

Byrjendalæsi

Skýrsla um þróunarstarf í lestri í
1. og 2. bekk í Lundarskóla og
Oddeyrarskóla 2005 til 2006

Rósa Eggertsdóttir



Október 2006

Efnisyfirlit

1. Formáli	3
2. Lestur og lestrarnám	4
3. Byrjendalæsi	6
4. Þróunaráætlun og framvinda	8
Þróunaráætlun	8
Framvinda	9
5. Mat á árangri - gagnaöflun	11
Samræmd skimunarpróf	11
Gögn frá kennurum og ráðgjafa	12
6. Niðurstöður	14
Samræmd skimunarpróf	14
Vettvangsathuganir	21
Samræður í kjölfar vettvangsathugana	25
Viðtöl við kennara í janúar 2006	30
Viðtal við skólastjórnendur í maí 2006	37
Hópfundir með kennurum	38
Mat kennara í vetrarlok	38
7. Umræða	40
Byrjendalæsi sem aðferð	40
Árangur nemenda	41
Tileinkun kennara á Byrjendalæsi	43
Ráðgjöf og stuðningur við kennara	46
8. Samantekt og ályktanir	48
Heimildaskrá	49

1. Formáli

Veturinn 2005 til 2006 stóð yfir þróunarstarf um Byrjendalæsi á vegum skólaþróunarsviðs kennaradeildar Háskólans á Akureyri í samstarfi við Lundarskóla og Oddeyrarskóla á Akureyri. Þetta var seinni vetur formlegs þróunarstarfs en fyrri veturinn 2004 til 2005 var haft samstarf við fjóra skóla í Húnavatnssýslum, þ.e. Grunnskóla Húnaþings vestra, Grunnskólans á Blönduósi, Húnavallaskóla og Höfðaskóla. Þá tóku þátt í verkefninu átta umsjónarkennarar í 1. og 2. bekk en fleiri kennarar tengdust verkefninu, svo sem stuðningskennarar og oddviti í hverjum þátttökuskólanna. Í skýrslu er gerð grein fyrir starfinu þennan fyrsta vetur (Rósa Eggertsdóttir 2005).

Veturinn 2005 til 2006 tóku þátt í verkefninu átta umsjónarkennarar í fjórum deildum í 1. bekk og jafnmörgum í 2. bekk. Ráðgjafi bæði árin af hálfu HA var Rósa Eggertsdóttir. Þróunarverkefnið beindist að því að kennarar tileinkuðu sér samvirka kennsluaðferð í byrjendakennslu í lestri. Sú aðferð, sem varð fyrir valinu, hefur helstu einkenni samvirkra aðferða en hefur einnig ýmis sérkenni og er þessi útfærsla nefnd Byrjendalæsi.

Í þessari skýrslu er gerð grein fyrir aðferðinni, undirbúningi kennslunnar, framvindu, stuðningi og árangri starfsins. Kynntar eru niðurstöður gagna og dregnar af þeim ályktanir. Skýrslan er rituð af ráðgjafa og byggð á gögnum sem urðu til jafnt og þétt yfir veturinn. Kennarar sem þátt tóku í verkefninu fengu drög að skýrslunni til umsagnar.

Undirritaðri hefur þótt sérstaklega ánægjulegt að starfa með kennurunum sem þátt tóku í verkefninu og eru þeim færðar kærar þakkir fyrir samstarfið. Skólastjórnendum og oddvitum er einnig þakkað ánægjulegt samstarf.

Október 2006

Rósa Eggertsdóttir

2. Lestur og lestrarnám

Nám beinist að því að því að breyta viðhorfum, þekkingu og/eða færni. Það á sér yfirleitt í stað í aðstæðum þar sem fléttast saman mál, hlustun, lestur, ritun og verklegar athafnir. Þar sem þekking, fróðleikur og upplýsingar eru fyrst og fremst í rituðu formi reynist góð lestrarfærni vera eitt af grundvallarskilyrðum árangursríks náms. Því á slakur lesari óhægara um vik að nálgast þekkingu og afla sér menntunar en sá sem er vel læs. Þar sem góð lestrarfærni er einn helsti lykill að öllu námi ætti megináhersla hvers skóla að beinast að því að styrkja sem best þessa grunnfærni nemenda, ekki einungis á fyrstu skólaárunum heldur í gegnum allan grunnskólann.

Vorið 2000 voru birtar niðurstöður umfangsmestu rannsóknar sem sögur fara af um læsi. Bandaríkjamenn höfðu um langt árabíl haft áhyggjur af stöðu læsis meðal þjóðar sinnar. Var stofnað til rannsóknarhóps, National Reading Panel – NRP (2000), sem átti að rannsaka með hvaða hætti væri hægt að efla læsi með þjóðinni. Hópurinn skoðaði fjölda rannsókna frá árunum 1966 til 1999 sem fjölluðu um áhrif margvíslegra kennsluáðferða á lestrarnám. NRP-hópurinn komst að þeirri niðurstöðu að engin ein lestrarkennsluáðferð væri augljóslega betri en önnur. Hins vegar farnaðist nemendum betur í lestrarnámi þar sem skólar unnu eftir heildstæðum áætlunum þar sem finna mátti samvirkni sem rauðan þráð á milli einstakra þátta í kennslu læsis og ritunar og þar sem samfellu í kennslu var að finna á milli árganga. Ennfremur gáfu niðurstöður NRP sterklega til kynna eftirfarandi grundvallarþætti sem þyrftu að vera til staðar hver sem kennslunálgunin væri:

- Stafa- og hljóðþekking
 - Hljóðvitundarkennsla
 - Stafa - og hljóðakennsla
- Öryggi og hraði (fluency)
- Skilningur
 - Kennsla orðaforða
 - Kennsla lesskilnings
 - Undirbúningur kennara og kennsla lesskilningsáðferða.

Í niðurstöðunum var ennfremur rætt um mikilvægi undirbúnings kennaraefna fyrir lestrarkennslu og tölvutækni. Samkvæmt NRP eiga margvíslegir þættir lestrarkennslu að fléttast saman innan kennsluáætlunar í stað þess að vera aðskildir í kennslu, t.d. stafir og hljóð þeirra; hljóðvitund, forskrift, heimalestur, lesskilningur og upplestur.

Frá upphafi hafa Íslendingar að öllum líkindum fyrst og fremst stuðst við eindaraðferðir í lestrarkennslu. Í slíkum aðferðum eru í fyrstu kenndir einstaka stafir og hljóð þeirra. Þegar nokkrir stafir eru lærðir tengja nemendur þá saman og mynda orð. Í upphafi hefur textinn litla merkingu og áhersla er lögð á tæknilega færni sem færir síðar meir yfir á skilning. Stöfunaraðferðin og hljóðaaðferðin hafa verið kenndar í áranna rás héraðs og eru einkennandi

fyrir eindarnálgun. Heildaraðferðir ganga út frá því að lesandinn styðjist sem mest við merkingarlegt innihaldi tungumálsins og flókna uppbyggingu þess (orðaforði, setningafræði, málfræði, merkingarfræði). Innan heildaraðferða, sem einnig eru nefndar málheildarnám, er samband stafs og hljóðs einnig kennt en rík áhersla er lögð á merkingarlega forspá í lestrinum. Loks ber að nefna samvirkar aðferðir. Þær tengja saman áherslur heildar- og eindaraðferða og nýta vinnulag beggja aðferðanna. Í samvirkum aðferðum er áhersla á merkingu textans, tengsl ritunar, hlustunar, lesturs og máls en jafnframt er kennt samband hljóðs og stafs og aðrir tæknilegir þættir lestrar. Undir samvirkar aðferðir falla t.d. LTG – *Läsning på talets grund*, kennd við Ulrika Leimar (Bryndís Gunnarsdóttir 1988) og *Helhedslæsning* eftir Jørgen Frost (1983a, 1983b, 1984) en Íslendingar kynntust báðum þessum aðferðum fyrir rúmum aldarfjórðungi. Aðferðin *Byrjendalæsi* fellur undir samvirka kennsluaðferð (Guðrún Einarsdóttir 1987).

3. Byrjendalæsi

Byrjendalæsi er samvirk kennsluáðferð ætluð til lestrarkennslu barna í 1. og 2. bekk. Í samvirkum lestrarkennsluáðferðum eru hljóðaaðferðir og málheildarnám felld saman. Við samsetningu Byrjendalæsis er sótt í smiðju NRP2000 en þar kemur fram að mikilvægt sé að kennsluáðferðir í lestri feli í sér samþætta nálgun sem nái til allra þátta móðurmálsins. Þannig er vinna með tal, hlustun, lestur og ritun felld í eina heild. Ennfremur eru sértækir þættir móðurmálsins, svo sem hljóðvitund, réttiritun, skrift, orðaforði, setningabygging og málfræði tengd saman í náminu. Þetta þýðir að hljóðvitund, stafsetning, forskrift svo eitthvað sé nefnt er ekki kennt eitt og sér með litlum eða engum tengslum við aðra móðurmálkennslu. Við samsetningu Byrjendalæsis er aðallega sótt til fræðimannanna Sarah Gudschinsky (Gudschinsky 1965, 1970; Lee 1982), Jörgen Frost (1983a, 1983b; 1984), Jonathan Solity (1999; 2003) og Ulrika Leimar (Bryndís Gunnarsdóttir, 1988).

Meginmarkmið Byrjendalæsis er að börn nái góðum árangri í lestri sem allra fyrst á skólagöngu sinni. Þegar börn hefja nám í 1. bekk eru þau misjafnlega á vegi stödd varðandi lestur en vísbendingar eru um að við upphaf skólagöngu kunni nemendur að meðaltali um 70% stafanna og hljóð þeirra (Seymour 2005). Sum börnin þekkja því einhverja stafi, önnur eru farin að lesa og svo er hópur sem þarf að læra alla stafina og hvernig á að vinna með þá. Byrjendalæsi gerir ráð fyrir því að hægt sé að kenna börnum, sem hafa ólíka færni í lestri, hlið við hlið og því er lögð áhersla á hópvinnu um leið og einstaklingsþörfum er mætt.

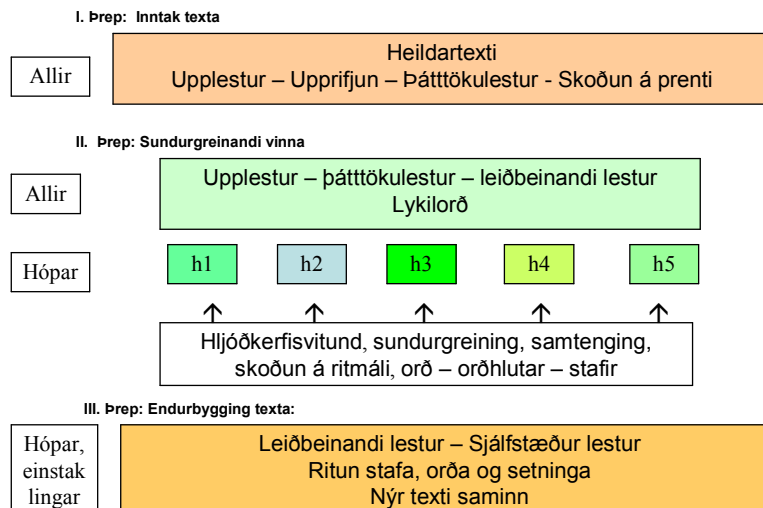


Í Byrjendalæsi semja kennarar formlegar kennsluáætlanir sem ganga út frá vinnu með gæðatexta (sögu, vísu eða fræðitexta) frá upphafi 1. bekkjar. Fram eftir vetri er textinn lesinn fyrir nemendur og efni hans rætt en ríkur orðaforði er forsenda góðs lesskilnings. Lykilorð er valið úr textanum til að ræða um og rannsaka. Þetta lykilorð verður stökkpallur til að sinna tæknilegum þáttum tengda lestrinum, s.s. innlögn stafa, stafsetningu, hljóðvitund, umskráningu, orðmyndun og orðaforða. Á þessum grunni vinna nemendur á heildstæðan hátt á ný í sögugerð, ritun, teikningu, leikrænni tjáningu eða á annan skapandi hátt. Sá texti, sem í upphafi er lagður til grundvallar hverrar kennsluáætlunar, er nýttur aftur og aftur í þeirri vinnu sem nemendur vinna innan áætlunarinnar. Þar sem gengið er út frá því að tæknileg vinna með lettrið og hljóðin fari fram innan orðaforða tiltekins texta á hverjum tíma, eru hefðbundnar vinnubækur lagðar að mestu til

hliðar og ekki nýttar nema einstök verkefni í þeim falli alveg að námsmarkmiðum nemenda í hvert sinn. Eftir því sem færni nemenda eykst er aukið sjálfstæði þeirra í lestri og verkefnavinnu.

Aðferðin er byggð upp í anda niðurstaðna NRP þar sem fléttast saman í eina kennsluáætlun þeir þættir sem nauðsynlegir eru taldir við lestrarnám. Hver kennsluáætlun Byrjendalæsis skiptist í þrjú þrep (mynd 1). Það fyrsta samanstendur af heildstæðum og merkingarbærum viðfangsefnum þar sem nemendur vinna frá upphafi lestrarnáms með aldurssvarandi gæðatekta en á öllum þrepunum þremur er unnið út frá sama texta innan hvernar kennsluáætlunar. Nemendur njóta inntaks textans og rýna í efni hans til að efla samræðu og skoðanaskipti, þjálfva hlustun, dýpka skilning og orðaforða.

Byrjendalæsi – rammi



Mynd 1 Skipurit af Byrjendalæsi.

Í öðru þrepi er sundurgreinandi vinna þar sem fram fer athugun og rannsókn á ritmálinu. Í þessum fasa er kennd afmörkuð tæknileg þekking. Þar er samband hljóðs og stafs kennt, skoðað hvernig mismunandi röð stafa kallar á breyttan framburð, unnið með hljóðkerfið, orðmyndun, rithátt, skrift og annars konar leikni sem nauðsynleg þykir, svo sem stóran og lítinn staf, ng- og nk- rithátt, framburð á fl- og fn- orðum o.s.frv.

Í þriðja þrepi fer fram samtengjandi vinna þar sem áhersla er lögð á merkingarbær viðfangsefni, einkum í tengslum við ritun. Samdar eru sögur eða aðrir textar sem tengjast upphaflegum texta eða eru af honum leiddir. Á þessu þrepi er unnið með leikræna tjáningu, hlutverkaleiki, myndgerð og ritun.

4. Þróunaráætlun og framvinda

Veturinn 2004 til 2005 var af hálfu skólaþróunarsviðs kennaradeildar Háskólans á Akureyri gerð fyrsta tilraun með Byrjendalæsi í 1. og 2. bekk í samvinnu við fjóra skóla í Húnavatnssýslum: Grunnskóla Húnaþings vestra, Grunnskólann á Blönduósi, Höfðaskóla á Skagaströnd og Húnavallaskóla (Rósa Eggertsdóttir, 2005). Þennan fyrsta vetur reyndi á hvort aðferðin dygði sem kennsluáðferð. Vegna kjaradeilna kennara og vinnuveitenda þeirra stóð starfið einungis yfir í fimm mánuði. Vegna þessa skamma reynslutíma og fámennis nemenda í árgöngum, en þeir voru alls rúmlega 40 í hvorum árgangi, þótti nauðsynlegt að reyna aðferðina með fleiri nemendum áður en hún teldist fullmótuð sem kennsluáðferð.

Þróunaráætlun

Veturinn 2005 til 2006 tóku kennarar í Lundarskóla og Oddeyrarskóla þátt í þróunarstarfinu. Alls var um að ræða fjórar bekkjardeildir í 1. bekk og aðrar fjórar í 2. bekk. Gerður var samningur við skólana um þróunaráætlun. Hún fólst í því að kennarar í þessum árgöngum kenndu eftir aðferðinni, sæktu námskeið og fundi yfir veturinn og þægi vettvangsheimsóknir og einstaklingsráðgjöf, legðu fyrir nemendur samræmd lestrarpróf og söfnuðu öðrum gögnum sem henta þótti. Hvor skóli skipaði oddvita sem hafði umsjón með verkefninu í skólanum, ennfremur útvegaði skólinn afleysingakennara til að einstaklingsráðgjöf gæti átt sér stað strax á eftir vettvangsheimsókn.

Hlutur skólaþróunarsviðs fólst í því að leggja til aðferðina, halda tveggja daga námskeið fyrir skólabyrjun, leggja kennurum til drög að fræðibók um lestrarfræði og annast ráðgjöf en ráðgjafi heimsótti hvern kennara í átta kennslustundir yfir veturinn og átti jafnmarga einstaklingsfundi í kjölfarið. Áætlunin gerði einnig ráð fyrir fjórum hópfundum yfir veturinn og að ráðgjafi legði kennurum til gögn eftir því sem ástæða þætti til. Skólum stóð ennfremur til boða að ráðgjafi héldi foreldrafundi þar sem aðferðin væri kynnt.

Kennarar sem tóku þátt í þróunarstarfinu voru:

Aðalheiður Skúladóttir kennari í 1. bekk í Lundarskóla,

Anna Kristín Sverrisdóttir kennari í 2. bekk í Lundarskóla en hún leysti MRK af í desember og kenndi bekknum út skólaárið,

Arna Heiðmar Guðmundsdóttir kennari í 1. bekk í Lundarskóla,

Ragnheiður Lilja Bjarnadóttir kennari í 1. bekk í Oddeyrarskóla,

Sigrún Snædal kennari í 1. bekk í Lundarskóla,

Hrefna Björg Óskarsdóttir kennari í 2. bekk í Lundarskóla,

Kristín Ísfeld Kristjánsdóttir kennari í 2. bekk í Lundarskóla,

Margrét Rún Karlsdóttir kennari í 2. bekk í Lundarskóla

Rannveig Sigurðardóttir kennari í 2. bekk í Oddeyrarskóla sem jafnframt var oddviti verkefnisins í Oddeyrarskóla.

Elín Anna Kröyer kennari var oddviti í Lundarskóla og með henni starfaði Ragna Pálsdóttir. Með Kristínu Ísfeld starfaði í tveggja kennara kerfi Aðalbjörg Áskelsdóttir leikskólakennari og loks tengdist Ágústa Kristjánsdóttir sérkennari í Lundarskóla verkefninu.

Framvinda

Starfið hófst með tveggja daga námskeiði 16. og 17. ágúst 2005. Þar var kynnt hugmyndafræðin sem Byrjendalæsi byggist á; aðferðin sjálf kynnt og uppbygging hennar. Ennfremur var fjallað um bernskulæsi og lesþroska, mismunandi kenningar um lestrarkennslu, hljóðaaðferðina og hljóðkerfisvitund. Loks var rætt um gerð kennsluáætlana, hvernig og hvað kennt væri og aðrir þættir í framkvæmd.

Mælt var með því að kennarar byrjuðu fljótt eftir skólabyrjun á aðferðinni en fyrsta vettvangsheimsókn í kennslustund var 6. september 2005. Heimsóknirnar fóru fram á þann hátt að ráðgjafi kom í kennslustund settist afsíðis, fylgdist með starfi kennara og nemenda og skráði hjá sér það sem hann sá og heyrði. Eftir um það bil 30 mínútur kom afleysingakennari en umsjónarkennari og ráðgjafi fóru út úr stofunni og ræddu saman í 30 til 40 mínútur. Þeir fundir hófust ætíð á því að kennari las yfir glósur ráðgjafa og gerði við þær athugasemdir eftir því sem honum sýndist þurfa. Samræða hófst um nýliðna kennslustund, hvernig hefði gengið frá síðustu heimsókn og hvað væri framundan. Ráðgjafi tók upp ýmis mál sem sneru að innsetningu aðferðarinnar eftir því sem efni stóðu til.

