**SKÓLAÞRÓUNARSVIÐ KENNARADEILDAR HA**
Þingvallastræti 23, 600 Akureyri

# Læsi í leikskóla

## Þróunarstarf í Leikskólanum Flúðum á Akureyri 2006 – 2007

Halldóra Haraldsdóttir

Háskólinn á Akureyri

Október 2007

# Læsi í leikskóla

Þróunarstarf
í Leikskólanum Flúðum á Akureyri
2006 – 2007

Halldóra Haraldsdóttir

# Efnisyfirlit

**1. INNGANGUR ..... 3**

**2. LÆSI Í LEIKSKÓLA ..... 5**
2.1. Hvers vegna að huga að læsi í leikskóla? ..... 5
2.2. Bernskulæsi ..... 6
2.3. Hvað er lestrarhvetjandi umhverfi? ..... 10

**3. VERKEFNIÐ LÆSI Í LEIKSKÓLA ..... 13**
3.1. Leikskólinn Flúðir ..... 13
3.2. Hugmyndafræðilegur bakgrunnur ..... 13
3.3. Skipulag verkefnisins ..... 15
3.4. Leikur og læsi ..... 16
3.5. Frásögn og sögugerð ..... 21
3.6. Hljóðkerfisvitund ..... 25
3.7. Orðaforði ..... 28
3.8. Ritun ..... 31

**4. NÁMSKRÁ ..... 35**
4.1. Markmið ..... 35
4.2. Þættir námskrár ..... 36
4.3. Leiðir ..... 38

**5. NIÐURSTÖÐUR OG UMRÆÐA ..... 39**

**HEIMILDIR ..... 43**

**FYLGISKJÖL ..... 46**
1. Læsi í leikskóla: Yfirlit. ..... 47
2. Áætlun um þróunarverkefni: Læsi í leikskóla ..... 48
3. Framkvæmdaáætlun: Leikur ..... 49
4. Undirbúningur fyrir gerð námskrár ..... 50
5. Mat á verkefninu í vetur ..... 51

# 1. Inngangur

Mikil gróska hefur verið í starfi leikskóla undanfarin ár. Í lögum um leikskóla frá 1994 var leikskólinn skilgreindur sem fyrsta skólastigið í íslensku skólakerfi og er námskrá leikskólans frá 1999 stefnumótandi plagg um starfsemi þessa skólastigs (*Aðalnámskrá leikskóla*). Í Námskrá leikskóla er áhersla lögð á alla þroskaþætti barns í gegnum skapandi starf og leik en ekki á formlega þekkingarmiðaða kennslu. Í námskrá eru tiltekin sex námssvið sem skólunum er ætlað að taka mið af en þau eru; hreyfing, málrækt, myndsköpun, tónlist, náttúra og umhverfi og menning og samfélag.

Í leikskólum á Akureyri hefur hlutfall fagmenntaðra starfsmanna aukist jafnt og þétt undanfarin ár og svo virðist sem þátttaka skólanna í þróunarstarfi hafi einnig aukist enda eiga skólarnir kost á símenntun í ríkari mæli en áður var.

Leikskólinn Flúðir óskaði eftir því við Skólaþróunarsvið Háskólans á Akureyri að efna til þróunarstarfs til þess að efla þekkingu og færni starfsfólks í þáttum sem tengjast læsi í leikskóla. Verkefnið hófst á fyrri hluta árs 2006 og var þá skipulagt og skilgreint en meginhluti þess var unninn skólaárið 2006 – 2007 og eru hugmyndir um framhald á verkefninu næsta skólaár. Verkefnið var undir stjórn Halldóru Haraldsdóttur lektors við kennaradeild HA. Markmið starfshóps Flúða var að vinna með læsi í leikskóla á fjölbreytilegan hátt þannig að börnin kæmu betur undirbúin fyrir starf í grunnskóla síðar. Þróunarverkefnið var unnið í samræmi við hugmyndafræði um bernskulæsi (emergent literacy), en þar er um að ræða hugmyndafræði sem gerir ráð fyrir að læsi þróist allt frá fæðingu; að grunnur að síðari lestri þróist jafnhliða málþroska barna og að hægt sé að hafa áhrif á þróun læsis í gegnum leik barna allt frá því þau hefja leikskólagöngu. Skólaárið 2006 - 2007 var hugsað sem þjálfun fyrir starfsfólk í vinnu með ákveðna þætti máls í ákveðin tímabil. Þættirnir voru: málþroski og bernskulæsi, frásögn og sögugerð, leikur, hljóðkerfisvitund, orðaforði, ritun og lestrarhvetjandi umhverfi. Starfsfólk fékk fræðslu um hvern einstakan þátt og vann síðan með hann í ákveðinn tíma. Í lok tímabilsins var unnin námskrá um bernskulæsi. Þar sem þetta ár var að mestu skoðað sem fræðsla og yfirfærsla ákveðinna þátta í starfið var ekki sérstaklega fylgst með áhrifum sem viðfangsefnin hafa hugsanlega haft á börnin og hugmyndafræðin var ekki heldur formlega kynnt foreldrum.

Nú er gert ráð fyrir að þekking á sviði bernskulæsis sé til staðar hjá öllu starfsfólki leikskólans og í framhaldinu verður unnið með alla þætti bernskulæsis samþætta og það verður markviss þáttur í starfi deildanna. Frá hausti 2007 verður unnið eftir námskránni og hún endurskoðuð eftir fyrsta árið.

Í þessari skýrslu er gerð grein fyrir starfinu sem fram fór á Flúðum skólaárið 2006 – 2007. Í fyrsta hluta er fjallað um hugmyndafræði á bakvið hugtakið bernskulæsi. Í öðrum hluta er gerð grein fyrir þróunarverkefninu og í þriðja og síðasta hluta eru niðurstöður dregnar saman og ályktað um þær og viðraðar hugmyndir um framhald verkefnisins.

# 2. Læsi í leikskóla

Hér verður gerð grein fyrir þróun hugmyndafræði um læsi, frá hugmynd um lesþroska til bernskulæsis. Síðan verður fjallað um hvað hugtakið bernskulæsi felur í sér og að lokum gerð grein fyrir hvað felst í lestrarhvetjandi umhverfi.

## 2.1. Hvers vegna að huga að læsi í leikskóla?

Það var upp úr 1930 að fram komu kenningar um að börn þyrftu að ná ákveðnum lesþroska (reading readiness) áður en byrjað væri að kenna þeim lestur. Hugmyndin var sú að lesþroski þróaðist sjálfkrafa með börnum. Þegar þessum þroska væri náð, um sex til sex og hálfsárs aldur, skyldi lestrarkennsla hefjast og síðan kennsla ritunar. Í lestraráætlunum sem byggðu á hugmyndafræði um nauðsynlegan lesþroska var lögð áhersla á þjálfun heyrnarminnis, heyrnarskynjunar, sjónminnis og sjónskynjunar og kennslu einstakra bókstafa áður en þeir voru tengdir saman í orð. Ríkjandi viðhorf þeirra sem aðhylltust hugmyndafræði um lesþroska var að um væri að ræða tiltekið tímabil (vikur/mánuði) sem þjálfunin átti að eiga sér stað á og að hún leiddi til þess að börnin breyttust smám saman frá því að vera ólæs til byrjandi lesanda (Morrow 2001, Philips og Lonigan 2005, Vacca o. fl. 2006). Rannsóknir tengdar lestri á þessu tímabili beindust að ytri þáttum lesanda, s.s. sjón og hreyfingu. Hugtök í lestrarrannsóknum tengdust augnhreyfingum og fólust m.a. í mælingum á augnrykkjum, augndvölum, breidd á augndvöl og jaðarsýn. (Þóra Kristinsdóttir 2000). Lestrarkennsluaðferðir voru undir áhrifum atferlisstefnu (behaviorism) og lesturinn var talinn einhliða umskráningarferli frá bókstaf til lestrar eða bein þýðing rittákna yfir á talmál. Megináhersla var lögð á form máls og uppbyggingu þess við umskráningu rittákna yfir í talmál (bókstafur, orð, setning). Skilningur var talinn felast í því að muna texta. Lestrarkennsluaðferðir sem samræmast þessari hugmyndafræði kallast eindaraðferðir eða samtengjandi aðferðir (bottom-up approach) (Hrafnhildur Ragnarsdóttir 1993, Vacca o.fl. 2006). Hljóðaaðferð, sem hvað lengst hefur verið kennd hérlendis, byggir á eindaraðferð. Á þessum tíma hefðu hugmyndir um læsi í leikskóla ekki átt upp á pallborðið hjá fræðimönnum en hugmyndafræðin átti eftir að taka breytingum.

Málrannsóknir eftir 1960 beindust að því að skoða málið út frá félagslegu sjónarhorni og sköpunarþætti barns við eigin máltöku. Þessar hugmyndir urðu kveikja fyrir lestrarfræðinga til þess að beina athyglinni að þessum sömu þáttum varðandi lestur.

Rannsóknir beindust að því að rannsaka lestur og ritun sem áframhald máltöku. Mikilvæg hugtök í þessum rannsóknum voru mál og tal, setningauppbygging, ritun og fleiri hugtök sem voru talin mikilvægur grunnur fyrir eiginlegt lestrarnám. Niðurstöður rannsókna leiddu í ljós að margt er svipað með máltöku og lestrarnámi. Félagsleg samskipti eru þar mikilvæg í báðum tilvikum en börn sem fá hvatningu og svör við spurningum, bæði gagnvart máli og lestri, eru líkleg til þess að hafa forskot á jafnaldra varðandi báða þætti. Sköpunarþáttur barnsins skiptir einnig miklu; dæmi um sköpun barns við máltöku er að þegar það vantar orð býr það til nýtt og ef það kann ekki málfræðireglu þá alhæfir það út frá fyrirliggjandi þekkingu. Þegar um er að ræða talmál barna þá hlustum við hin fullorðnu á inntak (merkingu) málsins fremur en form þess (framburð, beygingarreglur) og leiðréttum síður formið nema óbeint. Hvað varðar lestur þá nýtir lesari sömu tækni og við beitum við mál til viðbótar við umskráningu (að breyta rittákni í hljóð); hann veit að ákveðnar reglur gilda fyrir uppbyggingu orða, að setningauppbygging fylgir ákveðnum reglum og að samhengið getur gefið til kynna hvaða orð á að koma næst. Hann nýtir sér þessa þekkingu við lesturinn og þarf því ekki að umskrá eða lesa hvert orð og sum aðeins að hluta. Lesandinn álykt ar þannig á sama hátt og barn gerir við sköpun máls ( Morrow 2001).

Fjöldi rannsókna sýnir fram á tengsl máls og lestar; Scarborough (2001) sýndi fram á að börn sem eiga auðvelt að tjá sig í mæltu máli og hafa góðan orðaforða eru líklegri til þess að eiga auðvelt með lestur og ritun síðar.

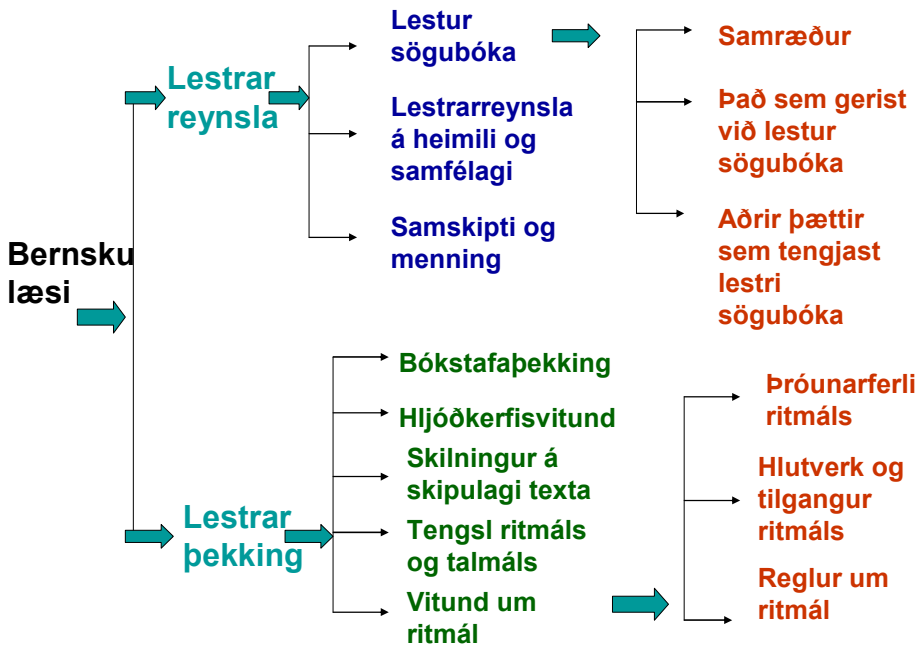
## 2.2. Bernskulæsi

Út frá þessari hugmyndafræði um lestur á grunni máls og þróun hans allt frá fæðingu varð til hugtakið *bernskulæsi* (emergent literacy). Þetta hugtak var fyrst notað af Marie Clay í doktorsverkefni hennar árið 1966 (í Morrow 2001), en síðan hafa margir fræðimenn komið að þróun þess. Hér er í grunnatriðum byggt á samantektarrannsókn Gunn,Simmons og Kameenui (án árs) við Oregon-háskóla.

Bernskulæsi *vísar til lestrarhegðunar barns áður en formleg lestrarkennsla hefst* (Halldóra Haraldsdóttir, Rósa Eggertsdóttir 2007). Það er skilgreint sem ákveðin færni, þekking og viðhorf sem þroskast sem undanfari eiginlegs lestrar og ritunar. Börnin byggja upp þekkingu í gegnum uppgötvanir um ritmál og í málhvetjandi samskiptum og umhverfi við aðstæður sem eru lausar við gagnrýni. Þannig byggja þau undir lestrarnámið

allt frá fæðingu (Christie o.fl. 2007, Gunn o.fl.(án árs), Morrow 2001, National Research Council 1999, Riley 2006, Whitehead 2004).

Þrátt fyrir að börn á leikskólaaldri verði ekki læs í hefðbundnum skilningi þróast tileinkun þeirra í þá átt jafnt og þétt allan leikskólaaldurinn. Þannig er grunnur að síðari lestrarfærni lagður á heimilum og í leikskóla. Því auðugri sem reynslan er þeim meiri bakgrunnsþekkingu bera börnin með sér í grunnskólann og sum börn læra að lesa í leikskóla og í hvetjandi heimilisaðstæðum án þess að formleg lestrarkennsla hafi átt sér stað. Margar rannsóknir hafa staðfest þetta. Myndin hér að neðan er yfirlit yfir þætti sem bernskulæsi innifelur að mati framangreinds rannsóknarhóps við háskólann í Oregon, en hópurinn vann úr 24 heimildum um bernskulæsi, þar af 13 frumrannsóknum. Eins og fram kemur á þessari mynd innifelur bernskulæsi reynslu og þekkingu.




Gunn, Simmons, og Kameenui, University of Oregon

Barn öðlast lestrarreynslu í gegnum það að lesið er fyrir það og þá skiptir máli í hve miklum mæli það er gert. Einnig fæst lestrarreynsla með því að upplifa lestrarathafnir á heimili (fjölskyldumenning) og í samfélaginu, s.s. í leikskóla og í nærumhverfi barnsins. Lestur sögubóka er álitinn lykilþáttur í því að örva bernskulæsi og færni til lesturs. Börn sem lesið er fyrir læra um hlutverk ritaðs máls í bókum, að ritmál er ólíkt töluðu máli og að það er letrið en ekki myndir sem bera söguþráð. Í gegnum lesturinn læra börn um uppbyggingu sögu og um sjónræna uppbyggingu prentaðs máls; m.a. að

textinn byrjar efst á síðu og endar neðst og að hann er lesinn frá vinstri til hægri (Gunn o.fl. (án árs). Sumir fræðimenn, m.a. Morrow (2001), halda því fram að sögulestur sé nauðsynlegur þáttur fyrir síðara lestrarnám. Fleiri rannsóknir hafa sýnt að slakir lesarar hafa lítinn aðgang að rituðu máli heima. Reynsla barna af umgengni við prentað mál leggur grunn að lestrarþekkingu þeirra. Lestur og frásagnir hjálpa börnum allt frá tveggja ára aldri að átta sig á uppbyggingu sögu; upphafi, söguþræði og sögulokum. Þau öðlast margvíslega vitund um ritmálið, t.d. að letrið flytur boðskap og hefur ýmiskonar tilgang. Börn, sem skapandi og forvitnir einstaklingar, byrja að skrifa áður en þau geta formað bókstafi. Það beinir athygli þeirra smátt og smátt að reglum ritaðs máls en skipulagt krot þeirra líkist formi bókstafa og er skráð í línur, gjarnan frá vinstri til hægri. Krotið þróast stig af stigi til formlegrar ritunar (Hlín Helga Pálsdóttir 2002, Vacca o.fl 2006, Whitehead 2004).

