

Staða lestrarkennslu í íslenskum grunnskólum

Apríl, 2009

Auður Magnús Leiknisdóttir
Hrefna Guðmundsdóttir
Ágústa Edda Björnsdóttir
Heiður Hrund Jónsdóttir
Friðrik H. Jónsson

EFNISYFIRLIT

Inngangur	5
Aðferð	5
Samantekt niðurstaðna	9
Lestrarkennsla – almennar niðurstöður	9
Lestrarkennsla í 10. bekk	13
Lestrarkennsla í 4. bekk	15
Heildarniðurstöður í hnotskurn	17
Erlendar rannsóknir	19
Niðurstöður úr PIRLS og PISA	19
Erlendar rannsóknir á lestrarkennsluaðferðum	20
Niðurstöður	25
1. Skilgreining á læsi	25
2. Kennslustefnur	27
3. Námsmat	43
4. Námsgögn	61
5. Upplýsingalæsi	71
6. Bókasafnsnotkun og tómstundalestur	81
7. Einstaklingsmiðað nám	89
8. Lestrarkennsla stúlkna og drengja	103
9. Heimilið og lestur	109
10. Kennaranámið	131
11. Endurmenntun á sviði lestrarkennslu	159
Heimildaskrá	163

INNGANGUR

Rannsóknin er unnin af Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands fyrir Menntamálaráðuneytið samkvæmt áætlun sem sett er fram í erindisbréfi dagsettu 10. september 2008. Markmið rannsóknarinnar er að kanna stöðu lestrarkennslu í grunnskólum og leita svara við eftirfarandi spurningum: Hvernig er lestrarkennslu háttað í íslenskum grunnskólum? Eru vísbendingar um að formlegri lestrarkennslu ljúki í einhverjum tilteknum árgangi? Hvernig er lesskilningur nemenda þjálfaður? Hvort/hvaða lesskimunarpróf eru notuð í skólunum og hvernig eru þau nýtt? Er lestur, hlustun, ritun og tal meðvitað samþætt í kennslu samanber. markmið aðalnámskrár grunnskóla? Hvernig er þörfum vel læsra og torlæsra nemenda sinnt? Hvaða ráðgjöf stendur kennurum til boða þegar kemur að lestrarkennslu? Hver er menntun kennaranna í úrtakinu?

Rannsóknin er unnin af starfsmönnum Félagsvísindastofnunar Háskóla Íslands. Leitað var ráða um skipulag og framkvæmd hjá Jörgen Pind, prófessor, Einari Guðmundssyni, prófessor og Fanneyju Þórsdóttur, aðjúnkt. Jóhanna Björk Briem veitti góða og gagnlega ráðgjöf um úrvinnslu eigindlegra gagna. Guðrún Geirsdóttir, dósent, las yfir lokaútgáfu skýrslunnar og eru hennar þakkaðar margar gagnlegar ábendingar.

Í þessari skýrslu er leitast við að draga fram afstöðu ýmissa aðila sem koma að lestrarkennslu í grunnskólum til stöðu hennar og eigin starfa innan fagsins. Þannig nýtist sú þekking á málaflokknum á sem bestan hátt. Þessi skýrsla er farvegur fyrir skoðanir og mat kennara, skólustjóra, sérfræðinga innan tveggja íslenskra háskóla og kennaranema á stöðu lestrarkennslu í grunnskólum.

Aðferð

Ákveðið var að notast einkum við viðtöl og rýnihópa en þó er einnig unnið með niðurstöður fyrirbyggjandi gagnasafna úr fjölþjóðlegu lestrarannsókninni PIRLS frá árinu 2006.

Úrtak skóla:

Valdir voru tíu grunnskólar, þar af voru fjórir á höfuðborgarsvæðinu og sex utan þess. Skólarnir sem valdir voru eru allir með í það minnsta 15 nemendur í 10. bekk sem tekið

höfðu PISA próf árið 2000, 2003 og 2006. Til að fá sem mesta breidd í úrtakið var niðurstaða allra skólanna á lesskilningshluta PISA rannsóknarinnar skoðuð fyrir árin 2000, 2003 og 2006. Í samráði við Námsmatsstofnun voru valdir þeir fjórir skólar með fleiri en 15 nemendur í 10. bekk sem hafa staðið sig hvað best þessi ár, fjórir skólar sem hafa staðið sig verst og tveir skólar sem hafa verið nálægt miðlungsárangri.