Hópfundir, þar sem allir kennarar mættu ásamt oddvitum, voru fjórir yfir veturinn. Ráðgjafi stjórnaði fundunum og lagði til dagskrárefni en kennarar gátu einnig tekið önnur efni til umræðu eftir vild. Fundirnir stóðu yfirleitt í 90 mínútur. Fyrsti fundur var 12. september. Til umræðu voru stöðvar, námsaðlögun og einstaklingsmiðun, skráningar á stöðu nemenda í lestri, skipti milli skóla á kennsluáætlunum, innlögn á stöfum, hópvinna og heimalestur. Að hluta til ræddu kennarar 1. bekkjar sér og 2. bekkjar sér en einnig voru almennar umræður. Ráðgjafi dreifði til kennara yfirlitsblaði um aðferðina sem sýndi að leiðir til að skipuleggja mismunandi stöðvavinnu byði samhliða upp á námsaðlögun. Annar fundur var haldinn 20. október. Rætt um persónulegt fingrafar kennara á kennslunni, innlögn samhliða stafa, sundurgreinandi vinna í tveimur lotum, þ.e. vinna með lykilorð og annars konar verkefni. Hópvinna, kennsluáætlanir, mat á stöðu nemenda, fjöldi lestrarbóka (bekkjarsett), orðaforði og lesskilningur, sögugerð og leikir í námi. Þriðji fundur var haldinn 19. janúar. Til umræðu voru málefni eins og hópvinna, námsspil og einstaklingsmiðun í námi. Ráðgjafi hafði meðferðis sýnidæmi af námsspilum sem kennarar gátu kynnt sér og prufað. Fjórði og síðasti almenni fundur var haldinn 23. mars. Svipuð málefni voru rædd, svo sem hópvinna, einstaklingsmiðun og skimunarpróf.

Undir lok skólaársins, 11. maí, var fimmti hópfundurinn en á honum fór fram lokamat og ráðgjöf kennara varðandi næsta vetur og stuðningur við nýjan hóp kennara. Að beiðni skólanna hélt ráðgjafi foreldrafund í Oddeyrarskóla 7. september og annan í Lundarskóla 19. september.

Þar sem oddviti í Oddeyrarskóla var jafnframt þátttakandi í verkefninu sem kennari, voru ekki haldnir sértakir fundir með honum. Oddvitinn í Lundarskóla var mjög reyndur kennari á yngri barna stigi og hafði með sér annan samverkamann, einnig með mikla reynslu af kennslu á sama skólastigi. Hlutverk oddvita var að halda utan um framkvæmd verkefnisins í skólanum yfir veturinn, skipuleggja afleysingar fyrir fundi og vera kennurum til halds og trausts, auk þess að vera tengiliður ráðgjafa við skólann. Fundir urðu nokkrir yfir veturinn og voru skipulagsmál og framvinda verkefnisins til umræðu.

5. Mat á árangri - gagnaöflun

Þegar tekin er upp ný aðferð við lestrarkennslu verður að gera þær kröfur að hún gefi nemendum í það minnsta ekki síðri námstækifæri en sú aðferð sem leyst er af hólmi. Að öðru jöfnu verður þó að ætla að nýjungin geti boðið nemendum aukin tækifæri til að læra meira og betur en áður þegar til lengri tíma er litið. Mat það sem fór fram veturinn 2005 til 2006 mun ekki geta gert fyllilega grein fyrir því hvort Byrjendalæsi gefur betri raun en aðrar aðferðir sem eru notaðar í byrjendakennslu í lestri. Fyrir því liggja fyrst og fremst tvær ástæður. Önnur er sú að engar upplýsingar liggja fyrir um hvaða leiðir eru almennt notaðar í byrjendakennslu í lestri í landinu. Ætla má þó að hljóðaaðferðin sé langalgengust og þar næst komi LTG-aðferðin. Hin ástæðan er sú að þótt slíkar upplýsingar lægju fyrir þá eru engar samræmdar upplýsingar til um árangur nemenda í 1. og 2. bekk frá ári til árs ef undan eru skildar upplýsingar um árangur nemenda á prófinu *Læsi lestrarskimun* í 2. bekk í apríl ár hvert í Reykjavík. Fræðslusvið Reykjavíkurborgar hefur um skeið birt á heimasíðu sinni niðurstöður prófsins. Fyrsta samræmda mat á gengi nemenda í lestri fer fram ár hvert í október í 4. bekk. Það má því segja að það sé fyrst þá sem skoða má áhrif Byrjendalæsis, þ.e. þegar nemendur hafa lært eftir aðferðinni í að minnsta kosti tvö ár. Til viðbótar má benda á þegar kennarar eru að læra nýja aðferð og beita henni í fyrsta sinn dregur heldur úr kennarafærni þeirra tímabundið. Það er því í rauninni ekki fyrr en þeir hafa náð fullnaðarfærni í aðferðinni að meta má raunveruleg áhrif hennar.

Í tengslum við Byrjendalæsið var álitíð mikilvægt að safna upplýsingum um gengi nemenda í lestrarnámi og gengi kennara við að nema aðferðina og beita henni. Það var annars vegar gert með því að leggja fyrir nemendur samræmd próf í þriggja yfir veturinn og hins vegar að safna margvíslegum gögnum frá kennurum og ráðgjafa yfir veturinn.

Samræmd skimunarpróf

Skimunarprófið *Læsi lestrarskimun* (Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir, 2000) er til í þremur heftum fyrir 1. bekk og tveimur heftum fyrir 2. bekk. Þau hafa verið lögð reglulega fyrir nemendur í grunnskólum Akureyrar. Ákveðið var að nota þessi próf til að bera saman árangur nemenda sem kennt var eftir aðferðinni Byrjendalæsi og þeirra sem kennt var eftir „öðrum“ aðferðum (samanburðarhópur). Grunnskólar Akureyrarbæjar eru sjö talsins. Þess var farið á leit við þá alla að fyrirlagnartími prófsins *Læsi* yrði samræmdur. Málið var auðsótt. Þar sem þriðja prófi fyrir 2. bekk var ekki til að dreifa samdi Rósa Eggertsdóttir skimunarprófið *Byrjendalæsi skimunarpróf III* sem lagt var fyrir nemendur í apríl. Skólar lögðu prófin fyrir á eftirfarandi tímabilum:

1. hefti í 1. bekk, tímabilið 7. – 15. nóvember 2005
2. hefti í 1. bekk, tímabilið 7. – 15. febrúar 2006
3. hefti í 1. bekk, tímabilið 3. – 7. apríl 2006
1. hefti í 2. bekk, tímabilið 7. – 15. nóvember 2005
2. hefti í 2. bekk, tímabilið 7. – 15. febrúar 2006
- Byrjendalæsi skimunarpróf III í 2. bekk, tímabilið 3. – 7. apríl 2006.

Eftir fyrirlögn hvers prófs sendu skólarnir ráðgjafa yfirlit yfir árangur nemenda en nöfn þeirra voru dulkóðuð, þó mátti sjá hvort um stráka eða stelpu væri að ræða. Ráðgjafi reiknaði út meðaltal hvers skóla, gengi stráka og stelpna og bar saman við gengi allra nemenda á Akureyri; gengi þeirra sem lærðu eftir öðrum aðferðum og gengi þeirra sem lærðu eftir Byrjendalæsi. Hver skóli fékk til baka upplýsingar um eigin nemendur og meðaltal heildarinnar. Skóladeild Akureyrar fékk í hendur sömu heildarupplýsingar en ekki upplýsingar um einstaka skóla.

Íslenskir höfundar prófsins *Læsi lestrarskimun* hafa gefið út viðmið fyrir neðri mörk árangurs í einstökum liðum í hverju hinna fimm prófa (Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir [óbirt handrit]). Hlutfallslega voru viðmið fyrir neðri mörk misjöfn, stundum um eða yfir 50% en stundum talsvert undir þeim mörkum. Fræðslusvið Reykjavíkur hefur ákveðið að viðmiðunarmörk um nægilegan árangur séu 65% (Birna Sigurjónsdóttir, Gerður G. Óskarsdóttir, Guðrún Edda Bentsdóttir 2005). Með hliðsjón af því viðmiði og einnig þeim mörkum sem íslenskir höfundar hafa sett við einstaka liði og ennfremur til að einfalda útreikning var ákveðið að viðmið fyrir ásættanlegan árangur í þessum samanburði væri 61% hlutfall rétttra svara eða þar yfir. Útreikningar sýna því tíu bil. Kennarar fengu þau skilaboð frá ráðgjafa að 61% árangur væri ásættanlegur, að stöðu nemenda sem væri á bilinu 51%–60% þyrfti að huga að en skoða þyrfti vel stöðu nemenda sem væru með 50% árangur eða minna.

Gögn frá kennurum og ráðgjafa

Margvísleg gagnasöfnun átti sér stað á tímabilinu 16. ágúst 2005 til 11. maí 2006. Fyrri dagsetningin markar upphaf tveggja daga námskeiðs fyrir kennara og en sú síðari síðasta fund skólaársins sem ráðgjafi átti með kennurum. Eftirfarandi gögn voru lögð til grundvallar matinu:

- Vettvangsnótur frá sjö til átta heimsóknum til hvers og eins hinna átta kennara.
- Glósur frá sjö til átta samræðum við hvern hinna átta kennara.
- Viðtalsnótur frá átta kennurum í janúar 2006 (hljóðband).
- Viðtalsnótur frá tveimur skólastjórnendum í maí 2006.
- Glósur frá fjórum hópfundum yfir veturinn með öllum kennurum.
- Svör frá átta kennurum við opnum spurningum á fundi 11. maí 2006.
- Gögn sem ráðgjafi afhenti kennurum á námskeiði og fundum yfir veturinn.

Í ofangreindum gögnum reyndust vera miklar upplýsingar en einkum var leitað eftir upplýsingum sem gáfu hugmynd um:

- hversu vel kennurum tókst að tileinka sér aðferðina
- hversu vel aðferðin reyndist sem aðferð til að kenna lestur, árangur nemenda
- framkvæmd í kennslustofunni
 - nám við hæfi, námsaðlögun, einstaklingsmiðun
 - samvirkt hópastarf
 - fjölbreytni í vinnubrögðum
 - notkun námsspila.

Æskilegt hefði verið að taka reglulega viðtöl við nemendur og foreldra þeirra. Umfang verkefnisins var mikið og því var gögnum frá þessum aðilum ekki safnað. Reyndar var annað slagið rætt við nemendur yfir veturinn en samtölin voru ekki markviss og þau voru ekki glósuð.

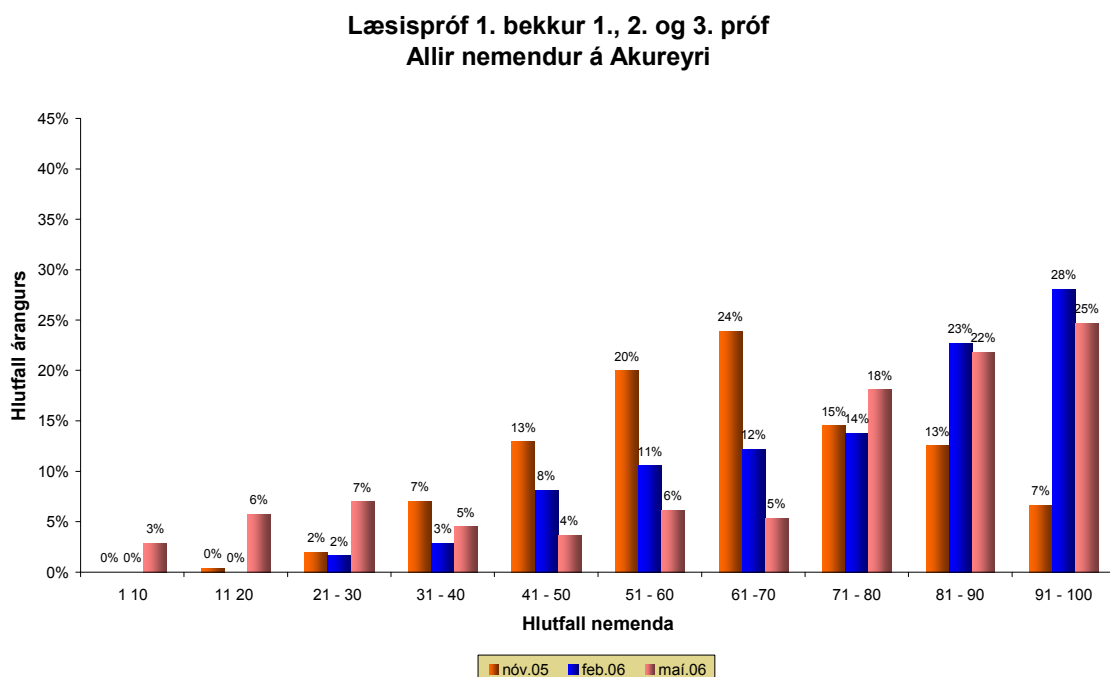
Yfir veturinn voru margar ljósmyndir teknar. Foreldrum var sent bréf í september 2005 þar sem þeim var sagt frá ósk ráðgjafa um að taka myndir af nemendum við vinnu. Voru þeir beðnir um að fylla út miða sem fylgdi með í bréfinu og senda í skólann ef þeir eða börn þeirra óskuðu eftir því að vera ekki með á ljósmyndum. Engin slík beiðni barst.

Þegar leið á veturinn var ákveðið að framleiða fræðslumynd um Byrjendalæsi. Samið var við skólana tvo og fimm kennara um myndatöku. Bréf var sent til foreldra þessa efnis. Í því var erindið útskýrt og foreldrar beðnir um að leyfa með undirskrift sinni að barn þeirra mætti koma fram á myndinni. Meiri hluti foreldra leyfði slíkt með undirskrift sinni. Gerð þessarar fræðslumyndar er sprottin af þróunarverkefninu en er ekki hluti þess og er óháð aðild Háskólans á Akureyri að verkefninu.

6. Niðurstöður

Samræmd skimunarpróf

1. bekkur. Nemendur í 1. bekk í grunnskólum Akureyrar þreyttu þrjú próf yfir veturinn. Um var að ræða prófið *Læsi lestrarskimun* 1., 2. og 3. hefti. Fjöldi nemenda sem leysti 1. hefti var 240, 246 sem leysti 2. hefti og 245 sem leysti 3. og síðasta heftið (mynd 2).



Mynd 2 Árangur nemenda í 1. bekk á prófinu *Læsi lestrarskimun* 1., 2. og 3. hefti.

Hlutfall nemenda sem náði yfir 60% árangri á fyrsta prófinu var 59%, 80% á prófinu í febrúar en 70% á síðasta prófinu í maí 2006 (mynd 2). Athyglisvert er að í nóvember dreifðist árangurinn svipað og á normalkúrfu, í febrúar var hann stigvaxandi frá vinstri til hægri en í maí náðu tveir þriðju hlutar nemenda yfir 70% árangri. Á þessu síðasta prófi náðu fleiri nemendur litlum árangri en á hinum tveimur prófunum.

Fjöldi nemenda í 1. bekk í samanburðarhópi, var 168 í nóvember og náðu 54% þeirra yfir 60% árangri. Í Byrjendalæsisþópnum voru nemendur 72 og náðu 64% þeim árangri. Enginn nemenda í Byrjendalæsisþópnum var með undir 30% árangri en 4% nemenda í samanburðarhópnum var þann árangur. Á þessu fyrsta prófi haustsins var nokkuð hærri hlutfall nemenda í Byrjendalæsinu sem náði yfir 60% miðað við samanburðarhóp. Hlutfallið milli hópanna breyttist

nokkuð í febrúar þannig að þá var hlutfall þeirra nemenda í samanburðarhópnum er náði 61% árangri hærra en þeirra sem voru í Byrjendalæsi og náðu sama árangri. Í apríl var árangur svipaður hjá hópnum hvað varðar 61% mörkin. Í febrúar voru hópastæðir 175 nemendur og 71 og í apríl þreyttu 172 nemendur í samanburðarhópnum á móti 71 í Byrjendalæsisishópnum (Tafla 1).

Tafla 1 Hlutfall nemenda í 1. bekk sem var með yfir 60% árangur.

	Aðrar aðferðir	Byrjendalæsi
1. próf	54%	64%
2. próf	79%	72%
3. próf	70%	69%

Ef skoðað er hve hátt hlutfall nemenda í báðum hópum náði 30% árangri eða minna, kemur í ljós að hlutfallslega fleiri nemendur í samanburðarhópnum á öllum þremur prófunum náðu litlum árangri. Reyndar var enginn nemandi í Byrjendalæsinu með svo slaka útkomu í nóvember og febrúar en 11% eða 8 nemendur af 71 á móti 17% í samanburðarhópnum (Tafla 2).

Tafla 2 Hlutfall nemenda í 1. bekk sem var 30% árangur eða minna.

	Aðrar aðferðir	Byrjendalæsi
1. próf	4%	0%
2. próf	2%	0%
3. próf	17%	11%

Fjöldi stelpna í 1. bekk á prófunum þremur var 124 í nóvember, 126 í febrúar og 122 í apríl. Fjöldi stráka var 116 í nóvember og 121 á hinum tveimur prófunum í febrúar og apríl. Þegar litið er til árangurs kynjanna óháð kennsluaðferð reyndist vera mikill munur á árangri stelpna og stráka á öllum þremur prófunum. Þannig reyndust í nóvember 50% stráka og 65% stelpna ná yfir 60% árangri. Í febrúar náðu 69% stráka þessum árangri en 85% stelpna. Í síðasta prófinu í apríl var munurinn 20 prósentustig en þá náðu 60% stráka þessum árangri en 80% stelpna (Tafla 3).

Tafla 3 Árangur stráka og stelpna á Akureyri í 1. bekk á prófinu Læsi, 1., 2. og 3. hefti.

	<31%		31–60%		>60%	
	Strákar	Stelpur	Strákar	Stelpur	Strákar	Stelpur
1. próf	7%	4%	43%	31%	50%	65%
2. próf	1%	2%	30%	13%	69%	85%
3. próf	20%	11%	20%	10%	60%	79%

Ef litið er til árangurs kynjanna eftir því hvort þau lærðu eftir aðferðum Byrjendalæsis eða öðrum aðferðum þá reyndust fleiri strákar í Byrjendalæsi ná góðum árangri í nóvember og maí en á prófinu í febrúar sýndu þeir talsvert lakari árangur en samanburðarhópurinn (Tafla 4).

Tafla 4 Hlutfall stráka í 1. bekk sem var með yfir 60% árangur.

	Aðrar aðferðir	Byrjendalæsi
1. próf	46%	58%
2. próf	73%	61%
3. próf	59%	63%

Á öllum þremur prófunum reyndust færri strákar í Byrjendalæsinhópnum vera mjög slakir (Tafla 5).

Tafla 5 Hlutfall stráka í 1. bekk sem var með 30% árangur eða minna.

	Aðrar aðferðir	Byrjendalæsi
1. próf	11%	0%
2. próf	1%	0%
3. próf	23%	17%

Á öllum þremur prófunum reyndust hlutfallslega fleiri stelpur í Byrjendalæsinhópnum ná góðum árangri en stelpur í samanburðarhópnum. Mestur var munurinn á fyrsta prófinu. Úr honum dró á öðru prófinu og var nánast enginn á síðasta prófinu (Tafla 6).

Tafla 6 Hlutfall stelpna í 1. bekk sem var með yfir 60% árangur.