Lestrarreynsla barna færir þeim þekkingu um tengsl talmáls og ritmáls. Það eru einkum tveir þættir sem byggja undir þessa þekkingu, þ.e. hljóðkerfisvitund og bókstafaþekking. (Morrow 2001, Vacca o.fl. 2006). Hljóðkerfisvitund (phonological awareness) er *meðvituð færni tengd hljóðum málsins. Vísar til vitundar um tengsl málhljóða og hvernig unnt er að greina talmál í einingar, t. d. orð í hljóðeiningar, setningar í orð, orð í atkvæði og atkvæði í einstök hljóð* (Halldóra Haraldsdóttir og Rósa Eggertsdóttir 2007). Hljóðkerfisvitund þróast smám saman frá vitund um stærri einingar máls til smærri einingа og hún er grundvöllur fyrir skilningi á því að málið byggist á stafrófi. Þróun hennar hefst um þriggja ára aldur, eða þegar barn hefur öðlast vitund um rím og heldur áfram fram á grunnskólaaldur (Ásthildur Snorradóttir 1999, Helga Sigurmundsdóttir 2001, Report of the National Reading Panel 2000). Til er fjöldi rannsókna sem tengjast hljóðkerfisvitund og þær styðja að það skili árangri að vekja athygli barna á hljóðkerfinu áður en formlegt lestrarnám hefst (Lundberg, Frost og Petersen 1988, Ásthildur Snorradóttir 1999, Helga Sigurmundsdóttir 2001, Ingibjörg Símonardóttir o.fl. 2002). Mikilvægt er að örva börn í gegnum leiktengdar athafnir en ekki í gegnum formlega kennslu. Börn sem hafa góða hljóðkerfisvitund eiga auðveldara með að tengja hljóð og bókstaf og er hljóðkerfisvitund talin ein helsta forsenda lestrarnáms. Bókstafaþekking leggur grunn að tengingu milli bókstafs og hljóðs. Færni til slíkrar tengingar er talin geta sagt fyrir um síðari lestrarfærni. Börn læra bókstafi í gegnum óbeina kennslu og tilviljanakennt, þ.e. í lestrarhvetjandi umhverfi.

Hér að framan hefur verið fjallað um mikilvægi þess að lesa fyrir börn, m.a. hvað varðar orðanám og skilning, en börn þurfa einnig að fá tækifæri til þess að nota þann orðaforða sem þau tileinka sér; fá að tala.

Þessi stelpa skoðar myndaspjöld úr kassa og segir frá því sem hún sér. Í fyrstu sagði hún einungis einstök orð um hverja mynd en breytti svo yfir í annan stíl „Þetta er ský og það kemur rigning úr skýinu og þá þarf ég að fara í pollagalla“ Hún tengir við eigin reynsluheim. Hér er kominn umræðugrundvöllur um efni sem barnið bryddar upp á .

Hér er ástæða til að benda á aðrar málrannsóknir sem leggja áherslu á mikilvægi málörvunar í bernsku. Orðaforði og færni til að skapa frásögn er undirstaða fyrir lesskilning og síðari færni til ritunar. Hrafnhildur Ragnarsdóttir (2004) hefur rannsakað frásagnarfærni íslenskra barna og ber niðurstöðum hennar mjög saman við erlendar rannsóknir. Frásagnarfærni barna þróast frá þriggja ára og upp í níu ára aldur með sérlegu þroskastökki á aldrinum fimm til sjö ára. Í gegnum frásögn læra börn að beita málfræði og nota sífellt flóknari form hennar. Þau mynda merkingarlegar heildir með því að tengja saman setningar á ólíkan hátt (samloðun), þ.e. nota fjölbreytilegar samtengingar. Þau skipuleggja frásögn með því að beita málfræði á ólíkan hátt; setja atburði fram í tímaröð, koma á framfæri tengslum á milli persóna og/eða atburða og þurfa að setja sig í spor hlustanda til þess að gera sér grein fyrir hvaða upplýsingar þurfa að koma fram fyrir þann sem ekki þekkir söguna. Þetta á t.d. við um sögusvið, söguþráð og að halda persónum aðgreindum í frásögn (pfn., sérnöfn, nafnorð með/án ákv. greinis). Því þroskaðri sem málskilningur og tjáningargeta barna er þeim auðveldar eiga þau með að átta sig á grundvallaratriðum lestrar. Hrafnhildur Ragnarsdóttir (2004) gerði samanburð á tveimur rannsóknum sem hún framkvæmdi; annars vegar 1992 á aldurshópunum þriggja, fimm, sjö og níu ára börnum og hins vegar á 165 fimm ára börnum um áratug síðar. Rannsóknirnar byggðu á frásögn sömu myndasögu. Hrafnhildur flokkaði niðurstöður út frá stigagjöf með það í huga að flokkunin stæði sem næst hlutföllunum 25% - 50% - 25%. Niðurstaða síðari rannsóknarinnar varð þessi; LÁG_5 ára (21,2%), MIÐ_5 ára (51,5%) og

HÁ_5 ára (27,3%). Við samanburð rannsóknanna kom í ljós að fimm ára börnin sem skora lægst í síðari rannsókninni segja sögu á sambærilegan hátt og þriggja ára meðaltalsbörn í fyrri rannsókninni og hópurinn sem skorar hæst segir sögu allt að því til jafns við meðalhóp sjö ára barna. Niðurstaðan er sú að frásagnarfærni fimm ára barna dreifist á þroskabil frá þriggja til sjö ára. Hér er um að ræða mjög athyglisverða rannsókn sem sýnir fram á mikilvægi þess að vinna markvisst með alla málþætti barns bæði á leik- og grunnskólastigi. Ég tek undir orð Hrafnhildar og fjölda annarra fræðimanna, sem hafa rannsakað mál og lestrartileinkunn barna og bent á mikilvægi málskilnings við lestrartileinkun (Frost 2003, Hrafnhildur Ragnarsdóttir 2004, Rósa Eggertsdóttir 2004, Whitehead 2004). Jafnframt hefur verið bent á að megináhersla í lestrarkennslu hefur beinst að smærri einingum málsins, þ.e. þáttum tengdum hljóðkerfi, en of lítið hefur verið hugað að hinum stærri einingum, þ.e. orðaforða, uppbyggingu máls í setningar og tengingum þeirra í samfellda frásögn (samloðun texta). Á þessum þáttum byggir lesskilningur. Talmálið þarf að örva í gegnum samræður af ýmsum toga og ekki síður er ástæða til að gefa börnum tækifæri til þess að segja sögur.

Framangreindir þættir sýna fram á mikilvægi þess að vinna með alla þætti máls og læsis í leikskóla, á forsendum leikskólafræðanna, þ.e. í gegnum leik, rannsóknarleiðir barna og jákvæða hvatningu.

## 2.3. Hvað er lestrarhvetjandi umhverfi?

Það liggur í orðinu að lestrarhvetjandi umhverfi sé umhverfi sem hvetji börn til þátttöku eða umhugsunar um mál eða læsistengd viðfangsefni. Schuele ofl. (1993) hafa skilgreint nánar hvað felst í slíku umhverfi og flokkað í átta liði. Samkvæmt skýringu þeirra inniheldur lestrarhvetjandi umhverfi skriflegar upplýsingar í tengslum við dagskipulag. Í kennslurýminu eiga að vera ritaðar upplýsingar fyrir börnin, s.s. dagatal, nafnalistar, ýmsar skráningar, auglýsingar, veðurkort eða annað efni á rituðu máli. Í öðru lagi eiga skriflegar leiðbeiningar eða merkimiðar að vera sýnileg og ætlast skal til að leikskólakennari bendi börnunum á ritað mál í tengslum við leiðbeiningar ýmissa verkefna, t.d. reglur í tengslum við spil, uppskriftir o.fl. Einnig skulu merkimiðar (ritmál og mynd) vera á geymslustöðum (hillur, skúffur, töflur). Góðar merkingar munu jafnframt hvetja börnin til sjálfstæðra vinnubragða, s.s. að sækja efni og ganga frá. Í þriðja lagi skulu fjölbreytileg gögn til ritunar og listsköpunar vera aðgengileg, s.s. pennar, blýantar, ólíkar tegundir af litum, penslar, málning, krítar, töflur, ýmiskonar

pappír, miðar, eyðublöð, umslög og minnisbækur. Af þessu læra börn að talmál er hægt að forma í ritmál og að ritmál hefur í sér fólgnar upplýsingar. Fjórði þátturinn eru bækur. Þá er átt við að börn hafi gott aðgengi að bókum og læri umgengni við þær. Þau séu jafnframt hvött til þess að skoða bækur og þykjustulesa en einnig skal lesið fyrir börn, þau spurð spurninga úr texta og þeim gefin tækifæri til umræðna um bókmenntir. Í gegnum athafnir af framangreindum toga er reiknað með að börn læri ýmis læsistengd hugtök og fái auk þess tækifæri til að velta vöngum yfir sögunum sem lesnar eru og hugsanlega að skapa aðra möguleika fyrir sögupersónur og söguþráð. Samkvæmt hugmyndum áðurnefndra fræðimanna skal einnig lögð áhersla á að annað prentað efni sé aðgengilegt, s.s. tímarit, bæklingar, pöntunarlistar, símaskrá, matreiðslubækur, matseðlar, möppur, veggspjöld, minnismiðar, umbúðir og vörumerki og önnur merki. Af þessu læra börn að ritað mál er mjög fjölbreytilegt og notað til upplýsinga í venjulegum daglegum athöfnum. Í sjötta lagi skal vera til staðar búnaður og boðið upp á leiki til örvunar lesturs og ritunar. Þá er um að ræða bókstafi í ýmsum gerðum (kubbar, segull, tré, plast), leikir með bókstafi (lottó, bingó, jöfnuspil), púsluspil með orðmyndum, rímleikir, tölvur, forrit o.fl. Á þennan hátt eru börnin þátttakendur í viðfangsefnum sem örva lestur og ritun. Í sjöunda lagi er lögð áhersla á sérstakt rými innan deildarinnar ætlað til lesturs, ritunar og teiknunar, þ.e. bókahorn með þægilegri aðstöðu sem hvetur til málörvunar, lestrar og ritunar. Að síðustu skal hugað að ákveðnu sýningarsvæði fyrir verk barnanna, s.s. myndverk, veggspjöld og skreytingar með rituðu máli ( Schuele o.fl. 1993). Á þennan hátt geta leikskólar skapað hvetjandi rými sem vekur forvitni barna og athygli á rituðu máli.

Ritmálið vekur athygli og hvetur til rannsókna hvar sem það er sýnilegt í umhverfinu.

Leikskólabörn læra í gegnum leik. Það er leikskólakennarans að skapa aðstæður og örvandi málumhverfi. Þar skiptir máli tími og rými, efniviður, uppbygging bakgrunnsþekkingar fyrir leikinn, örvun frásagnarhæfileika og þátttaka í leik barnanna. Bernskulæsi og örvun þess byggir á því að nám barna fari fram á eins náttúrulegan hátt og kostur er, þ.e. að litið sé á lestrarnámið á svipaðan hátt og þróun talmáls. Lagt er upp út

því að börnin hafi góðar fyrirmyndir, tækifæri til lestrar og umræðu og stuðning til þess að öðlast færni  við lestur og ritun. Reynslan hefur sýnt að hægt er að kenna lestur í lestrarhvetjandi umhverfi en það er gagnstætt hefðbundnum leiðum þar sem lestur er kenndur á formlegan hátt.

# 3. Verkefnið Læsi í leikskóla

Hér verður gerð grein fyrir framkvæmd verkefnisins *Lestur í leikskóla* skólaárið 2006 – 2007. Í fyrstu verður stuttlega greint frá leikskólanum Flúðum og síðan fjallað lítillega um hugmyndir um starfsþróun. Meginviðfangsefni kaflans er hins vegar lýsing á skipulagi og framkvæmd verkefnisins og gefin dæmi um hvernig unnið var með hina ólíku þætti innan leikskólans.

## 3.1. Leikskólinn Flúðir

Leikskólinn Flúðir hefur starfað frá árinu 1985. Hann er fjögurra deilda skóli með um 90 börn. Einkunnarorð skólans eru *gleði – friður – virðing*. Í leikskólastarfinu er einkum lögð áhersla á frjálsan leik og uppgötvunarnám sem byggir á hugmyndafræði Dewey. Auk þróunarverkefnis um læsi tekur skólinn nú þátt í öðru verkefni SMT; skólafærni, sem byggir á jákvæðum stuðningi við hegðun barna. Deildir leikskólans eru Undraland, þar eru yngstu börnin, þ.e. eins og hálfs til þriggja ára; Putaland, aldur barna þar er tveggja til fjögurra ára; Risaland með þriggja til fjögurra og hálfs árs börn og Hulduland, en þar eru elstu börnin, fjögurra til sex ára. Allar deildir vildu taka þátt í þessu verkefni og allt starfsfólk deilda tók þátt í fræðslufundum og skipulagi viðfangsefna og framkvæmd þeirra. Töluverð starfsþróun er í gangi í skólanum núna en eins og áður segir er skólinn þátttakandi í öðru verkefni samtímis þessu (Leikskólinn Flúðir).

## 3.2. Hugmyndafræðilegur bakgrunnur

Leikskólinn Flúðir óskaði eftir aðstoð við eflingu læsis. Hugmynd leikskólans var að vinna að nokkru í samræmi við aðferð Rósu Eggertsdóttur, *Byrjendalæsi*, þannig að börnin væru að nokkru vön þeim starfsháttum sem tækju við þegar þau kæmu í grunnskóla. Það er spurning hvort æskilegt sé að taka aðferð sem er ætluð fyrir eldra þroskastig barna og yfirfæra á yngri börn. Hér geri ég grein fyrir aðferð Rósu, *Byrjendalæsi* og ber saman við bernskulæsi og set fram mínar hugleiðingar um það hvað greinir þær að og hvað þær eiga sameiginlegt.

Aðferð Rósu byggir á hugmyndafræði samvirknimódels (interactive model) við lestrarkennslu. Samkvæmt þeirri hugmyndafræði er lestrarvirknin hvorki bundin eingöngu við bókstafaþekkingu né þekkingu um uppbyggingu setninga og merkingu, heldur hvoru tveggja og það fer eftir textanum hverju sinni hvor aðferðin er virkari. Við

lestrakennslu þarf því að vinna með báða þætti auk ritunar. Rumelharts hefur skilgreint lestrartileinkun samkvæmt þessu módeli:

> Lestur er ferli við skilning ritmáls. Hann hefst með því að sjónhimna augans nemur tákn eða letur og endar (ef lestur er árangursríkur) með ákveðinni hugmynd um boðskap höfundar. Þar af leiðandi er lestur hvorutveggja í senn skyn- og vitsmunalegt ferli. .... Ennfremur þarf góður lesandi að vera fær um að notfæra sér upplýsingar tengdar skynjun og öllum þáttum máls, þ.e. setningauppbyggingu, merkingu og málnotkun. Þegar lesið er hafa þessir þættir gagnverkandi áhrif hverjir á aðra á flókinn og fjölbreytilegan hátt (í Zeng 2002, bls. 21).

Rósa segir um kennsluaðferðina *Byrjendalæsi* að í kennsluskipulagi þurfi að gera ráð fyrir gagnvirkni texta og lesenda; að leggja þurfi jöfnum höndum áherslu á tækni og merkingu (ritkerfi, orðaforða, skilning og setningauppbyggingu). Þannig sé nauðsyn að samþætta fleiri aðferðir og meta stöðugt bæði framfarir nemenda og starfshætti í þeim tilgangi að koma sem best á móts við þarfir hvers og eins. Kennslan er ýmist skipulögð sem samvinnuverkefni nemenda eða að hún er einstaklingsmiðuð (Rósa Eggertsdóttir 2004).

Það sem er sammerkt með bernskulæsi og *Byrjendalæsi* er, að mínu mati, hugmyndafræðilegur bakgrunnur um þróun lestrar; sköpun, samvinna og forvitni eru lögð til grundvallar af hinum fullorðnu í samvistum við barnið. Við kennslu eða örvun er lögð áhersla á sömu þekkingarsvið sem eru allir þættir máls; orðaforði, merkingarfræði, setningafræði og ritkerfið, bæði sjónrænt og hljóðrænt, og einnig er áhersla lögð á að byggja á reynslu barna. Aðferðirnar eru hins vegar ekki þær sömu sem byggir í megindráttum á ólíkri aðferðafræði leik- og grunnskóla og mismunandi þroska barnanna. Það sem greinir að kennsluhætti í leik- og grunnskóla almennt, er að aðferðir leikskólans eru þroskamiðaðar og formleg kennsla á sér ekki stað heldur er byggt á forvitni barnanna, og aðstæður skipulagðar þannig að þær bjóði upp á fjölbreytni í leik barna. Ekki er byggt á formlegum kennslustundum. Bernskulæsi þróast í gegnum daglegar athafnir og gert er ráð fyrir að börn séu tilbúin til þátttöku í læsistengdum athöfnum frá fæðingu. Þau byggja upp lestrarþekkingu sína í gegnum félagslegar athafnir og samskipti sem þau taka þátt í. Athafnir tengdar bernskulæsi hafa í sér fólginn skilning á talmáli, notkun þess, leik með málið (hljóðkerfi, frásagnir) krot, þátttöku í lestri bóka, rannsóknir á bókum og þátttöku í tölvutengdum viðfangsefnum. Aðferð Rósu, *Byrjendalæsi*, felur í sér fjölbreytni í kennsluháttum og eru talmálið, uppbygging máls og samvinna barna lykilþættir viðfangsefna. Aðferðirnar byggja á sömu hugmyndafræði.

