar um afkóðun auglýsinga (Williamson, 2005:11). Síðan hefur mikið vatn og straumhart runnið til sjávar og samfélagið orðið mun meira litað af áreiti auglýsinga en fyrir rúmum þrjátíu árum. Auglýsingar – sem í árdaga höfðu það einfalda hlutverk að miðla upplýsingum um tiltekna vörur og hvar þær var að finna – skapa umfangsmikið merkingarsvið sem hefur áhrif á okkur öll með beinum og óbeinum hætti.

AÐ AUGLÝSA EITT MEÐ ÖÐRU

Gamla leiðin var gjarnan sú að auglýsa: „Þetta er varan, hún er góð, hún fæst hjá okkur. Komdu í heimsókn.“ Nú er hins vegar sjaldgæft að sjá vöru auglýsta á svo einfaldan hátt. Miklu algengara er að nota eitthvað annað en vöruna sjálfa til að vekja áhuga lesandans og gera hana aðlaðandi, t.d. grípandi orð sem gefa lesendum til kynna að hann spari peninga: ÚTSALA! TILBOÐ! 70% AFSLÁTTUR! 2 FYRIR 1! Önnur leið er að vísa til þess að hann megi engan tíma missa og verði að bregðast hratt við: AÐEINS Í DAG! JÓLATILBOÐ!



Þriðja leiðin er að kynna til sögunnar kaupauka: ALLIR SEM KAUPA SÍMA Í DAG FÁ JÓLADISK Í KAUPBÆTI!

Þessar auglýsingar eiga það sameiginlegt að gefa loforð um að uppfylla ákveðinn draum – að fá meira fyrir minna; mikið fyrir lítið. Og draumar eru tengdir tilfinningum, rétt eins og óttinn við að „missa af“ einhverju.

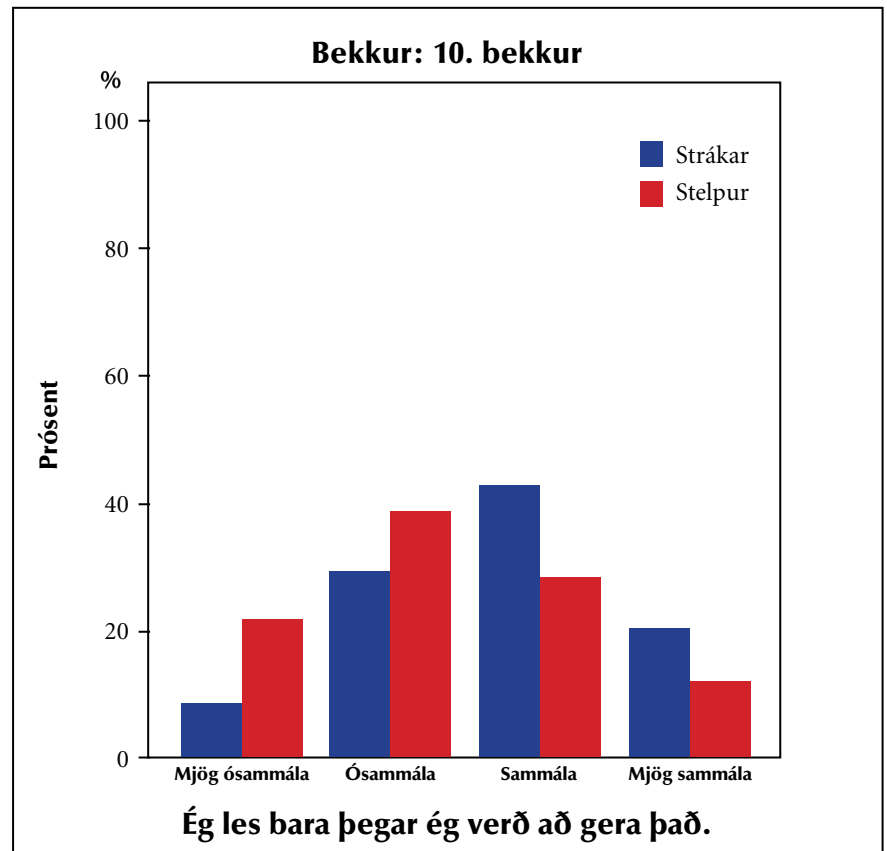
En þetta sjónarhorn á auglýsingar er ekki það sem vekur mestan áhuga heldur sú staðreynd að auglýsingar byggja aðdráttarafli sitt á nákvæmlega sömu lög-

málum og hinar „æðri listir“. Auglýsingar sem eiga að höfða til nútímamannsins eru flókið og oft útpælt sjónarspil.

Draumar eru miðlægt fyrirbæri í auglýsingum og það er nánast algilt að þær gefi til kynna að sá sem lesi þær geti uppfyllt drauminn: Drauminn um að vera grannur og vöðvasteltur, drauminn um glæsilegan maka, drauminn um fjárhagslegt öryggi, drauminn um ríkidæmi og drauminn um að njóta lífsins. Í stuttu máli: Drauminn um að lifa ævintýrið.

MINNKANDI LESTUR UNGMENNA

Þótt erfitt sé að festa auga á nákvæmar ástæður þess að lestur eigi undir högg að sækja fer lestri mjög hrakandi á unglingastiginu. Meðfylgjandi tölur fyrir nemendur í 10. bekk eru afar sláandi, ekki síst hjá drengjum. Niðurstöðurnar frá



Skólapúlsinum sem hér eru birtar eru frá 5.976 nemendum í 6.–10. bekk sem svöruðu á tímabilinu september til febrúar veturinn 2009–2010.

Tæp 63% drengja í 10. bekk lesa eingöngu þegar þeir verða að gera það en 40% stúlkna eru sammála sömu fullyrðingu. Eins og áður sagði er erfitt að koma auga á ástæðurnar. Líklegt er að aukin notkun tölvuleikja og almenn tölvunotkun hafi áhrif en tölurnar tala sínu máli.

EN ERU UNGLINGAR ÞÁ HÆTTIR AÐ LESA?