Þetta val á úrtaki er til þess ætlað að fá fram sem mesta breidd í viðhorfum þeirra kennara og skólastjóra sem rætt var við.

Viðmælendur

Í hverjum skóla voru tekin viðtöl við skólastjóra og íslenskukennara í 4. bekk og í 10. bekk. Í flestum tilfellum sá umsjónarkennari 4. bekkjar einnig um íslenskukennslu bekkjarins en fagkennarar sáu oftast um íslenskukennslu í 10. bekk. Ef kennarar voru einn eða tveir í öðrum hvorum árgangnum voru tekin einstaklingsviðtal við þá. Ef kennarar voru þrír eða fleiri í öðrum hvorum árgangnum var tekið viðtal við þá saman, svokallaður rýnihópur. Í tveimur skólum var samkvæmt ósk skólastjóra einnig rætt við sérkennara skólans.

Allir kennarar sem rætt var við eru með kennararéttindi að undanskildum tveimur. Bakgrunnur kennaranna var þó mjög ólíkur hvað starfsaldur og sérsvið menntunar þeirra snertir. Flestir voru með hefðbundið kennarapróf og margir á sviði íslensku eða yngri barna kennslu. Aðrir voru til dæmis með bakgrunn úr bókmenntafræðum, sagnfræði, sálfræði og samfélagsfræði. Starfsaldur kennara spannaði allt frá einu ári til 45 ára.

Fjórdi og 10. bekkur voru valdir vegna þeirrar víðu skilgreiningar á lestri og læsi sem rannsóknin notast við. Í 4. bekk er tæknilegri lestrarkennslu oftast lokið og nemendur eiga að geta komist í gegnum texta á sæmilegum hraða. Á þessu stigi ætti því að hefjast frekari þjálfun í fjölbreyttum lestri til skilnings og gagns. 10. bekkur er lokabekkur grunnskólans og í þeim bekk ættu nemendur að hafa náð tókum á lokamarkmiðum í lestri og bókmenntum eins og þau eru skilgreind í aðalnámsskrá grunnskóla.

Samtals voru tekin 10 viðtöl við skólastjóra, 19 viðtöl við kennara í 4. bekk, tvö viðtöl við sérkennara á yngsta- og miðstigi¹ og 18 viðtöl við kennara í 10. bekk. Í þeim tilgangi að draga

¹ Í skýrslunni eru viðtöl sérkennaranna flokkuð með viðtölum við 4. bekkjar kennara til að gæta að nafnleynd þeirra.

upp mynd af stöðu íslenskukennslu í kennaramenntun voru tekin tíu viðtöl við sérfræðinga við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og Kennaradeild Háskólans á Akureyri. Að auki var rætt við kennaranema sem voru allir á lokaári í kennaranáminu. Sex kennaranemar á yngri barna kjörsviði komu í umræðuhóp. Þess ber að geta að þessir nemendur höfðu allir mikinn áhuga á lestri og tengdust lokaverkefni þeirra til að mynda lestri með einum eða öðrum hætti. Þá var rætt við þrjá nemendur með íslensku sem kjörsvið í öðrum hópi. Einn nemandi með erlent tungumál sem kjörsvið² kom í einstaklingsviðtal. Einnig var samhliða rætt við tvo kennaranema við Háskólann á Akureyri, sem voru á yngri barna kjörsviði.

Samtals var því rætt við 71 aðila til að afla upplýsinga í þessa rannsókn.

Fyrirliggjandi gögn

Engum dylst að þátttaka foreldra og heimila hefur mikil áhrif á lestrarkennslu barna og möguleika skóla til að sinna hlutverki sínu. Þar sem PIRLS rannsóknirnar hafa með metnaðarfullum hætti kannað afstöðu foreldra til lestrar og aðra þætti hvað varðar lestur og læsi á heimilum grunnskólabarna var notast við þau gögn sem fyrir liggja í þessum efnum. Í kaflanum um hlutverk foreldra og samskipti skóla og heimila er því ekki aðeins stuðst við þau eigindlegu gögn sem safnað var heldur einnig athugað hvað niðurstöður spurningalista PIRLS árið 2006 leiddu í ljós.

Önnur fyrirliggjandi gögn sem stuðst hefur verið við er aðalnámskrá grunnskólanna, ýmsar innlendar og erlendar skýrslur og námsskrár og námskeiðalýsingar Menntavísindasviðs.