## 3.3. Skipulag verkefnisins

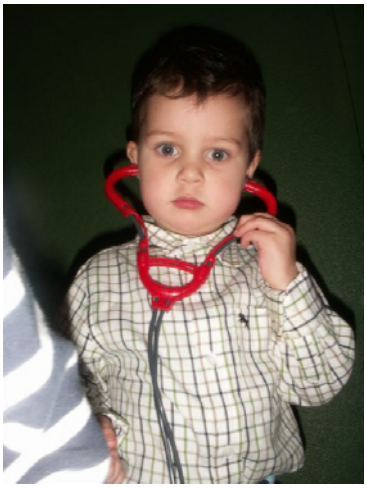
Margar kenningar hafa verið settar fram um hvað þurfi til þess að starfsþróun skili árangri til lengri tíma. Hér verður einungis kynnt stuttlega almennt starfsþróunarmódel eins og Fullan ( 1991) hefur sett það fram, en hann hefur verið atkvæðamikill fræðimaður á sviði skólaþróunar í á þriðja áratug. Fullan sýnir þetta módel sem ferli en þó ekki línulaga þar sem breytingar á síðari stigum geta haft áhrif á ákvarðanir framar í ferlinu. Meginþættir breytingaferlis eru; *forvinna, útfærsla, framkvæmdaferli og kunnátta* eða *niðurstaða.* Þetta ferli getur náð yfir fleiri ár enda leggur Fullan áherslu á að breyting sé ferli en ekki atburður. Á fyrsta stigi er áhersla lögð á að vekja áhuga á viðfangsefninu og að efla þekkingu. Framkvæmdaferlið er hið raunverulega breytinga- eða þróunarferli. Hér skiptir máli að kennararnir séu sjálfir virkir í breytingaferlinu ef breyting á að verða varanleg; að ferlið þróist til enda. Stuðningur sem starfsfólki er veittur getur komið fram í ýmsum myndum en mikilvægt er að hann sé veittur á vettvangi í beinum tengslum við viðfangið. Talað er um félagastuðning þegar starfsmenn með svipaða þekkingu í svipuðum aðstæðum styðja hver annan í starfi með því að fylgjast með og meta starf hver annars og ræða niðurstöður og mögulegar breytingar. Vettvangsráðgjöf felst í því að sérfræðingur, hugsanlega utan stofnunarinnar, gengur inn í ráðgjafarhlutverk með starfsmanni; þeir funda um viðfangsefnið og koma sér saman um meginleiðir. Ráðgjafi fylgir starfsmanni eftir í starfinu og þeir funda um gengi; hvað vel var gert og hvað mætti betur fara. Í sameiningu finna þeir leiðir fyrir starfið framundan (Rúnar Sigþórsson og fl. 1999).

Fylgiskjal 1 sýnir yfirlitsblað um uppbyggingu verkefnisins á leikskólanum. Ráðgjafi lagði fram áætlun í samráði við starfsfólk leikskólans. Hlutverk ráðgjafans var að kynna hugmyndafræðina í fyrirlestrum sem dreift var á skólaárið (Fylgiskjal 2). Ráðgjafi fylgdi ferlinu eftir með fundum og starfsfólk hafði aðgang að ráðgjafa í gegnum netsamband og símaviðtöl á milli lota. Verkefnið var lagt þannig upp að unnið var með ákveðna þætti bernskulæsis yfir ákveðinn tíma í þeim tilgangi að festa þekkingu í sessi og að starfsfólk áttaði sig á mögulegum vinnubrögðum varðandi þáttinn. Eftir fyrirlestur um viðfangsefnið gerði starfsfólk hverrar deildir framkvæmdaáætlun í sameiningu fyrir tímabilið framundan (Fylgiskjal 3) og mat á verkinu í lok hvers tímabils sem var mánuður til sex vikur eftir aðstæðum. Deildarstjórar skipulögðu starfið og framkvæmd þess á sinni deild, einnig var þeim ætlað að sjá til þess að samráð væri á milli deilda. Meginmarkmiðið var a*ð efla alla þætti máls og leggja þannig grunn að lestri og ritun í gegnum markvissa vinnu, leik og örvun í umhverfi.* Þættirnir sem unnið var með skólaárið 2006 – 2007 voru leikur og lestrarhvetjandi umhverfi, frásögn og sögugerð,

hljóðkerfisvitund, orðaforði og ritun. Að vori var hafist handa við gerð námskrár þar sem allir þessir sérgreindu þættir voru samþættir. Námskráin samanstendur af tveimur þáttum; almennum hluta, sem var unninn af ráðgjafa, og framkvæmdahluta, sem unninn er af starfsmönnum hverrar deildar og skýrir markmið, starfstilhögun og mat hverrar deildar fyrir sig. Hér verður gerð grein fyrir framkvæmd þróunarverkefnisins í samræmi við það ferli sem unnið var eftir starfsárið 2006 – 2007. Hver kafli tekur til eftirfarandi: þáttur sem var til umfjöllunar, leiðir deilda og mat deilda á gengi.

## 3.4. Leikur og læsi

Í fræðsluerindi var fjallað um mikilvægi leiksins í þroska barna og sérstaklega í tengslum við læsi. Bent var á leiðir til að bæta læsistengdum athöfnum inn í leik barna til þess að vekja athygli og forvitni þeirra á lestri og ritun. Leikur er tjáningarform barna og fræðimenn hafa skilgreint hann frá ólíkum sjónarhornum eða fræðikenningum, en, eins og eins og Erikson segir: ... *leikurinn leikur sér að því á sinn hátt að forðast að láta ná sér og festa sig í einhverri einni skilgreiningu* (Valborg Sigurðardóttir 1991, bls. 107). Börn leika það sem þau sjá hina fullorðnu aðhafast í kringum sig og afla sér á þann hátt reynslu. Þannig upplifa þau menningarleg gildi samfélagsins. Við rannsóknir sínar nota börnin öll skynfæri sín, þau hlusta, horfa, snerta og hreyfa sig og síðast en ekki síst veitir leikurinn ánægju. Rannsóknir barna og leikur gefa þeim allskyns möguleika, jafnvel á að taka áhættu, en samt sem áður í öruggu samhengi, þ.e. í þykjustunni (Hoven 2002).



Yngstu börnin í hlutverkaleik. Smátt og smátt þróast leikurinn og þá má bæta inn í hann læsistengdum viðfangsefnum.

Þegar lestur og ritun eru hluti af leik barna notast þau við læsi á virkan hátt, þ.e. þau reyna að skilja á hvern hátt það virkar. Lestur í gegnum leik er hættulaus athöfn þar sem maður prófar sig áfram, gerir uppgötvanir og tekst misvel til (trial – error), en það er í góðu lagi því allt er í „þykjustunni“ og enginn veltir fyrir sér árangursmælingu. Hlutverka- og þykjustuleikir eru taldir hafa hvað mest uppeldislegt gildi (Bennet-Armistead o.fl. 2005, Valborg Sigurðardóttir 1991). Í hlutverkaleiknum þurfa börn að nota bæði mál- og félagsfærni. Þau nota málið sem tjáskiptamiðil, koma sér saman um leikreglur til þess að leika leikinn og þróa hann áfram.

Wolfgang og Sanders (1981) skoðuðu leikinn sem undirstöðu lestrarnáms og bentu á að upplifun og skilningur á táknum væri undirstaða þess að geta skilið rittákn síðarmeir til þess að geta beitt óhlutbundinni hugsun. Þeir báru saman þróun tákna og rittákna, þ.e.a.s. þeir skoðuðu hvar barn er statt samtímis í þroska hvað varðar hlutverkaleik, tákn og ritun, sbr. eftirfarandi töflu. Taflan sýnir fram á þróun allra þessara þátta frá hinu hlutlæga til hins huglæga.

| Þróun hlutverkaleiks í samanburði við þróun ritmáls | | |
|---|---|---|
| **Hlutverkaleikur** | **Tákn** | **Þróun ritunar** |
| Greinarmunur á leik og raunveruleika (t.d. borða úr tómri skeið) | Uppgötvun ritmáls | Krot |
| Óháð hlutum í leik (skel getur orðið bolli) | Uppgötvun á að rittákn bera texta | Þykjustulestur og skrift |
| Stjórnun í hlutverkaleik (þykjustu hnífapör til þess að gefa þykjustu börnum (dúkkum) að borða) | Uppgötvun á einstökum bókstöfum + strik, bogar og hringir | Vald á einstökum orðum; skiltalestur svo og einstökum bókstöfum |
| Samspil í hópi, skipulag í leik | Lestrarnám | Reglur ritmáls, lestrarátt, bil á milli orða |

Wolfgang og Sanders 1981

Lestur byggir á málinu og með því að bæta læsistengdum viðfangsefnum inn í leikinn er honum lyft á hærra stig. Það hafa verið settar fram kenningar um að börn sem eiga auðvelt með hlutverkaleik muni eiga auðveldara með ritunarþátt síðar en í gegnum hlutverkaleikinn eru börnin að skapa sögu og tjá eitthvað utan við það sem er hér og nú

(Makin og Whitehead 2004). Í gegnum hlutverkaleik geta börn lært um það hvernig lestur er notaður í nánast öllum daglegum athöfnum. Sem dæmi má nefna heimsókn á sjúkrahús en ótal lestrartengdar athafnir gætu tengst einni slíkri heimsókn. Þar eru skilti sem leiðarvísar, eyðublöð sem þarfnast útfyllingar, upplýsingar eru skrifaðar í tölvu og þar er einnig upplýsinga leitað, blöð eru lesin á biðstofu, bækur lesnar í rúminu og sjúklingar hafa lyfjakort og matarkort þar sem eru skráðar upplýsingar. Einnig þarf að skrá ýmsar mælingar, s.s. hita og blóðþrýsting og öll starfshlutverk hafa í sér fólgnar læsistengdar athafnir. Í hlutverkaleik eiga börn að hafa aðgengilegan búnað og gögn sem þau geta notað til þess að innleiða lestrartengdar athafnir í leikinn. Í hina svokölluðu þemakassa eru upplagt að bæta við læsistengdum viðfangsefnum. Vettvangsferðir, bækur og myndbönd geta einnig hvatt til hlutverkaleiks. Ein leið er að búa til deildarbækur sem innihalda myndir, teikningar, sögur, frásagnir, athugasemdir og reynslu úr leikjum sem börnin hafa verið þátttakendur í. Hér er spurning um úrvinnslu, t.d. að tengja stuttan texta við myndirnar og hafa það efni aðgengilegt til þess að skoða og ræða.

Hér er drengur að byggja kastala

... hann ákveður að selja inn í kastalann og þarf því að búa til aðgangsmiða.

Hann á von á mörgum ferðalöngum ...

Aðgöngumiði klár.

Hinum fullorðnu er ekki ætlað að snúa leiknum upp í formlegar námsaðstæður, en þeim er hins vegar ætlað að bjóða upp á hvetjandi aðstæður, leiðbeina þegar þess er óskað, leggja til búnað og gefa tíma.

### 3.4.1. Lestrarhvetjandi umhverfi og hlutverk starfsfólks

Börn sjá ritmál alls staðar í umhverfinu; í bókum, á fatnaði, í verslunum, á vörum, í sjónvarpi og á skiltum verslana og veitingahúsa. Börn sjá systkini, foreldra og leikskólakennara lesa sér til ánægju, fræðslu og upplýsingar. Þau sjá skrifað í sama tilgangi. Það er lesið fyrir börnin, þau spyrja og reyna sjálf. Þrátt fyrir áreiti umhverfisins er mikilvægt að hinir fullorðnu í umhverfi barnsins skapi hjá því forvitni, veiti hvetjandi tilsögn og nýti tækifærin sem gefast til þess að vekja athygli á rituðu máli. Hlutverk foreldra og uppalenda er að vera leiðandi í lestrarferlinu, vera fyrirmynd, taka þátt í og hvetja til samræðna og styðja börnin í öllum þeirra tilraunum við lestur og skrift.

Í lestrarhvetjandi leik er leikskólakennarinn þátttakandi, skipuleggjandi, leiðbeinandi, sögumaður eða stjórnandi umræðu (Saracho 2004). Það er leikskólakennarans að skapa aðstæður og örvandi málumhverfi en í því felst að huga að tíma, rými og efniviði, byggja upp bakgrunsþekkingu fyrir leikinn, örva frásagnarhæfileika og taka þátt í leik barnanna. Jóhanna Einarsdóttir (1999) gerði rannsókn á samskiptum barna og fullorðinna í íslenskum leikskólum, þ.e. á þátttöku fullorðinna í leik barna og viðhorf þeirra til íhlutunar í hlutverkaleik barna. Niðurstaða hennar var að íslenskt starfsfólk leikskóla tekur lítinn þátt í leik barna og ekki nema að þeim sé boðin þátttaka; mörgum fannst að þeir ættu ekki að hafa áhrif á leikinn. Í sömu heimild vísar Jóhanna til rannsóknar Christie og Enz (1997) þar sem samskipti barna og starfsfólks eru skoðuð í leik. Samskipti eru sett fram á ás sem sýnir aðstæður annars vegar þar sem engin afskipti eru höfð af börnunum og hins vegar þar sem um er að ræða algera stjórnun af hálfu hinna fullorðnu. Niðurstöður þeirra voru að meðalhófið reyndist best til örvunar hlutverkaleiks.

Með hliðsjón af hugmyndafræði Vygotsky, sem leggur áherslu á þátt hinna fullorðnu í námi barna, um svæði hins mögulega þroska og rannsóknirnar sem bent var á hér að framan, þá er æskilegt að starfsfólk leikskóla taki virkari þátt í hlutverkaleiknum en nú virðist vera.

**Hvað var gert?**

Hér á eftir koma fram dæmi um framkvæmd læsistengdra athafna í gegnum leik í starfi á öllum deildum Flúða.

**Dæmi frá Undralandi 1 ½ - 3 ára:**

Hvað var gert?

> *Unnum 2-3x í viku með leikinn sérstaklega. Lesnar voru sögur sem tengdust svo leikefninu sem lagt var fyrir, s.s. búðarferða-, ferðalaga- og*

*sjúkrahússögur. Útbjuggum þemakassa sem innihéldu „búðardót“, „læknisdót“ og „heimilisdót“. Unnið mest með 3 ára strákum, sem eru þeir elstu á deildinni, en einnig með þeim yngri en ekki eins mikið.*

Hvernig gekk?

*Yfirleitt gekk þetta mjög vel, áhugi barnanna endurspeglaðist nú reyndar dálítið af því hversu vel þau þekktu það sem sagan fjallaði um, t.d. voru þau mun virkari í leik um sjúkrahús og búðir heldur en ferðalög. Þau voru mjög áhugasöm um að ég skrifaði niður innkaupalista, en þegar ég lét þau hafa sjálf blað og penna fór það út um þúfur og þau fóru meira að skrifa á veggi og gólf heldur en á blaðið en voru mjög upptekin af því að finna eitthvað sem ég gæti sett á innkaupalistann, og það átti einungis að vera hollt því að Snuðra og Tuðra (bókin sem ég las) vildu bara kaupa óhollt en fjallað var um að það væri ekki gott. Var gaman að fylgjast með þeim þegar þau fóru ósjálfrátt að flokka matinn eftir „hollur“ og „óhollur“ og ef þeim fannst ég ekki setja hlutina á réttan stað þá leiðréttu þau mig.*

**Dæmi frá Putalandi 2 – 4 ára:**

Hvað var gert?

*Við höfum notað ýmislegt í daglegu starfi og leik. Við erum með ... spjöld í söngstundunum sem eru með textanum öðrum megin og mynd hinum megin.... Börnin okkar eru líka mjög dugleg að skoða bækur og finnst það gaman... Við erum alltaf með púsl og elstu börnin eru mjög hrifin af stafapúslinu.... Eins erum við með jöfnuspil og lottóspil og þá eru eins myndir paraðar saman en það væri hægt að þróa það áfram með því að setja texta með. Við erum líka að útbúa frásagnarspjöld og erum aðeins búnar að prófa það. ... Í tónlistinni og dansinum eru börnin að æfa sig á takti og hrynjandi og skemmtilegt að fylgjast með því.*

Til umhugsunar til þróunar viðfangsefnis

*.... hugmynd um að gera bók fyrir þau börn sem þarf að örva aðeins. Börnin gætu sjálf valið myndir og við svo skrifað fyrir þau í bókina og þannig væri komin frásagnarbók fyrir þetta barn. Eins væri hægt að hugsa sér að gera svona bók í hópavinnu og þá væri ein bók fyrir hvern hóp.*

**Dæmi frá Risalandi 3 – 4 ½ árs:**

Hvað var gert?