Unglingar eru auðvitað ekki hættil að lesa. Þeir virðast aðeins færa sig til þegar líður á skólagönguna, frá bókum yfir í aðra miðla. Þeir fara að lesa í auknum mæli í tölvuleiki, Fésbók, kvikmyndir, sjónvarpsþætti, textaskilaboð, heimasíður, blogg-síður, fréttamiðla – og ekki síst í auglýsingar. Unglingarnir lesa því sennilega meira en fyrri kynslóðir hafa gert á sama aldri. Eðli textans er bara annað og lesturinn oft yfirborðskennnd skimun fremur en meðvituð rannsókn af athygli. Af þessum sökum beinist athygli mín að auglýsingum, því þær hafa ekki aðeins gríðarleg áhrif á sjálfmynd unglunga (og okkar allra) heldur felast í þeim tækifæri til lestrar sem vert er að nýta til að kenna greiningu.

HVER ER MUNURINN Á BLAÐAUGLÝSINGU OG MÁLVERKI?

Það er aðeins einn munur á blaðaauglýsingu og málverki. Auglýsingin miðlar boðskap um tiltekna vöru en málverkið miðlar boðskap eða hugmyndafræði. Þannig væri hægt að segja um málverk að það reyni að „selja“ áhorfandanum tiltekinn boðskap, jafnvel þótt listamaðurinn hafi ekki tiltekinn boðskap í huga þegar hann vinnur að verkinu. Allir aðrir efnisþættir auglýsinga og málverka eru sameiginlegir. Þetta eru afmarkaðar, lokaðar merkingarheildir sem nota ýmis töl til að ná fram áhrifum: Tákn, liti, rými, flæði, náttúru, manneskjur, líkamsstöðu, vísanir í samfélagslegan veruleika, vísanir í önnur listaverk.

Halda mætti því fram að ósjálfráður lestur auglýsinga og neyslumiðla (sem

enginn samfélagsþegn kemst að öllu leyti hjá) uppfylli þörf einstaklingsins fyrir greiningu og tilfinningalega upplifun og samsvörun – þörf sem var að mestu leyti uppfyllt af „æðri listum“ fyrir tíma neyslumenningarinnar. Kenningin er því sú að neyslumiðlarnir hafi að vissu leyti leyst venjubundna menningu af hólmi, ekki aðeins afþreyingarhlutann heldur einnig þann hluta okkar sem sífellt leitar að skilningi og samsvörun í heiminum.

INNRA RÝMI AUGLÝSINGA OG ÁHRIF Á SJÁLFSMYND

Í bókmenntum hefur lengi verið talað um að skáldaður texti skapi afstætt rými sem lesandanum býðst að stíga inn í og fylla upp í með sjálfum sér, viðhorfum sínum og afstöðu til lífsins. Hægur leikur er að heimfæra þetta yfir á auglýsingar (Williamson, 2005:14):

Auglýsingar eru vissulega fundnar upp og framleiddar af manneskjum [...] en auglýsingin þykist þó ekki tala þeirra máli; orðræðan er ekki frá þeim komin. Þannig myndast rými, tóm þar sem ræðumaðurinn ætti að vera. Einn sérkennilegasti þátturinn í auglýsingum er sá að við erum dregin inn í þetta tóm til að fylla upp í það, og verðum þannig bæði ræðumenn og hlustendur, gefendur og þiggjendur.

Auglýsingar bjóða áhorfandanum þannig upp í tvöfaldan dans, *við sjálfa sig* (auglýsinguna og efnisatriði hennar) og *sjálfan sig* (áhorfandann og viðhorf hans).

Þetta væri gott og blessað ef skynjun á auglýsingu og skilningur á henni færi eingöngu fram á meðvituðu stigi. Þannig gæti áhorfandinn vegið og metið hvert efnisatriði fyrir sig og tekið ákvörðun um hvaða áhrif hann vildi að auglýsingin hefði. En af því að auglýsingar höfðu til tilfinninga okkar flækist málið verulega. Við skynjum svo margt án þess að að vera meðvituð um það og þannig berast okkur alls kyns skilaboð með óbeinum hætti – án þess að við lítum svo á að við höfum móttekið skilaboðin.

SÁ SEM EKKERT GREINIR SKAPAR EKKERT

Lykilorðið er því athygli. Að taka eftir skilaboðunum. Að taka eftir samhenginu. Að lesa í undirtextann. Að skilja af hverju fyrirtæki nota viss tákn og setja auglýsingar sínar upp á ákveðinn hátt. Að sjá glitta í straumana í hafsjó skilaboða. Að geta alltaf spurt sig: „Hvað er þessi auglýsing að segja við mig? Hvernig kemur auglýsingin skilaboðum sínum á framfæri? Og af hverju gerir hún það svona en ekki á annan hátt?“

Með góðum vilja væri hægt að halda því



Sigur læknávisindanna – fundið ljóð eftir Davíð Stefánsson.

fram að unglíngar stundi þennan leik nú þegar – að greina, skilja og skapa. Þegar unglíngur greinir eitthvað fyndið eða kaldhæðnislegt á netinu, *skilur* samhengi þess og gildi fyrir aðra og *skapar* því nýtt samhengi með því að pósta efnið inn í annað samhengi á Fésbók, öðrum samfélagsvefjum eða blogg síðu. Þessi litla og algenga aðgerð, sem samfélagsvefir byggja vinsældir sína að hluta til á, felur í sér alla sömu þættina og eru nauðsynlegir í almennt greiningu.

Í kennslustofunni gæti kennslan snúist um að kveikja áhuga unglínganna á því að taka á gagnrýnan hátt eftir því sem ber fyrir augu þeirra á hverjum degi; hvetja þá til að gera það ekki bara í afþreyingartilgangi heldur líka til að æfa sig í greiningu og þjálfu upp athyglina.

TUNGUMÁLIÐ ER VALDATÆKI

Upphafsorðin í bók minni *Tvískinnu* (2008) eru „Tungumálið er valdataeki.“ Þau stend ég fyllilega við en vil þó bæta um betur og segja: „Tungumálið er rosalegt valdataeki ef þú tekur því sem sjálfsögðum hlut og lætur það leika um þig, án gagnrýni og athygli.“ Þetta gildir auðvitað um öll brögð sem auglýsingar beita, ekki bara tungumálið.

Tvískinnu snýst um menningarläsi á breiðum grundvelli og hún er notuð í allnokkrum grunn- og framhaldsskólum í íslensku og lífsleikni. Eitt helsta þema hennar er að brjóta niður múrana á milli

neyslumenningar og „æðri lista“, koma því ærlega til skila að þessi tvö svið byggja á sama grunni og hvetja til þess að nota aukna athygli til að ýta undir sköpun.