	Aðrar aðferðir	Byrjendalæsi
1. próf	63%	71%
2. próf	84%	87%
3. próf	78%	79%

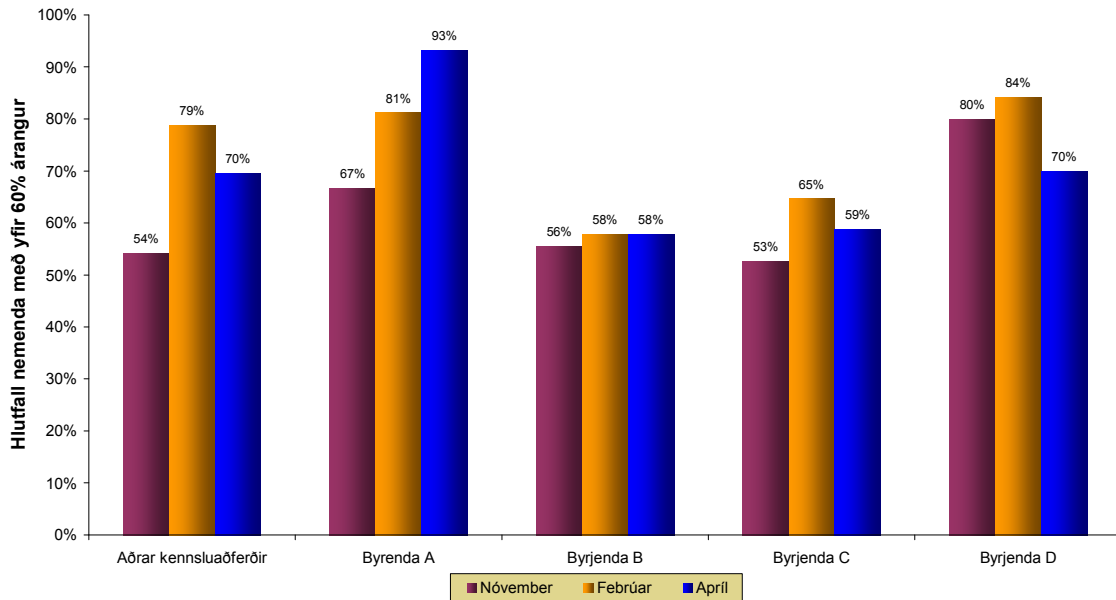
Þegar bornir eru saman hóparnir með tilliti til þeirra sem slökustum árangri náðu, 30% eða minna, voru engar stelpur í Byrjendalæsinhópnum á því stigi í tveimur fyrri prófunum og einungis 3% miðað við 13% í samanburðarhópnum á prófinu í apríl (Tafla 7).

Tafla 7 Hlutfall stelpna í 1. bekk sem var með 30% árangur eða minna.

	Aðrar aðferðir	Byrjendalæsi
1. próf	5%	0%
2. próf	3%	0%
3. próf	13%	3%

Bekkjardeildir sem kenndu eftir aðferð Byrjendalæsis voru fjórar í 1. bekk. Mynd 3 sýnir árangur í hverri hinna fjögurra bekkjardeilda í 1. bekk á öllum þremur skimunarprófunum í samanburði við nemendur í skólunum fimm sem kenndu eftir öðrum aðferðum. Rétt er að benda á að um eða innan við 20 nemendur standa að baki útreikningum í bekkjardeildunum fjórum en 172 nemendur er að baki tölunum um „aðrar kennsluaðferðir“.

Læsispróf í 1. bekk 2005 - 2006

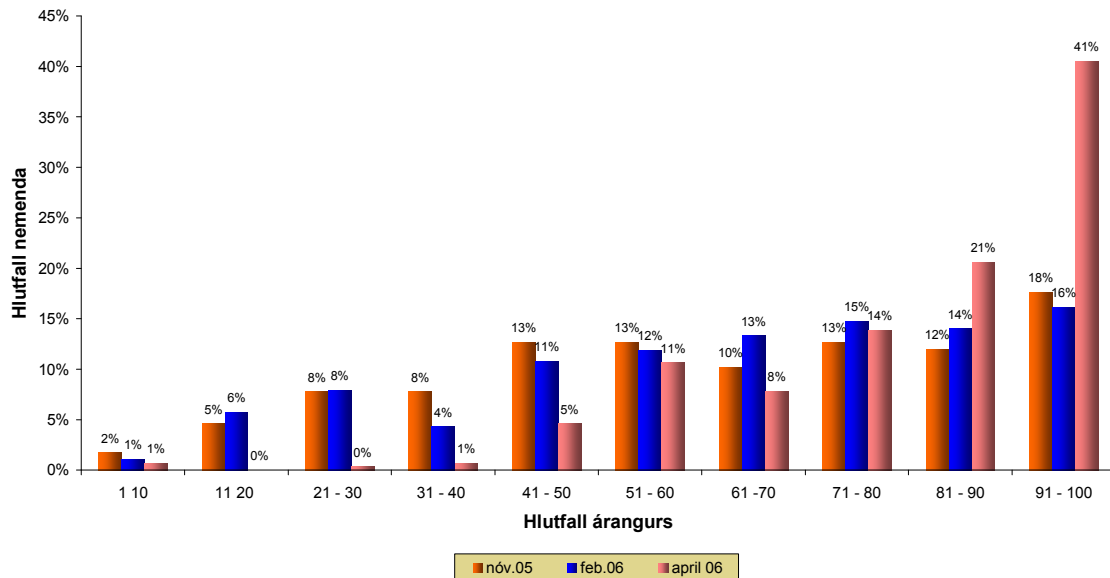


Mynd 3 Hlutfall nemenda í 1. bekk sem náðu yfir 60% árangri á þremur skimunarprófum 2005 – 2006.

Almennt er talið að þriðja og síðasta prófið í *Læsi lestrarskimun* sé hlutfallslega mun þyngra en fyrri tvö prófin. Því má segja að það sé eðlilegt að færri nemendur nái góðum árangri á prófinu. Í deildinni Byrjenda A var árangur afar góður og óx stöðugt eftir því sem leið á veturinn. Reyndar tók ekki einn nemandi prófið í apríl, en hefði hann gert það og fengið 0, þá hefðu samt sem áður 88% nemenda náð yfir 60% árangri um vorið. Vegna þyngdar þessa þriðja prófs má álykta að nemendum í Byrjenda B hafi farið meira fram en nemendum í „aðrar kennsluaðferðir“ og C og D hópurinn á vorönn.

2. bekkur. Nemendur í 2. bekk í grunnskólum Akureyrar þreyttu þrjú skimunarpróf yfir veturinn. Tvö fyrstu prófin voru *Læsi lestrarskimun* 1. og 2. hefti en prófið í apríl var *Byrjendalæsi skimunarpróf III*. Fjöldi nemenda sem leysti fyrsta prófið var 283, 278 tók prófið í febrúar og 281 nemandi tók prófið í apríl. Hlutfall nemenda sem náði yfir 60% árangri á fyrsta prófinu í nóvember var 53%. Í febrúar náðu 58% nemenda þessum árangri en 83% nemenda náðu þessum árangri á síðasta prófinu í apríl. Síðasta prófið var talið hlutfallslega heldur léttara en tvö fyrri prófin.

Lestrarpróf 2. bekkur 1., 2. og 3. próf
Allir nemendur á Akureyri



Mynd 4 Árangur nemenda í 2. bekk á prófinu *Læsi lestrarskimun* 1. og 2. hefti og prófinu *Byrjendalæsi skimunarpróf III*.

Fjöldi nemenda í samanburðarhópi er þreytti prófin þrjú í 2. bekk var 199, 195 og 191 nemandi en í Byrjendalæsihópnum voru nemendur 84, 87 og 85. Í fyrsta prófinu í nóvember voru 58% nemenda með yfir 60% árangur í Byrjendalæsihópnum á móti helmingi (50%) nemenda í samanburðarhópnum.

Tafla 8 Hlutfall nemenda í 2. bekk sem var með yfir 60% árangur.

	Aðrar aðferðir	Byrjendalæsi
1. próf	50%	58%
2. próf	58%	61%
3. próf	82%	83%

Í febrúar dró frekar saman með hópnum tveimur en tölur voru Byrjendalæsinu heldur í hag. Í þessu prófi voru 61% nemenda úr Byrjendalæsinu með yfir 60% árangur á móti 58% nemenda úr samanburðarhópnum. Í apríl var munurinn á milli hópanna nánast enginn hvað

varðaði 60% mörkin en fleiri nemendur í Byrjendalæsisshópnum náðu yfir 90% árangri miðað við samanburðarhópinn, tæp 50% á móti tæpum 40%.

Einnig var borinn saman árangur þessara tveggja hópa varðandi þá er lakast stóðu sig á prófunum. Í ljós kom að á öllum þremur prófunum reyndust heldur fleiri nemendur hlutfallslega vera lágir sem kennt var eftir öðrum aðferðum en Byrjendalæsi (Tafla 9).

Tafla 9 Hlutfall nemenda í 2. bekk sem var með 30% árangur eða minna.

	Aðrar aðferðir	Byrjendalæsi
1. próf	16%	11%
2. próf	17%	14%
3. próf	2%	0%

Fjöldi stelpna á Akureyri sem þreytti fyrsta prófið í 2. bekk í nóvember var 140, 142 stelpur tóku prófið í febrúar og 140 þriðja prófið í apríl. Fjöldi stráka var 143 á fyrsta prófinu, 136 á því öðru og 141 á þriðja prófinu. Þegar litið er til árangurs kynjanna óháð kennsluaðferð reyndist vera mikill munur á árangri stelpna og stráka á öllum þremur prófunum. Í nóvember náðu 44% stráka en 61% stelpna yfir 60% árangri. Í febrúar reyndist munurinn vera enn meiri en þá náðu 48% stráka þessum árangri en 67% stelpna. Á síðasta prófinu í apríl náðu 76% stráka yfir 60% árangri en 91% stelpna. Munurinn jókst milli kynjanna, stelpum í hag, fram í febrúar en heldur dró saman með kynjunum undir vorið. Munurinn var þó enn 15 prósentustig á prófinu í apríl (Tafla 10).

Tafla 10 Árangur stráka og stelpna á Akureyri í 2. bekk á prófinu Læsi 1. og 2. hefti og Byrjendalæsi, skimunarpróf III.

	>31%		31–60%		<60%	
	Strákar	Stelpur	Strákar	Stelpur	Strákar	Stelpur
1. próf	20%	7%	36%	32%	44%	61%
2. próf	20%	10%	32%	23%	48%	67%
3. próf	2%	0%	22%	9%	76%	91%

Á tveimur fyrstu prófunum reyndust talsvert fleiri strákar í Byrjendalæsisshópnum ná hlutfallslega góðum árangri, þ.e. yfir 60% árangri miðað við samanburðarhópinn (Tafla 11). Einkum var munurinn mikill á fyrsta prófinu í nóvember en þá munaði 16 prósentustigum. Á þriðja prófi var nánast enginn munur á hópunum.

Tafla 11 Hlutfall stráka í 2. bekk sem var með yfir 60% árangur.

	Aðrar aðferðir	Byrjendalæsi
1. próf	41%	57%
2. próf	47%	55%
3. próf	77%	76%

Á öllum prófunum þremur voru hlutfallslega fleiri strákar í samanburðarhópnum með slakan árangur, þ.e. 30% eða minna. Munurinn á milli hópanna var nánast enginn á síðasta prófinu í apríl (Tafla 12).

Tafla 12 *Hlutfall stráka í 2. bekk sem var með 30% árangur eða minna.*

	Aðrar aðferðir	Byrjendalæsi
1. próf	24%	14%
2. próf	22%	17%
3. próf	1%	0%

Þegar borinn var saman árangur stelpna eftir kennsluaðferðum, kom í ljós að heldur hærra hlutfall stelpna sem kennt var eftir öðrum aðferðum náði 60% árangri. Munurinn var þó ekki meiri en sem nam 3 prósentustigum í nóvember og 2 prósentustigum í febrúar. Munurinn var nánast enginn í lokaprófinu í apríl (Tafla 13).

Tafla 13 *Hlutfall stelpna í 2. bekk sem var með yfir 60% árangur.*

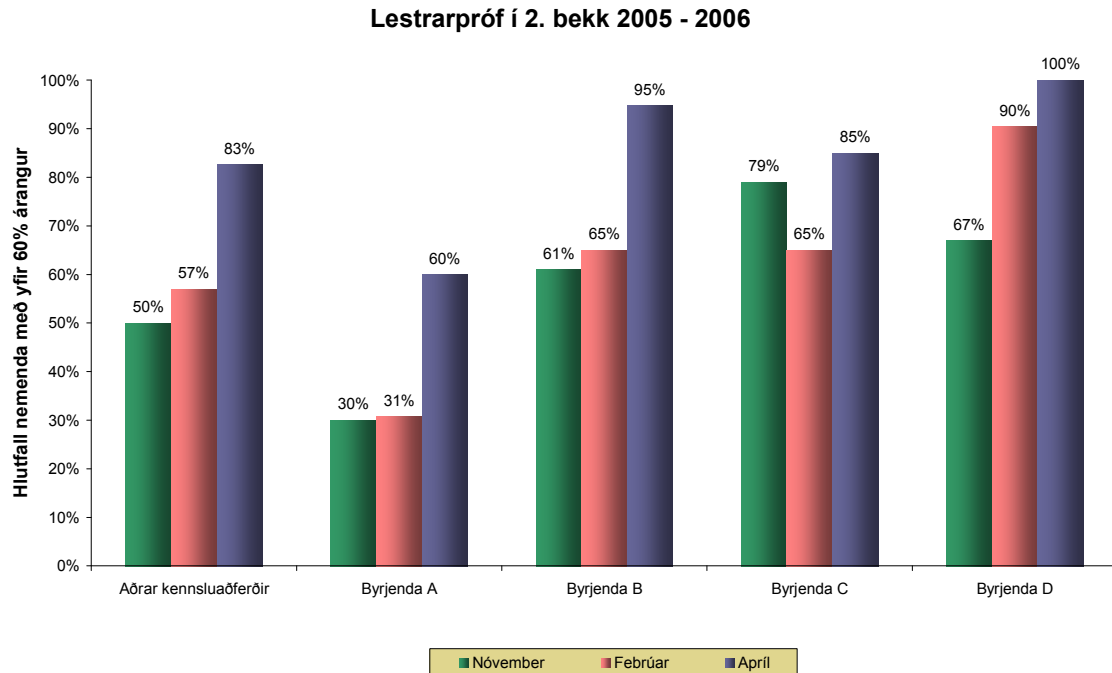
	Aðrar aðferðir	Byrjendalæsi
1. próf	63%	60%
2. próf	69%	67%
3. próf	90%	91%

Þegar bornir eru saman hóparnir tveir með tilliti til þeirra sem minnstum árangri náðu, 30% eða minna, þá voru heldur fleiri stelpur slakar í Byrjendalæsisþópnum í nóvember en dæmið snerist við í febrúar en í apríl voru einungis tveir nemendur með svo slakan árangur, en báðir lærðu eftir öðrum aðferðum (Tafla 14).

Tafla 14 *Hlutfall stelpna sem var með 30% árangur eða minna.*

	Aðrar aðferðir	Byrjendalæsi
1. próf	6%	11%
2. próf	9%	6%
3. próf	1%	0%

Bekkjardeildir sem kenndu eftir aðferð Byrjendalæsis voru fjórar í 2. bekk. Mynd 5 sýnir árangur í hverri hinna fjögurra bekkjardeilda á öllum þremur skimunarprófunum í samanburði við nemendur í skólunum fimm sem kenndu eftir öðrum aðferðum. Rétt er að benda á að um 16 til 26 nemendur stóðu að baki útreikningum í bekkjardeildunum fjórum en um 195 nemendur að baki tölunum um „aðrar kennsluaðferðir“. Ætla má af góðri útkomu úr þriðja og síðasta prófinu að það hafi verið heldur létt fyrir þennan hóp undir vor 2. bekkjar.



Mynd 5 Hlutfall nemenda í 2. bekk sem náðu yfir 60% árangri á þremur skimunarprófum 2005 – 2006.

Í meðaltalstölum hér að framan (Tafla 8) um hversu hátt hlutfall nemenda í samanburðarhópnum tveimur náði meira en 60% árangri kemur í ljós lítill munur á milli hópanna. Þegar mynd 5 er skoðuð sést að það er fyrst og fremst slakur árangur í einni bekkjardeild (Byrjenda A) sem dregur niður meðaltal Byrjendalæsisnáðsins á öllum þremur prófunum. Í hinum deildunum þremur voru hlutfallslega mun fleiri nemendur sem náðu meira en 60% árangri en í samanburðarhópnum og munar þar verulegu. Allir hópar náðu bestum árangri á síðasta prófinu í apríl. Athyglisvert er að sá hópur sem lakast stóð sig í nóvember og febrúar (Byrjenda A) sýndi miklar framfarir í apríl.

Vettvangsathuganir

1. bekkur. Kennarar voru heimsóttir í sjö til átta kennslustundir hver yfir veturinn. Fyrsta heimsókn var fyrri hluta september en sú síðasta í byrjun maí. Hver heimsókn stóð í 30 – 40 mínútur. Athugandi skráði það sem fram fór í hverri deild með áherslu á ferli Byrjendalæsis en einnig með hliðsjón af einstökum þáttum, svo sem einstaklingsvinnu, hópinnu, fjölbreytni verkefna, einstaklingsmiðun, notkun námspila og áhuga og virkni nemenda.

Í öllum heimsóknum var verið að vinna á einhverjum hinna þriggja þrepa aðferðarinnar, þ.e. vinna með merkingu, tæknilega þætti lestrar og endurbyggingu. Misjafnt var hvar í ferlinu deildir voru staddar þegar vettvangsathuganir fóru fram. Yfirleitt völdu kennarar í 1. bekk að vinna út frá sögum en það kom fyrir að þeir notuðu vísur. Algengast var að skipt væri um lesefni vikulega, stundum voru lotur þó lengri. Kennarar fengu nemendur í horn stofunnar, sýndu bókina,

ræddu bókfræðilega þætti og hófu svo upplestur. Flestum kennurum tókst vel að halda athygli nemenda á meðan á lestri stóð. Það var einkum í einni bekkjardeild sem kennari þurfti að hafa afskipti af hegðun nemenda á meðan á lestri stóð. Allnokkur dæmi voru um að nemendur væru sem dáleiddir, svo hugfangnir voru þeir af upplestri kennara. Í tengslum við fyrsta lestur texta ræddu kennarar efnið með nemendum og spurðu út í orðskilning. Við endurtekinn lestur efnis kölluðu kennarar gjarnan fyrst eftir því sem nemendur mundu úr efninu. Þegar endurlestur hófst nýttu þeir þátttökulestur og tóku nemendur venjulega góðan þátt í honum. Allt haustið og fram yfir áramótin voru kennarar oftast en ekki með eitt eintak af sögubókinni og því gátu nemendur ekki haft hana hjá sér og skoðað eða fylgst vel með um leið og kennari las. Nemendur í 1. bekk fengu ekki reglulega bekkjarsett af sögubók vikunnar fyrr en talsvert var liðið á vetur.

Í allmörg skipti sá athugandi vinnu með lykilorð. Kennari valdi lykilorðið út frá markmiðum kennslunnar. Í 1. bekk réði stafainnlögn vali á lykilorði. Yfirleitt lögðu kennarar inn tvo stafi í einu. Kennarar tóku oftast samliggjandi stafi (sí í sími) í orði en einnig kom fyrir að teknir væru fyrir tveir stafir sem ekki lágu saman (n og k í nestiskarfa). Kennarar og nemendur sýndu fljótt góða leikni með lykilorðavinnu. Eftir kynningu á orðinu áttu nemendur sem hópur að finna orð í orðinu (t.d. blátt > blá, lá, á, át, átt) og einnig að endurraða stöfum lykilorðsins til að búa til ný orð (tál bál, ál). Algengt var að nemendur ynnu að stafavinnu þegar athugandi var viðstaddur. Voru þá stafir mótaðir í leir, klipptir út, penslaðir á töflu, skrifaðir eftir forskrift o.s.frv.