*Börnin bjuggu til jólasveina með ljósmynd af sér. Við útbjuggum nöfnin þeirra í tölvu og þau límdu nöfnin sín á jólasveinana .... voru mikið að skoða nöfnin.... Börnin bjuggu sér til höfuðföt fyrir þorrablótið. Nöfn prentuð í tölvu og klippt niður. Síðan áttu börnin að finna nöfnin sín og líma á sitt höfuðfat. Kennarinn bjó til stafi úr leir og sá sem átti viðkomandi staf fremst í nafninu sínu mátti taka hann.... Fórum í stafalottó..... Stafir þræddir á band.*

Að hverju var hugað sérstaklega fyrir einstök börn?

*Útbúnar voru smá bækur fyrir þrjú börn sem áttu erfitt með að fylgjast með í söguverkefni. Börnin límdu svo inn myndir í bækurnar og við skrifuðum texta. Svo „lesum“ við bækurnar af og til. Mjög vinsælt. Drengur (4 ½ árs) sem er orðinn vel stautfær fékk það verkefni að lesa jólasveinavísurnar upphátt á hverjum degi.*

**Dæmi frá Huldulandi 4 – 6 ára:**

Hvað var gert?

*Við endurnýjuðum merkingar á hirslum þar sem börnin geyma dótið sitt til hlutverkaleikja..... Í hlutverkaleik var samverustund þar sem börnin „lásu“ hvert fyrir annað og einnig lásu þau fyrir dúkkurnar í leiknum. Bók tekin og „lesin“ með tilþrifum. Í snyrtileik skrifuðu börnin reikninga þegar „borgað“ var. Unnið var með stafi í þrívídd og þeir þræddir upp á band. Vinsælt að búa þannig til nafn og föðurnafn. Á þessu tímabili urðu lestrarhvetjandi spil og púsl oftar uppi á borði en endranær. Púsl og spil þar sem átti að púsla saman myndir og orð. Minnisspil þar sem átti að finna myndir og fyrsta staf í orðinu á myndinni. Heimatilbúið spil sem nefnt var Búðarspilið. Spjald með 70 reitum og tölustöfum frá 1-70. Með vissu millibili var broskall stimplaður á reit. Klippt voru úr Dagskránni nöfn fyrirtækja/staða og þau plöstuð. Teningi kastað og peð fært um jafn marga reiti og talan sem kemur upp segir til um. Ef peðið lendir á broskalli dregur leikmaður spjald, finnur út hvað stendur á því og segir frá eftir sinni getu. T.d. hvað fæst í búðinni, til hvers það er notað, hver getur notað það..... Með spilinu læra börnin hvernig stafirnir mynda ólík orð. Einnig á það að örva frásagnargleði og hvetja til tjáningar. Auðvelt er að bæta inn nýjum orðum til að fá fjölbreytni í leikinn.*

Hvernig gekk?

*Við fundum aukinn áhuga á spilum og púsli með stöfum og orðum en einnig á stafagerð og því að mynda orð úr stöfum.*

## 3.5. Frásögn og sögugerð

Í erindi var kynntur fræðilegur bakgrunnur og rannsóknir á frásögnum barna og kynntar leiðir til örvunar við sögugerð.

Sögulestur fyrir börn er mikilvægur grundvöllur fyrir formlega lestrarkennslu. Í gegnum sögulestur virðast börn öðlast færni til að hugsa og tala um atburði utan eigin reynsluheims og þróa ferlið frá hinu hlutlæga til hins huglæga. Góð hlustun hjálpar börnum að átta sig á uppbyggingu sögu. Það ferli þróast smátt og smátt en til þess að efla markvisst uppbyggingu sagna barna má kynna þeim þann ramma sem saga byggir á í gegnum sögulestur, frásagnir og ýmsar leiðir aðrar þar sem þau eru þátttakendur í endurgerð sagna og sköpun nýrra. Sögubygging er flókin og gerir miklar kröfur til málfærni. Í sögubyggingu þarf að huga að sviðsetningu með inngangi eða kynningu á sögusviði og persónum, s.s. skilgreiningu á hugarástandi, að gera grein fyrir upphafsatburði sem hrindir atburðarásinni af stað og að flétta saman þræði hinna ýmsu atburða og sögupersóna. Að síðustu þarf að gera grein fyrir sögulokum þar sem endir tengist upphafsatburði. (Derewianka 1991 í Dawson 2005, Hrafnhildur Ragnarsdóttir 2004). Auk frásagnarfærni læra börn að beita málfræði á sífellt flóknari hátt í gegnum

sögusköpun (Hrafnhildur Ragnarsdóttir 2004). Sögugerð er einnig mjög mikilvægur þáttur fyrir þróun ritunar (Harrett 2006). Rannsóknir sýna að í ritun þróast upphaf verksins fyrst. Meginmál þróast frá því að vera óskipulagt og ruglingslegt, þar sem vantar ákveðna þætti sögunnar, og í það að farið er nákvæmlega í smáatriði annarra þátta. Niðurlag þróast síðast. Svo virðist sem barn telji sig hafa lokið sögu þegar hámarki hennar er náð þannig að endirinn verður snubbóttur. Sögugerð kemur við sögu náms á enn víðara sviði, s.s. í tengslum við eflingu ályktunarfærni og skapandi hugsunar. En auk þessa má nýta sögur barna til þess að meta mál þeirra þar sem allir þættir máls koma við sögu í frásögninni (Hrafnhildur Ragnarsdóttir 2004). Hlutverk kennarans er að gefa börnunum efnivið til úrvinnslu og tækifæri til skapa sögu í sameiningu; ræða mál, setja orð á hugmyndir, álykta og síðan að skapa. Mörg börn eiga erfitt með að hefja sögugerð, þau skortir hugmyndaflug og hvata til að komast af stað. Harrett (2006) hefur þróað leiðir til þess að aðstoða börn til skapandi hugsunar, þ.e. „að sjá fyrir sér“ áður en þau hefja sögugerðina. Harrett segir það hlutverk kennara að bjóða upp á áhugaverð viðfangsefni til að fjalla um; hefja verkefnið með umræðu til þess að koma hugarflugi barnsins af stað og huga að sköpunarþættinum. Hvetja börnin til þess að sjá fyrir sér fólk, staði og atburði en það að skapa persónur og sögusvið fyrirfram getur hjálpað til þess að skapa söguna í heild. Harrett bendir á ýmsar kveikjur til þess að hefja sögu; hluti, myndir eða tónlist, að breyta eldri sögum með því t.d. að skapa nýjan endi, bæta inn persónum eða að finna aðra þætti sem gætu hafa þróast öðruvísi.

Hér er komin tillaga að efnivið í söguramma. Þá er bara að ákveða hvað fær að vera með og hverju sleppir; skapa söguþráðinn og raða hlutunum upp í samræmi við fyrirhugaða atburðarás.

Dawson (2005) hefur þróað sérstakan söguramma í þeim tilgangi að hjálpa börnum við sögusköpun. Ramminn byggir á því að nýta fleiri skynsvið við sögugerðina;

teikna söguna upp og leika hana. Þessir fræðimenn, þ.e. Dawson og Harrett (2006), leggja áherslu á að það þurfi að gefa börnum tíma til sköpunar af þessum toga. Hlutverk kennarans er að skipuleggja aðstæður, gefa tíma og taka þátt í umræðu með hópnum eftir því sem þörf er á.

**Hvað var gert?**

Hér á eftir koma fram dæmi um framkvæmd læsistengdra athafna í tengslum við frásögn og sögugerð á öllum deildum Flúða.

**Dæmi frá Undralandi:**

Hvað var gert?

> *... ákváðum því að útbúa frásagnarbækur með myndum af deildinni og starfinu, hugmyndin var að hafa efni bókarinnar í tímaröð þannig að börnin myndu skynja upphaf og endi dagsins og sjá samfellu í því sem var að gerast í bókinni. Myndirnar voru mjög einfaldar og ættu öll börnin að þekkja það sem var á þeim og ná að tengja þær við það sem við erum að gera í starfinu daglega.*

Dæmi úr sögustund:

> *Unnið var með söguna um bangsana þrjá og Gullbrá. Notaðar voru loðtöflumyndir til stuðnings texta. Fimm drengir voru í hópnum á aldrinum þriggja ára og mánaðargamlir til þriggja ára og átta mánaða. Úrvinnsla sögunnar var sameiginleg endursögn drengjanna. Hún endaði svona.*
>
> *„Einu sinni voru þrír bangsar sem áttu heima í húsinu í skóginum. Bangsapabbi í bláum buxum, bangsamamma í rauðum bol og litli bangsi í grænum buxum. Bangsapabbi var stærstur, mamman var góð, litli bangsi fór að gráta þegar Gullbrá var búin að borða allan grautinn og brjóta stólinn hans".*

Að hverju var hugað sérstaklega fyrir einstök börn?

> *Var aðeins hugað að því að gera verkefni flóknari eftir því sem þau eltust. Í elsta hópnum fengu þau fullt af tækifærum bæði til að þróa leikinn, lesa sjálf (svona eftir „getu"), skrifa niður og fleira sem þróaðist hjá þeim.*

**Dæmi frá Putalandi:**

> Dæmi um sögu sem varð til í Putalandi:
>
> *...þau voru orðin eitthvað leið svo við lögðumst öll á gólfið og ég náði í blað og penna og spurði hvort við ættum að gera sögu. Þau voru meira en til í það .... Við erum að syngja tröllalög og þau virðast vera nokkuð upptekin af tröllum. Ég byrjaði: Einu sinni var… og þau komu á eftir og svo spurði ég leiðandi spurninga á borð við hvað gerði tröllið þá og hvað gerðist þá o.s.frv. Ég las söguna nokkrum sinnum yfir fyrir þau á meðan hún varð til og svo aftur í restina.*
>
> Tröllasaga: Sex höfundar á aldrinum þriggja ára til tæplega fjögurra ára.
>
> *Einu sinni voru tröllapabbi og tröllamamma. Þau áttu heima hátt uppi í fjöllunum. Einu sinni þegar tröllapabbi og tröllamamma fóru í gönguferð sáu þau brú – þau fóru undir brúna og það var tröll undir brúnni sem sagði: „Hver er að trampa á brúnni minni?" „Það eru bara við, við eigum heima upp í fjöllunum". Undir brúnni voru nokkur risatröll sem sögðu:*

*„hó hó“. Tröllapabbi og tröllamamma borðuðu risatröllið og brúna og fóru svo aftur upp í fjöll.*

**Dæmi frá Risalandi:**

*Við héldum hópunum okkar, þ.e. 8 í öðrum 7 í hinum. Börnin eru þriggja og fjögurra ára. Fórum yfir hvernig sögur verða til með öllum hópnum ... Tókum Geiturnar þrjár sem dæmi og leyfðum börnunum að leika og nota geitur úr gömlu skuggaleikhúsi. Gekk nokkuð vel. Í annað skipti var rætt um að sögur væru búnar til úr stöfum og orðum alveg eins og lög væru búin til úr tónum. Notuð blokkflauta. Í hópavinnu notuðum við fjóra hluti hvor og teiknuðum upp söguramma sem fyllt var upp í. Þetta gekk nokkuð vel hjá hóp H í tvö skipti. Í hóp O gekk vel í fyrsta skipti en síðan kom í ljós að þetta hentar ekki allra yngstu börnunum. Það var líka reynt að leika söguna í hóp H en það þróaðist út í frjálsan leik á gólfi.*

Hvernig gekk?

*.... Öll börnin voru nokkuð virk og vildu líka skrifa á blaðið eins og ég gerði.*

*Seinna sögðu börnin: Hvenær eigum við að leika aftur leikritið um Snata Singó ?*

*Og fannst mér það lýsa áhuga barnanna.*

**Dæmi frá Huldulandi:**

Hvernig var unnið?

*1. Sögur lesnar. Rætt um sögurnar, hvað gerðist, hvers vegna, hvar, ef eitthvað hefði verið öðruvísi, hvað þá? Stundum buðum við börnunum að breyta ævintýrinu.*

*2. Börnin sömdu sögur sjálf, stundum nokkur í hóp saman....*

*3. Unnið með stök orð. Börnin fá ákveðin orð/hluti sem þau nota til að spinna sögu.*

*4. Ævintýri lesin og síðan léku börnin ævintýrið.*

*5. Börnin fundu orð sjálf og unnu með þau á ýmsan hátt ásamt því að búa til sögu.,t.d hvað með í ævintýralandið.*

Hvernig gekk?

*Yfirleitt gekk vel. Þó er áhugi barnanna misjafn. Flest hafa þau gaman af að búa til sögu en að nota hluti til að spinna sögu hentar ekki nema sumum.*

Að hverju var hugað sérstaklega fyrir einstök börn?

*Gætt er vel að því að öll börn fái tækifæri og sinn tíma til tjáningar. Feimin börn saman í litlum hópi.*

Niðurstaða og atriði til umhugsunar varðandi þróun viðfangsefnis:

*Sögugerðin gekk vel og við sáum og heyrðum að börnunum þótti þetta skemmtilegt og spennandi en við urðum að gæta okkar að kæfa þau ekki.....*

## 3.6. Hljóðkerfisvitund

Innlegg þessa þáttar tengdist hljóðkerfisvitund og mikilvægi hennar fyrir lestrarnám, þróun hljóðkerfisvitundar hjá börnum á leikskólaaldri og mögulegar leiðir til eflingar hljóðkerfisvitundar.

Hljóðkerfisvitund er talin mjög mikilvægur grunnur fyrir lestrarnám og ein helsta forsenda þess. Enginn þáttur hefur verið tengdur jafn sterklega við þróun læsis og færni til hljóðgreiningar (Gunn o.fl. án árs). Hljóðkerfisvitund ungra barna er talin geta sagt fyrir um hvort þau kunni að verða í áhættuhópi varðandi lestrarnám. Hljóðkerfisvitund byggir á næmni einstaklingsins fyrir hljóðum í tungumálinu og hæfni til að nota þau meðvitað. Þetta er spurning um að heyra mun á hljóðum í málinu, að greina muninn og að leika með hljóðin í orðunum. Hljóðkerfisvitund er sá hæfileiki að geta tekið orð í sundur, sett þau aftur saman og að geta breytt þeim í eitthvað annað; dæmi: sól – ól – ból. Hljóðkerfisvitund gegnir lykilhlutverki í lestrar- og stafsetningarnámi, börn þurfa að vita að málið byggist upp af hljóðum og einnig að vita að hvert hljóð á sér rittákn (Ásthildur Snorradóttir 1999, Gunn o.fl. án árs, Report of the National Reading Panel 2000). Hljóðkerfisvitundin þróast frá um þriggja ára aldri og heldur áfram að þróast með lestrarnáminu. Margar rannsóknir hafa staðfest mikilvægi hljóðkerfisvitundar og tengsl við lestur og sumir fræðimenn telja að slök hljóðkerfisvitund sé grundvallarveikleiki þeirra sem eiga við lestrarerfiðleika að etja. Slök hljóðkerfisvitund kemur fram í slöku hljóðunarferli. Erfiðleikar barna geta falist í einhverjum af eftirfarandi atriðum: átta sig á hvaða hljóð eru í orði, muna hljóð í orði, muna nöfn bókstafa, vikudaga, föðurnafn, heimilisfang, tengja bókstafi við hljóð og hljóð við bókstaf, lesa og skrifa. Slök hljóðkerfisvitund veldur því að lestur verður hægur með miklum endurtekningum og óöryggi, erfiðleikar tengjast stafsetningu og áhugaleysi gagnvart leik með málið. 90% barna sem eiga í erfiðleikum með lestur eiga í erfiðleikum sem tengjast hljóð- og málvitund. Hin 10 % eiga í erfiðleikum af sjónrænum toga.. Rannsóknir hafa sýnt að tveggja og hálfs árs börn sem standa vel að vígi hvað varðar málþroska munu trúlega eiga auðveldar með lestrarnám síðar. Vinna með hljóðkerfið er mjög mikilvæg hjá litum börnum. Hjá þriggja ára börnum hefst eiginleg þróun hljóðkerfisvitundar; þau hafa gaman að rytmanum í málinu, átta sig á rími, leika sér þá með bullrím og eiga auðvelt með að læra vísur. Fjögurra ára börn leika sér með orð og rím, þau geta greint ákveðin hljóð í orðum, þekkja heiti nokkurra bókstafa og hafa ánægju af ýmiss konar hljóðgreiningarleikjum. Fimm til sex ára þekkja börn heiti bókstafa og vita að þeir eiga sér samsvarandi hljóð. Þau geta fundið orð með sama upphafsstaf og greint upphafsstaf

orða auk þess sem þau hafa þekkingu á læsistengdum hugtökum, s.s. bókstaf, orði, setningu og rími. Svo virðist sem kjörtími til þess að vinna með hljóðkerfi og málvitund sé hjá börnum á aldrinum 4 - 6 ára. Ástæðurnar eru m.a. annars þær að heilinn er að þroskast á þessum aldri; þ.e.a.s. tengingar eiga sér stað á milli heilafruma sem hafa áhrif á lestrarfærni síðar (Makin og Whitehead 2004). Rím er fyrsta skrefið í þá átt að vekja athygli á hljóðauppbyggingu orða og jafnframt gera börn sér grein fyrir því í gegnum rím að málið hefur ekki aðeins innihald (merkingu) heldur einnig form (útlit). Rím eykur einnig orðaforða og málskilning. Unnið er með rím í gegnum þulur, vísur, sögur og leiki, munnlega og seinna skriflega. Annar þáttur er hljóðgreining; að greina umhverfishljóð, einangra hljóð í orði; fremst eða aftast, greina á milli hljóðlíkra hljóða eða átta sig á fjölda hljóða í orði. Enn flóknara er síðan að tengja saman hljóð og greina sundur hljóð í orði. Mikilvægt er að virkja áhuga barna á máli þegar þau eru að átta sig á formi máls og huga að örvuninni í gegnum leik.