Unglíngur sem fær tækifæri til að skilja sinn eigin veruleika betur – neyslaveruleikann á netinu – er líklegur til að vilja beita sömu brögðum á önnur listform, t.d. bókmenntir og myndlist. Hann er líklegri til að verða sjálfstæðari í hugsun og minna ginnkeyptur fyrir blekkingarleikjum sterkar orðræðu. En ekki síst er hann líklegri til að verða skapandi einstaklingur þegar hann þroskast og eldist því að lögmál sköpunar er mjög einfalt.

SÁ SEM EKKERT TEKUR INN SETUR EKKERT ÚT

Sá sem ekkert tekur inn setur ekkert út er lögmál sem hægt er að yfirfæra á öll svið lífsins sem hafa með sköpun að gera. Það er ógjörningur að skrifa skáldsögu eða leikrit nema taka eftir því hvernig manneskjur eiga í samskiptum, skrifa ljóð nema taka eftir því hvernig orð eru samsett og hvaða blæbrigðum þau búa yfir, gera kvikmynd nema taka eftir því hvernig sumir sjónrænir vinklar eru áhrifameiri en aðrir og gera viðskiptaáætlun nema með því að greina markaðinn og þarfir viðskiptavinanna.

Ekkert inn – ekkert út.

Að vekja athygli unglínga á undirtexa og samhengi í daglegu lífi myndar því

þekkingu og færni sem flyst yfir á önnur svið lífsins heldur en hámenningu og listir. Að nota neyslumenninguna (þar sem unglíngarnir verja nú þegar mestum tíma sínum) til að kenna athygli og greiningu ýtir undir það að gagnrýnir og sjálfstæðir einstaklingar byggja samfélag framtíðarinnar.

Athygli og greining, skilningur og sköpun. Því þegar upp er staðið hangir allt á sömu spýttunni: Yndislestur, menningarvitund, samfélagsvitund, hugmyndaauðgi, sköpunargleði og sjálfstæð hugsun.

HEIMILDIR

Auglýsing úr Morgunblaðinu, 47. tölublað, 18. desember 1913 (tekið af timarit.is þann 1. desember 2010).

Kristján Ketill Stefánsson (2010). „Staðalímyndir og líðan kynjanna á unglíngastigi.“ Fyrirlestur hjá rannsóknarstofu í kvenna- og kynjafræðum (RIKK) haldinn 9. september 2010 í Öskju stofu 132, Háskóla Íslands Reykjavík. Myndir úr rannsókn Skólaláplúnsins eru birtar með góðfúslegu leyfi höfundar.

Williamson, Judith (2005). *Decoding Advertisements: Ideology and Meaning in Advertising*. London: Marion Boyars Publishers Ltd. Fyrsta útg. 1978. Þýðing er höfundar.



Höfundur er ljóðskáld og bókmenntafræðingur david@jod.is

Frá Lestrarsetri Rannveigar Lund

Viðbótarverkefni með Fimm vinum



- ✓ Mæta mismunandi lestrarfærni innan bekkjar.
- ✓ Hægt að laga að einstaklingsþörfum.

Sýnishorn og nánari upplýsingar á

www.lrl.is – Nýtt efni.

Verð 4.000 kr.

Pantað á rlund@ismennt.is

Bókasafn Verzlunarskóla Íslands



Hvetjandi umhverfi til náms og upplýsingaöflunar

Bókasafn Verzlunarskóla Íslands er upplýsingamiðstöð fyrir nemendur og starfsmenn hans og snar þáttur í starfsemi skólans. Meginhlutverk safnsins er að veita greiðan aðgang að upplýsingum og heimildum vegna náms og kennslu og efla upplýsingalæsi. Leitast er við að skapa hvetjandi umhverfi til náms og upplýsingaöflunar, kynna notendum leitarkerfi safnsins, stuðla að sjálfstæði við upplýsingaöflun og örva lestur nemenda við nám og frjálstan lestur. Flestir nemendur og starfsmenn nýta sér safnið á einhvern hátt. Margir þeirra eru daglegir gestir og orðnir „heimilismenn“ sem er afar ánægjulegt.

Bókasafn skólans er á tveimur hæðum. Á efri hæðinni er allur safnkostur, afgreiðslan ásamt lesaðstöðu og ellefu tölvum, skanna og prentara. Þar er einnig gott fundarherbergi sem hægt er að nýta fyrir verkefnavinnu, próf o.fl. Keppnisið skólans í *Gettu betur* hefur nýtt sér herbergið í undirbúningi fyrir keppnina. Á neðri hæð safnsins er lesstofa með rými fyrir 30 nemendur. Starfsmenn safnsins eru þrír, tveir bókasafns- og upplýsingafræðingar og einn bókaforðgur. Eftir klukkan 15 á daginn og um helgar starfa nemendur á safninu en það hefur verið eftirsótt undanfarin ár og sækjast margir eftir áframhaldandi starfi þótt þeir hafi útskrifast frá skólanum.

HLÝLEGAR MÓTTÖKUR NÝNEMA

Starfsemi safnsins er kynnt fyrir öllum nýnemum að hausti og því má segja að safnið verði fyrsti viðkomustaður þeirra í nýjum skóla. Af þeim sökum er lögð áhersla á að nemendur finni til öryggis og hlýju þegar safnið er heimsótt. Á kynningunum eru nemendur fræddir um starfsemi og reglur. Kynningarnar eru hafðar léttar og skemmti-

legar í því skyni að virkja nemendur og hvetja þá til að leggja fram spurningar sem oft eru afar áhugaverðar.

Öllu starfsfólki skólans er boðið á jóla-bókakynningu í desember þar sem nýbakaðar smákökur og kaffi eru í boði og gestir skoða nýútgefið efni. Rithöfundar eru fengnir til að kynna bækur sínar og lesa stutta kafla úr þeim. Þessar kynningar hafa alltaf verið mjög vel sóttar.