Um PIRLS og PISA

Í rannsókninni er talsvert vísað til niðurstaðna úr PIRLS frá árinu 2006. PIRLS stendur fyrir *Progress in International Reading Literacy Study*. Markmið rannsóknarinnar er að skoða lestur barna og nær hún til 40 landa. PIRLS rannsóknin tekur til þriggja þátta lestrar, lesleikni, að geta lesið skilið og nýtt sér texta, lesturs ólíkra tegunda texta svo sem bókmenntatexta og upplýsingatexta og lestrarvenja og viðhorfs til lesturs. (Brynhildur S. Thorsteinsson og Júlíus K. Björnsson, 2007). Rannsóknin var einnig gerð árið 2001 og því er mögulegt mæla breytingar á milli ára. Fjórdú bekkir allra grunnskóla landsins voru í úrtaki fyrir rannsóknina að

² Ítrekað var reynt að ná tali af fleirum nemendum á öðrum kjörsviðum en íslensku/yngstu barna kennslu án árangurs.

undanskildum fimm sérskólum og 26 skólum með færri en 5 nemendur. Svarhlutfallið var 91%.

Að auki var spurningalisti sendur til foreldra (76% svarhlutfall), kennara (90% svarhlutfall) og skólastjóra (91% svarhlutfall). (Brynhildur S. Thorsteinsson og Júlíus K. Björnsson, 2007).

PISA stendur fyrir *Programme for International Student Assignment*. Rannsóknin er gerð meðal 15 ára nemenda, hérlandis eru það nemendur í 10. bekk grunnskóla. Rannsóknin hefur verið gerð þrisvar sinnum, árið 2000, 2003 og 2006. Árið 2000 var sérstök áhersla lögð á lesskilning, árið 2003 á stærðfræði og árið 2006 á náttúrufræði. Ávallt er þó prófað í öllum þáttunum svo samanburður fáið á milli ára. 57 lönd tóku þátt í rannsókninni árið 2006 og svarhlutfallið hérlandis var 80%. Allir 10. bekkingar landsins voru í úrtaki. (Almar M. Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson, 2007).

SAMANTEKT NIÐURSTAÐNA

Markmið rannsóknarinnar var að skoða stöðu lestrarkennslu í grunnskólum. Einkum var notast við eigindlegar aðferðir til að nálgast viðfangsefnið. Viðtöl voru tekin við íslenskukennara í 10. bekk og 4. bekk auk skólastjóra í 10 grunnskólum. Einnig voru tekin viðtöl við sérfræðinga á sviði menntamála og kennaranema. Niðurstöður rannsóknarinnar taka á mörgum ólíkum þáttum lestrarkennslu eins og til dæmis námsgögnum, námsmati, aðkomu foreldra og endurmenntun.

Í þessum samantektarkafli eru niðurstöður rannsóknarinnar settar í heildstætt samhengi. Fyrst verður fjallað um almennar niðurstöður rannsóknarinnar, þætti sem eiga jafnt við um lestrarkennslu í 4. bekk og í 10. bekk. Þá verður gert grein fyrir þeim niðurstöðum sem snúa sérstaklega að lestrarkennslu í 10. bekk og að endingu verða þær niðurstöður sem snúa að lestrarkennslu í 4. bekk teknar saman.

Í niðurstöðukafli skýrslunnar eru niðurstöðurnar settar fram í nokkrum köflum sem endurspeglar þau þemu sem komu fram í viðtölunum. Um alla þá þætti sem fjallað er um í þessum samantektarkafli má lesa nánar í viðkomandi köflum skýrslunnar og eru lesendur skýrslunnar hvattir til að lesa þá til að fá dýpri skilning á þeim meginniðurstöðum sem verða dregnar fram í þessum kafla

Lestrarkennsla – almennar niðurstöður

Til grundvallar rannsókninni liggur eftirfarandi skilgreining PISA rannsókna á læsi: „Læsi felur í sér að geta skilið, notað og metið skrifaðan texta í þeim tilgangi að ná ákveðnum markmiðum, öðlast skilning, nýta möguleika sína og taka þátt í samfélaginu“³. (OECD, 2003, bls. 108).