Hvað ætli þessi
bókstafir heiti ?
og
hvað segja þeir!

Hlutverk leikskólakennarans er leika með málið í tengslum við lestur bóka, þula og ljóða. Beina athygli að orðunum um leið og lesið er, nota spil af ólíkum toga, s.s. lottó með rímorðum, jöfnur sem byrja á sama hljóði, klappa takt, atkvæði og nöfn barnanna. Góð leið er að leika með sönginn, s.s. að sleppa síðasta orði í ljóðlínu eða sleppa orðum sem byrja á einhverju ákveðnu hljóði. Kennsluefni hefur verið gefið út til þess að örva hljóðkerfi, s.s. bækurnar *Markviss málörvun* og *Ljáðu mér eyra* en leikskólinn þarf ávallt að hafa í huga að aðlaga verkefni þannig að þau höfði til barna.

**Hvað var gert?**

Hér á eftir koma fram dæmi um framkvæmd læsistengdra athafna í tengslum við hljóðkerfisvitund á öllum deildum Flúða.

**Dæmi frá Undralandi:**

Hvernig var unnið?

*...lög og þulur sem innihalda rím og áherslur. Unnið með takt og klapp. Unnið með þetta 1-2x í viku í leikhópum og söngstundum og auk þess ... vinna með takt ... klappa nöfnin okkar, klappa með söngnum, unnið með dans og hreyfingu við tónlist.*

**Dæmi frá Putalandi:**

*...vinna með þulurnar og rímið. Eins höfum við verið duglegar að klappa atkvæðin og eldri börnin eru orðin nokkuð klók í þessu og við höfum bætt við föðurnöfnunum þeirra.*

**Dæmi frá Risalandi:**

Hvernig var unnið?

*Við unnum þetta að mestu í samverustundum en gripum góð tækifæri í daglega starfinu.*

1. *Rím. Notuðum baunapoka og bolta. Hendum til barns og segjum orð, s.s. skál, mús, köttur og fleiri létt rímorð. Barnið rímar og hendir til baka. Vorum með ýmis fleiri rímverkefni úr Markvissri málörvun.*
2. *Klappa atkvæði. Settum dýr í poka eða dýr og kubba í sæti barnanna. Svo klöppuðum við saman t.d. gír- aff- i eða smell- u- kubb- ar.*
3. *Hljóðspil.*
4. *Sögur úr „Tölum saman“. Stuttar sögur um ýmis dýr. Allir þurftu að hlusta mjög vel. Síðan átti að svara 4 spurningum úr hverri sögu.*
5. *Talað um vikudagana: Þula: Sunnudagur sagði þorið þið að mæta mér?*
6. *Öskudagslögin æfð. Sum lögin er gott að hreyfa sig við, góður taktur.*

Hvernig gekk?

*Þetta verkefni gekk að okkar mati afar vel. Auðvelt að láta það flæða inn í starfið. Börnunum fannst mjög gaman að ríma og klappa, sérstaklega þegar við notuðum hluti. Hljóðspilið var líka vinsælt. Svo höldum við áfram að vinna með nöfnin. Merktum alla bolluvendi með greinilegum stöfum. Börnin límdu miðana á vendina sína.*

**Dæmi frá Huldulandi:**

Hvernig var unnið?

*Við unnum með þulur, vísur og allskonar romsur þar sem rímið gegnir stóru hlutverki. Þá lékum við okkur oft á tíðum með nafnorð, settum saman einstök nafnorð og bjuggum til ný orð úr þeim og svo leystum við upp samsett orð svo þau urðu tvö. Samstöður voru klappaðar og taktur við hin ýmsu tækifæri. Við notuðum stafaveggspjaldið okkar og komumst að því hverjir áttu sama fyrsta staf og fleiri úr fjölskyldunum fengu að fljóta með (þ.e.a.s. fyrsti stafurinn í nafninu þeirra.) Einnig notuðum við þennan leik til að finna fyrsta staf ýmissa hluta sem við sáum í umhverfinu. Þá var unnið með takt og tónlist og bullurím. Einnig var spilað staf minnisspil.*

Hvernig gekk?

*Þetta tímabil var ekki síðra en hin fyrri. Börnin eru virkilega áhugasöm að leika sér með orðin og spila stafaspilin.*

## 3.7. Orðaforði

Í þessum þætti beindist fræðslan að mikilvægi örvunar máls með tilliti til þess að auka orðaforða barna, en orðaforði er sá þáttur máls sem uppalendur geta haft hvað mest áhrif á og þar með lagt grunn að síðari námsmöguleikum barns, en allt nám byggir á máli.

Fyrsta orð hefur verið skilgreint sem markviss tilraun til þess að tjá eitthvað ákveðið, en það heyrist yfirleitt um 10-15 mánaða aldur. Í fyrstu getur hvert orð átt við marga hluti. Orðaforði vex hægt upp í ca 50 orð en þá er eins og börn hafi áttað sig á að allir hlutir hafa nafn og það á sér stað orðabylting. Rannsóknir sýna ólíkan orðaforða barna en við sex ára aldur getur hann verið frá 9.000 orðum og allt upp í 14.000, sem sé mjög mikill einstaklingsmunur (Santrock 2006). Orðaforði innifelur fjóra þætti: hlustun, tal, lestur og ritun. Virkur orðaforði er sá orðaforði sem einstaklingur notar í töluðu og rituðu máli en óvirkur kallast sá orðaforði sem einstaklingur skilur en hefur ekki aðgengilegan í ræðu og riti. Fyrsti orðaforði barna er orðaforði hlustunar. Í gegnum skólaárin læra mörg börn að nota ritmálsforða til jafns við talmálsforða. Breidd orðaforða tekur til stærðar hans en dýptin hversu vel við skiljum orðin og þar af leiðandi hversu hæf við erum til að nota hann á fjölbreytilegan hátt. Auðugur orðaforði er mikilvægur til þess að greina frá hugsun og afla þekkingar (Guðmundur Kristmundsson 2000). Fátæklegur orðaforði leiðir til vítahrings varðandi tjáningu, skilning, nám og lestur. Eins og áður hefur komið fram er orðaforði einn þeirra málþátta sem uppalendur geta haft áhrif á (Hrafnhildur Ragnarsdóttir 2004).

Margar rannsóknir staðfesta mikilvægi málhvetjandi umhverfis fyrir börn, ekki síst fyrir aukningu orðaforða og skilnings. Sem dæmi má nefna rannsókn Wells (1986). Ekki þarf að orðlengja það að mikilvægt er að tala við börn, gefa þeim tíma til að spyrja og spjalla um það sem vekur athygli þeirra hverju sinni. Börn eru forvitin og þau spyrja sífellt, en viðbrögð okkar hinna fullorðnu við spurningum þeirra eru hins vegar afgerandi um það hvort þau velja að halda áfram á þeirri leið eða sjá ekki tilgang með spurningaflóðinu. Börn læra t.d. um allar hliðar máls í gegnum það að lesið er fyrir þau; auk orðaforða læra þau að byggja upp setningar og skipuleggja frásögn sína. Öll þessi þekking barna leiðir til aukinnar leikni alhliða máltjáningar og, þegar lengra sækir í skólagöngu, til aukinnar námsfærni. Endurtekinn sögulestur hefur einnig áhrif á mál barna. Fyrsti lestur bókar vekur athygli barna á söguþræðinum; hvað gerðist fyrst, hvað svo? Eftir því sem bókin er lesin oftar beinist athyglin meira að innihaldinu og þá beina börn athyglinni minna að myndunum en spyrja um merkingu einstakra orða og merkingu sögunnar í heild. Endurtekinn lestur skilar dýpri skilningi. (Goodsitt, Raitan og Perlmutter

1988). Bein „kennsla“ orðaforða hefur takmarkað gildi. Barn tileinkar sér orðaforða í gegnum samskipti við aðra, daglegar athafnir, umræðu, reynslu og lestur. Örvandi umhverfi skiptir því miklu máli.

Að velta fyrir sér
hugtökum
Hvað er ávöxtur!
Hvað er grænmeti!

Þarna er alveg eins

Bent hefur verið á nokkrar leiðir sem teljast heppilegar fyrir orðanám; ef barn á að skilja þarf að byggja ofan á fyrri þekkingu þess og aðstoða þarf börn við að tengja ný orð við fyrri þekkingu. Ný viðfangsefni þarf að kynna, þ.e. skýra ný orð sem munu koma fyrir í texta eða frásögn. Þegar orð eru skýrð er æskilegt að nota þau í ólíku samhengi þannig að börnin öðlist dýpri skilning á orðinu og þekki mögulega notkunarmöguleika. Mikilvægt er að vekja áhuga á orðum og gefa tækifæri til að tjáningar með þeim orðum sem börnin hafa verið að læra þannig að þau verði þeim töm í talmáli. Að kenna orð í tengslum við önnur orð er góð leið og að leika sér að því að flokka orð á ólíkan hátt. Börn þurfa leiðsögn við að þróa orðaforða sinn og með umræðu er mögulegt að byggja brú á milli þess þekkta og hins nýja. Orðaforði er óaðskiljanlegur hluti lestrar. Mikilvægt er að gera tjáskipti ánægjuleg og reyna að vekja áhuga barna á málinu allt frá ungum aldri. „Talkassinn“ var kynntur sem möguleg leið til þess að auka orðaforða og vinna með hugtök á áhugaverðan hátt.

**Hvað var gert?**

Hér á eftir koma fram dæmi umframkvæmd læsistengdra athafna í tengslum við orðaforða á öllum deildum Flúða.

**Dæmi frá Undralandi:**

Hvernig var unnið?

> *Unnum með talkassa. Hver hópur hafði sína útgáfu á sínum talkassa, allt eftir aldri og áhuga barnanna. Settum okkur það markmið að nota fleiri hugtök, t.d. í fataklefanum og í leik með börnunum, og svo að lesa sögur*

*með fjölbreyttari orðaforða þannig að börnin væru að kynnast nýjum orðum.*

Hvernig gekk?

*Mjög misjafnt var eftir hópum hvernig þetta gekk. Hjá elsta hópnum var mikill áhugi, þau voru að vinna með talkassa sem innihélt vörur sem tengdust heimilishaldi, s.s. því sem var keypt í búðinni. Þau voru einnig að flokka niður t.d. ávexti og grænmeti. Þau fengu flóknari sögur til að hlusta á og gekk það ágætlega. Hjá næst elsta hópnum var unnið með talkassa sem tengdist leikföngum hér á leikskólanum, t.d. ávaxtakassa úr hlutverkaleiknum. Gekk þetta ágætlega en áhuginn var mismikill hjá börnunum*

**Dæmi frá Putalandi:**

Hvernig var unnið?

*Í samverunni eftir matinn með stóru krökkunum hefur margt borið á góma og sögurnar streymt fram. Neminn okkar ... var með verkefni tengd stærðfræði og tengdi það við bernskulæsið og var með allskonar hugtök tengd því. Hún notaði hugtök eins og þríhyrningur, ferhyrningur, hringur, hálfhringur. Þessi hugtök komu fram í lottóspili sem hún var með og eins var hún með elstu krökkunum að saga út stóra pappakassa og búa til hús og söguðu þau glugga og hurðir á þá og notuðu þessi form. Eins höfum við líka verið að nota afstöðuhugtök eins og bakvið, við hliðina á og framan við.... Við fórum í gönguferð um daginn og eftir hana gerðu börnin ferðasögu.*

Hvernig gekk?

*Við höfum haft fregnir af því að börnin eru að ríma heima og höfum verið spurðar að því hvort við séum að ríma hér í leikskólanum.*

**Dæmi frá Risalandi:**

*Við unnum þetta að mestu í samverustundum en gripum góð tækifæri í daglega starfinu. Við sýndum verkfæri og tæki og tól úr eldhúsi. Leyfðum börnunum að handfjatla hlutina. Helst þurfti að vera eitt verkfæri á mann. Svo skiptust þau á. Þetta gekk mjög vel og var gaman. Einnig sýndi H börnunum sjúkrakassann en hann var of fátæklegur til þess að vera spennandi. Sögurnar hennar Vilborgar Dagbjartsdóttur voru notaðar í nokkur skipti í hvíldinni.*

**Dæmi frá Huldulandi:**

Hvernig var unnið?

*Við unnum með ljóð, þulur og sögur. ... Þegar komu fyrir orð sem við töldum að væru frekar sjaldgæf stoppuðum við og spurðum börnin hvað þau þýddu. Þó vildum við fara meðalhófið og gættum þess að slíta ekki í sundur söguþráðinn né eyðileggja spennu sögunnar eða rytma þulunnar. Þá var einnig gaman að mynda eitt orð úr tveimur og tvö orð úr einu og uppgötva nýja merkingu orðanna. Í hlutverkaleik, t.d. búðarleik og snyrtileik, gekk starfsfólkið inn í leikinn og hafði þá þetta í huga. Unnið var með spil af ýmsu tagi, ekki síst heimatilbúna bernskulæsisspilið okkar. Bætt var við nýjum þáttum í spilið, lýsingarorð voru í brennidepli og þá sérstaklega orð sem lýsa tilfinningum og hegðun. Börnin gátu þá svarað á ýmsa vegu, nefnt samheiti eða sagt frá merkingu orðsins í örsögu, hvort*

*sem var í fyrstu eða þriðju persónu. Á dótadegi sögðu börnin hvert öðru frá dótinu sínu.*

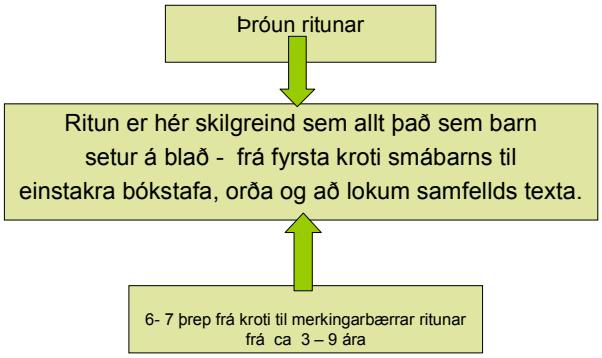
Hvernig gekk?

*Við á Huldulandi erum sammála um að þessi þáttur hafi gengið nokkuð vel. Börnin eru svo opin fyrir nýjum orðum. Þó kom jafnvel á óvart að mörg þeirra notuðu tækifærin sem við gáfum þeim að rétta upp hönd í sögulestri okkar og spyrja – hvað þýðir þetta orð? Þá var gaman. Mörg elstu börnin og nokkur af yngri börnunum á deildinni komu okkur skemmtilega á óvart með hvernig þau geta komið á framfæri merkingu orða með því að setja orðin í sögusamhengi.*

## 3.8. Ritun

Í þessum þætti var þróun ritunar kynnt, allt frá kroti smábarns og fram á skólaaldur, og fjallað um á hvern hátt má örva ritun í leikskóla.

Við lestur bóka læra börn ekki einungis um uppbyggingu sögu heldur einnig sjónræna uppbyggingu prentaðs máls; textinn byrjar efst á síðu, er lesinn frá vinstri til hægri, endar neðst á síðu, færist yfir á næstu síðu og blaðsíðu er flett fyrir áframhald (Gunn o.fl. án árs). Börn byrja að skrifa áður en þau geta formað bókstafi en það beinir athygli þeirra að reglum ritaðs máls. Skipulagt krot þeirra líkist formi bókstafa og er skráð í línur. Margir fræðimenn hafa fjallað um þróun ritunar, en hér er einkum stuðst við þrjár heimildir þ.e. Hlín Helga Pálsdóttir 2002, Morrow 2001 og Vacca o.fl. 2006.