Auk þessara árlegu kynninga eru reglulega settar upp ýmsar sýningar á bókasafninu með það að markmiði að auka áhuga nemenda á lestri bóka. Nýjar skáldsögur og ljóðabækur eru sýnilegar og á degi íslenskrar tungu eru verk Jónasar Hallgrímssonar höfð á áberandi stað. Alla daga velja starfsmenn safnsins eitt ljóð sem liggur frammi á afgreiðsluborði og hafa nemendur jafnan sýnt því mikinn áhuga. Listi yfir nýtt efni er ávallt til staðar á bókasafninu, á kennarastofnunni og á göngum skólans.

MARGÞÆTT HEIMASÍÐA

Heimasíða bókasafnsins er margþætt en sérstök áhersla er lögð á að veita greiðan aðgang að rafrænu efni. Þar eru tengingar í gagnabanka, rafræn tímarit, leitarvefi og margs konar orðabækur og fróðleik notendum til hægðarauka. Allt nýskráð efni er sett inn á heimasíðuna svo notendur geti fylgst með nýjum bókum á safninu. Einnig eru þar birtar fréttir af safninu og starfi skólans.

SAMVINNA BÓKASAFNSINS VIÐ NEMENDUR OG KENNARA

Verzlunarskólinn leggur mikið upp úr því að örva lestur nemenda. Verkefnið „Lestur góðra bóka“ hefur verið í gangi hjá íslensku-

kennurum skólans undanfarin ár og hefur það leitt til samvinna milli kennara skólans og starfsmanna bókasafnsins. Nemendur fá lista með skáldsögum sem kennarar hafa tekið saman og ber þeim að velja sér sex bækur af listanum, bækur eftir íslenska og erlenda höfunda. Nemendur lesa bækurnar jafnt og þétt alla önnina og gera grein fyrir hverri bók í stuttum fyrirlesturum.

Enskukennarar skólans eru með álika verkefni en þá velja nemendur sér enskar skáldsögur af lista og vinna með þær samkvæmt fyrirmælum kennara. Kennarar í frönsku- og sögudeild eru með samþætt verkefni um menningu og sögu Frakklands. Nemendur hafa mikið sótt bókasafnið vegna þessara verkefna og starfsmenn þess aðstoðað við heimildaleit.

UPPLÝSINGALÆSI – ÞRÓAÐ LÆSI

Kennarar í tölvudeild leggja áherslu á upplýsingatækni og tölvunotkun í samvinnu við bókasafnið svo að nemendur vinni í námi sínu með raunhæfar upplýsingar, nái að setja þær fram á læsilegan hátt og miðla þeim áfram á ýmsa vegu. Þannig næst að efla upplýsingalæsi þeirra. Í verkefnum „Læsi í viðum skilningi“, sem nokkrir kennarar við skólann standa að, verða þrjár námsgreinar nýttar til að rannsaka og skoða læsi í viðum skilningi. Námsgreinararnar eru enska (og heimspeki), upplýsingafræði og menningarfræði. Verkefnið hefur það meginmarkmið að vinna með þróað læsi (e. advanced literacy) og tengja það inn í sem flestar námsgreinar og bókasafnið.

■ Klara Hauksdóttir, bókasafnsfræðingur í VÍ og Sólveig Friðriksdóttir, deildarstjóri tölvu- og upplýsingatæknideildar VÍ.

Stuðlað að fjölbreyttu lesefni

SYLVÍA GUÐMUNSDÓTTIR

Við þróun nýrrar menntastefnu er gert ráð fyrir að læsi í víðum skilningi verði einn af fimm grunnþáttum menntunar. Með læsi er átt við að hver einstaklingur búi yfir þekkingu og leikni til að skynja, skilja, túlka, gagnrýna og miðla texta. Tekið er fram að texti geti verið af margvíslegum toga, rit- og myndmál, talmál, tölur og önnur táknkerfi. Læsishugtakið nær því til fleiri þátta en þeirra sem tengjast ritmálinu með beinum hætti. Þrátt fyrir þetta er bent á að lestrarnámið muni ávallt skipa veigamikinn sess í öllu skólanámi (Aðalnámskrá grunnskóla, 2010).

Flestum ber saman um að aðgengi að fjölbreyttu lestrarefni skipti sköpum til að gera lestur eftirsóknarverðan. Barn þarf að hafa aðgang að efni sem hæfir lestrarargetu þess, efnið má hvorki vera of létt né of þungt en umfram allt þarf það að vekja áhuga.

Á síðasta áratug hefur útgáfa Námsgagnastofnunar á lestrarefni aukist mikið, þ.e. á efni sem hefur það markmið að þjálfa nemendur á ólíku aldurstigi í lestri, að ýta undir lesskilning, gagnrýnan lestur og lestraráhuga. Texti efnisins er misþungur og af ólíkum toga en þess er þó ávallt gætt að bækurnar séu skrifaðar á ljósu og skýru máli enda eru þar að verki reyndir barnabókahöfundar. Hið sama gildir um teiknara. Mikil áhersla er lögð á vandaðar myndskreytingar en hluti af læsi er að ýta undir skipulega myndskoðun sem iðulega má nota til að þjálfa talmál, vekja umræður og þjálfa nemendur í að deila viðhorfum sínum og hugmyndum.

LESTRARBÓKAFLOKKAR – ÞYNGDARSTIG

Helstu lestrarbókaflokkar Námsgagnastofnunar fyrir yngstu nemendurnar eru *Listin að lesa og skrifa* og *Smábækur*. Fyrir nemendur á miðstigi og unglingsstigi eru það flokkarnir *Auðlesnar sögubækur* (bók og hljóðbók) og *Sígildar sögur* auk annars efnis. Gerð hefur verið tilraun til að flokka bækur á yngsta stigi í fimm þyngdarstig sem eru einnig höfð til viðmiðunar við samningu nýrra bóka. Hér verður í stuttu máli gerð grein fyrir hvað einkennir hvert stig:

1. Einfaldir lestextar settir saman úr stuttum auðskildum orðum þar sem skiptast á sérhljóð og samhljóð og málsgreinar eru stuttar. Letur er stórt, stuttar línur og gott línubil.
2. Texti er byggður upp af algengum orðum með gagnsærri merkingu og stuttum, einföldum málsgreinum. Einstaka orð með samhljóðasamböndum, tvöföldum samhljóða og samsett orð. Letur er stórt, stuttar línur og læsileg uppsetning á texta.
3. Texti er byggður upp af algengum orðum og stuttum málsgreinum. Hann er settur fram með skýru letri og í stuttum línur. Hér má meðal annars finna átta stuttar sögur þar sem algengustu samhljóðasambönd eru tekin fyrir á kerfisbundinn hátt.
4. Texti á hverri blaðsíðu er lengri en í fyrri flokkunum og meira

ber á orðum með samhljóðasamböndum og tvöföldum samhljóða, svo og samsettum orðum. Málsgreinar eru enn einfaldar þótt þær hafi lengst og letur er skýrt, línur stuttar og teikningar styðja vel við efnið.