Framan af hausti var ekki óalgengt að nemendur semdu efni sem kennari batt í bók. Þessar bækur fengu heitið bekkjarbækur. Flestir eða allir nemendur áttu síðu í slíkri bók. Það gátu verið teikningar með eða án texta. Í einni vettvangsathugun snemma í september sagðist kennari vilja kynna fyrir nemendum nýja bók. Hún sýndi þeim kápu bókarinnar og þeir lögðu til atlögu við titilinn: Pétur pissurass. Kennarinn spurði um höfundinn og útgefandann. Í ljós kom að þeir höfðu sjálfir samið bókina og kennarinn gefið hana út. Þegar leið á veturinn dró úr gerð bekkjarbóka.

Fram yfir miðjan vetur var einstaklingsvinna nemenda ríkjandi í þeim stundum sem athugun fór fram. Nemendur sátu gjarnan saman við borðalengju eða við fjögur samliggjandi borð en yfirleitt vann hver og einn sitt verkefni. Fyrir kom að kennari gaf fyrirsmáli um að nú ætti að vinna í hópum en þegar vinnan hófst, fékk hver nemandi sitt verkefni sem hann gat leyst sjálfur, óháð vinnu annarra sem sátu hjá honum. Í nóvember fór fyrst að bera á hópvinnu þar sem nemendur höfðu raunverulegt samstarf. Á sama tíma mátti einnig merkja fjölbreyttari vinnubrögð en áður á þann veg að nemendur voru ekki allir að vinna að sama verkefni á sama tíma. Sumar slíkar kennslustundir tókust afar vel en aðrar miður vel. Þrennt kom til: Verkefni voru of flókin, leiðbeiningar skorti og nemendur vissu ekki hvað þeir áttu að gera eða verkefnið sjálf voru

ómarkviss. Í þessum tilfellum þurftu flestir nemendur á aðstoð að halda á sama tíma, mikið álag varð á kennara og biðtími eftir aðstoð myndaðist hjá nemendum.

Í upphafi vetrar lögðu kennarar áherslu á að semja og leggja fyrir nemendur sundurgreinandi verkefni sem tengdust beint sögu vikunnar. Þegar leið á veturinn drógu sumir kennarar úr þessari tengingu. Þess í stað nýttu þeir verkefni sem byggðu ekki sérstaklega á orðaforða sögunnar, t.d. við stafavinnu. Þegar kom fram í febrúar mátti merkja aukna notkun námsspila (bingó, samvinnuspjöld, stafateningar, svampstafavinna, gefa-taka) og samhliða jókst raunveruleg samvinna nemenda.

Í nokkrum af þeim stundum sem athugandi sat í var verið að vinna á þriðja þrepi Byrjendalæsis, endurbyggingu merkingar. Í flestum tilfellum var grunn að þeirri sköpun að finna í sögunni sem lögð var fyrir í upphafi lotunnar. Það kom fyrir að teikningar og ritun nemenda tengdist ekki texta vikunnar en í flestum tilfellum leituðust kennarar við að halda slíkri tengingu, gjarnan með því að nýta orðaforðann úr upphaflega textanum en stíga út fyrir upphaflega verkið.



Þannig höfðu nemendur í einni deild verið að vinna með Dýrin í Hálsaskógi. Hver nemandi fékk það verkefni að skrifa um hvað þeir myndu gefa Bangsapabba í afmælisgjöf. Annað dæmi var út frá sögunni Afi minn í sveitinni. Þá áttu nemendur að útbúa innkaupalista fyrir mann sem ætlaði að vera heila viku í sveitinni. Einnig skipulögðu kennarar í þessum dúr leikræna tjáningu og tónlistarflutning. Einn kennari kynnti nemendum strax að hausti kennaragerð hugtaka-

kort þótt þeir hæfu sjálfir ekki slíka gerð fyrr en seinni hluta vetrar. Þegar kom fram yfir áramótin mátti sjá einföld hugtakakort sem nemendur bjuggu til, gjarnan í hópvinnu. Þessi kort voru síðan nýtt sem undanfari ritunar nemenda.

2. bekkur. Yfir veturinn voru heimsóttar fjórar bekkjardeildir í sjö til átta skipti. Eins og í 1. bekk lásu kennarar að hausti sögutexta fyrir alla nemendur bekkjarins í einni lotu og fengu gjarnan hópinn út í horn skólastofunnar. Kennarar ræddu efni textans við nemendur, dvöldu við erfíð orð og endurlásu hluta textans, gjarnan með þátttökulestri nemenda. Í athugunum í september var ljóst að nemendur fengu hver sína bók eða voru tveir um hverja bók sem verið var að vinna með. Fyrir kom að kennari hafði eitt eintak af texta sem nemendur fengu ekki. Kennarar völdu lykilorð til að vinna út frá samkvæmt námskrá. Dæmi um lykilorð í september var „flutningabíll” og mátti sjá á flettitöflu fjölda orða sem nemendur höfðu myndað úr lykilorðinu. Kennarar köllu iðulega eftir kórlestri þegar lesa átti af flettitöflu.

Tæknileg sundurgreinandi vinna var yfirleitt fjölbreytt. Oftast var um að ræða einhvers konar orðavinnu (t.d. finna orð í texta, klippa-rugla-raða-líma, leita að orðum í orðasúpu) en einnig þjálfun leshraða, almennan lestur, réttitun (sóknarskrift), skrift eftir forskrift og vinnu með stafrófið og hljóðkerfisvitund. Oftar en ekki voru allir nemendur að vinna samskonar verkefni í einu einstaklingslega. Þegar einu verkefni lauk fengu þeir því næsta úthlutað. Um haustið heyrði það til undantekninga ef nemendur voru á sama tíma að vinna að misjöfnum verkefnum. Nemendur voru yfirleitt vinnufúsir og iðnir. Í öllum fjórum bekkjardeildunum sömdu nemendur bekkjarbækur. Fyrri hluta vetrar var einstaklingsvinna ríkjandi en paravinna og hópvinna víkandi. Í október mátti sjá afar velheppnaða kennslustund þar sem saman fór fjölbreytni, einstaklingsvinna og paravinna.

Þegar kom fram í nóvember gáfu nemendur í einni deildinni til kynna að þeir væru tilbúnir í sjálfstæðari vinnubrögð og lögðu til við kennarann að þeir fengju sjálfir að velja lykilorð úr textanum. Merkja mátti enn meiri leikni nemenda við að vinna með lykilorð, einkum hafði hraði þeirra aukist. Lykilorðin voru nýtt til að kenna um samsett orð, stóran staf og fleira sem var í námskrá bekkjarins. Einnig mátti sjá tíðari dæmi um fjölbreytileg verkefni í einni og sömu kennslustundinni. Flest voru þau verðug þótt dæmi væru um slök gæði verkefna. Yfirleitt var meirihluti tæknilegu verkefnanna tengdur viðfangsefni hverrar sögu. Dæmi um slíkt var orðasúpa, bingó, setningarugl og orðabútavinna sem byggði á orðaforða tiltekinnar sögu. Það heyrði til undantekninga ef nemendum var beint í hefðbundnar vinnubækur. Einstaklingsvinna var enn áberandi þótt nemendur væru hvattir til að hjálpast að. Fram yfir áramótin var athugandi sjaldan viðstaddur kennslustundir þar sem endurbygging átti sér stað.

Eftir áramótin breyttist takturinn í kennslunni í 2. bekk. Kennarar ákváðu að nemendur myndu vinna eftir kennsluáætlun Byrjendalæsis þar sem þeir læsu sjálfir og frumynnu sjálfir sem mest af sundurgreinandi og samtengjandi verkefnum. Nemendum var raðað í litla hópa. Hver hópur fékk dýrabækur ásamt A4-blöðum með fyrirmælum í tíu til tólf liðum. Fyrirmælin sögðu til um að lesa ætti upphátt til skiptis, velja lykilorð og finna orð í orðinu, velja orð úr textanum til að búa til orðasúpu og skrifa síðan orðin í forskriftarbækur, búa til hugtakakort o.s.frv. Nemendur tóku þessu aukna sjálfstæði afar vel og mátti sjá mikla vinnusemi hjá flestum þeirra. Textinn reyndist flestum nemendum vel viðráðanlegur. Verkefnin sem þeim var ætlað að gera voru þeim öll kunnugleg þótt kennari hefði fram að þessu útbúið þau. Endurbyggingin fólst í því að gera veggspjald um dýrið, teikna skýringamyndir af dýrinu og gjarnan fylgdi með hugtakakort.



Nemendur fengu fleiri texta sem þeir unnu með á þennan sjálfstæða hátt. Kennarar gripu þó einnig aftur til þeirra vinnubragða sem viðhöfð voru fyrir jólin, þ.e. að lesa sjálfir og velja

sjálfir lykilorðin. Sá háttur gaf þeim tækifæri til að stýra betur innlögnum á nýjum atriðum og efla orðaforða. Dæmi voru um að bundið mál (Vorvindar, glaðir, glettnir) kæmi í stað sögu eða fræðitexta. Þótt efnið væri misjafnt héldu kennarar sig við taktinn í Byrjendalæsinu og völdu lykilorð úr ljóðinu. Á síðari hluta vetrarins var aukin áhersla á gerð hugtakakorta, einkum einfaldra sólarkorta sem undirbúning fyrir ritun.

Undir vorið ákváðu kennarar að samþætta lestrarkennslu við samfélagsfræði (*Land og þjóð*). Sama fyrirkomulag var viðhaft og á dýratextunum, þ.e. litlir hópar áttu að vinna með tiltekin svið (fána, skjaldarmerki, þjóðbúninga, þjóðfánann o.fl.). Það er skemmst frá að segja að textinn reyndist þungur og orð í honum framandi þótt nemendur næðu að umskrá hann. Vinna nemenda um veturinn hafði einkennst af virkni og áhuga en í þessu verkefni mátti sjá nokkur merki um lausung og nokkurt ráðaleysi hjá nemendum.

Samræður í kjölfar vettvangsathugana

1. bekkur. Í lok hverrar heimsóknar í kennslustund fór fram samtal á milli ráðgjafa og umsjónarkennara sem stóð yfir í 30 til 40 mínútur. Hver fundur hófst á því að kennari las yfir vettvangsnótur ráðgjafa en síðan var rætt um nýliðna kennslustund, tímabilið frá síðustu heimsókn og loks hvað væri framundan í lestrarkennslunni. Þessir fundir einkenndust af lausnaleyti og að halda sjó hvað varðaði aðferðina sjálfa. Þrír af fjórum kennurum í 1. bekk voru vanir kennarar en sá fjórði hafði áður tekið þátt í tveggja kennara kerfi en bar nú í fyrsta sinn ábyrgð á bekk. Í samræðunum átti ráðgjafi frumkvæði að tilteknum umræðuefnum, svo sem áhuga og virkni nemenda, lykilorðum, innlögnum, hlustun kennara á lestur nemenda, hvernig einstaklingsþörfum væri sinnt, skipulag hópvinnu og fjölbreytni verkefna. Kennarar áttu einnig frumkvæði að því að ræða ýmis mál, s.s. gengi nemenda, útfærslu aðferðarinnar og vinnuskilyrði.

Frá upphafi voru þrír kennarar sáttnir eða mjög sáttnir við aðferðina Byrjendalæsi sem vinnuleið við lestrarkennslu. Einn kennari var óöruggur framan af hausti og í raun fram yfir áramótin. Hann hafði ekki á hreinu hvar eitt þrep í aðferðinni endaði og annað byrjaði, hvernig best væri að vinna með lykilorð, erfitt væri að sjá fyrir sér hópvinnu eða paravinnu, óljóst hvernig mætti best mæta einstaklingsþörfum og erfitt að sjá fyrir sér hvernig skipuleggja mætti notkun námsspila. Kom í ljós að þarfir nemenda fyrir aðstoð höfðu ekki verið nægilega skilgreindar fyrir skólabyrjun og fór svo að kennarinn fékk aukinn stuðning inn í bekkinn. Óöryggið stafaði því ekki einungis af Byrjendalæsinu. Til að efla öryggi kennarans átti ráðgjafi og hann vinnufund saman þar sem samin var ein kennsluáætlun sem gerði ráð fyrir hópvinnu og fjölbreyttri nemendavinnu. Ráðgjafi kom í kjölfarið inn í kennslustund og vann með fjórum nemendum.

Kennararnir þrír sem störfuðu saman í öðrum þátttökuskólanna höfðu lengstum samráð um gerð kennsluáætlana. Það samráð stóð til vors. Nokkurt samráð var einnig á milli kennara eftir skólum. Eftir því sem næst verður komist urðu til formlegar skriflegar áætlanir fyrir vinnu vetrarins, þó að dæmi væru um að lagt væri upp með texta, lykilorð og stafavinnu án þess að hafa skriflega áætlun. Þessar áætlanir bíða nýrra kennara á skólavefnum. Einn kennari skar sig úr hvað



varðaði skriflega gerð kennsluáætlaða. Hann samdi þær formlega fyrst að hausti en þegar leið á veturinn hætti hann að skrifa þær niður. Fastir punktar hjá honum voru sögulestur og umræður um efnið, kynning á lykilorði og vinna út frá því, innlög stafa og ýmis konar verkefni um samband stafs og hljóðs og ritun stafanna. Hann greip iðulega til færni sinnar í Söguaðferð og fléttaði hana inn í kennsluna en sagði reyndar að þá yrðu tæknileg sundurgreinandi viðfangsefni víkjandi. Annar kennari

í 1. bekk nýtti einnig að nokkru sérfræði sína í Söguaðferð í lestrarkennslunni.

Með örfáum undantekningum notuðu kennarar í 1. bekk ekki bekkjarsett bóka frá hausti og fram í mars með nemendum. Einn þeirra, mjög reyndur kennari, taldi það ekki öllu skipta hvort nemendur fengju í hendur textabók, heldur væri mikilvægt að sundurgreinandi vinna þeirra kallaði á mikla vinnu með letur og nemendur þyrftu að skrifa mikið. Þegar kom fram í mars notuðu allir kennarar bekkjarsett og hafði einn sérstaklega orð á hve það væri „miklu skemmtilegra að geta boðið nemendum upp á bekkjarsett“.

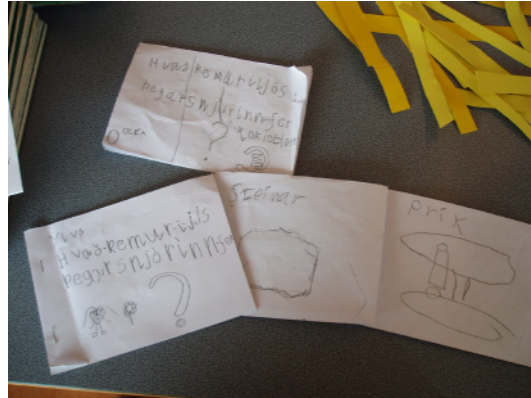
Snemma hausts var stafakunnátta nemenda metin. Í ljós kom að það heyrði til undantekninga ef nemendur þekktu ekki einhverja stafi. Sumir gátu lesið einstök orð en stöku nemendur gátu lesið að einhverju marki. Yfir veturinn ræddu kennarar ítrekað um framfarir nemenda, fannst þeir vera duglegir, þeim þætti gaman að vinna eftir þessari aðferð og að flestir nemendur „tækju vel við“ en í flestum ef ekki öllum bekkjardeildum voru nemendur sem þurftu á endurinnlögnum að halda. Yfirleitt voru lagðir inn tveir stafir á viku og töldu kennarar að flestir nemendur réðu vel við þann hraða.

Endurinnlög bar oft á góma í samræðum við kennara. Þeim fannst að það þyrfti fyrst að ljúka formlegri yfirferð eða innlög stafa og huga síðan að endurinnlögnum fyrir þá sem á þyrftu að halda. Ráðgjafi ræddi um mikilvægi þess að endurinnlög heppnaðist og mælti með því að frekar væri farið yfir minna en meira til að auka líkurnar á að nemendur næðu góðum tókum á stöfunum og hljóðum þeirra.

Hefðbundnar vinnubækur komu til tals. Einn kennari notaði þær nokkuð þótt það væri í minna mæli en þegar hann kenndi áður fyrr í 1. bekk. Annar kennari sagði um haustið að hann vildi hafa þær til taks, einkum fyrir nemendur sem væru lengra komnir í lestri.

Heimalestur var fimm daga vikunnar. Nemendur sem voru farnir að umskrá stafi í hljóð fengu heim með sér efni til að lesa og var foreldrum gert að kvitta fyrir áheyrn. Ekki er ljóst hvað þeir nemendur, sem lítið eða ekkert lásu, áttu að gera heima. Misjafnt var hvernig kennarar höguðu reglulegri hlustun á lestur nemenda og endurgjöf til þeirra. Ljóst var að sumir nemendur lásu oftar en aðrir fyrir kennara, t.d. þrisvar í viku. Einn kennari sagðist geta að hámarki hlustað einu sinni á viku á nemendur og því gæti verið að hann heyrði formlega í sumum aðra hvora viku.

Bekkjarkennsla, þar sem kennari ávarpar allan bekkinn, er hluti af Byrjendalæsinu. Kennarar nýttu þær aðstæður við lestur á texta, umræður um efnið, vinnu með lykilorð, stafainnlögn og aðra þætti þegar um sýnikennslu var að ræða. Í viðtalsglósum sést að fjögur efni bar á góma í flestum samtölum við kennara yfir allan veturinn en þau vörðuðu fjölbreytni varðandi inntak og vinnubrögð, einstaklingsþarfir, hópvinnu og notkun námspila. Hjá flestum kennurunum var ríkjandi einstaklingsvinna nemenda, jafnvel þótt nemendur sætu saman í pörum eða litlum hópum, þá var hver nemandi oftast með sitt eintak af verkefni sem hann gat unnið sjálfur án samráðs við aðra. Einnig var algengt fram eftir vetri að allir eða flestir nemendur væru að vinna sams konar verkefni. Á þessu voru vissulega undantekningar. Til að mæta einstaklingsþörfum voru kennarar gjarnan með sams konar verkefni en misþung. Smátt og smátt fóru nemendur í auknum mæli að vinna að misjöfnum verkefnum. Sömuleiðis mátti sjá meiri para- og hópvinnu. Hjá einum kennara var einstaklingsvinna ríkjandi allan veturinn. Annar kennari var leikinn við að skipuleggja fjölbreytta vinnu nemenda og gerði það meira og minna allan veturinn.



Í tengslum við einstaklingsmiðun í lestrarnámi var rætt um hvernig kennarar gætu haft yfirsýn yfir þarfir nemenda og haldið góða skráningu um hana. Fastir liðir í mati skólanna voru stafakannanir og leshraðapróf þegar nemendur fóru að umskrá stafi í hljóð. Þá var prófið *Læsi lestrarskimun* lagt fyrir þrisvar um veturinn. Ráðgjafi ræddi um að nýta ritun frá nemendum til að fá vísbendingar um þarfir þeirra. Kennarar nýttu sér stafakannanir til að hafa yfirsýn yfir stafabekkingu nemenda, þó áttu endurinnlagnir sér ekki stað fyrr en seinni hluta vetrar þegar búið var að leggja formlega inn alla bókstafina. Leshraðapróf sögðu kennurum til um leikni nemenda en ekki verður séð að formlegt mat kennara hafi reynst verða að leiðsagnarmati. Enginn kennari hafði t.d. nýtt sér markvisst upplýsingar úr prófunum *Læsi lestrarskimun* til þess að breyta kennslu sinni. Á umræðufundum ráðgjafa og kennara og á hópfundum var rætt um að láta nemendur ekki leiðrétta ritaðan texta heldur að kennari skráði hjá sér hvers konar villur nemendur væru að gera og brygðust síðan við þörfum þeirra með innlögn og viðeigandi verkefnum. Í október varð til skráningarblað sem átti að einfalda frammistöðuskráningu í tímum til að nýta sem leiðsagnarmat. Að minnsta kosti einn kennari nýtti sér það form og lét vel af því.