Ritað mál þjónar margvíslegum tilgangi, t.d. að flytja boðskap. Sértækur tilgangur er t.d. að gera innkaupalista, lesa á merkimiða, lesa götuheiti, skrifa tékka og að leita í símaskrá. Alhliða tilgangur ritunar felst í því að afla þekkingar og að vera í samskiptum. Þekking barna á því að fullorðnir nota ritað mál (sjá og heyra umhverfis sig) hjálpar þeim til að skilja hugtök tengd rituðu máli: s.s. lesa, skrifa, teikna, lína, stafur, orð, blaðsíða,

fyrirsögn, saga o.s.frv. Þegar formleg skólaganga hefst eru meiri líkur á að börn með reynslu af þessum toga skilji „skólamálið“ eða grundvallarhugtök sem tengjast formlegu lestrarnámi og notuð eru af kennara.

Krot er frumgerð ritunar. Krotið byrjar tilviljanakennt og barnið byrjar áður en það hefur náð eins árs aldri. Á þessu tímabili er sjálf sköpunin mikilvæg og hún stendur ekki fyrir neitt sérstakt. Viðbrögð okkar hinna fullorðnu eru afgerandi gagnvart fyrstu skrefum barns í átt að rituðu máli. Hvatning og jákvæð viðbrögð sýna barninu að ritunin er eitthvað sem skiptir máli og hvetur það áfram. Á öðru stigi ritunar líkir barn eftir ritmálinu og dregur upp línur, bylgjur og hringi og stundum býr það til mynstur sem endurtaka sig aftur og aftur (Hlín Helga 2002, Morrow 2001, Vacca o.fl. 2006). Með kroti er barn líka að þjálfa fínhreyfingar og að velta fyrir sér smáatriðum og formum sem skiptir verulegu máli þegar þau fara að læra að lesa og skrifa síðar. Sum börn teikna þegar þau eru beðin um að skrifa á þessu stigi. Barnið lítur á teikninguna sem tjáningarmiðil og leið til að koma skilaboðum á framfæri. Á þriðja stigi ritunar stendur krotið fyrir eitthvað ákveðið. Þá hefur örvun mikið að segja og t.d. er æskilegt að uppalendur skrifi með börnum, s.s. kort, lista fyrir búðarferð, nafn á teikningar og jafnframt að merkja hlutina í umhverfinu. Á fjórða stigi eru börn farin að nota bókstafi við ritun og þau skrifa hljóðrétt en sleppa öllum sérhljóðum. Þetta eru þau stig ritunar sem búast má við að börn á leikskólaaldri fari í gegnum en þróunin heldur síðan áfram þar til börnin ráða við það að skrifa og skapa texta í samhengi.

En hvernig er mögulegt að örva ritun hjá börnum á leikskólaaldri? Tveggja til þriggja ára gamalt barn gæti sýnt ritmáli í bók athygli sem og bókstöfum, t.d. í eigin nafni. Það veit að bókstafir og myndir eru í bókum til þess að hjálpa upp á söguna. Það gæti sagt hver sé munur á því að teikna og skrifa og biður um aðstoð við ritun nafns síns. Það byrjar að krota í þeim tilgangi að „skrifa“. Örvun felst í hvetjandi lestrarumhverfi þar sem bækur eru aðgengilegar til að skoða sjálfstætt. Hinir fullorðnu nota bækur sem umræðugrundvöll og gefa tækifæri til að teikna og skrifa. Einnig er mikilvægt að huga að rannsóknarþættinum eða hinum sjónræna þætti, þ.e. að veita athygli ólíkum formum, spilum og gefa tækifæri til flokkunar, þörunar og röðunar. Þriggja til fjögurra ár barn áttar sig á formi nafns síns, lærir einstök orð sjónrænt, þekkir heiti/hljóð einstakra bókstafa og sýnir áhuga á að skrifa samfellt mál og notar þá bæði þekkta og þykjustu bókstafi. Fimm til sex ára barn veit um mun á mynd og ritmáli og veit að ritmálið er lesið. Það áttar sig á ritaða málinu umhverfis sig, s.s. sjónvarptexta og texta á umbúðum, og veit um ólík hlutverk ritmáls, t.d. til hvers merkingar eru á skiltum og hvers vegna innkaupalisti er

gerður. Barn á þessum aldri þekkir tilgang leiðbeininga með spilum/leikföngum. Það veit að hver bókstafur hefur nafn og hljóð og kann a.m.k. 10 bókstafi, sérstaklega þá sem tengjast því sjálfu og eru t.d. í nafni þess. Á þessum aldri eru börn einnig farin að kljást við það að „skrifa“ skilaboð (Armbruster o.fl. 2003).

1. Mynd af ketti tekin í gönguferð. Nánari úrvinnsla þegar komið er til baka.
2. Skýr merking

Við örvun er mikilvægt að huga að umhverfinu og skapa rými fyrir listir, rannsóknir, skapandi leik, teiknun, ritun og notkun tölvu. Einnig er gott að syngja stafrófið og hafa það sýnilegt auk þess að beina athyglinni að orðum/bókstöfum í umhverfinu og leita eftir ákveðnum bókstöfum í bæklingum, blöðum og bókum en þetta má tengja við verkefni, s.s. að hvetja barn til að krota, teikna og skrifa. Þá þarf að hafa aðgengilega bókstafi úr ólíku efni ( segull, gúmmí, pappír) og bjóða upp á spil, s.s. lottó, dóminó og jöfnuspil þar sem ritmálið er tengt myndum. Síðast en ekki síst þarf að huga að merkingum í umhverfi bæði innan húss og utan og vekja athygli á ritmáli í umhverfi þegar farið er í vettvangsferðir eða rannsóknarleiðangra út fyrir skólalóðina.

**Hvað var gert?**

Hér á eftir koma fram dæmi um framkvæmd læsistengdra athafna í tengslum við ritun á öllum deildum Flúða.

**Dæmi frá Undralandi:**

Hvað var gert?

> *....stafrófið uppi svo að þau hafi stafina fyrir augunum. Vinna 1x í viku með ritunarþætti s.s. að teikna, leira og skrifa. Teikna 1x í mánuði í myndabækur og skrifa inn á myndirnar. Börnin fara heim með Línu (farands-bangsinn okkar), foreldrar skrifa í bók sem fylgir bangsanum og svo er það lesið í leikskólanum. Láta börnin merkja myndirnar sínar sjálf.*

**Dæmi frá Putalandi:**

Hvað var gert?

> *Börnin hafa fengið blöð og liti til að teikna og oft hafa þau farið að skrifa stafi og þá höfum við gripið áhuga þeirra á lofti og aðstoðað þau. Við höfum einnig notfært okkur krítartöfluna okkar og hvatt börnin og*

*aðstoðað þau við að skrifa einstaka stafi. Áhugi barnanna birtist á ýmsum tímum og við ýmsar athafnir; einn daginn í kaffitímanum vildu öll börnin fá sinn staf skrifaðan með kavíar á brauð. Mér fannst þetta hálfgert vesen fyrst og var nokkra stund að átta mig á því að þetta tengdist bernskulæsinu og eftir það gerði ég fús stafi með kavíar á brauðið.*

**Dæmi frá Risalandi:**

Hvað var gert?

*...lagið ABC og nota um leið spjaldið sem við eigum hér. ... Ferðabangsinn er kominn á kreik núna og passar vel í þetta verkefni. ... vorlög og textann á spjöld sem börnin geta svo valið úr. Setjum mismunandi liti eða myndir á spjöldin til að auðvelda að muna hvaða lag er á hvaða miða. Eftir gönguferðir aðstoðum við börnin við að semja ferðasögu. Við bollubakstur var unnið með uppskriftina í tengslum við ritun.*

**Dæmi frá Huldulandi:**

Hvað var gert?

*Við erum með 2 stórar krítatföflur á Huldulandi sem við notuðum töluvert. Við fundum fyrsta staf ýmissa hluta í umhverfinu og börnin skrifuðu þá á töfluna. Allir í samverutímunum fengu tækifæri til að ganga að töflunni og skrifa (stundum þurfti aðstoð) en svo var líka jafn gott að teikna eitthvað sem minnti á hlutinn, t.d. fyrir kubb þá gilti K en einnig teikning af kubbi. Svo var ágætt að teikna bíl eða skrifa B. Þá var leitað að stöfum/hljómi inni í orðum. Einn leikurinn var að mynda stafi með/úr börnum. Þá hentaði oft að hafa fjögur börn saman og þau skiptust á að búa til stafi hvert úr öðru. Eitt verkefnið í föndurkrók var að klippa út ýmiss konar auglýsingar og líma á karton og hengja upp á vegg. Þá söfnuðum við í þemakassa. Verslun og veitingastaður eru orðin að veruleika. Í versluninni eru aðallega landbúnaðarvörur. Þær eru heldur léttar en stafirnir eru skýrir. Reiðufé er notað þar sem tölustafirnir eru líka skýrir. Veitingastaðurinn heitir Grjónið. Uppástunga kom frá einu barninu að Grjónið væri gott nafn á svona stað vegna þess að grjónagrautur væri svo góður. Hin börnin í hópnum samþykktu það. Þá var tekið til hendinni og framleiðsla á borðbúnaði hófst. Skálar urðu til úr pappamassa og glös voru framleidd í massavís úr sama efni. Listrænir hæfileikar barnanna nutu sín vel þegar glösin voru skreytt og á mörgum birtust tákn og stafir. Matseðill er líka sjálfsagður á þessum stað og voru búnar til nokkrar gerðir, svona til skiptanna. Matseðlarnir eru vel skreyttir og tákn og stafir njóta sín vel.*

Hér fer fram ritun í gegnum samstarf og leik. Miklar pælingar í gangi.

# 4. Námskrá

Hér birtist almennur hluti námskrár. Hver deild gerir sína áætlun sem byggir á viðmiðum sem hér koma fram. Deildarnámskrár eru ekki birtar hér. Unnið verður samkvæmt námskránni n.k. skólaár.

## 4.1. Markmið

Leikskólinn Flúðir hefur sett sér eftirfarandi meginmarkmið tengt bernskulæsi:

> *Að efla alla þætti máls og leggja þannig grunn að lestri og ritun í gegnum markvissa vinnu, leik og örvun í umhverfi.*

Námssvið leikskólans, samkvæmt *Aðalnámsskrá leikskóla* (1999), eru eftirfarandi: hreyfing, málrækt, myndsköpun, tónlist, náttúra og umhverfi, menning og samfélag.

Mál og þættir sem tengjast bernskulæsi geta átt sitt rými í öllum námssviðum skólans og jafnframt tengst umönnunarþáttum starfsins, s.s. starfi sem fram fer í fataklefa, við máltíðir og hvíld. Í starfi Flúða mun málið gegnsýra allt starf skólans en jafnframt verður unnið markvisst með ákveðna þætti þess í gegnum skipulögð viðfangsefni, samþættingu og leik, samanber sérstakt námssvið Aðalnámskrár um málrækt.

Í starfi deilda verður námið tengt markmiðum sem lúta að viðhorfum, þekkingu og leikni. Í markmiðum tengdum viðhorfi felst að rækta með börnunum áhuga á töluðu og rituðu máli en tilgangurinn tengist því að gera bókina og frásögnina að „vini“ og síðar lífsfyllingu. Þekkingarmarkmið fela t.d. í sér að auka skilning og orðaforða, læra um tilgang bókar, uppbyggingu talaðs og ritaðs máls, eflingu hljóðgreiningar og síðar að læra heiti bókstafa. Færnimarkmið fela í sér að börnin geti nýtt sér þá þekkingu sem þau tileinka sér, s.s. nýtt skilning og orðaforða til ólíkrar tjáningar, sögusköpunar og byrjandi ritunar og leikið með rytma og rím. Í starfinu eru þessi markmið samþætt og leiðirnar sem farnar eru að þeim fjölbreytilegar – með forvitni, ánægju og leik að leiðarljósi. Annað leiðarljós að baki þessa viðfangsefnis eru einkunnarorð Flúða: gleði, friður og virðing.

Í markmiðum kemur fram ákveðin stígandi á milli deilda en þó missýnileg þar sem börn á sama aldri eru á ólíkum deildum: Undraland 1 ½ - 3 ára, Putaland 2 – 4 ára, Risaland 3 – 4 ½ árs og Hulduland 4 – 6 ára. Málið er undirstaða viðfangsefnisins en einnig er hugað markvisst að læsistengdum viðfangsefnum, sbr. eftirfarandi:

Hjá börnum upp að 2 ½ árs aldri verður megináhersla lögð á málhvetjandi umhverfi, samræður við börnin í tengslum við daglegar athafnir, kynningu á bókum og skapandi starf.

Hjá 3 – 4 ára börnum verður lögð áhersla á skilning á hlutverki ritaðs máls, þau átti sig á að bókstafir eiga nafn og læri bókstafi í eigin nafni, átti sig á rytma málsins, auki málskilning og tjáningarfærni, læri einstakar orðmyndir og tengi sögur eigin reynsluheimi.

4- 5 ára börn átti sig á lestrarátt, þau læri texta um stafrófið (heiti bókstafa í gegnum söng), þau átti sig á að orð eru byggð upp af bókstöfum, að hver bókstafur á sitt eigið hljóð og þau æfist í að greina á milli hljóða í orðum. Frásagnarfærni er þjálfuð og tækifæri gefast til þess að nota nýjan orðaforða í mæltu máli. Jafnframt er reiknað með að börnin geti svarað opnum spurningum (hvað, hvernig og hvers vegna) úr sögum sem þau hafa heyrt. Ritmálið verður tengt skapandi viðfangsefnum.

5 – 6 ára börn þekki hugtök sem tengjast bókum, s.s. innihald, kafli, höfundur. Þau geti greint ákveðin hljóð í orðum, s.s. fyrsta hljóð, kunni nokkurn fjölda bókstafa og hvaða hljóð tilheyrir þeim og þekki nokkurn fjölda orðmynda. Börnin skulu fá tækifæri til ritunar. Þeim skal veitt tækifæri til þess að bæta markvisst við orðaforða og að nota hann í ólíku samhengi. Jafnframt skulu börnin fá tækifæri til að álykta um sögur sem þau heyra; hvað ætli gerist næst! hvað ef...! gæti sagan hafa endað á annan hátt! Gefin tækifæri til þess að breyta og skapa nýjar sögur.

## 4.2. Þættir námskrár

Málið kemur við sögu í öllu starfi leikskólans en þættir sem hugað verður sérstaklega að eru eftirfarandi:

- *Lestur og mál uppspretta ánægju*

  Lestur sögubóka er álitinn lykilþáttur í því að örva bernskulæsi og færni til lesturs. Börn sem lesið er fyrir læra um hlutverk ritaðs máls í bókum; að ritmál er ólíkt töluðu máli og að það er letrið en ekki myndir sem bera söguþráðinn.

  Sumir fræðimenn (Gunn o.fl án árs, Morrow o.fl. 1990.) halda því fram að sögulestur sé nauðsynlegur þáttur fyrir síðara lestrarnám. Fleiri rannsóknir hafa sýnt að slakir lesarar hafa lítinn aðgang að rituðu máli heima. Ef mikið er lesið fyrir börn hafa þau allt frá tveggja ára aldri áttað sig á uppbyggingu sögu; að hún byrjar á „einu sinni var“ og endar einnig á einhvern ákveðinn hátt.

- *Orðaforði, skilningur og tjáning*

  Bein „kennsla“ orðaforða skilar takmörkuðum árangri. Barn tileinkar sér orðaforða í gegnum daglegar athafnir, umræðu, reynslu og lestur. Örvandi

umhverfi skiptir máli. Margar rannsóknir staðfesta mikilvægi málhvetjandi umhverfis fyrir börn. Börn læra t.d. um allar hliðar máls í gegnum það að lesið er fyrir þau; auk orðaforða þá læra þau að byggja upp setningar og skipuleggja frásögn sína. Börn þróa orðaforða sinn í gegnum hlustun, tal, lestur og ritun. Öll þessi þekking barna leiðir til aukinnar leikni alhliða máltjáningar og, þegar lengra sækir í skólagöngu, til aukinnar námsfærni.

- *Vitund um hljóðkerfi málsins*

  Hljóðkerfisvitund byggir á næmni einstaklingsins fyrir hljóðum í tungumálinu og hæfni til að nota þau meðvitað. Þetta er spurning um að heyra mun á hljóðum í málinu, að greina muninn og að leika með hljóðin í orðunum. Hljóðkerfisvitund er sá hæfileiki að geta tekið orð í sundur, sett þau aftur saman og að geta breytt þeim í eitthvað annað, s.s. sól – ól – ból. Hljóðkerfisvitund gegnir lykilhlutverki í lestrar- og stafsetningarnámi, en börn þurfa að vita að málið byggist upp af hljóðum og einnig að vita að hvert hljóð á sér rittákn. Hljóðkerfisvitundin þróast frá um þriggja ára aldri og heldur áfram að þróast með lestrarnámi. Það að þjálfa hljóðræna skynjun getur auðveldað börnum að læra að lesa. Þessi skilningur er grunnurinn að því að byggja upp trausta lestrarkunnáttu.