5. Texti er lengri en í fyrri flokkunum og einkennist af flóknari orðum og lengri málsgreinum en í 4. flokknum. Línulengd er svipuð en letur hefur iðulega verið smækkað lítið eitt.

Auðlesnar sögubækur með hljóðbók. Texti á svipuðu þyngdarstigi og í 5. flokki en sögurnar eru lengri og þeim fylgja hljóðbækur. Letur er skýrt, línur fremur stuttar og textinn settur fram á aðgengilegan hátt.

Bækur á öllum þyngdarstigunum eiga það sameiginlegt að myndskreytingar eru markvissar og styðja við textana.

LISTIN AÐ LESA OG SKRIFA

Í flokknum eru nú 24 litil lestrarhefti sem flokkuð eru í fjögur þyngdarstig. Til viðbótar lestrarheftunum eru litlar bækur, svokallaðar örbækur, 16 talsins. Allar bækurnar eru í fyrsta flokki samkvæmt skilgreiningu hér á undan. Auk lestrarbókanna fylgir þessum flokki ýmislegt annað efni, gagnvirkar æfingar og verkefni sem má prenta af vef.

Efnið *Listin að lesa og skrifa* er ætlað börnum á yngsta stigi grunnskólans og er sérstaklega hugsað fyrir börn sem þurfa kerfisbundna og hæga innlögn á hljóðum og bókstöfum. Hljóðaaðferðin er lögð til grundvallar. Meginstyrkur efnisins er hin hæga og skipulega stígandi þess og endurtekning sem mörgum kennurum finnst ómetanlegur stuðningur í lestrarkennslu, einkum þegar um er að ræða börn sem eru lengi að ná tókum á undirstöðuatriðum lestrar. Aðrir benda þó á að lestrarþjálfunarbækur eins og í þessum flokki geti dregið úr áhuga barna á lestri. Veldur þar hver á heldur og mikilvægt er að kennarar, sem nota þetta efni, leyfi nemendum að lesa bækurnar á eigin hraða. Að ljúka við bók, þótt stutt sé, er tvímælalaust mikill hvati fyrir börn.

Leitast hefur verið við að gera textana skemmtilega og fjölbreytilega og halda málfari sem eðlilegustu. Í léttustu bókunum er höfundum nokkur vandi á höndum þar eð aðeins er úr átta bókstöfum að spila (í, ó, s, á, l, a, i, r) auk þess sem orðin eiga að vera stutt og hljóðrétt. Til að auðga textann er því gripið til þess ráðs að kenna orðmyndir ásamt því að styðja við hann með myndum sem gefa sögunum aukna dýpt. Í þessu sem öðru skipta innlögn og umræða miklu máli.

SMÁBÓKAFLOKKUR NÁMSGAGNASTOFNUNAR

Í Smábókaflokknum eru á þriðja tug bóka eftir marga af okkar vinsælustu barnabókahöfundum og teiknurum. Í þeim eru

misjafnlega þungir textar og skiptast í þyngdarstiginn 2–5 sem nefnd eru hér á undan. Smábækurnar eru ætlaðar nemendum sem geta lesið einfaldan texta en þurfa að þjálfast lesturinn til að ná leikni og hraða. Hvorugt er þó til mikils gagns ef lesskilningur fylgir ekki. Því er lögd áhersla á það í smábókunum að unnið sé úr efni þeirra á fjölbreytilegan hátt og ýmsar hugmyndir settar fram þar að lútandi. Úrvinnslan getur verið margs konar; munnleg, skrifleg, leikræn tjáning, myndvinnsla, gagnvirk verkefni o.fl. Í kennsluáþendingum er hvatt til þess að textarnir séu ræddir í nemendahópnum, börnin velti sameiginlega fyrir sér efni bókanna og leiti að svörum við spurningum sem kunna að vakna. Þannig æfast þau í að tjá sig, segja skoðanir sínar og rökstyðja þær, hlusta á aðra og læra ný orð. Smábókunum er ætlað að gera lestrarþjálfunina ánægjulega og höfða til mismunandi áhugamála barna. Flest börn ættu að finna þar lesefni við hæfi.

AUÐLESNAR SÖGUBÆKUR MEÐ HLJÓÐBÓK

Um miðjan áttunda áratuginn hóf Námsgagnastofnun útgáfu á auðlesnum og auðskildum sögubókum. Markhópurinn var og er enn nemendur á mið- og unglíngastigi sem af ýmsum ástæðum ráða ekki við að lesa langan, samfelldan texta. Bækurnar eru settar upp með lestrarfræðileg sjónarmið í huga, leturflötur er minni en í venjulegum sögubókum, gott bil er á milli lína og sérstök áhersla lögd á að hafa letur greinilegt. Við textagerðina er leitast við að nota létt og ljóst mál og hafa söguþráðinn einfaldan og útdúralausan. Meiri áhersla er lögd á myndskreytingar en venja er í bókum fyrir þennan aldursþóp.

Reynslan sýnir að auðlesnu sögubækurnar hafa orðið býsna vinsælar og að mikil þörf er á slíku efni. Á síðustu árum hefur útlit þeirra verið endurskoðað með það í huga að ná til stærri lesendahóps. Ástæðan er m.a. sú að æ fleiri nemendur virðast sneiða hjá löngum bókum en auðlesnar bækur geta hugsanlega virkað eins og brú yfir í lengri sögubækur, til dæmis bækur eftir sömu höfunda. Þá má geta þess að bækurnar nýtast vel nemendum með annað móturmál en íslensku.

Auðlesnu sögubækurnar greina sig frá Smábókaflokknum á þann hátt að efni þeirra höfðar til eldri nemenda og framsetningin er miðuð við þann aldursþóp þótt hún sé með léttara mótí.