Endurbygging var með ýmsu móti hjá kennurum. Þeir lögðu áherslu á teikningu og ritun frá því snemma hausts og bjuggu nemendur til margvíslegt efni svo sem bekkjarbækur, myndasögur og hugtakakort. Kennarar skipulögðu einnig leikþætti, leikræna tjáningu og tónsmíðar.

Tveir af fjórum kennurum töldu að kennsla samkvæmt Byrjendalæsi hefði byrjað of „bratt“ í skólabyrjun. Þeim fannst haustið hafa verið þeim of erfitt. Það væri nauðsynlegt að kynnast nemendum fyrst og fá tvær til þrjár vikur til þess áður en lagt væri af stað í þessi

vinnubrögð. Annars voru viðtalsglósur ekki nægilega skýrar hvað þetta varðar. Sumum fannst einnig pressa vera á sér að taka inn þung verkefni fyrir en þeim fannst henta nemendum.

Það kom tímabil hjá öllum kennurunum í 1. bekk, einkum í október og/eða nóvember þar sem þeir voru þreyttir og fannst álagið mikið við undirbúning verkefna. Allir fóru þá leið að draga úr kennaragerðum verkefnum yfir í að skipuleggja meira vinnumöguleika nemenda sjálfra.

2. bekkur. Af fjórum kennurum í 2. bekk var einn með mikla reynslu af kennslu yngri barna og annar með talsverða kennslureynslu en var að kenna í fyrsta sinn svo ungum nemendum. Hinir tveir höfðu litla kennslureynslu og voru að kenna 2. bekk í fyrsta sinn. Allir höfðu kennarnir kennt þessum nemendum árið áður.

Frá upphafi var mjög gott hljóðið í tveimur kennaranna. Í september sagðist annar (með reynslu) að sér liði mjög vel með þessi vinnubrögð og væri ánægð með þau tækifæri sem nemendur hennar fengu, einkum í sundurgreinandi vinnu. Hin (ung í starfi) sagði að sér þætti aðferðin „rosalega skemmtileg“ en hún krefðist mikils undirbúnings. Hinir tveir kennarnir fundu sig ekki að sama skapi í aðferðinni fyrir en liða tók á veturinn. Annar kennarinn var með mjög stóra bekkjardeild, kenndi þar fáa tíma og nokkrir aðstoðarmenn og stuðningskennarar unnu með bekkjardeildinni. Margir nemendur í þeirri deild voru slakir í lestri og áttu kennarinn, skólastjórnandi og ráðgjafinn sérstakan fund í lok nóvember til að ræða stöðuna. Þessi kennari sagði í janúar að sér fyndist þungt að læra aðferðina Byrjendalæsi á einum vetri en gerð kennsluáætlana og verkefna væri ekki erfið eða þung, heldur einungis tímafrek. Þegar komið var fram í mars var orðið gott hljóð í þessum kennara og taktur kominn í vinnuna. Hinn kennarinn sem var nokkuð lengi að finna sinn stíl í þessari vinnu nýtti vel ráðgjöf á samræðufundum og í mars höfðu hún og ráðgjafi vinnufund þar sem útbúnar voru einstaklingsáætlanir fyrir tvo nemendur ásamt verkefnum.

Allir kennarnir völdu texta til að vinna með samkvæmt aðferðinni. Fram yfir áramót lásu þeir textana fyrir nemendur, ræddu við þá um merkingu og orðskilning, völdu lykilorð til að vinna með, skipulögðu sundurgreinandi vinnu og enduðu svo vinnulotur með endurbyggingu, yfirleitt sem ritun með eða án teikninga. Kennarar leituðust við að hafa bekkjarsett af bókum. Misjafnt var hvort skólar áttu nógu mörg eintök og því þurftu stundum tveir eða fleiri nemendur að deila með sér eintaki. Fyrir kom að tekinn var fyrir texti sem nemendur fengu ekki í hendur í heild sinni. Textavinna nemenda var þá fólgin í verkefnum sem kennarar bjuggu til.

Snemma hausts fóru kennarar að skipuleggja fjölbreytt verkefni fyrir nemendur. Stundum unnu allir nemendur að sömu verkefnum en algengt var að sjá nemendur vinna samtímis að fjölbreyttum en misþungum verkefnum. Fram undir áramót sömdu kennarar mörg og fjölbreytt verkefni með hverri sögu. Þegar leið á veturinn urðu þau svipuð frá einni viku til annarrar. Unnið var til dæmis með orðasúpu, orðaskugga, spilaskífu, gefa-taka, sóknarskrift, hraðlestur, flöskustút og skiptilestur.

Byrjendalæsi gerir ráð fyrir því að þegar nemendur geta farið að lesa sjálfstætt taki þeir yfir lestur textans, finni sjálfir lykilorð og vinni verkefni í kjölfarið. Í janúar tóku kennarar upp

Þessi vinnubrögð en í stað þess að best læsu nemendurnir færu í þessa vinnu, unnu allir nemendur í 2. bekk í þessum anda. Þeim var skipt í hópa, fengu dýrabækur í hendurnar og fyrirmælablað í tíu til tólf liðum. Skemmst er frá því að segja að allir kennarar sögðu að þessi vinna hefði gengið vonum framar. Nemendur hefðu kunnað vinnubrögðin frá því fyrir áramót og tekið alvarlega þá ábyrgð sem þessu fylgdi. Kennarar voru afar ánægðir með frammistöðu sinna nemenda í þessari vinnu. Þeir ákváðu því að samþætta lestur og samfélagsfræði og vinna námsefnið *Land og þjóð* á sama hátt og nýttu verkefni með efninu af skólavefnum. Nemendur unnu í sex til sjö hópum í hverri bekkjardeild og hver hópur hafði sitt sérsvið til að vinna í máli og myndum samkvæmt fyrirmælablaði. Textinn reyndist nemendum þungur, það komu fyrir orð sem þeir skildu ekki, þannig að ýmsir nemendur áttu í basli með þessa vinnu. Kennarar sögðu í viðtölum að þeir teldu réttast að ljúka þessari lotu frekar en að hætta við verkefnið. Það var samdóma álit hjá þeim að þetta hefði ekki heppnast eins vel og lagt var upp með. Kennarar álitu þó að verkefnið hefði heppnast betur en ráðgjafi taldi.

Ritun var mikið iðkuð allan veturinn í 2. bekk. Einn kennari sagði í október frá þrenns konar ritunarverkefnum sem lögð voru fyrir nemendur í sömu vikunni og þeir gátu valið á milli. Nemendur áttu að semja sögu út frá lykilorðavinnu, spinna framhald sögunnar eða skrifa lýsingu á eigin ferðum til og frá skóla. Gjarnan fóru saman teikningar og ritun og bekkjarbækur voru samdar en þegar nemendur fóru að vinna sjálfstæðar eftir áramótin skrifuðu þeir upplýsinga- og fræðitexta ásamt hugtakakortum. Á kennaranámskeiði í ágúst hafði sögugrunnur verið kynntur kennurum ásamt því hvernig nota má leikföng til að efla sögugerð. Kennarar voru sammála því að sögugerð væri flókin og sjálfsagt væri að nemendur æfðu sig í munnlegri sögugerð án þess að þeir þyrftu að rita hana á blað. Sögugrunnurinn og dótasögugerð voru rædd af og til yfir veturinn. Sumir kennarar notuðu hvoru tveggja en ekki það oft að nemendur kæmust upp á lagið með að nýta sér þessa leið til ritunar.

Kennararnir skiptust á að semja kennsluáætlanir og verkefni með þeim. Þeir sögðust síðan hver og einn aðlaga einstök verkefni að sér og sínum nemendum ef þörf væri á. Nokkur skipti voru á kennsluáætlunum á milli skóla og samráð haft um framkvæmd.

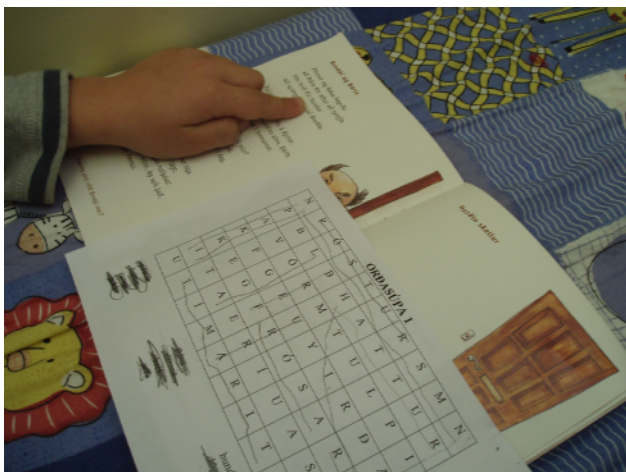
Heimalestur var daglegur hjá nemendum og fylgdu kennarar því fast eftir að hlustað væri á þá lesa heima. Í skólanum var hlustað daglega eða því sem næst á þá nemendur sem styst voru komnir í lestrinum en vikulega á þá sem voru lengra komnir.

Kennarar voru yfirleitt nokkuð eða mjög ánægðir með framfarir nemenda. Einn kennari sagði í nóvember að sér fyndust framfarir nemendanna vera „stórkostlegar“. Þeir kennarar sem tjáðu sig um afstöðu foreldra töldu að þeir væru ánægðir. Aðspurðir um hvort prófin *Læsi lestrarskimun* hefðu verið nýtt til leiðsagnar í kennslu þá tók enginn kennari undir það, hins vegar sagði einn þeirra að athyglisbrestur hefði uppgötvast hjá einum nemanda í próftöku. Eftir því sem næst verður komist snerti formlegt mat kennara eingöngu leshraða. Ítrekað var rætt um af hálfu ráðgjafa að nýta mætti ritunarverkefni nemenda til að meta þarfir þeirra fyrir aðstoð. Þessi aðferð var lítið notuð af kennurum. Þeir ræddu sjálfir oft um mismunandi þarfir nemenda og leið þeirra til að mæta þeim var einkum með verkefnum sem voru misjöfn að þyngd og umfangi. Lítið bar á skráningu einstaklingsþarfa og nákvæmlega útfærðum leiðum til að mæta þeim.

Viðtöl við kennara í janúar 2006

1. bekkur. Í formlegum viðtölum við kennara í 1. bekk voru nokkur efni tekin til umfjöllunar af hálfu ráðgjafa en að öðru leyti var samtalinu leyft að þróast eins og verkast vildi. Efnislegar spurningar snertu einstaklingsþarfir, hópvinnu, námsspil, hvað tæki við hjá nemendum eftir að innlögn stafa lyki, liðan kennara varðandi notkun aðferðarinnar og hvernig þróun Byrjendalæsis hefði orðið í þeirra höndum. Viðtölin báru þess merki að viku áður hafði verið hópfundur með öllum kennurunum þar sem fjallað var sérstaklega um fjölbreytni, hópvinnu og námsspil.

Hljóðið var almennt gott í öllum fjórum kennurunum þegar komið var fram í janúar. Þeim leið öllum nokkuð eða mjög vel með framkvæmd aðferðarinnar. Lengi fram eftir hausti fann þó einn kennari fyrir miklu óöryggi og kvíða og fannst hún ekki vera að standa sig. Í janúar hafði hún áttað sig á því að árangur hennar nemenda var ekki síðri en annarra og foreldrar höfðu hrósað henni. Þótt hún orðaði það ekki með beinum hætti í viðtalinu, dregur ráðgjafi þá ályktun að hann hefði þurft að styðja hana betur á fyrstu mánuðum kennslunnar. Þegar komið var fram í janúar kenndu kennarar lestur í tveimur til þremur lotum á dag, sem svaraði til átta til tíu



kennslustunda á viku. Þeir voru allir farnir að setja sitt eigið fingrafar á aðferðina, búnir að finna leiðir til að fella saman eigin kennarafærni og hugmyndir og Byrjendalæsið. Þegar spurt var um skýringu á þessu taldi einn kennarinn að þeir væru hættir „að mikla fyrir sér aðferðina“ og það væri merki um að þeir væru að ná valdi á henni. Sem dæmi um aukið eignarhald kennara á aðferðinni má nefna vinnu með hugtakakort og samþættingu leikrænnar tjáningar og tónmenntar við

lestrarkennsluna og notkun nemenda á tölvu. Önnur vísbending um aukið öryggi kennara var breyttur undirbúningur þeirra vegna sundurgreinandi verkefna. Þeir fundu ýmsar leiðir til að skipuleggja verðug verkefni fyrir nemendur sem byggðu á orðaforða áætlunarinnar, verkefni sem kröfðust ekki svo mikillar verkefnagerðar af þeim sjálfum eins og hafði verið framan af hausti.

Byrjendalæsi skiptist í þrjú meginþrep, þ.e. merkingartengt efni, sundurgreiningu þar sem tæknivinna fer fram og endurbyggingu þar sem nemendur semja sjálfir merkingartengt efni. Fram kom að þrír kennaranna voru ekki nógu öruggir á hvar námsverkefni sem þeir lögðu fyrir nemendur ættu heima innan þrepanna í aðferðinni og hvort þeir væru að leggja þau fyrir í réttari röð. Einkum hafði einn kennari verulegar áhyggjur af þessu. Þetta umræðuefni hafði ekki komið fram í einstaklingssamræðum við kennara en kom upp hjá öllum fjórum kennurunum í viðtalinu í janúar. Þessi mál voru rædd og skýrð af ráðgjafa. Þannig var t.d. stafavinna flokkuð undir sundurgreinandi verkefni en gerð hugtakakorta sem endurbygging. Þessi vinna gat í daglegu viðfangi átt sér stað samhliða eða endurbygging komið á undan sundurgreinandi verkefnum ef

hentaði. Eina röðin sem þurfti að halda var að kynna textann og ræða hann áður en haldið væri af stað í önnur lestrartengd viðfangsefni.

Allir kennarar töldu sig sinna ritun mikið og í margvíslegu formi. Hjá einum kennara kom það fram að hann hafði ekki áttað sig á því hvernig nota mætti efni upphaflega textans sem stökkpall fyrir endurbyggingu, t.d. að láta Gullbrá senda bangsa-fjölskyldunni afsökunarbréf.



Í lok janúar var stutt í að kennarar lykju innlögn bókstafa en sá kennari sem hraðast hafði kynnt stafi reiknaði með að ljúka formlegri innlögn um mánaðamótin janúar/febrúar. Spurt var um hvað tæki við eftir að stafainnlögn lyki. Þrír kennaranna höfðu nokkuð mótaðar hugmyndir um hvað tæki við hjá þeim en sá fjórði hafði ekki hugsað fyrir því hvað myndi breytast í kennslunni. Kennararnir ætluðu að halda áfram að lesa texta og vinna með lykilorð út frá þeim. Þeir töldu að þörf væri á almennri upprifjun stafa og hljóða og ennfremur þyrfti að vera endurinnlögn stafa og hljóða fyrir einstaka nemendur. Þrír kennaranna sögðu að endurinnlögn væri þegar hafin í janúar. Einn þeirra sá sjálfur um hana en hinir tveir sendu tvo til þrjá nemendur út úr bekk tvisvar í viku til sérkennara sem vann í nánú samráði við þá. Einn kennari ræddi sérstaklega að sumir nemendur kynnu stafina út af fyrir sig en ættu í vanda með að setja hljóð á staf og staf á hljóð. Framundan væri slík þjálfun. Kennarar töldu að þeir myndu nota skiptitíma fyrir endurinnlögn en þá hefðu þeir meira næði fyrir innlögn í litlum hópum og að sitja með nemendum á meðan þeir ynnu verkefni. Þau börn sem væru komin nokkuð áleiðis í lestri myndu vinna mikið með ritun, orðmyndir og orðaskugga.

Kennarar voru spurðir sérstaklega um hvernig þeir stæðu að því að mæta einstaklingsþörfum nemenda. Þeir töldu sig hafa ýmsar leiðir til þess, einkum með því að leggja fyrir nemendur misþung verkefni. Í þessari umræðu lá í loftinu að það væri þó ekki fyrr en að formlegri innlögn allra stafa væri lokið að svigrúm myndi skapast til að sinna markvisst einstaklingsþörfum. Allar leiðirnar, sem nefndar voru, gengu út frá ramma Byrjendalæsis, þ.e. að bekkurinn ynni sameiginlega með texta í upphafi. Einn kennari sagði:

„Eins og við erum með núna, tröllaþema. Þau gætu verið í sama þemanu, það er allt í lagi ef þú færð þetta, en hinn hitt, miklu flóknara. Það er sami inngangur, sama lykilorðið en svo skilja leiðir.“

Eftir lykilorðavinnu myndu leiðir skilja að því leyti að kennari beindi misþungum verkefnum til nemenda eftir þörfum þeirra, sundurgreinandi verkefnum og ritunarefni, þó innan ramma efnisins sem verið væri að vinna með. Kennarar sáu svigrúm til að mæta einstaklingum í

hópavinnu þar sem stundum hentaði að blanda saman nemendum með misjafna færni en einnig að setja saman nemendur sem hefðu svipaðar námsþarfir, t.d. við endurinnlögn á stöfum og hljóðum. Í sambandi við einstaklingsmiðun voru kennarar fremur með hugann við það hvernig skipuleggja mætti starfið svo að unnt væri að sinna einstökum nemendum fremur en að þeir ræddu hvernig þeir áttuðu sig á hverjar hinar einstaklingsbundnu þarfir væru. Af viðtölunum mátti ráða að þekking á stöfum og sambandi þeirra við hljóð málsins voru helstu viðmiðin. Einn kennari sagði í þessu sambandi: „Ég er ekki búin að gera blað um hvern og einn nemanda um hvaða stafi hann kann. Það vex mér rosalega í augum.“ Þessi kennari lýsti í viðtalinu verkefni sem hann hafði útbúið, einkum með þarfir þriggja nemenda í huga. Hann hafði útbúið stóra bókstafi og límt þá á pinna og áttu nemendur að æfa og sýna skuggaleikrit þar sem U hittir T og saman fara þeir að Þessi kennari lýsti yfir kvíða um að standa sig ekki en á sama tíma sýndi hann góða þekkingu á einstaklingsþörfum og sýndi hvernig hann fór að því að mæta þeim á verðugan hátt. Tveir kennaranna af fjórum sáu fyrst og fremst lausnina fölgna í aukinni mönnun, einkum hvað varðaði samstarf við sérkennara sem kæmi frekar inn í tíma en að taka börnin út úr kennslustund.