- *Þekking á rituðu máli*

  Börn fara í gegnum ákveðið ritunarferli sem hefst á kroti. Þau byrja að skrifa áður en þau geta formað bókstafi en það beinir athygli þeirra að reglum ritaðs máls. Skipulagt krot þeirra líkist formi bókstafa og er skráð í línur, gjarnan frá vinstri til hægri, þótt það sé ekki algilt.

- *Skilningur á bókum og hlutverki þeirra, sem og á öðrum rituðum texta.*

  Eins og áður kemur fram þá læra börn um ritmálið í gegnum bækur; læra að það er byrjað efst á síðu, lesið frá vinstri til hægri, lesið niður síðuna, þá lesin næsta síða og svo flett. Þau læra að bækur innihalda ólíkan texta; sögur, ljóð og fræðsluefni. Skilyrðið er auðvitað að börn hafi góðan aðgang að bókum og að mikið sé lesið fyrir þau.

Framangreindir meginþættir innihalda

- Tal: Samtöl, frásagnir, mál sem upplýsingamiðil og málnotkun í félagslegum samskiptum.
- Söngur og rytmi: Til ánægju, til örvunar hrynjandi í máli og hljóðkerfisvitundar, til eflingar orðaforða auk annarra þátta, s.s. samkenndar, raddbeitingar og einbeitingar við textanám.

- Leikur með mál: Að skapa vitund fyrir málinu sem miðli og formi, hafa ánægju af því, örvar orðaforða, er hvatning til þess að ríma, finna orð sem þýða það sama, eru ólíkrar merkingar, skrýtin orð, erfið orð, samsett orð, ný orð.
- Sögulestur: Til ánægju, eykur orðaforða og þekkingu á uppbyggingu máls og sögu.
- Sagðar sögur: Þjónar sama tilgangi og sögulestur en eykur jafnframt fjölbreytni auk þess sem saga sem er gjarnan sögð með meiri tilþrifum. Hún örvar jafnframt ímyndunarafl barna þar sem ekki fylgja myndir í jafn ríkum mæli.
- Endursagnir: Örvun frásagnar og tjáningar almennt og uppbygging frásagnar; aðdragandi, meginmál og niðurstaða.
- Ritun: Að átta sig á hlutverki ritmáls, einingum þess (bókstöfum) og uppbyggingu (bókstafir mynda orð, orð mynda setningar).

## 4.3. Leiðir

Börn á leikskólaaldri eru að eðlisfari forvitin og móttækileg fyrir því að tileinka sér nýja þekkingu. Meginnámsleið leikskólans er leikur. Hlutverk starfsfólks er að skapa námshvetjandi aðstæður fyrir börn og leiðbeina þeim og hvetja. Leiðir starfsfólk Flúða í tengslum við mál og bernskulæsi eru m.a. eftirfarandi:

- Stuðningur við nám barna í gegnum leik.
- Eigin sköpun barna og áhugahvöt látin njóta sín.
- Vakin forvitni og áhugi efldur gagnvart máli og læsi.

*Viðfangefni*

Í öllu starfi skólans verður hugað að málþættinum:

- Í fastri dagskrá skólans; þáttum sem tengjast umönnun og uppeldi.
- Í sérstökum viðfangsefnum, s.s. ákveðnum þemum, ferðum, útivist, sögustundum, sögugerð, hlutverkaleikjum, ímyndunarleikjum, spilum, leikrænni tjáningu, skapandi starfi og listum.
- Séð verður til þess að umhverfi barna sé lestrarhvetjandi.

Áhersla verður lögð á að einstaklingurinn fái hvatningu og örvun í samræmi við þroska og áhuga en jafnframt er litið til mikilvægis náms í gegnum samskipti barnanna; að börn læra hvert af öðru, sbr. hugmyndafræði Vygotsky. Leikskólinn leggur því bæði áherslu á örvun í hópastarfi og einstaklingsörvun innan hóps. (Til hliðsjónar við gerð námskrár: Teaching Strategies; sjá netslóð og Time4learning; sjá netslóð).

# 5. Niðurstöður og umræða

Þessi kafli er í megindráttum þrískiptur; byrjað er á samantekt verkefnisins, síðan er umræða um heildarskipulag verksins og  að lokum vangaveltur um framhaldið.

Leikskólinn Flúðir óskaði eftir aðstoð til að efla þekkingu og leiðir fyrir starfsfólk til þess að vinna með læsi í leikskóla. Skólaþróunarsvið óskaði eftir því við undirritaða að hún tæki verkefnið að sér. Hafist var handa við verkið á fyrri hluta árs 2006 með fræðslu, skilgreiningu verkefnis og skipulagi þess. Meginvinnan hófst síðan að hausti.

Verkefnið *Læsi í leikskóla* byggir á hugmyndafræði um bernskulæsi sem leggur áherslu á að lestur þróist jafnhliða málþroska barna allt frá fæðingu og að hægt sé að hafa áhrif á þróun læsis frá upphafi í gegnum hvatningu og leik. Bernskulæsi innifelur tvo meginþætti, annars vegar lestrarreynslu og hins vegar lestrarþekkingu. Mikið er lagt upp úr þeirri reynslu sem börn öðlast í gegnum það að lesið er fyrir þau. Lestur sögubóka skilar börnum orðaforða jafnvel langt út fyrir efni bókarinnar en þá er um að ræða samræðurnar sem bækurnar gefa tilefni til. Barn lærir af því sem fyrir því er haft, það gildir um læsi sem aðra þætti og ef barn býr við lestrarríkt umhverfi lærir það mikið um lestur og gildi hans. Lestrarþekking sem barn öðlast innifelur víðtæka þekkingu um ritmálið, s.s. hlutverk þess og tilgang, tengsl þess við talmál og reglur um uppbyggingu texta. Síðan bætist við þekking á bókstöfum og  vitund um hljóðkerfið. Hér er sem sé um að ræða grundvallarþætti lesturs.

Þessu verkefni var skipt upp í ákveðna þætti sem unnið var með aðgreinda yfir skólaárið. Þættirnir voru: hugmyndafræði og þróun málþroska og bernskulæsis, frásögn og sögugerð, leikur, hljóðkerfisvitund, orðaforði, ritun og lestrarhvetjandi umhverfi. Starfsfólk fékk fræðslu um hvern einstakan þátt og vann síðan með hann í ákveðinn tíma. Meginmarkmið Flúða að loknu þessu verkefni er: a*ð efla alla þætti máls og leggja þannig grunn að lestri og ritun í gegnum markvissa vinnu, leik og örvun í umhverfi.* Þetta ár var skoðað sem fræðsla og yfirfærsla ákveðinna þátta í starfið sem endaði með því að unnin var námskrá þar sem þessir þættir samtvinnuðust og ætlað er að frá hausti 2007 verði unnið með alla þætti bernskulæsis samþætt. Það má því segja að verkefninu sé ekki lokið og ástæða til þess að meta það enn að ári.

En hvernig tókst til? Verkefnið var skipulagt á þann hátt að leiðbeinandi lagði fram verkefnisáætlun fyrir veturinn. Verkefninu var skipt í sex  þætti sem deilt var á tímabilið frá september til maí. Hver verkþáttur hófst á fyrirlestri um viðfangsefnið framundan, en síðan unnu deildir að framkvæmdaáætlun fyrir tímabilið framundan, fjórar

til sex vikur. Þá kom hópurinn saman og gerði grein fyrir meginhugmyndum að framkvæmdaáætlun. Tilgangurinn með því var að efna til jafningjaumræðu, að starfsfólk vissi hvað stæði til á hverri deild fyrir sig og ennfremur að gefa tækifæri til greinandi umræðu um þá þætti sem komu fram. Í lok hvers framkvæmdatímabils var deildarstjórum ætlað að draga saman niðurstöður; hvað hefði verið gert og hvernig hefði gengið. Leiðbeinandi bauð upp á eftirfylgd með fundum, símtölum og netsambandi á milli lota. Nýr verkþáttur hófst einnig á sameiginlegri umræðu um gengi verkefnisins. Deildarstjórar skipulögðu starfið og framkvæmd þess á sinni deild, en einnig varð þeim ætlað að sjá til þess að samráð væri á milli deilda.

En hvað hafði starfsfólk til málanna að leggja varðandi þetta starfsþróunar-verkefni? Óskað var eftir áliti deildarstjóra á nokkrum þáttum varðandi gegni verkefnisins í vetur (fylgiskjal 4). Eftirfarandi kom fram:

Svo virðist sem ánægja sé með verkefnið í heild:

> *Við fylgdum áætlun nokkuð vel eftir. Það virtist vera nokkuð almennur áhugi á verkefninu í heild, sumt starfsfólk var þó áhugasamara en annað og gaf tóninn og hafði jákvæð áhrif. Verkefnið virðist vera að skila sér því æ oftar nefnum við: „þetta passar vel inn í Bernskulæsið“.*
>
> *Við höfðum mjög gaman af þessu verkefni og ég held að börnin hafi haft það líka ... Ég held að okkur hafi tekist nokkuð vel að flétta þetta inn í daglegt starf og nýtt flestar stundir dagsins til þess. Eins hef ég þá tilfinningu að skýrslugerðin hafi gengið nokkuð vel.*

Spurt var um hvað betur mætti fara af hálfu starfsfólks. Helst kom fram að vinna þyrfti enn markvissar, tengja viðfangsefnin þemum og að gera athuganir til samanburðar.

> *Reyna að halda gerða áætlun enn betur. Tala saman um verkefnið og láta vita hvernig hefur gengið. Deildir skiptist meira á hugmyndum.*
>
> *Það sem ég sé að við hefðum getað gert betur er að vinna örlítið markvissar og kannski einnig að huga að samsetningu hópanna, þannig að börn sem eru mjög ákveðin kaffærðu ekki þau sem eru minna ákveðin. En þetta er ekki eitthvað sem við getum alltaf ráðið við, verður að miðast svolítið af dagskipulagi og öðrum þáttum. Það hefði líka verið skemmtilegt ef við hefðum gert fleiri skráningar jafnvel til að bera saman í byrjun og svo í lok vetrar.*
>
> *Það voru hæðir og lægðir. Það hefði sjálfsagt mátt gera betur en við erum núna meðvitaðri um þegar við vinnum vel og þegar við viljum vinna betur við þessa þætti. Margt af því sem við höfum gert undanfarin ár og gerum enn tengjum við núna við bernskulæsið, það er markvissara í huga okkar og það er gott. Og auðvitað höfum við notað það nýja sem við lærðum. Það átti vel við á deildinni okkar og þegar á heildina er litið gekk þetta vel.*

Um vinnuna framundan er ljóst að vilji er fyrir að festa örvun bernskulæsis í sessi en jafnframt kom fram áhugi á meira samstarfi á milli deilda:

> *Halda áfram á sömu braut. Ekki spurning. Það væri gaman að fara í smá þemavinnu eins og t.d. með Laxdælu. Deildirnar gætu valið sér mismunandi bækur, eða þá sömu og unnið verkefni úr þeim/henni, t.d. fyrir afmæli leikskólans 1. des. Framundan eru verkefni tengd tónmennt og eins SMT sem geta vissulega haft áhrif á bernskulæsið.*
>
> *Að þessi vinna haldi áfram að fléttast inn í dagleg starf og leik. Einnig er mikilvægt að fá tíma til að ræða við starfsfólk á hinum deildunum og skiptast á hugmyndum.*
>
> *Halda dampi. Vinna með það sem við höfum lært og bæta við.*

Um starf leiðbeinanda kom eftirfarandi fram:

> *Kom með mikið af góðu efni fyrir okkur til að lesa. Var mjög hvetjandi og jákvæð í samskiptum við leikskólann ... en ... Mér fannst þetta oft mikil skriffinnska og var oft í kapphlaupi við tímann að skila af mér á réttum tíma. Halda eyðublöðum í lágmarki.*
>
> *Allt vel gert. Fyrirlestrar góðir og allt samstarf á jafnréttisgrundvelli sem er svo gott ... hefði mátt hrista okkur ef við höfum ekki staðið okkur nógu vel.*

Samstarf, samþætting og skráningar virðast mér vera meginatriði sem huga þarf betur að næsta vetur. Trúlega mun námskráin hjálpa til með einhvern hluta þessa, t.d. samþættingu bernskulæsis við annað starf.

Það má sjá kosti og galla við það að leggja verkefnið fram á þann hátt sem gert var, þ.e. að einblína á einangraða þætti bernskulæsis yfir ákveðinn tíma. Annar möguleiki hefði verið að samþætta verkið í heild frá hausti því þannig lærist í raun bæði mál og lestur. Að mínu mati eru þó allir þessir þættir yfirgripsmiklir og mér fannst mikilvægt að starfsfólk fengi fræðilegan bakgrunn um alla þættina. Ég taldi að með því að leggja góðan grunn væri líklegra að til lengri tíma litið yrði unnið með bernskulæsi markvissar, sbr. fyrsta þrep Fullans í starfsþróunarlíkani hans, *forvinna og útfærsla*. Það má segja að veikleikar séu í skipulaginu hvað varðar hlut ráðgjafa á framkvæmdatímabilum en það fór ekki fram bein vettvangsráðgjöf (sbr. Rúnar Sigþórsson og fl. 1999) á þessum tíma. Leiðbeinandi gaf starfsfólki einungis tækifæri til þess að hafa samband. Þetta tilboð var nær ekkert nýtt. Ástæður geta verið þær að engin þörf hafi verið á leiðsögn á þessu tímabili eða að það hafi skort raunverulega hvatningu af hálfu ráðgjafa. Ráðgjafi hvatti hins vegar starfsfólk til þess að vera í samstarfi á milli deilda, þ.e. ýtt var undir jafningjasamstarf (sama), en gera má ráð fyrir að því sé beitt í einhverjum mæli innan leikskóla, í það minnsta þar sem starfa fleiri leikskólakennarar saman á deild.

Segja má að síðasti hluti þessa verkefnis taki til miðhluta í starfsþróunarlíkani Fullans, *framkvæmdaferlis,* þar sem kennarar beita þekkingu sem þeir öfluðu í starfi og hvetja og örva til allra þátta bernskulæsis bæði í gegnum úthugsuð viðfangsefni og í gegnum fasta liði í daglegum athöfnum. Að mínu mati væri æskilegt að leiðbeinandi fylgdi verkinu eftir með starfsmönnum og veitti stuðning eftir þörfum allt þar til starfsfólk telur sig hafa lokið þróunarferlinu. Vinna þarf sérstaklega með atriði sem starfsmönnum fannst að á skorti sl. vetur, þ.e. samstarf, gera viðfangsefni markvissari og fylgjast betur með breytingum sem þróunarverkefnið hefur á leik og læsistengd viðfangsefni barnanna. Þá er einnig mikilvægt að kynna foreldrum hugmyndafræði bernskulæsis þannig að þeir verði meðvitaðir um mikilvægt hlutverk sitt varðandi þennan þátt í uppeldinu. Síðast en ekki síst væri áhugavert að vinna að rannsóknum tengdum læsi í leikskóla. Áhugaverð atriði væru t.d. hlutverkaleikurinn og annar leikur með hliðsjón af bernskulæsi, ýmsir þættir í sögulestri fyrir börn og þróun frásagna barna.

Það hefur verið áhugavert og gefandi að vinna að þessu verkefni og vonandi gefst tækifæri næsta vetur til áframhaldandi þróunar læsis í leikskóla, sem byggir á hugmynda-fræði um bernskulæsi.

# Heimildir

*Aðalnámskrá leikskóla*. 1999. Reykjavík. Menntamálaráðuneyti.

Armbruster, B.. Lehr, F. og Osborn, J. 2003. *A Child Becomes a Reader. Birth Through Preschool.* Portsmouth. National Institute for Literacy.

Ásthildur Snorradóttir. 1999. Lestur og hljóðkerfisvitund. *Glæður* 2,10-15

Ásthildur Snorradóttir og Valdís B. Guðjónsdóttir. 2001. *Ljáðu mér eyra*. Reykjavík. Skjaldborg.
.
Bennet-Armistead, V.S., Duke, N., Moses, A. 2005. *Literacy and the Youngest Learner. Best practices for Educators of Children from Birth to Five*. London. Teaching Resources.

Christie J., Enz B., Vukelich C. 2007. *Teaching Language and Literacy. Preschool through the Elementary Grades.* Boston. Pearson.

Clay, M. (1966). *Emergent reading behavior*. Doctoral dissertation. University of Auckland, New Zealand.