Allar auðlesnu sögubækurnar eru gefnar út á hljóðbók sem gerir nemendum kleift að lesa erfiðari texta en þeir gætu ella. Þótt auðlesnu sögubækurnar séu fyrst og fremst bækur til að lesa, njóta og vekja lestraráhuga má nota þær á ýmsan hátt í lestrarþjálfuninni. Því fylgja þeim vinnubækur þar sem athygli nemenda er beint að lesskilningi, orðaforða og málfræði.

SÍGILDAR SÖGUR – NÝR BÓKAFLOKKUR FYRIR UNGLINGA

Námsgagnastofnun hefur, í samvinnu við breskt útgáfufyrirtæki, hafið útgáfu á sígildar sögum sem hafa verið endursagðar og stytta. Þessar sögur eru ekki flokkaðar sem auðlesnar eða léttlestrarbækur en markmiðið með útgáfunni er að vekja áhuga nemenda í eldri bekkjum grunnskólans á nokkrum þeim heimabókmenntanna. Með því að lesa stytta útgáfu í vandaðri þýðingu er opnuð leið til að geta lesið sér til ánægju og hugsanlega efla áhuga nemenda á því að lesa upprunalegu útgáfuna seinna.

Bækurnar eru með góðu letri og ríkulega myndskreyttar og ættu að henta flestum nemendum í efri bekkjum grunnskólans. Samhliða prentaðri útgáfu er hægt að nálgast hljóðbók á vef Námsgagnastofnunar. Í lok bókanna er nemendum bent á ýmsar áhugaverðar vefsíður og bækur ef áhugi er á því að kanna bakgrunn sagnanna betur. Auk þess eru hugmyndir um úrvinnslu, ýmsar spurningar og athugasemdir sem geta nýst í umræður um sögurnar. Bókin *Innrásin frá Mars* eftir sögu H.G. Wells kom út í nóvember; *Fýkur yfir hæðir* eftir sögu Emily Brontë kemur út í desember og væntanlegar eru *Drakúla* eftir sögu Bram Stoker og *Rómeó og Júlía* eftir Shakespeare.

ANNAÐ ÁHUGAVERT LESTRARREFNI

Á miðstigi hafa bækurnar *Óskasteinn*, *Völusteinn* og *Sögusteinn* fallið í góðan jarðveg. Tilgangurinn með þeim er að kynna fyrir börnunum efni af ýmsu tagi, bæði íslenskt og erlent, vekja með þeim lestrargleði og áhuga. Í öllum bókunum er fjölbreytt efni, sögur, fræðsluefni, samtalsþætti, vísur o.fl. og eru þær ætlaðar til að lesa saman og spjalla um efnið. Þá má einnig nefna bækurnar *Óðinn og bræður hans*, *Lifid í Ásgarði* og *Æsir á fljúgandi ferð*, sem byggðar eru á *Snorra-Eddu* og nýtast vel fyrir nemendur á mið- og unglíngastigi. Nýlega kom út *Smásagnasmáræði*, smásögur fyrir unglíngastig. Í bókinni eru átta nýjar sögur eftir íslenska höfunda. Markmiðið með þessari útgáfu er að unglíngar kynnist ólíkum textum eftir núlifandi íslenska rithöfunda með það að leiðarljósi að auka áhuga þeirra á lestri og bókmenntum. Með hverri sögu fylgja hugleiðingar til að auðvelda nemendum skilning og úrvinnslu.

Loks má geta þess að Námsgagnastofnun gefur auk þess út ýmislegt annað efni sem er vel til þess fallið að auka fjölbreytileika í lestrarnámi og mæta áherslum um læsi í nýjum drögum að menntastefnu. Á hverju ári bætast nýir titlar í þessa flóru.

HEIMILD

Aðalnámskrá grunnskóla, almennur hluti. Drög. 14. júlí 2010. Mennta- og menningarmálaráðuneyti, Reykjavík.



Sýlvía Guðmundsdóttir er ritstjóri hjá Námsgagnastofnun
sylvia@nams.is



Vanda málið

Nýtt heildstætt námsefni í íslensku á miðstigi grunnskóla

Vanda málið er nýtt námsefni í íslensku sem einkum er ætlað miðstigi grunnskóla. Það skiptist í þrennt; Þetta er málið, Ekki málið og Minnsta málið. Skólavefurinn gefur út. Um er að ræða lesbækur, tvær fyrir hvern árgang, og vinnuhefti, tvö í hverjum árgangi. Prentaða efnið stendur sjálfstætt sem heildarefni en á vef Skólavefsins er viðbótarefni. Ritstjórar eru Ingólfur Kristjánsson og Baldur Hafstað en samstarfsmenn þeirra eru Þórður Helgason, Sigurður Konráðsson og Anna Reynisdóttir auk allmargra grunnskólakennara.

Helstu áherslur

Við samingu efnisins var lögð áhersla á að fylgja ákvæðum aðalnámskrár enda hugsunin sú að ekki þyrfti að leita í önnur námsgögn við íslenskunámið. Þá var sú hugmynd höfð að leiðarljósi að gera þáttunum umræðu og frásögn hátt undir höfði. Margir fræðimenn hafa bent á mikilvægi þess að nemendur fái þjálfun í umræðum um málefni samtímans og að þeir beiti gagnrýninni hugsun. Í leiðbeiningum til kennara er bent á hvernig nota megi *Vanda málið* í þessu augnamiði enda voru textar valdir með það í huga að auðvelt væri að tengja þá við liðandi stund. Í námsefninu er einnig lögð mikil áhersla á orðaforða málsins, t.d. í æfingum þar sem rýna þarf í orð, orðasambönd og orðtök.

LESBÆKUR OG VINNUHEFTI

Í lesbókunum er kappkostað að hafa texta sem fjölbreytilegasta. Auk bókmenntatexta má nefna blaðgreinar, annálabrot, fróðleiksmola, sögur af sérkennilegum atvikum frá fyrri tíð, dæmisögur, goðsögur, gátur o.s.frv. Lögð er áhersla á að stuðla að textaskilningi, með efnisspurningum, orðskýringum og umræðu um málshætti og orðtök. Í vinnubókunum er þessu fylgt eftir með æfingum og orðaleikjum af ýmsu tagi, umræðu um skyldleika orða, krossgátum, myndagátum, stafsetningaræfingum o.s.frv. Reynt er að forðast einhliða eyðufyllingarverkefni en gefinn kostur á aukaæfingum á vefnum.