Kennarar komu allir inn á árangur nemenda sinna og voru mjög ánægðir og fannst þeir geta meira en þeir höfðu haldið fyrirfram. Allir voru ánægðir með framfarir barnanna í ritun. Einn sagði:

„Það skrifa allir eitthvað. Þeim hefur farið mikið fram í ritun. Allir eru farnir að reyna aðeins að skrifa.“

Þrír kennaranna höfðu kynnt fyrir nemendum gerð einfaldra hugtakakorta en þau voru nýtt sem undirbúningur fyrir ritun. Einn sagði:

„Þetta er þriðja hugtakakortið sem við erum að skrifa eitthvað um og það kemur mér jafnt og þér á óvart að þetta skuli ganga svona vel. Það er reyndar þannig að sumir skrifa bara eitt orð í hverja bolla.“

Öllum kennurunum fannst nemendum í heildina hafa gengið vel, þótt vissulega væru nemendur sem færi hægar fram en öðrum. Í janúar hafði farið fram hraðlestrarpróf í skólunum. Notuð voru viðmið fyrir raddlestrarhraða úr *Fluglæsi* (Rósa Eggertsdóttir, 1998) en þar er rætt um 50 til 60 atkvæði á mínútu að vori. Í öllum deildunum voru tveir til þrír nemendur sem lásu um 150 til 190 atkvæði á mínútu en svo voru einnig nemendur sem lástu mjög lítið, allt niður í 7 atkvæði. Einn kennari sagði:

„Já, mér finnst þetta frábær hópur. Það kom mér svo á óvart að geta atkvæðaprófað alla, þó að tveir fengju 7 atkvæði. Þeir komust á blað. Mér finnst það frábært. Það fór líka einn upp í 149 og annar í 168. Svo þetta er mikil breidd. Rosadugleg.“

Kennarar létu yfirleitt vel af áhuga og virkni nemenda. Þeim fannst þeir standa sig vel, geta tekist á við margvísleg verkefni og skynjuðu oft að nemendur höfðu áhuga á því sem þeir

voru að gera. Einn kennari sagði: „Þau hafa rosalega gaman af því að gera orð úr orðinu, og raða orðum.“

Í Byrjendalæsi er lögð áhersla á fjölbreytni í viðfangsefnum og vinnulagi nemenda. Kennararnir töldu sig í auknum mæli bjóða upp á fjölbreytni. Þannig var unnið með stafi og hljóð á margvíslegan hátt, svo sem að skrifa eftir forskrift, leira, skrifa risastafi og klippa út, finna orð með tilteknum staf og tölvusetja það, raða svampstöfum í orð, hljóðgreina fyrsta hljóð í orðum, o.s.frv. Fjölbreytnin lýstir sér einnig í því að kennarar skipulögðu stöðvavinnu.

„Það sem við erum að gera núna hentar þeim rosalega vel. Fjórir hópar, fjórir í hóp. Tveir hópar vinna með hugtakakort. Svo var einn hópurinn að klippa orð út úr dagblöðunum og fjórði hópurinn var að leira stafi og orðin og slá þau svo inn í tölvu. Tíminn var of langur í þetta svo ég skellt þeim hópum saman, þannig að tveir hópar voru að vinna með hugtakakort og sögugerð og tveir með dagblöð og leir og setja í tölvu. Þetta höfðar mjög vel til þeirra. Nú er maður farinn að þekkja



krakkana og getur valið saman sterka og ekki eins sterka og þeir sem eru með meiri og minni læti. Vinnan var það skemmtileg að þau gleymdu sér algjörlega. Eins og í dag, þá eru þau e.t.v. hálf tíma að labba úr KA húsinu en nú voru bara allir komnir á korteri því þetta var svo skemmtilegt. Við byrjuðum í gær og það voru bara grenjur af því að missa af þessu. Þetta er alveg rosalega skemmtilegt og er að virka vel.“

Hópvinna var rædd við kennara. Kom í ljós hjá fleiri en einum kennara að verulegt gagn hefði verið af hópfunni 19. janúar en þar skýrði ráðgjafi væntingar um hópvinnu og mun á milli samvirkrar hópvinnu og samhliða einstaklingsvinnu þar sem nemendur eru hvattir til að hjálpast að en í raun geta þeir unnið verkefni einir ef þeir kjósa svo. Einn kennari sagði í viðtalinu:

„Mér fannst alveg rosalega gott að hitta þig í síðustu viku því mér fannst ég svo oft vera búin að gera eitthvað hópastarf sem að svo, samkvæmt skilgreiningu frá þér, var ekki hópastarf. Mér fannst ég vera á fullu í hópavinnu en í rauninni voru þetta bara einstaklingar í hóp. Ég er mjög ánægði með fundinn í síðustu viku.“

Á námskeiði fyrir kennara fyrir skólabyrjun hafði ráðgjafi kynnt sem sýnidæmi kennsluáætlun sem var samin við barnasöguna *Hnoðri litli* (Anna Vilborg Gunnarsdóttir, 2000). Kennararnir notuðu þessa sögu til að kenna sínum nemendum fyrst um haustið. Sagan var til í einu eintaki og því kom af sjálfu sér að nemendur gátu ekki fengið hver sitt eintak til að skoða og lesa. Ráðgjafi hafði tekið eftir því að fram á fimmta mánuð skólaársins var oftast verið að vinna

með bækur sem voru til í einu eintaki. Í viðtalinu var því sérstaklega spurt um hvernig unnt væri að kenna nemendum að lesa á bækur sem þeir fengju ekki í hendurnar. Athyglisvert var að heyra að kennarar söknuðu ekki sérstaklega bekkjarsetta af bókum. Þeir höfðu mikið efni úr sögutextanum til að spila úr við gerð sundurgreinandi verkefna og ekki síður í tengslum við ritun nemenda. Textavinna nemenda allt haustið var því rík og nemendur bjuggu til sínar eigin sögur og bekkjarbækur. Þegar kennararnir unnu með vísur og ljóð fengu nemendur þær í hendur í ljósriti. Einn kennari sagði að nú (í janúar) væri komið að því hjá sér að taka inn bekkjarsett. Annar sagði um bekkjarsett af bókum:

„Mér finnst kominn tími á að prófa það með létt efni. En mér finnst það ekki vera fyrr en núna að ég myndi vilja fá það inn. Núna eru þau öll farin að reyna að lesa. Þau geta öll lesið eitthvað smá.“

Augljóst var að þeir höfðu ekki upplifað það þannig að um bókaskort væri að ræða né að það stæði lestrarnámi fyrir þrifum að hafa ekki í hverri viku heilt sett af bókum. Þeir töldu það þó heppilegra að eiga kost á að hafa nokkur eintök af þeim bókum sem unnið væri með.

Kennarar voru spurðir um hversu vel námskeiðið í ágúst hefði búið þá undir starfið og hversu ráðgjöfin hefði gagnast þeim. Frekar góður tónn var í kennurum en þó vildu þeir undirstrika að námskeiðið hefði þurft að vera hagnýtara en það var. Það hefði þurft að gefa þeim svigrúm til að læra á námsspilin og það hefði þurft að ræða meira um hvernig mætti standa að samvirku hópastarfi. Þótt það kæmi ekki ráðgjöfinni beinlínis við þá kölluðu tveir af fjórum kennurum eftir aukinni samvinnu þeirra sem væru að kenna sama árgangi, einkum varðandi sameiginlega hugmyndavinnu en einnig því að deila með sér hvað hefði heppnast vel í kennslu hjá hverjum og einum og hvað ekki.

2. bekkur. Í viðtölum í janúar við kennara í 2. bekk voru nokkur efni tekin til umfjöllunar af hálfu ráðgjafa en að öðru leyti var samtalinu leyft að þróast eins og verkast vildi. Einn kennari hafði farið í orlof í desember og annar tekið við deildinni. Sá hinn sami hélt áfram að kenna eftir Byrjendalæsinu. Hann fékk svigrúm til að fylgjast með aðferðinni í nokkra tíma áður en hann tók við bekknum. Efnislegar spurningar í viðtölunum snertu einstaklingsþarfir, hópvinnu, námsspil, líðan kennara varðandi notkun aðferðarinnar og hvernig þróun Byrjendalæsis hefði orðið í þeirra höndum. Viðtölin báru þess merki að viku áður hafði verið hópfundur með öllum kennurunum þar sem fjallað var um



fjölbreytni, hópvinnu og námsspil. Í janúar, skömmu fyrir viðtölin höfðu þrír kennarar í 2. bekk ákveðið að setja alla nemendur í þriðja stig Byrjendalæsis, þ.e. að nemendur læsu sjálfir texta, fyndu sjálfir lykilorð og ynnu með þau, útbýggju sjálfir sundurgreinandi verkefni áður en þeir færu í ritun. Þessi nýja þróun endurspegladist í viðtölunum.

Kennarar voru spurðir um hvernig þeir mættu einstaklingsþörfum nemenda. Allir kennarar sögðu að nemendur tækju allir þátt í kynningu á textum og vinnu með lykilorð en eftir það fengu þeir mismunandi verkefni og misþung verkefni. Útfærslur voru með ýmsu móti eftir aðstæðum og fjölda nemenda í bekkjardeildum. Í einni deild var alltaf tveggja kennara kerfi. Annar kennarinn studdi sérstaklega nemendur sem gekk hægt lestrarnámið. Sá hópur vann alltaf samskonar verkefni en léttari.

Einn kennari taldi sig ekki vera nægilega færan til að koma til móts við þá nemendur sem lakasta stöðu höfðu í lestri. Er ráðgjafi spurði hann eftir því hvort hann væri ekki að vanmeta sig svaraði kennarinn:

„Nei, ég veit ekki alveg hvernig á að koma á móts við þessa krakka. Ég hef reyndar sent þau til ...“ [nafn sérkennara].

Þrátt fyrir þetta mat kennara á eigin færni kom fram í viðtalinu að hann hefði alltaf í skipulagi sínu misþung verkefni til að leggja fyrir nemendur. Í viðtalinu bauð ráðgjafi kennaranum að koma og vinna með honum að undirbúningi skipulags- og verkefnagerðar sem gæti mætt þörfum tiltekinna nemenda í bekknum. Það boð var þegið.

Kennarar voru spurðir um afstöðu sína til Byrjendalæsis þegar veturinn var hálfnaður. Allir fjórir kennararnir voru mjög jákvæðir gagnvart aðferðinni og töldu að hún byði upp á mikla möguleika. Einn kennari sagði:

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

Annar kennari hafði þetta að segja um aðferðina:

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

Þriðji kennarinn sagði að kostirnir væru margir við aðferðina. Henni hafi fundist það strax í upphafi og ennþá fyndist sér Byrjendalæsi „vera ofsalega góð til að mæta einstaklingunum. Tekur tillit til allra.“

Kennarar nefndu allir að aðferðin væri krefjandi og það væri mikið að læra fyrir kennara á skömmum tíma. Þeir voru spenntir í upphafi en svo hafi komið erfitt tímabil þegar leið á haustið. Einn kennari sagði:

„Mér finnst kennsluáætlanagerð og verkefnagerð ekki mikið mál. Það er ekki erfitt, það er tímafrekt. Það sem er erfitt er skipulagið inni í kennslustofunni og takturinn og fjölbreytnin, hvernig maður nálgast þetta út frá krökkunum séð. Ég get alveg unnið allar þessar áætlanir og verkefni og finnst það bara skemmtilegt.“

Sami kennari sagði að ráðgjöfin hefði:

„verið alveg rétt. Þegar maður er að prófa eitthvað svona nýtt þá þarf maður alltaf þetta. Í öllu svona er þetta nauðsynlegt. Stundum hef ég orðið pirruð og þreytt og vildi ekki sjá ráðgjöf, en það er bara partur af því. ... Þetta held ég að sé ferlið. Kraftur í upphafi, svo þreyta... Þá kemur þú til skjalanna aftur og segir að þetta verði allt í lagi.“

Einn kennari taldi ráðgjafann vera of óþolinmóðan og pressa of mikið á kennara, kennarar þyrftu að fá sinn tíma til að læra aðferðina.

Í máli kennara kom vel fram hve öryggi þeirra hafði aukist innan aðferðarinnar frá skólabyrjun. Skýrast kom öryggi þeirra fram í djörfung við að setja alla nemendur af stað í sjálfstæðari vinnu um mitt skólaárið og láta þá takast á við fræðitexta í leiðinni. Það kom fram í máli þeirra að nemendur voru tilbúnir að takast á við þessar kröfur. Ennfremur voru kennarar að ræða um að koma gagnvirkum lestri og hugtakakortum inn í aðferðina

Þegar komið var fram í janúar unnu allir kennararnir fjórir formlegar kennsluáætlanir í tengslum við hvern texta. Einn þeirra sagðist reyndar ekki hafa þær eins námkvæmar og fyrst um haustið en þær væru eigi að síður formlegar og ítarlegar. Um haustið hefði hver tími verið útfærður, jafnvel talið í mínútum. Með aukinni þjálfun, eins og gerist í annarri kennslu, breyttust vinnubrögðin. Kennararnir þrír sem unnu saman í öðrum skólanum höfðu mikla samvinnu um gerð kennsluáætlana en hver og einn þeirra aðlagði hana að sínum nemendahópi. Einn kennaranna taldi að áætlanir væru þyngri en áður og fjölbreytni hefði aukist. Hann sagði:

„Það er ýmislegt sem er að virka og annað ekki, maður bara prófar sig áfram og bætir því inn í áætlunina á eftir. Til dæmis ef eitthvað gekk rosalega vel og kveikti nýjar hugmyndir. Ég tók til dæmis eina bók sem heitir *Margt skrytið hjá Gunnari*. Hún er um strák sem sér rosalega illa. Þá datt mér í hug að fara í orð sem hafa blind í sér, blindauga, blindhæð og fara í alls konar vinnu með sjónina. Þetta varð orðaforðaverkefni af því að textinn sjálfur bauð ekki upp á rosalega mikið.“

Fram kom að kennarar skólans höfðu sett allar kennsluáætlanir sínar inn á skólavefinn svo að kennarar annarra skóla á Akureyri gætu nýtt sér þær.

Þrír af fjórum kennurum fannst hópvinna ekki ganga nógu vel hjá sér. Einn sagði að lítið væri um hana og gengi hún misjafnlega. Annar sagði að hópvinnan gengi ekki nægilega vel hjá sér. Það færi oft þannig að nemendur ynnu meira og minna einir þótt kennarinn ætlaðist til þess að þeir ynnu saman. Þriðji kennarinn taldi nemendur ekki kunna hópvinnu. Fjórði kennarinn lét hins vegar vel af hópvinnu og taldi að nemendur stæðu sig afar vel í henni. Hann var þá fyrst og fremst að vísa til hópvinnu sem tengdist þriðja stigi Byrjendalæsis, þ.e. þegar nemendur fóru að vinna á mun sjálfstæðari hátt en áður.

Í viðtölum við kennara viku þeir ítrekað að góðu gengi nemenda. Þriðja stig Byrjendalæsis, þ.e. aukið sjálfstæði í vinnubrögðum nemenda, skilaði sér vel. Einn kennari sagði eftirfarandi um reynslu sína af þessum vinnubrögðum:

„Mér finnst það koma mjög vel út og krakkarnir eru að njóta sín. Við erum greinilega búnar að fara það oft í þetta að þau eru mjög örugg í hópunum og ná að fara eftir fyrirmælablaðinu með tíu til tólf fyrirmælum. ... Það kom okkur skemmtilega á óvart hvað í raun og veru allir hóparnir, já ekki bara þessir sterku, heldur líka nýju hóparnir eru duglegir að fara eftir þessu. ... Það sem kom mér mest á óvart er hvað miðjuhópurinn er sterkur... Það kom mér mest á óvart að krakkarnir geta meira en við höldum. Hvað miðjuhópurinn er að njóta sín í þessu. Þeim finnst virkilega gaman. Það var ekki mikið kallað á mig. Og ekki út af fyrirmælunum.“

Fleiri kennarar nefndu góðan árangur nemenda í ritun. Þeir töldu einnig að nemendum fyndist gaman í tímum: „Þeim finnst þetta svo gaman.“ Einn kennarinn ræddi um álit forelda:

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

Viðtal við skólastjórnendur í maí 2006

Rætt var við tvo skólastjórnendur í þátttökuskólunum og þeir spurðir um álit þeirra á Byrjendalæsinu. Annar skólastjórnandinn taldi að árangur á prófunum *Læsi lestrarskimun* sýndi að aðferðin lofaði góðu. Hann ræddi um hve árangurinn á fyrsta prófinu hefði verið Byrjendalæsinu í hag en svo hefði dregið saman með hópunum. Ástæðan væri óútskýrð en „það getur verið að fyrsti samanburðurinn hafði þýtt að menn hafi tekið sig á.“ Skólastjórnandinn taldi ótvírætt að árangur hefði verið af þessu starfi bæði innan skólans og eins í þeim skólum sem ekki tóku þátt í starfinu.

Hinn skólastjórnandinn sagði að sér litist mjög vel á aðferðina. Árangur væri misjafn eftir bekkjum en skólinn hefði ákveðið að halda áfram með aðferðina enda væri einn vetur alltof stuttur tími til að segja til um gæði aðferðar. Hinn stjórnandinn sagði einnig að sinn skóli myndi halda áfram með aðferðina. Báðir skólastjórnendur sögðu að þeir foreldrar sem hefðu tjáð sig um aðferðina væru ánægðir.

Hópfundir með kennurum

Á hópfundunum fjórum sem haldnir voru yfir veturinn reyndust vera gagnlegir kennurum. Ráðgjafi lagði til dagskrá fyrir hvern fund, fyrst og fremst til að bregðast við þeim þáttum sem höfðu borið á góma á einstaklingsfundum með kennurum. Kennarar lögðu einnig fram mál til að ræða sem þeir töldu mikilvæg. Á öllum fundunum höfðu kennarar svigrúm til að ræða saman sín á milli, ýmist allir í einum hópi eða, sem oftast varð í árgangabundnum hópum. Á þessum fundum dreifði ráðgjafi efni sem hann taldi nauðsynlegt að kennarar fengju til viðbótar því sem komið var áður. Dæmi um slíkt voru yfirlitsblöð um aðferðina, 150 algengustu orð í málinu og lýsingar á námsspilum.

Sömu eða svipuð umræðuefni voru til umræðu allan veturinn. Þau sem hæst bar snertu einstaka framkvæmdaþætti í þremur þrepum aðferðarinnar, námsaðlögun og einstaklingsmiðun, hópvinnu, stöðvavinnu, fjölbreytni, skráningar á stöðu nemenda, innlögn á stöfum, heimalestur, vinnu með lykilorð, lestrarefni, bekkjarsett og fyrirlagin.

Mat kennara í vetrarlok

Á fundi 11. maí 2006 komu kennarar saman á fund ásamt oddvitum. Einnig var mættur sá kennari sem fór í orlof í desember fyrr um veturinn. Kennarar voru beðnir um að svara skriflega og nafnlaust atriðum sem þeir voru ánægðir með, hverju þeir hefðu viljað ná betri tókum á, hvort einhverju ætti að breyta í aðferðinni, hvernig ætti að kenna nýjum kennurum aðferðina og loks hvernig þeim þótti ráðgjöfin hafa verið.

Hvaða þætti eru kennarar ánægðir með?

Kennarar nefndu fjölmörg atriði sem þeir voru ánægðir með. Yfir helmingur nefndi ánægða og áhugasama nemendur. Einnig voru nefndir þættir eins og sjálfstæðir nemendur, fjölbreytt verkefni, hópvinna, ólíkum þörfum mætt, vinna með lykilorð, form innlagar og að leggja inn tvo stafi í einu, mikil áhersla á ritun, heildstæð nálgun út frá merkingarbærum textum, gaman að finna góða sögu og útbúa verkefni og ramma sem gengur fyrir allar sögur.

Hvaða þætti hefðu kennarar viljað ná betri tókum á?

Mun færri atriði voru nefnd undir þessum lið. Helmingur kennara taldi sig þurfa að ná betri tókum á mati og skráningu á einstaklingsþörfum nemenda, sem og að ná betri tókum á að nota námsspil í kennslu. Önnur atriði sem nefnd voru af fáum voru það að skipuleggja fjölbreytt verkefni sem væru samtímis í gangi í kennslustund, hópvinna og að auka sjálfstæði nemenda í vinnubrögðum.

Á að breyta Byrjendalæsi eða gera breytingar á aðferðinni?

Tvær athugasemdir bárust frá jafnmörgum kennurum. Annar velti því fyrir sér hvort gleymst hefði að kenna nemendum að draga rétt til stafs og hinn taldi að ekki ætti að byrja að vinna með Byrjendalæsi í 1. bekk á fyrstu dögum skólans að hausti, því nauðsynlegt væri að kynnst nemendum áður en byrjað væri af fullum krafti með aðferðina.

Hvernig á að kenna nýjum kennurum Byrjendalæsi?