Dawson, G. 2005. *Play, Talk, Think, Write Box*. Kennsluefni.

Frost, J. 2003. *Prinsipper for god leseopplæring. Innföring i den förste lese- og skriveopplæringen.* Oslo. Cappelen Akademisk Forlag.

Fullan, M. og Stiegelbauer, S. 1991. *The New Meaning of Educational Change.* London. Cassell.

Goodsitt, J. Raitan, G., Perlmutter, M. 1988. Interaction Between Mothers and Preschool Children when Reading a Novel and Familiar Book. *International Journal of Behavioral Development* 11, 4. 489-505.

Guðmundur B. Kristmundsson. 2000. Kraftaverk og kræsingastaður. Í Heimir Pálson, Erna Árnadóttir, Guðmundur B. Kristmundsson og Ingibjörg B. Frímannsdóttir (ritstj.) *Lestrarbókinn okkar. Greinasafn um lestur og læsi.* Reykjavík. RHKÍ, Íslenska lestrarfélagið.

Gunn, B. K., Simmons, D. C. og Kameenui, E. J. (Án árs). *Emergent Literacy: Synthesis of the Research.* University of Oregon.
**http://uoregon.edu~ncite/documents/techrep/tech19.html**

Halldóra Haraldsdóttir og Rósa Eggertsdóttir. 2007. *Orðaskrá í lestrarfræðum*. Akureyri. Höfundar.

Harrett, J. 2006. *Exciting Writing; Activities for 5 to 11 years olds*. London. Paul Chapman.

Helga Friðfinnsdóttir o.fl. 1999. *Markviss málörvun – þjálfun hljóðkerfisvitundar* Reykjavík. Námsgagnastofnun.

Helga Sigurmundsdóttir. 2001. *Áhrif þjálfunar hljóðkerfisvitundar á börn með lestrarerfiðleika*. Óbirt meistaraprófsritgerð. Reykjavík. KHÍ.

Hlín Helga Pálsdóttir. 2002. *„Hvaða stafur segir strr?“ Ritun ungra barna.* Óbirt meistaraprófsritgerð. Reykjavík. KHÍ.

Hoven, G. 2004. Lek for alle barn. Í Sjövik, P. (ritstj.) *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i förskolelærerutdanningen*. Oslo. Universitetsforlaget.

Hrafnhildur Ragnarsdóttir. 2004. Málþroski barna við upphaf skólagöngu: Sögubygging og samloðun í frásögnum 165 fimm ára barna – almenn einkenni og einstaklingsmunur. *Uppeldi og menntun. Tímarit KHÍ* 13,2. 9–33.

Hrafnhildur Ragnarsdóttir. 1993. „*Vangaveltur um máltöku og lestrarnám”* . Í. *Lestur – mál.* Indriði Gíslason og Guðmundur B. Kristmundsson, (ritstj).. Reykjavík, Iðunn.

Ingibjörg Símonardóttir, Jóhanna Einarsdóttir og Amalía Björnsdóttir. 2002. *Hljóm-2: Athugun á hljóð- og málvitund leikskólabarna.* Reykjavík. Höfundar.

Jóhanna Einarsdóttir 1999. Þáttur starfsfólks leikskóla í hlutverkaleik barna. *Uppeldi og menntun. Tímarit KHÍ* 8, 35-53.

Jóhanna Einarsdóttir. (1995). *Leikur og ritmál. Þróunarverkefni í leikskólanum Laugaborg og leikskólanum Hlíðaborg 1993-1995.* Reykjavík. Fósturskóli Íslands.

Leikskólinn Flúðir: http://www.fludir.akureyri.is/. Sótt á netið 22. júní 2007.

Lundberg, I., Frost, J. og Petersen, O. P. 1988. Effects of an extensive program for stimulating phonological awarenss in preschool children. *Reading Research Quarterly*. 23, 263-284.

Makin, L. og Whitehead, M. 2004. *How to develop Children´s Early Literacy.* PCP. London.

Morrow, L. M. 2001. *Literacy Development in the early years.* Boston. Allyn og Bacon.

National Research Council. 1999. *Starting out Right. A Guide Promoting Children's Reading Success*. Washington. National Academy Press.

Philips, B. og Lonigan, C. 2005. Social Correlates of Emergent Literacy. Í Snowling, M., og Hulme C. (ed.). *The Science of Reading. A Handbook.* Oxford. Blackwell.

*Report of the National Reading Panel. Teaching Children to Read. An Evidence-Based Assessment of the Scientific Rresearch Literature on Reading and Its Implications for Reading Instructions.* 2000. NCHD. Ágripsútgáfa.

Riley J. 2006. *Lanuage and Literacy 3 – 7. Creative Approaches to Teaching*. London Sage.

Rósa Eggertsdóttir. 2004. *Byrjendalæsi. Samantekt.* Óútgefið.

Rúnar Sigþórsson, Börkur Hansen, Jón B. Hannesson, Ólafur H. Jóhannsson, Rósa Eggertsdóttir og Mel West. 1999. *Aukin gæði náms. Skólaþróun í þágu nemenda.* Reykjavík. Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Santrock J. W. 2006. *Life-Span development*. Boston. McGraw Hill.

Saracho, O. N. 2004. Supporting Literacy-Related Play: Roles for Teachers of Young Children. *Early Childhood Education Journal* 3. 31.

Scarborough, H. S. 2001. Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In Neuman, S. B. og Dickinson, D. K. (ritstj.), *Handbook of early literacy research*. New York, NY: Guilford Press.

Schuele, M. o.fl. 1993. *Assessing Emergent Literacy in Preschool Classrooms*. Day Care and Early Education. Winter.

Teaching Strategies: *The Organisational Structure of the Creative Curriculum for Infants, Toddlers and Twos.*
http://www.teachingstrategies.com/page/infant.cfm#Knowing_Infants Sótt á netið 3. júlí. 2007.

Time4learning: http://www.time4learning.com/readingpyramid/ Sótt á netið 22. júní 2007.

Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L., Lenhart, L. A. og McKeon, C. 2006. *Reading and learning to read*. 6. útg. New York. Allyn and Bacon.

Valborg Sigurðardóttir. 1991. *Leikur og leikuppeldi.* Reykjavík. Menntamálaráðuneytið.

Vells, G. 1986. *The Meaning Makers. Children Learning Language and Using Language to Learn.* London. Hodder and Stoughton.

Whitehead M. R. 2004. *Language and Literacy in the Early Years*. London. Sage.

Zheng L. 2002. *Reading Comprehension and a Computerised Analytic Model*. Doctoral dissertation. Victoria, School of Education, University of Ballarat.

Þóra Kristinsdóttir. 2000. „Að lesa ... list er góð“. Í Heimir Pálsson, Erna Árnadóttir, Guðmundur B. Kristmundsson og Ingibjörg B. Frímannsdóttir (ritstj.) *Lestrarbókin okkar. Greinasafn um lestur og læsi.* Reykjavík. RKHÍ, Íslenska lestrarfélagið.

# Fylgiskjöl

1. Læsi í leikskóla: Yfirlit.
2. Áætlun um þróunarverkefni: Læsi í leikskóla.
3. Framkvæmdaáætlun: Leikur. Dæmi frá leiðbeinanda.
4. Mat á stöðu bernskulæsis.
5. Undirbúningur fyrir gerð námskrár.

## 1. Læsi í leikskóla: Yfirlit.

<table>
<tr><th>Markmið</th><th colspan="2">Þættir máls</th></tr>
<tr><td>Lestur<br>Frásagnarfærni<br>Ritun<br>Leikur<br>Lestrarhv. umhv.</td><td colspan="2">Hljóðkerfi (phonology): Málhljóð og reglur um hvernig þau tengjast.<br>Merkingarfræði (semantics): Vísar til skilnings á máli; orðum og setningum; orðaforði og hugtakaflokkun.<br>Málhegðun (pragmatics): Tjáskipti, viðeigandi boðskipti í ólíkum aðstæðum.<br>Setningafræði (syntax): Orðaröð og reglur um það hvernig orð raðast saman í merkingarbærar heildir.<br>Myndunarfræði (morphology): Vísar til merkingareininga í myndun orða. Nær einnig yfir beygingarfræði; reglur um form orða; et/ft, nt/þt,</td></tr>
<tr><td></td><td>Viðfangsefni</td><td>Tengsl við Byrjendalæsi</td></tr>
<tr><td>Hvatning í gegnum lestur sögubóka</td><td>Lesa, ræða um innihald, álykta, skýra hugtök, umræða um efnið/tengd efni, endursögn, teikning, leikræn tjáning, vettvangsferðir, bókstafir, orð, hljóð, ígrundun.</td><td rowspan="5">Unnið er með alla þætti lestrar samþætt, byggt á máli við hæfi barns.<br>Þættir máls:<br>Tjáning; orðaforði, skilningur og málnotkun<br>Hljóðkerfi; framburður og hljóðgreining.<br>Setningauppbygging og málfræði.<br><br>Einkenni Byrjendalæsis:<br>1. Inntak texta; talmál/umræða H– K<br>2. Sundurgreinandi vinna.Rannsókn og lykilorð. H-K og hópavinna:<br>3. Enduruppbygging texta. Hópar og einstaklingsmiðað nám.</td></tr>
<tr><td>Örvun frásagnarhæfni</td><td>Skipulagðar samræður, óformlegar samræður. Umræður byggi m.a. á sameiginlegum bakgrunnsupplýsingum barnanna sem er t.d. aflað í vettvangsferðum</td></tr>
<tr><td>Ritun</td><td>Ritunarþátturinn innleiddur óformlega í leik; leikur með bókstafi og orð, teikning og skráð skilaboð – sjálfstæður leikur, hópavinna/leikur. Tímarit, bæklingar, pöntunarlistar, símaskrá og matreiðslubækur, gögn til ritunar o.fl. aðgengilegt og tengt leikaðstæðum</td></tr>
<tr><td>Örvun í gegnum leik</td><td>Skapandi leikir, hlutverkaleikir (s.s. búðarleikur, pósthús); þemakassar, samverustundir, spil með orðmyndum og bókstöfum, rímleikir, tölvur o.fl.</td></tr>
<tr><td>Lestrarhvetjandi umhverfi</td><td>Barnabækur aðgengilegar, skriflegar upplýsingar á veggjum, leiðbeiningar, merkimiðar, möppur, veggspjöld, minnismiðar, skilaboð sýnilegt. Bókstafir í ýmsum gerðum (kubbar; segull, tré, plast), leikir með bókstafi (lottó, bingó, jöfnuspil o.fl., bókstafir, orðmyndir/mynd), rými til lesturs, ritunar og teiknunar, þægilegt bókahorn.</td></tr>
</table>

## 2. Áætlun um þróunarverkefni: Læsi í leikskóla

**Leikskólinn Flúðir Akureyri**
Umsjón Halldóra Haraldsdóttir

| | | |
|---|---|---|
| **Markmið** | *Að efla alla þætti máls og leggja þannig grunn að lestri og ritun í gegnum markvissa vinnu, leik og örvun í umhverfi*<br><br>*Verkinu ljúki með gerð námskrár um mál og læsi fyrir allar deildir leikskólans* | **Tímasetningar**<br>**Umsjón**<br>Umsjónarmenn verkefnis á deild haldi um verkefni, haldi til haga gögnum og verði í samskiptum við HH |
| **Viðfangsefni** | | |
| Október<br>**Frásögn og sögugerð** | Innlegg: Halldóra<br>Umræða um viðfangsefnin á deild | **23. október HH**<br>**kl 16.15 – 18.15**<br>Framkvæmd í nóvember |
| Nóvember<br>**Lestrarhvetjandi umhverfi og leikur** | Mat á gengi fyrra verkefnis og hvernig unnið verður áfram<br>Innlegg: Halldóra<br>Umræða um viðfangsefnin á deild | **Dagsetning: 22.11**<br>**kl 17.00 – 19.00**<br>Unnið síðari hluta nóvember og desember. |
| Janúar<br>**Hljóðkerfisvitund** | Mat á gengi fyrra verkefnis og hvernig unnið verður með það áfram<br>Innlegg: Halldóra<br>Umræða um viðfangsefnin á deild | **Dagsetning: 15. janúar**<br>**Kl 17.00 – 19.00**<br>Unnið frá miðjum janúar. |
| Febrúar<br>**Orðaforði** | Mat á gengi fyrra verkefnis og hvernig unnið verður með það áfram<br>Innlegg: Halldóra<br>Umræða um viðfangsefnin á deild | **Dagsetning: 14. febrúar**<br>**Kl 17.00 – 19.00**<br>Unnið frá miðjum febrúar. |
| Mars<br>**Ritun** | Mat á gengi fyrra verkefnis og hvernig unnið verður með það áfram<br><br>Innlegg: Halldóra<br>Umræða um viðfangsefnin á deild | **Dagsetning: 21. mars**<br>**Kl 17.00 – 19.00**<br>Unnið frá miðjum mars. |
| Apríl<br>**Samþætting verkefna. Einstaklingurinn og hópurinn**<br><br>Maí**: starfshópur vinnur að útfærslu námskrár** | Mat á gengi fyrra verkefnis og hvernig unnið verður með það áfram<br>Innlegg: Halldóra<br>Heildaráætlun um samþættingu verkefna og athugun á hvernig megi koma á móts við börn sem kunna meira og minna | **Dagsetning: 25. apríl**<br>**Kl 17.00 – 19.00**<br>Unnið frá miðjum apríl. Áætlun um tengsl læsis í leik og starfi tilbúin í lok maí; námskrá og skrifuð skýrsla. |

HH

## 3. Framkvæmdaáætlun: Leikur

**Dæmi frá leiðbeinanda**

Skóli _____ Tímabil _____

Deild (aldur barna)_____

Verkefni tengd leik: Hlutverkaleikur; spil, útileikir, umönnun

| | |
|---|---|
| **Markmið tengd leik** | Að efla leik sem byggir á og örvar málþroska barna<br>Að fjölga tækifærum til hlutverka og þykjustuleiks<br>Að innleiða lestrarhvetjandi viðfangsefni í hlutverkaleik<br>Að nýta umönnunarstundir til málörvunar. |
| **Lýsing** | 1. Hlutverkaleikur; útbúa (! fjölda) þemakassa: verslun, pósthús, veitingahús.<br>2. Hvenær í dagskipulagi<br>3. Gera grein fyrir á hvern hátt er hægt að nýta stundir dagsins til málörvunar f. utan skipulagðar leikstundir, t.d. fyrsti tími á morgnana, matartími, klósettferðir, fyrir/eftir hvíld, fataklefi, fáir eftir í lok dags. |
| **Sérstök markmið Börn sem skara framúr, börn sem þurfa meiri örvun** | Dæmi. Að hverju þarf að huga varðandi börn með annað móðurmál en íslensku: meiri íhlutun! kynna leikinn fyrirfram; heiti á leikföngum, fylgjast með leiknum, vera viðbúin til þess að útskýra.... |
| **Tímamörk, Áfangar** | Hvenær þemakassar tilbúnir,<br>Hversu oft á að bjóða upp á svona leik (er það vitbót við það sem er?)<br>Hvenær áætlun tilbúin og komin í gagnið |
| **Verkaskipting Hver hefur hvaða hlutverk, ábyrgð** | Hver heldur utanum skipulag, tímasetningar<br>Hverjir safna gögnum<br>Hver ber endanlega ábyrgð á að verkinu ljúki, samræmir, kallar eftir efni .... |
| **Bjargir Gögn af ólíkum toga sem þörf er á varðandi hvert verkefni** | Hvað þurfum við (kaupa, safna, útbúa)! |
| **Mat Hvernig hvenær** | Var áætlunin raunhæf – skoða t.d. í janúar<br>ef já: útskýra það<br>ef nei: hverju þarf að breyta (tími; magn, skipulag....) |

## 4. Undirbúningur fyrir gerð námskrár

Maí 2007

Deild: _____

**Undirbúningur að gerð námskrár**

1. **Þættir námskrár** – (leiðandi fyrirsagnir)
   Eiga að vera sömu þættir fyrir allar deildir – eða mismunandi

2. **Hver eiga meginmarkmið eða yfirmarkmið að vera**; þe. atriði tengd máli og bernskulæsi sem gegnsýra starfið á leikskólanum

3. **Undirmarkmið og leiðir**
   Spurning um að setja fram ákveðin markmið og leiðir sem leiða til örvunar bernskulæsis í leikskólanum – leiðirnar gætu einnig verið birtar í hugmyndabanka

## 5. Mat á verkefninu í vetur

**1. Hvað var vel gert?**
A: Af hálfu leiðbeinenda

**2. Hvað var vel gert – hvað vorum við ánægð með**
B: Af hálfu okkar á deild

**3. Hvað mátti betur gera?**
A: Af hálfu leiðbeinenda

**4. Hvað mátti betur gera?**
B Af hálfu okkar á deild

**5. Vinnan framundan** – hvaða óskir hafið þið - ferli