Vinnuheftin eru sett í möppur og því er auðvelt að bæta við æfingum af vefnum og koma þannig til móts við nemendur sem þurfa léttari eða þyngri æfingar eða lestexta. Þetta hefur þann kost að allir nemendur eru með samsvarandi efni, aðeins er um að ræða viðbætur innan sama ramma.

VIÐBÓTAREFNI Á VEFNUM

Á vefnum er boðið upp á stuðnings- og viðbótarefni og þar eru allir textar lesbókanna lesnir upp. Þar eru einnig leiðbeininga til kennara, hugtakaskýringar og gagnvirkar æfingar, bæði um málfræðileg atriði og upp úr textum lesbókanna, stafsetningaræfingar af ýmsu tagi og matsblöð sem ætlast er til að lögð séu fyrir nemendur í lok hvers misseris. Svör við öllum verkefnum geta kennarar fengið send í tölvupósti. Þá má nefna upprifjunarefni ætlað nemendum sem gangast undir samræmd próf í 7. bekk, nánari leiðbeiningar um notkun vinnuheftanna og fyrirhugaða skrá yfir orðtök og málshætti ásamt skýringum; sömuleiðis verkefni sem nýta má í leik eða keppni þar sem hópar innan skólans takast á.

UPPLESTUR Á VEFNUM OG RITUN

Í hverjum árgangi er boðið upp á framhaldssögu á vefnum sem lesin er upp. Reynt er að þetta mælist vel fyrir, t.d. í síðasta tíma vikunnar. Hverjum lestri fylgja krossaspurningar. Fyrir valinu hafa í fyrstu atrennu orðið þrjár sögur eftir Vestur-Íslendinginn Jóhann Magnús Bjarnason. Þær nutu mikilla vinsælda vestan hafs og austan á sinni tíð, einkum meðal barna og unglunga. Þetta eru spennusögur þar sem hver kafli myndar sterka einingu. Lestur góðra texta eða hlustun er góð leið til að styrkja málkennnd og orðaforða, auk þess innri friðar sem góðar bækur geta veitt.

Í námsefninu *Vanda málið* er hvatt til ritunar á ýmsan hátt, t.d. í verk-



efnabókunum en einnig í sambandi við einfaldar efnisspurningar við hvern texta í lesbókunum. Ekki er ætlast til að kennari lesi allt sem nemandinn skrifar. Miklu fremur er mælt með því að hann taki stikkprufur úr ritsmíðum nemenda með hvetjandi athugasemdum.

Í bókunum er víða lagt til að hópar nemenda kynni sér tiltekið efni á skólasafni og flytji síðan frammi fyrir bekknum. Þannig fá þeir mikilvæga æfingu í að leita upplýsinga í handbókum og á neti og koma síðan fram og flytja mál sitt. Þar blandast saman ritun og flutningur. Einnig er hvatt til þess að nemendur segi frá og taki þátt í umræðu í bekknum undir stjórn kennara.

ÞÁTTTAKA FORELDRA OG HEIMILA

Forsvarsmenn Skólavefsins eru hlynntir því að foreldrar fái að fylgjast með námi barna sinna. Foreldrum gefst kostur á að fara inn á skolavefurinn.is og fá t.d. ókeypis aðgang að upplestri á textum lesbókanna og hugtakaskýringunum sem fylgja námsefninu *Vanda málið*. Samstarf við heimilin getur opnað nýjar viddir, t.d. hvað snertir umræðu um málfar og texta. Þannig getu t.d. nemendur farið til afa síns og ömmu og hlustað eftir orðaforða þeirra og gert skrá yfir orð sem þeir hafa ekki vald á sjálfir. Þá gætu sömu nemendur kannað hvaða orð afi og amma nota ekki eða skilja ekki úr máli barnanna.

ÍSLENSKAN KOMIST Í TÍSKU

Skólavefurinn heldur á þessu ári upp á tíu ára afmæli sitt. Markmið hans hefur alla tíð verið að bæta skólastarfið, í samráði við skólana í landinu og starfsmenn þeirra. Þessi nánu tengsl hafa skapað gagnkvæmt traust. Nú sem fyrr vilja forsvarsmenn Skólavefsins hlusta eftir athugasemdum kennara og leitast í framhaldi af því við að koma til móts við óskir þeirra.

Vanda málið er metnaðarfullt verkefni sem margir hafa komið að, meðal annars starfsmenn allmargra grunnskóla. Um leið og þeim er þakkað má draga saman og segja sem svo að nú sé tækifæri til að hleypa nýju fjöri í íslenskukennslu þannig að íslenskan komist í tísku. Mælt er með umburðarlyndi, heilbrigðri umræðu um leyndardóma málsins og bókmenntanna, virðingu fyrir bæði töluðu máli og rituðu.

■ Páll Guðbrandsson, kynningarstjóri Skólavefjarins
pall@skolavefurinn.is

RITFRÉTTIR

BJARTUR

Öldin öfgafulla

Tuttugasta öldin er tímabil mikilla öfga, breytinga og átaka. Bókmenntir tímabilsins endurspeglar og túlka hamfarir aldarinnar. Í *Öldinni öfgafullu* er rakinn íslensk bókmenntasaga frá aldamótaárinu 1900 til 2010, frá nýrómantík til Nýhil-skálda. Bókinni er skipt í ellefu kafla eftir áratugum en í lok hvers kafla er æviferill helstu höfunda áratugarinn rakinn í stuttu máli. Í bókinni er að finna á fimmta hundrað myndir. Höfundur er Dagný Kristjánsdóttir.



NÁMSGAGNASTOFNUN

Ég þoli ekki bleikt og Lokaorð

Auðlesnar sögubækur eru lestrarbækur á léttu máli fyrir mið- og unglingastig grunnskóla. Vinnubækur fylgja bókunum.



Innrásin frá Mars

Innrásin frá Mars er fyrsta bókin í nýjum flokki bóka sem eru endursagnir á þekktum skáldsögum. Hver bók er 55 bls.

auk viðauka þar sem farið er í bakgrunn sögunnar og það sem sleppt er í endursögninni.