Hver og einn kennari hafði ákveðnar skoðanir á því hvernig ætti að styðja nýja kennara í starfi. Flestir töldu upp þætti sem hafði einkennt kennslu þeirra sjálfra á yfirstandandi vetri. Þeir töldu að það þyrfti að vera námskeið/innlögn sem byði upp á fyrirlestra og útskýringar. Kennarar ættu að fá ráðgjöf og reglulegan félagastuðning yfir veturinn. Fjórir kennarar nefndu að nauðsynlegt væri að reyndir kennarar miðluðu af reynslu sinni til nýrra kennara og jafnvel ætti að gefa kost á sýnikennslu fyrir nýja kennara.

Hvaða álit hafa kennarar á ráðgjöfinni sem þeir fengu yfir veturinn?

Sjö kennarar lýstu yfir ánægju með ráðgjöfina og notuðu orð eins og „ljómandi, sérdeilis gott að fá ráðgjafa, eftirfylgdin var góð og nauðsynleg, mjög gott að fá endurgjöf, ágætt, ráðgjöfin hentaði vel, mjög góð.“ Einn kennari sagði að námskeiðið í skólabyrjun hefði verið of fræðilegt og ekki nægilega hagnýtt. Annar var sérstaklega ánægður með samvinnu kennara og enn annar nefndi kosti þess að skiptast á áætlunum milli skóla.



7. Umræða

Byrjendalæsi sem aðferð

Byrjendalæsi er samvirk aðferð. Í henni er leitast við að fella saman í eina heild einkenni heildar- og eindaraðferða í lestrarkennslu. Í aðferðinni er þar af leiðandi lögð rík áhersla á merkingarlega þætti sem og tæknilega þætti lesturs. Byrjendalæsi tekur ennfremur mið af meginniðurstöðum National Reading Panel (2000) um mikilvægi orðaforða í lestrarnámi, kennslu lesskilningsaðferða og samþættingu lesturs, ritunar, hlustunar og tals í eina órofa heild. Loks var við mótun aðferðarinnar haft í huga að innan hennar væri unnt að mæta misjöfnum námsþörfum nemenda hlið við hlið í bekkjarstarfi.

Þróunarverkefnið Byrjendalæsi hefur staði yfir í tvö ár í sex grunnskólum í 1. og 2. bekk. Fyrri veturinn 2004 til 2005 stóð þróunarstarfið yfir í fimm mánuði, frá janúar til maí 2005. Bekkjardeildir voru átta en nemendur fáir eða alls rúmlega 40 í hvorum árgangi (Rósa Eggertsdóttir 2005). Veturinn 2005 til 2006 var fyrsti heili veturinn sem Byrjendalæsi var reynt með nemendum í 1. og 2. bekk.

Segja má að aðferðin hafi verið því sem næst fullmótuð vorið 2005 en til að láta reyna enn frekar á aðferðina var talið nauðsynlegt að hún yrði kennd af nokkrum kennurum yfir heilan vetur. Við mat á framkvæmd verður að álykta að aðferðin sé um það bil fullmótuð. Engir ókostir eða vankantar komu fram yfir veturinn sem kölluðu á endurskoðun eða breytingu frá því sem lagt var upp með haustið 2005 að mati kennara. Álykta má eftirfarandi um aðferðina:

- Þrískiptur rammi Byrjendalæsis hefur reynst vel sem umgjörð um lestrarkennslu. Innan rammans er unnið með skilning og tæknilega þætti lestrarnáms.
- Innan aðferðarinnar er unnt að samþætta vinnu með merkingu og orðaforða og sundurgreinandi og samtengjandi verkefni. Þessi viðfangsefni ná til talmáls, hlustunar, lesturs og ritunar.
- Innan aðferðarinnar gefst tólm til að efla samvinnufærni nemenda með margvíslegum hópvinubrögðum, ekki síst notkun námsspila.
- Aðferðin gengur út frá því að nemendur hafi misjafnar þarfir í lestrarnámi. Þessum þörfum er mætt innan sameiginlegra viðfangsefna bekkjarins.
- Í daglegu starfi nýta kennarar frammistöðu nemenda sem uppsprettu fyrir mat á námsþörfum þeirra.
- Aðferðin gefur nemendum svigrúm til að taka stigvaxandi þátt í ákvörðunum um eigið nám og viðfangsefni í lestrarnáminu. Þannig gefur aðferðin nemendum og kennurum tækifæri til að koma á sjálfstæði í vinnubrögðum nemenda.

Þótt aðferðin hafi staðið sem aðferð og þarfnist ekki breytinga við er ljóst að hugmyndaflug kennara við útfærslu aðferðarinnar hefur orðið til að auðga hana enn frekar. Má í því sambandi nefna hugtakakort sem kennarar kenndu nemendum í báðum árgöngum til að undirbúa ritun. Annað dæmi var blöndun nemenda í 1. og 2. bekk, þar sem nemendur í 2. bekk fóru í 1. bekk til að kenna yngri félögum sínum að spila námsspil. Þriðja dæmið varðar skrefið sem kennarar í 2. bekk tóku er þeir breyttu um miðjan vetur frá beinni kennarastýringu með upplestri fyrir bekk og bekkjarvinnu við lykilorð yfir í hópavinnu út frá fyrirmælablaði. Fyrir utan aukið sjálfstæði nemenda, fylgdi þessu fyrirkomulagi að nemendur útbjuggu sín eigin verkefni í stað þess að leysa kennaragerð verkefni.

Árangur nemenda

Árangur nemenda var innan ramma þróunarverkefnisins fyrst og fremst metinn út frá frammistöðu á prófunum *Læsi lestrar skimun* fyrir 1. og 2. bekk og prófinu *Byrjendalæsi skimunarpróf III* fyrir 2. bekk en einnig út frá ummælum kennara um frammistöðu nemenda.

Nemendur í bekkjardeildunum fjórum í 1. bekk voru um 240 og þar af 71 í Lundarskóla og Oddeyrarskóla. Í 2. bekk var fjöldi nemenda rúmlega 280, þar af 85 í þessum tveimur skólum. Nemendur í samanburðarhópum voru því meira en tvöfalt fleiri en í þróunarhópunum. Skimunarprófin eru hóppróf. Þau prófa mikilvæga þætti í lestrarfærni og eru ætluð að vera kennurum leiðbeinandi um kennslufræðilegar ákvarðanir. Eins og gildir um slík próf fengu nemendur takmarkaðan tíma til að leysa einstaka þætti prófsins. Margvíslega aðra þætti hefði þurft að meta, einkum lestrarlag og ritun og einnig sjálfstæði, virkni og ánægju, til að fá fyllri mynd af stöðu nemenda. Hvorki voru aðstæður né aðferðir tiltækar til að slíkt mat færi fram. Loks verður að geta þeirrar breytu að allir kennarar sem voru að kenna Byrjendalæsið voru nýliðar í þeim skilningi að þeir voru að tileinka sér nýja færni, sumir meiri, aðrir minni. Í slíkum aðstæðum, þegar tileinkun á sér stað, dregur úr kennslufærni sem ella er til staðar þegar kennari beitir aðferðum sem hann er fullnuma í. Með ofangreindum fyrirvörum var stuðst við niðurstöður Læsisprófanna til að fá vísbendingar um gagnsemi aðferðarinnar. Fyrst og fremst var mikilvægt að vita hvort nemendur í Byrjendalæsinu stæðu sig í það minnsta á móta vel á prófunum og aðrir nemendur. Einnig skipti máli að vita hvernig kynbundinn árangur væri.

Árangur nemenda í 1. bekk var metinn fyrst og fremst út frá því hve hátt hlutfall þeirra náði yfir 60% árangri á prófunum. Á fyrsta prófinu var allnokkur munur á árangri nemenda, Byrjendalæsinu í hag. Á öðru prófi í febrúar náði hærra hlutfall nemenda samanburðarhópnum þessu marki en undir lok skólaársins voru hóparnir svo að segja hnífjafnir að þessu leyti. Færri nemendur í Byrjendalæsinhópnum höfðu lága einkunn á öllum prófunum þremur og reyndar var enginn með undir 30% árangri á 1. og 2. prófinu. Af þessu má álykta að árangur nemenda í 1. bekk sem lærðu eftir aðferð Byrjendalæsis sé í það minnsta á móta og þeirra nemenda sem lærðu eftir öðrum aðferðum.

Nemendur í 2. bekk tóku einnig þrjú próf yfir veturinn. Á tveimur fyrri prófunum reyndust hlutfallslega heldur fleiri nemendur sem lærðu eftir aðferð Byrjendalæsis ná meira en 60% árangri miðað við samanburðarhóp. Í apríl var árangurinn svo til jafn hjá báðum hópum. Reyndar var það svo að ein bekkjardeild innan Byrjendalæsis hópsins skar sig úr fyrir lágan meðaltalsárangur á tveimur fyrstu prófunum (mynd 5). Ef samanburðarhópurinn væri borinn saman við hina þrjá bekkina reynist hlutfallslegur munur á þeim sem náðu yfir 60% árangri vera 19% á 1. prófinu, 16% á 2. prófinu og 10% á því síðasta Byrjendalæsinu í hag.

Þegar bornir eru saman hóparnir tveir varðandi hlutfall þeirra sem náðu minna en 30% árangri kemur í ljós að á öllum prófunum voru hlutfallslega fleiri nemendur í samanburðarhópnum með lága einkunn. Af þessum niðurstöðum má álykta að Byrjendalæsið hafi í það minnsta gefið nemendum kost á að ná samsvarandi árangri og samanburðarhópurinn ef ekki talsvert betri.

Menntasvið Reykjavíkur birti niðurstöður lesskimunar í 2. bekk í grunnskólum fyrir vorið 2003, 2004 og 2005 (Menntasvið Reykjavíkur 2005). Það hefði verið ákjósanlegt að geta borið saman árangur nemenda á Akureyri við árangur nemenda í Reykjavík. Á því eru þó annmarkar þar sem prófið á Akureyri var lagt fyrir um miðjan febrúar en skólar í Reykjavík lögðu það fyrir nemendur átta til níu vikum síðar, eða í apríl. Menntasviðið í Reykjavík birtir tölur á 20 þrepa skala með viðmið um 65% árangur. Tölur fyrir skólana á Akureyri eru á 10 þrepa skala með viðmið fyrir 61% árangur sem ásættanlegan árangur. Hlutfall þeirra nemenda í Reykjavík sem náðu 65% árangri var 63% vorið 2003, 65% vorið 2004 og tæp 60% vorið 2005. Í febrúar 2005 náðu 58% nemenda á Akureyri yfir 60% árangri. Með fyrrgreindum fyrirvörum um samanburð má áætla að frammistaða nemenda á Akureyri vorið 2005 hafi ekki verið lakari en jafnaldra þeirra í Reykjavík.

Þegar árangur nemenda í 1. og 2. bekk er skoðaður eftir kynjum kemur í ljós að munurinn er verulegur í báðum árgöngum, burt séð frá kennsluaðferðum. Hlutfallslega náðu mun fleiri stelpur í 1. bekk yfir 60% árangri en strákar á öllum prófunum þremur og munaði þar miklu. Hlutfallslega fleiri stelpur í Byrjendalæsinu náðu yfir 60% árangri miðað við jafnöldur þeirra í samanburðarhópnum. Munurinn var mestur á fyrsta prófinu en nánast enginn á prófinu í apríl. Hlutfallslega fleiri stelpur í samanburðarhópnum voru með lága einkunn á öllum prófunum þremur.

Svipaða sögu má segja af strákum í 1. bekk. Strákar sem lærðu eftir Byrjendalæsi voru hlutfallslega fleiri háir miðað við samanburðarhópinn á fyrsta og þriðja prófinu. Á öðru prófinu voru hlutfallslega fleiri strákar í samanburðarhópnum með yfir 60% árangur. Á öllum prófunum þremur voru hlutfallslega fleiri nemendur í samanburðarhópnum með 30% árangur eða minna.

Mikill munur var á frammistöðu nemenda í 2. bekk eftir kynjum, stelpum í hag en þær stóðu sig mun betur en strákar á öllum þremur prófunum. Svipað hlutfall stelpna í Byrjendalæsinu og samanburðarhópnum náði yfir 60% árangri, þó var árangurinn heldur betri hjá seinni hópnum. Mun fleiri strákar sem lærðu eftir Byrjendalæsinu náðu hlutfallslega yfir 60% árangri á tveimur fyrri prófum vetrarins en þegar kom að prófinu í apríl var munurinn nánast enginn. Hlutfallslega

fleiri strákar í samanburðarhópnum á öllum prófunum voru með 30% árangur eða þar undir. Munurinn var þó nánast enginn á síðasta prófinu.

Munur á frammistöðu kynjanna í báðum árgöngum heldur sér að mestu burtséð frá kennsluaðferðum sem notaðar voru yfir veturinn. Þó má álykta að hlutfallslega fleiri strákum í báðum árgöngum hafi farnast betur í Byrjendalæsinu miðað við samanburðarhópinn. Stelpum í 1. bekk farnaðist heldur betur í Byrjendalæsinu en kennsluaðferð virðist ekki hafa haft áhrif á frammistöðu stelpna í 2. bekk miðað við niðurstöður prófanna.

Til að draga saman niðurstöðurnar má álíta að frammistaða nemenda sem lærðu eftir aðferðum Byrjendalæsis sé heldur betri en nemenda í samanburðarhópnum miðað við það sem Læsisprófin mátu. Það dró saman með hópnum eftir því sem leið á veturinn og á síðasta prófinu var munurinn hverfandi. Á það skal bent að hlutfallsega færri nemendur í Byrjendalæsinhópnum voru með 30% árangur eða þar undir miðað við samanburðarhópinn. Kynjamunur var mikill burt séð frá kennsluaðferðum, stelpum í hag. Þó má ætla að strákum farnist heldur betur innan Byrjendalæsis.

Mat kennara á frammistöðu nemenda er á eina lund. Þeim fannst nemendur í heild sinni ná góðum árangri í lestri og enn frekar í ritun. Þeir gátu margir ráðið við nokkuð flókinn texta og í verkefnum tengdum aðferðinni voru nemendur áhugasamir og vinnusamir. Veturinn hefur sýnt að aðferðin gefur nemendum með misjafna færni í lestri tækifæri á að vinna verkefni við hæfi hvers og eins. Reynslan í 2. bekk sýndi að bein kennarastýring fyrir áramót hafði búið nemendur vel undir aukið sjálfstæði í námi um miðjan vetur. Þrátt fyrir að kennarar voru mjög svo sáttnir við stöðu og framfarir nemenda var talsvert bil á milli þeirra sem bestum árangri náðu og þeirra sem minnstum árangri náðu. Það bil var hins vegar minna í öllum tilfellum heldur en bilið á milli þessara hópa í samanburðarhópnum.

Tileinkun kennara á Byrjendalæsi

Frá sjónarhóli skóla þá er Byrjendalæsi aðfengin aðferð sem hefur tiltekin einkenni. Hún er ekki sjálfsprottin hjá hópi kennara heldur stendur utan skólans og við að tileinka sér aðferðina þurfa kennarar að leggja á sig nám. Í fræðum um starfsþróun er þetta ferðalag þekkt (Rósa Eggertsdóttir 1999) og því er vitað í megindráttum hvað þarf til að kennarar geti á árangursríkan hátt tileinkað sér þekkingu sem stendur utan skólans. Í aðstæðum sem hér um ræðir komu kennarar með ólíkum hætti til leiks. Fimm kennaranna voru með áralanga reynslu af kennslu, þar af voru fjórir vanir að kenna yngri börnum. Þrír kennaranna höfðu litla kennslureynslu. Einn hafði kennt í tvö ár, annar í hálfan vetur og sá þriðji var að hefja störf eftir nám. Það var mikill styrkur fyrir verkefnið að geta notið þeirrar miklu reynslu sem rúmur helmingur hópsins hafði og gáfu af sér til verkefnisins. Samhliða því að tileinka sér nýja aðferð þurftu þeir að afnema eða leggja til hliðar ýmsar vinnuvenjur sem þeir höfðu viðhaft áður fyrr í lestrarkennslu.

Þróunaráætlunin gerði ráð fyrir að kennarar sæktu langt námskeið fyrir skólabyrjun, að þeir byrjuðu að kenna eftir áætluninni fljótt eftir skólabyrjun og fengju ráðgjöf og stuðning í

margvíslegu formi yfir veturinn, einkum frá ráðgjafa eða fyrir tilstuðlan hans. Um vorið 2005 var verkefnið kynnt kennurum skólans og engin dul dregin á að verkefnið krefðist mikils af kennurum bæði varðandi álag og vinnuframlag. Þetta gekk allt eftir. Kennarar unnu mjög mikið. Fyrir skólabyrjun lásu þeir fræðilegt efni um lestur og sóttu tveggja daga námskeið. Þegar skólinn hófst útbjuggu þeir fjölda kennsluáætlaða og margvísleg verkefni. Fyrsta meginviðfangsefni kennaranna var að komast í takt við þrískiptan ramma Byrjendalæsis en síðan að skipuleggja og beita námsaðlögun og einstaklingsmiðun og færa námið, einkum tæknilega þætti, sem mest inn í samvirka hópvinnu s.s. spilaumhverfi. Þessar kröfur kölluðu á að kennarar beittu og ef verkast vildi tileinkuðu sér flókna kennarafærni sem væri sívirk allan veturinn. Þar sem þeir höfðu börn sem þeir báru ábyrgð á gafst þeim ekki kostur á að vinna rólega og á þeim hraða sem hefði verið æskilegur þegar svo þungt og umfangsmikið nám á sér stað. Þeir þurftu því að halda uppi tilteknum hraða í framvindu frá einni viku til annarrar og hugsa stöðugt um að nemendum færi fram í námi.

Þegar kennarar tileinka sér utan að komandi vinnubrögð fylgir því meira álag en þegar vanalegum vinnubrögðum er beitt. Það fór svo að kennarar byrjuðu starfið í skólabyrjun með miklum krafti. Þeir fundu sér leið til að létta að nokkru undirbúninginn með því að sameinast um gerð kennsluáætlaða. Sömuleiðis mynduðu þeir félagastuðning, fyrst og fremst innan Lundarskóla þar sem þrír kennarar kenndu í hvorum árgangi. Kennarar í Oddeyrarskóla stofnuðu einnig til slíks félagastuðnings en þar sem þeir kenndu sitt hvorum árgangi nýttist hann þeim á annan hátt. Þegar kom fram í október og nóvember mátti merkja mikla þreytu einkum hjá tveimur kennurum. Annar þeirra fann til vanmáttar og fannst hann ekki valda aðferðinni. Hinn taldi þrýsting frá ráðgjafa um alls konar útfærslur (hópvinnu, námspil og einstaklingsþarfir) vera of mikinn. Báðir þessir kennarar þáðu vinnufund með ráðgjafa þar sem þeir í sameiningu útfærðu nýjar kennsluáætlanir.

Þessir kennarar náðu sér vel á strik eftir áramótin. Þriðji kennarinn, sem kenndi fjölmennasta bekknum, var miður sín eftir niðurstöður úr fyrsta skimunarprófinu í nóvember. Haldinn var sérstakur fundur með kennaranum, skólastjórnanda og ráðgjafa um hvernig mætti styðja kennarann betur innan skólans og af hálfu ráðgjafa. Þessi kennari var eigi að síður allan tímann afkastamikill og framkvæmdasamur og sýndi mikla fagmennsku. Að þessu frátöldu verður að segja að kennararnir hafi haldið sjó allan veturinn og oftast en ekki af miklum krafti. Fagmennska og jákvæðni kennaranna skipti sköpum um velgengi verkefnisins.

Eins og þekkt er í starfsþróunarfræðum¹ (Rósa Eggertsdóttir 1999) gera kennarar í skólastofunni nákvæmlega eins og haft var fyrir þeim á námskeiði um ný vinnubrögð. Þetta gekk eftir. Á námskeiðinu sýndi ráðgjafi tvær barnabækur og kynnti kennsluáætlanir með þeim. Undantekningalaust notuðu kennararnir aðra hvora bókina í sinni fyrstu kennslu og fylgdu kennsluáætluninni nákvæmlega. Það vildi svo til að þessar tvær bækur voru af almennum markaði en ekki útgefnar af Námsgagnastofnum þar sem skólar fá mest af sínum námsgögnum. Mál þróuðust þannig, einkum í 1. bekk, að kennarar voru oftast en ekki með eitt eintak af bók og

¹ Teachers adopt before they adapt.

nemendur fengu reglulega ekki bekkjarsett af bókum fyrr en eftir áramótin. Þessi háttur varð ekki fyrir tilstuðlan ráðgjafa heldur þróaðist á þennan veg. Bókarleysið reyndi því mikið á kennarana við að útvega nemendum mörg og veruleg tækifæri til að vinna með texta í lestri og ritun. Ekki verður annað séð af niðurstöðum 1. prófs Læsis en að árangurinn hafi orðið góður hjá nemendum þessara kennara miðað við jafnaldra þeirra í öðrum skólum.

Ráðgjafi hafði lagt á það ríka áherslu að nemendum yrði ekki boðið að vinna hefðbundnar vinnubækur eins og þær kæmu fyrir en sjálfsagt væri að nýta þær að því marki sem þær eða hluti þeirra félli að námskrá nemenda á hverjum tíma. Að mestum hluta fóru kennarar eftir þessu. Á lokafundi í maí kom í ljós að einn kennari hafði notað vinnubækur af þessu tagi eftir „gamla laginu“ ef svo má segja. Hinir sjö kennararnir höfðu ekki eða mjög lítið nýtt þær yfir veturinn, nema þegar efni á tiltekinni síðu féll vel að því sem nemendur voru að vinna að á hverjum tíma. Af máli kennaranna má ætla að þeir hafi ekki saknað þessa vinnulags.

Í vettvangsnótum frá hausti og hópfundi í október má sjá að kennarar voru þá þegar farnir að setja sitt fingrafar á framkvæmd aðferðarinnar. Þeir höfðu kennt eftir nokkrum kennslu-áætlunum, flestir farnir að finna til nokkurs öryggis með rammann og fundu svigrúm fyrir eigin útfærslur. Flest af því sem kennarar reyndu heppnaðist og við það jókst styrkur þeirra og þeir fóru að styrkja aðferðina með enn fleiri sérkennum frá þeim sjálfum. Takturinn varð mismunandi á milli árganga. Kennurum í 1. bekk þóttu þeir bundnir af innlögn stafa þótt hún gengi hraðar en í hefðbundnum aðstæðum þar sem lagður er inn einn stafur á viku. Kennarar í 2. bekk töldu sig augljóslega hafa óbundnari hendur og mátti sjá það í framkvæmd. Báðir hópar voru hugmyndaríkir.

Fjórir þættir innan Byrjendalæsis vöfðust fram eftir vetri fyrir meiri hluta kennara en sumir þeirra voru sýnu vanari starfsháttum sem þessum. Um var að ræða samvirka hópvinnu, að greina kerfisbundið einstaklingsþarfir og mæta þeim þörfum, fjölbreytni verkefna og vinnubragða og stöðvavinnu. Má segja að hér sé um að ræða almenna kennarafærni en ekki endilega þætti sem einungis tengjast Byrjendalæsinu sem aðferð. Á námskeiðinu í ágúst höfðu væntingar ráðgjafa staðið til þess að vinnulag sem þetta myndi blómstra. Um það var rætt á námskeiðinu en kennarar fengu ekki sýnikennslu á þessum vinnubrögðum né tækifæri til að finna sameiginlega lausnir á þessum sviðum. Það var t.d. ekki fyrr en á hópfundi í janúar sem kennarar fengu formlega sýnikennslu og tækifæri til að reyna sjálfir hópvinnu og námsspil. Fljótlega á eftir mátti sjá breytingar í sumum kennslustofunum að þessu leyti.

Allir kennararnir voru sér meðvitaðir um að nemendur væru staddir á mismunandi stigi í lestrinum. Þeir gerðu sér far um að skipuleggja og útbúa misþung og misumfangsmikil verkefni fyrir nemendur og sýndu oft mikla hugvitssemi í slíkum kringumstæðum. Þeim var einnig mikið í mun að nemendur með ólíka getu ynnu út frá sameiginlegri uppsprettu texta þar sem allir gætu átt jafnan hlut í umræðum og tileinkun orðaforða og vinnu með lykilorðið. Þeir sáu nýtanleg tækifæri í öðrum verkefnum tengdum textanum til að mæta misjöfnum þörfum nemenda. Það sem stóð eftir um vorið, óleyst af hálfu flestra kennara var formleg og regluleg skráning á stöðu einstakra nemenda og kerfisbundnum viðbrögðum til að mæta tilteknum einstaklingum í kjölfarið.

Til að draga saman má segja að kennarar í Byrjendalæsi hafi farið í gegnum strangan skóla sem stóð vetrarlangt. Þeir stóðu sig með stakri þryði. Starf þeirra var undir smásjá, og þeir vissu að samhliða starfinu og ráðgjöfinni fór fram söfnun gagna um starfið í því skyni að árangur þeirra yrði gerður opinber. Þeim tókst að tileinka sér á tímabilinu helstu einkenni aðferðarinnar svo vel að þeir gátu farið að setja inn í aðferðina sín eigin sérkenni. Þetta var krefjandi ferðalag sem stóð lengi og langflestum markmiðum var náð.

Ráðgjöf og stuðningur við kennara

Í samstarfsverkefnum kennara og ráðgjafa hafa kennarar fyrst og fremst þau markmið að auka kennarafærni sína til þess að geta betur þjónað nemendum sínum. Ráðgjafi hefur sömu markmið að leiðarljósi en hann beinir sjónum sínum til kennaranna sjálfra og hvernig hann getur styrkt þá í hlutverki sínu. Það er því hlutverk ráðgjafa að skapa í samráði við skólastjórnendur hagstæð skilyrði innan stofnunar, koma nýrri þekkingu á framfæri við kennara á sem skýrastan hátt, veita endurgjöf á frammistöðu á vettvangi, gefa ráð, útvega gögn og efla félagastuðning. Hlutverk og innkoma ráðgjafa er mest í upphafi og ef allt er með felldu dregur ráðgjafi sig smátt og smátt í hlé eftir því sem færni kennara eflist. Vitað er að þegar kennarar takast á við ný vinnubrögð í kennslu dregur tímabundið úr hæfni þeirra á meðan á tileinkun stendur (Rósa Eggertsdóttir, 1999). Til að stytta þetta tímabil og draga úr kvíða sem kann að fylgja nýjum vinnubrögðum er kennurum veitt persónuleg ráðgjöf.

Viðmið ráðgjafa um tileinkun á færni innan aðferðarinnar voru margvíslegar en einkum þau að kennarar:

- náðu tökum á að kenna eftir þrískiptum ramma Byrjendalæsis
- fléttuðu saman í kennslunni tali, hlustun, ritun og lestri
- nýttu gæðatekta með áherslu á orðaforða við kennslu lestrar og ritunar
- notuðu lykilorð til að leggja inn sértæk atriði í lestri og ritun
- beittu námsaðlögun og einstaklingsmiðun í bekkjarkennslu
- söfnuðu í dagsins önn markvisst upplýsingum um einstaklingsbundnar þarfir nemenda og brygðust við þeim í kjölfarið
- beittu samvirku hópastarfi, skipulögðu fjölbreytt viðfangsefni og nýttu námsspil
- ykju kröfur til nemenda í takt við framfarir þeirra á þann veg að færa beina kennarastýringu yfir í óbeina þar sem nemendum sjálfum væri ætlað aukið sjálfstæði í námi sínu.

Þessi viðmið voru sú námskrá sem ráðgjafinn vann eftir og má líta á árangur kennara á þessum sviðum sem endurgjöf eða endurvarp á starf ráðgjafans, bæði sem leiðsagnarkennara kennaranna og ráðgjafa á vettvangi. Ráðgjafi var sér meðvitaður um að sú sérfræði sem kennarar komu með til leiks um haustið var gríðarlega mikil og verkefninu verðmæt.

Allir kennararnir fengu sams konar form á ráðgjöf en í hverju tilviki fyrir sig varð hún einstaklingsbundin og snerist í vettvangsheimsóknum og einstaklingssamræðum um aðstæður og þarfir hvers og eins kennara. Ráðgjafi hafði unnið náið áður með sumum þessara kennara en öðrum ekki. Óljóst er hvort það skipti máli. Það var misjafnt milli kennara hversu vel þeir gátu nýtt ráðgjöfina. Einkum var það einn kennari sem var óruggur framan af vetri og fannst hann ekki standa sig. Hann hafði hugsanlega minna gagn en aðrir af ráðgjöfinni. Honum fannst aðferðin flókin, saknaði þess að geta ekki komið að sínum hugmyndum í kennslunni og óvæntar ríkar sérþarfir komu fram hjá börnum í bekknum sem skólinn hafði ekki vitað um. Þar að auki var þetta fyrsti kennsluvetur viðkomandi kennara. Þótt ráðgjafi skynjaði stöðuna um haustið sýndu samræður seinna um veturinn milli ráðgjafa og kennarans að kennarinn hefði þurft enn betri og þéttari ráðgjöf en raun varð á. Skólinn kom til móts við kennarann með því að auka mönnun í hluta kennslutímans. Þessi umræddi kennari vann vel úr þessari stöðu sem hafði komið upp og þegar leið á veturinn lagði hann til að næsta vetur myndu nýir kennarar eiga kost á sýnikennslu hjá reyndum kennara til að sjá hvernig kennsla eftir Byrjendalæsi færi raunverulega fram.

Þrír aðrir þættir voru gagnrýndir í ráðgjöfinni yfir veturinn. Þrír af fjórum kennurum í 1. bekk töldu að þeim hefði verið ýtt of fljótt út í kennsluna. Betra hefði verið að bíða með fullan hraða í tvær til þrjár vikur á meðan kennarar væru að kynna nemendum sínum. Einn kennari sagði í viðtali í janúar að sér hefði fundist um mitt haustið að ráðgjafinn væri of óþolinmóður og hefði þrýst of mikið á kennara um alls konar framkvæmd. Loks komu ábendingar um að námskeiðið í ágúst þyrfti að vera hagnýtara en raunin varð á.

Að öðru leyti reyndust kennarar sáttir eða mjög sáttir við ráðgjöfina eins og kom fram í mati þeirra í maí 2006. Í þremur tilvikum voru settir á dagskrá vinnufundir þar sem ráðgjafi og einstakir kennarar í sameiningu greindu stöðu nemenda og sömdu áætlun um hvernig mætti mæta þörfum einstaklinga eða leysa önnur kennslufræðileg mál.

Þegar form og gæði ráðgjafar eru metin reynist gagnlegt að spyrja kennara hvers konar ráðgjöf þeir myndu leggja til að nýr hópur kennara fengi. Kennararnir voru á einu máli um að það ætti að halda sama formi á ráðgjöf og stuðningi og þeir nutu yfir veturinn. Það ætti að byrja á námskeiði fyrir skólabyrjun með áherslu á hagnýtingu þar sem kennurum væri m.a. kennt að nýta námsspil, skipuleggja hópvinnu og fjölbreytni í kennslu. Þeir töldu að ráðgjöf yfir veturinn með heimsóknum og einstaklingssamræðum ætti að halda sér, sömuleiðis hópfundir. Sumir nefndu mikilvægi félagastuðnings og loks lögðu fjórir kennarar til að nýliðar ættu kost á sýnikennslu reyndra kennara um haustið.

Sumir kennaranna töldu nauðsynlegt að fá áframhaldandi ráðgjöf fyrir sig næsta vetur. Ráðgjöfin þyrfti ekki að vera eins tíð og á yfirstandandi vetri. Hún gæti verið í formi hópfunda en sumir kennaranna sögðust vilja fá tvær heimsóknir og einstaklingssamræðu í kjölfarið fyrir áramótin og aðrar tvær eftir áramótin. Ástæðuna sögðu þeir fyrst og fremst vera þá að nú væru nemendur þeirra árinu eldri, þeir vildu beita áfram aðferðinni t.d. í 3. bekk en hún hlyti að taka breytingum eftir því sem börnin eltust og þeim færi fram í lestri.

8. Samantekt og ályktanir

Byrjendalæsi er samvirk kennsluaðferð í lestri. Henni er ætlað að vera valkostur fyrir skóla og kennara við skipulag lestrarkennslu yngri barna. Í aðferðinni Byrjendalæsi er tekið tillit til þeirra vinnubragða sem eru talin æskileg í lestrarkennslu barna (NRP 2000; Reading: resource book 1997; Dombey og Moustafa 1998; Laycock 1999; Myers og Burnett 2004; Harrison 2004). Aðferðin Byrjendalæsi var reynd í hálfan vetur með átta kennurum í fjórum grunnskólum í Húnavatnssýslum og heil skólaár með öðrum átta kennurum í tveimur skólum á Akureyri. Verkefnið náði til kennslu í sextán bekkjardeildum. Út frá gögnum má lesa eftirfarandi samantekt og ályktanir:

- Byrjendalæsi er raunhæf sem kennsluaðferð í lestri í almennum bekkjum í 1. og 2. bekk.
- Þrískiptur rammi Byrjendalæsis gerir kennurum kleift að samþætta tal, hlustun, ritun og lestur á árangursríkan hátt.
- Árangur á prófinu *Læsi skimunarpróf* gefur tilefni til að ætla að margir nemendur sem læra eftir Byrjendalæsi nái góðum árangri í lestri.
- Vísbendingar eru um að aðferðin henti nemendum sem ella hefðu náð takmörkuðum árangri í lestrarnámi. Byrjendalæsi kemur þó ekki í veg fyrir lestrarörðugleika.
- Að mati kennara lærðu nemendur meira í lestri og ritun á einum vetri en þeir höfðu haft væntingar um.
- Byrjendalæsi hvetur nemendur til sjálfstæðra vinnubragða í lestrarnámi.
- Kennarar sem hafa notað aðferðina eru mjög sáttir við hana. Þeir telja að aðferðin gefi þeim svigrúm til að setja sinn eigin stíl á lestrarkennsluna.
- Aðferðin er flókin. Það tekur kennara hálfan til heilan vetur að tileinka sér aðferðina.
- Nauðsynlegt er að veita kennurum stuðning við tileinkun í formi námskeiða og ráðgjafar á vettvangi.
- Kennarar þurfa viðbótarstuðning til að tileinka sér færni við mat á einstaklingsþörfum og einstaklingsmiðun í kennslu í bekkjaraðstæðum.

Heimildaskrá

- Anna Vilborg Gunnarsdóttir. 2000. *Hnoðri litli*. Reykjavík, MM.
- Birna Sigurjónsdóttir, Gerður G. Óskarsdóttir, Guðrún Edda Bentsdóttir. 2005. *Niðurstöður lesskimunar í 2. bekk í grunnskólum Reykjavíkur vorið 2005*. Reykjavík, Menntasvið Reykjavíkur.
- Bryndís Gunnarsdóttir. 1988. *Þetta er. Skýrsla um LTG-lestrarkennslu í Æfinga- og tilraunaskóla KHÍ veturna 1980-1984*. Reykjavík, KHÍ.
- Dombey, Henrietta og Moustafa, Margaret. 1998. *W(hole) to part. Phonics. How children learn to read and spell*. London, CLPE.
- Frost, Jörgen 1983a. *Lærervejledning. Helhedslæsning på begyndertrinet*. Copenhagen, Gyldendal.
- Frost, Jörgen. 1983b. *Helhedslæsning. Lærerevejledning Lars og Sören Lejrturen*. Copenhagen, Gyldendal.
- Frost, Jörgen. 1984. *Den individuelle undervisning i dansk*. København, Gyldendal.
- Gudschinsky, Sarah, C. 1965. *Handbook of Literacy*. Summer Institute of Linguistics. University of Oklahoma.
- Gudschinsky, Sarah. 1970. Motivation and pre-reading for adult literacy. *Occational bulletin - Missionary Research Library*. Vol 20, nr. 9, bls. 3-5.
- Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir. [án árs] [óbirt handrit án titils. Fjallar um viðmiðun fyrir Læsi skimunarpróf].
- Guðrún Einarsdóttir. 1987. Hvað skiptir máli í umræðunni um lestur? Í ritstjórn Indriða Gíslasonar og Guðmundar B. Kristmundssonar: *Lestur – mál* bls. 13 – 26. Reykjavík, Iðunn.
- Harrison, Colin. 2004. *Understanding reading development*. London, Sage.
- Laycock, Liz. 1999. Starting points for literacy. Í ritstjórn Prue Goodwin, *The literate classroom*. London, David Fulton. Bls. 1 - 10.
- Lee, Ernest W. 1982. *Literacy Primer: The Gudschinsky Method*. A publication of The Summer Institute of Linguistics.
- Læsi. Lestrarskimun 1. bekkur. Leiðbeiningar um fyrirlögn*. 2000. Þýtt og staðfært á íslensku: Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir. Reykjavík, NG.
- Myers, Julia og Burnett, Cathy. 2004. *Teaching English 3 – 11*. London, Continuum.
- Reading: Resource book*. 1997. First Steps. Researched and developed by the Education Department of Western Australia. Melbourne, The Education Department of Western Australia.

- Report of the National Reading Panel [NRP]. Teaching Children to Read. An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implication for Reading Instruction.* 2000. NICHD.
- Report of the National Reading Panel. Teaching Children to Read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instructions.* 2000. NCHD. [Ágripsútgáfa]
- Rósa Eggertsdóttir. 1998. *Fluglæsi. Áherslur, stefnumörkun og aðferðir í lestrarkennslu.* Akureyri, Skólaþjónusta Eypings.
- Rósa Eggertsdóttir. 1999. Frá námskeiði til skólastofu. Rannsókn á endurmenntun kennara og framför í starfi. Í ritsjórn Helga Skúla Kjartanssonar, Hrafnhildar Ragnarsdóttur, Kristínar Indriðadóttur og Ólafs J. Proppé, *Steinar í vörðu, til heiðurs Þuríði J. Kristjánsdóttur sjötugri.* Reykjavík, RKHÍ.
- Rósa Eggertsdóttir. 2004. *Byrjendalæsi.* Drög [í fjölríti]. Akureyri, höfundur.
- Rósa Eggertsdóttir. 2005. *Byrjendalæsi. Skýrsla um þróunarstarf í lestri í 1. og 2. bekk í grunnskólum Húnavatnssýslu.* Akureyri, Skólaþróunarsvið kennaradeildar Háskólans á Akureyri.
- Seymour, Philip H.K. 2005. *Lestrarnám og leshömlun (dyslexía) í evrópskum ritmálum. Erindi flutt á rástefnunni Lestur og mál – rannsóknir og kennsla.* Grand Hótel í Reykjavík 29. janúar 2005.
- Solity, Jonathan, Deavers, Rachael, Kerfoot, Sue, Crane, George, Cannon, Karen. 1999. Raising literacy attainments in the early years: The impact of instructional psychology. *Educational Psychology.* December, 19,4.
- Solity, Jonathan. 1999. Spotlight. Early Reading Research: An overview. *The British Psychological Society Division of Educational And Child Psychology.* Newsletter 91. June 1999.
- Solity, Jonathan. 2003. *Teaching Phonics in Context: A Critique of the National Literacy Strategy.* Paper presented to DfES seminar. Teaching phonics in the NLS. 17th March 2003. Slóð:
http://www.standards.dfes.gov.uk/literacy/publications/research/686807/jsolity_phonics.PDF