Leikur að íslenskum orðum – Vefur

Vefurinn er ætlaður til málörvunar í íslensku fyrir nemendur með hægan málþroska og ekki síður nemendur sem eru með annað móðurmál en íslensku. Hann nýtist einnig byrjendum í íslensku á miðstigi.



Lestur er leikur – Vefur

Þessi vefur er einkum ætlaður nemendum sem þurfa hæga og skipulega þjálfun til að

Hvað þýða orðin?

2200
uppflöttiorð



PÁLL BALDVIN BALDVINSSON / FRÉTTATÍMINN



teygja lopann



stinga saman nefjum

Glæsileg barnaorðabók sem geymir alla helstu efnisþætti fullgildra orðabóka, svo sem upplýsingar um beygingu orða, orðskýringar og notkunardæmi.



MÁL OG MENNING
www.forlagid.is

- sniðin að þörfum 6–12 ára barna
- ríkulega myndskreytt
- skýr framsetning
- skemmtilegar þemasíður
- fróðleikur um málshætti og orðtök

RITFRÉTTIR

læra stafina og hljóð þeirra og mikla endurtekningu til að ná tökum á byrjunaratriðum lestrar.



Smásagnasmáræði

Smásagnasmáræði er fyrsta bókin í nýjum flokki námsbóka fyrir unglingastig. Í henni eru átta nýjar smásögur eftir íslenska höfundu. Unglingurinn er í brennidepli og fjallað er um ólík mál sem hver og einn lesandi þarf að taka afstöðu til. Bókinni fylgir íhugunarefni og kennsluleiðbeiningar.



Stafróf – Stafaspjöld – Veggspjald

Stafaspjöld eru ætluð til notkunar við innlögn bókstafa og hljóða. Um er að ræða 35 spjöld í stærðinni A4 sem nota má á



ýmsan hátt. Á hverju spjaldi er bókstafur og mynd af orði sem byrjar á stafnum. Öðrum megin á spjaldinu eru stafirnir án króka en hinum megin með krókum þar sem það á við. Stafaspjöldin koma einnig í stærðinni A7 og eru þá tvö sett af spjöldum í pakkanum. *Veggspjald* með myndum og stöfum. Stærð A2.

Hugrún – Sögur og samræðuæfingar

Hugrún – Sögur og samræðuæfingar er ætluð til heimspekilegrar samræðu með börnum á yngsta stigi og miðstigi grunnskóla. Í bókinni eru 19 sögur sem fjalla m.a. um sannleika, skilning, nísku, frelsi, óendanleika, mannlegt edli, fréttamat, vináttu, kærleik, falllegt og ljótt. Á eftir hverri sögu er umræðuverkefni. Fremst í bókinni er inntak hverrar sögu kynnt. Bókinni fylgir vinnubók.

Skólaljóð

Skólaljóðin birtast hér í endurgerðri lokaútgáfu verksins og með upprunalegri stafsetningu. Engu hefur verið breytt um val ljóða eða framsetningu en færð inn dánarar þeirra skálda sem látist hafa frá síðustu útgáfu bókarinnar.

Skýringar við *Skólaljóðin* er að finna á vef útgáfunnar. Í þeim eru þættir um hvern höfund, skrá yfir ritverk þeirra, vísun til nokkurra greina eða rita um hann, orðskýringar á kvæðum og ábendingar um verkefni sem varða höfundinn og skáldskap hans.



FORLAGIÐ

Íslenska þrjú

Íslenska þrjú er kennslubók fyrir framhaldsskóla. Íslenskar fornbókmenntir og erindi þeirra við okkar tíma eru viðfangsefni bókarinnar. Bókin hentar til kennslu í ÍSL303 í áfangaskólum og samsvarandi bekkjum í bekkjaskólum. Í henni eru dæmi um flestar greinar fornbókmennta og bókmenntasögulegur fróðleikur en einnig verkefni sem lúta að flestum þáttum íslenskunámsins. Höfundarnir Ragnhildur Richter, Sigríður Stefánsdóttir og Steingrímur Þórðarson.



Orðabók fyrir grunnskólabörnin

Íslensk barnaorðabók er ríkulega myndskreytt og geymir upplýsingar um beygingu orða, orðskýringar og notkunardæmi. Aftast má finna sérstakar þemasíður og myndefni með viðfangsefnum eins og norrænni goðafræði, heimili og umhverfi, íslensku landslagi, gróðri og dýralífi. Í bókinni eru 2.200 uppflettiorð. Ritstjórn og orðasöfnun Ingrid Markan og Laufey Leifsdóttir. Anna Cynthia Leplar teiknaði myndirnar.



„Markmið lestrarkennslu á að vera það, að lesandinn skilji sjálfur það sem hann les og beri það þannig fram að aðrir skilji hann.“

GUÐMUNDUR FINNBOGASON 1903

Allt í einum pakka fyrir skólana

Þeir grunnskólar sem eru með áskrift að Skólavefnum fá aðgang að hljóðbókasíðunni Hlusta.is og rafbókasíðunni Lestu.is án þess að greiða nokkuð aukalega.

Setjið rafbækur á iPad eða Kindle eða skoðið sem flettibækur í tölvunni.



Setjið hljóðbækur á disk eða iPod!

Nýjungar á nýju ári!



LESTUR OG LEIKUR

www.nams.is

Krakkasiður Námsgagnastofnunar



Lesum og skoðum orð



Orðakistur Krillu



Orðaleikir



Lestur og stafsetning



Leikur að íslenskum orðum



Stafaleikir Búa



Margt skrytið hjá Gunnari



Lesbjöfni



Stafaleikir Binu



Rumur í Rauðhamri



Sögur frá Íslandi



Lestur er leiður



Íslenska á yngsta stigi – Veftorg

Hér má bæði finna áhugaverðar kennsluhugmyndir og ýmiss konar nemendaefni, t.d. verkefni sem vísað er í handbókinni *Íslenska í 1. og 2. bekk* og viðbótarefni með lestrarbókaflokkunum *Listin að lesa og skrifa* og *Smábókaflokknum*. Einnig er hægt að finna á torginu allt stafrænt efni sem nýtist við nám í íslensku í 1. til 4. bekk grunnskóla.

Allar hjóðbækur Námsgagnastofnunar
eru aðgengilegar til niðurhlaðs af

www.nams.is