Nær allir kennarar og skólastjórar voru samhljóða um að læsi feli í sér hvoru tveggja að geta tæknilega lesið texta sem og að geta skilið hann. Þegar rætt var um lestrarkennslu virtust þó margir einskorða slíka kennslu við fyrstu bekki grunnskólans. Hugtakið lestrarkennsla

³ „Reading literacy is understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society.“

einskorðast þannig eingöngu við að læra að lesa hjá mörgum. Það má því velta fyrir sér hvort það þurfi ekki að skerpa á skilningi skólasamfélagsins á hugtökunum læsi og lestrarkennslu þannig að þau taki einnig til þeirrar færni að geta lesið, lesfimi, lesskilning og læsi í víðum skilningi.

Stefnumótunarferli í lestrarkennslu í grunnskólum sem farið var í er nokkuð óljóst. Sumir skólastjórar veita kennurum sínum mikið frelsi við val á kennsluaðferð og inntaki námsins. Í öðrum skólum ríkir ákveðin stefna í lestrarkennslu sem kennurum ber að vinnan samkvæmt. Í sumum tilfellum var þessari stefnu komið á í samstarfi við skólaskrifstofu svæðisins.

Kennarar í skólum þar sem inntak og kennsluaðferðir eru að mestu leiti undir hverjum og einum kennara komið voru ekki sammála um ágæti þessa. Margir töldu þetta frelsi nauðsynlegt meðan aðrir kölluðu eftir meiri stýringu til að efla starf sitt. Þó var áberandi að kennarar og skólastjórar vildu ekki að sér væri „sagt fyrir verkum“. Fremur var rætt um aukið samstarf og samráð til að mynda á milli kennara, á milli skóla og við ráðandi aðila svo sem skólaskrifstofur og Menntamálaráðuneytið. Fjölmarginir kennarar og skólastjórar töldu að slíkt yrði til að ýta undir sköpun og nýbreytni í lestrarkennslu sem aftur myndi auka á faglegt starf innan fagsins.

Langflestir kennarar sögðust nota aðalnámskrá grunnskóla til að ákvarða inntak lestrarkennslu sinnar til að mynda við gerð skólanámskrár og kennsluáætlana. Flestir viðmælendur voru ánægðir með innihald námskrárinnar. Þó heyrðust raddir í þá veru að hún væri of stýrandi, einkum meðal skólastjóra. Nokkrir sérfræðingar voru á öndverðum meiði og töldu að aðalnámskráin ætti að veita skólum meira aðhald, einkum um kennsluaðferðir til að ná þeim markmiðum sem sett hafa verið fram.

Margir kennara sem ekki höfðu tekið þátt í samstarfsverkefnum um lestrarkennslu nefndu að einangrun þeirra í starfi hamlaði faglegri þróun innan skólans. Allir sem sögðu frá því að þeir hefðu tekið þátt í einhverskonar samstarfi um stefnumótun í lestrarkennslu voru mjög ánægðir með það samstarf.

Það var áberandi í viðtölunum að lestrarkennsla í 4. bekk var í mjög föstum skorðum. Námsmati var sinnt reglulega og skimunarprófum fylgt eftir. Kennararnir voru meðvitaðir um að þeir notuðu ákveðnar kennsluaðferðir og minntust til að mynda á aðferðina Orð af orði, hljóðlestraraðferðina og fleiri aðferðir. Þeir sem rætt var við voru því meðvitaðir um að

fylgjast vel með framgangi nemenda í lestri á fyrstu stigum grunnskólans og mikilvægi þess að grípa inn í ef þurfa þótti. Í nánast öllum skólunum sem farið var í var starfandi sérkennari sem tók við þeim nemendum sem sérstaka aðstoð þurfa til nánari greiningar og sérstakrar þjálfunar. Lestrarkennslan á yngstu stigunum beinist fyrst og fremst að því að kenna börnunum að lesa, að byggja upp hraða í lestri og þjálfra lesskilning.

Í viðtölum við kennara 10. bekk kom á hinn bóginn fram að lestrarkennsla á unglingastigi var oft og tíðum ómarkviss. Það kom fram að námsgögn vantaði og fastmótaðar kennsluaðferðir voru sjaldnast fyrir hendi auk þess sem formlegt námsmat annað en samræmdu prófin væri af skornum skammti. Helsta verkefni sem kennarar 10. bekkjar standa frammi fyrir er að vekja áhuga unglinga á lestri og fannst þeim mörgum að þá vantaði leiðir og stuðning til að gera það.

Allir sem talað var við voru sammála um mikilvægi lestrar og að helsta verkefnið sem biði nú úrlausnar væri að tengja lestrarkennslu inn í sem flestar námsgreinar og áfram upp grunnskólann. Í öllum skólunum kom fram að formlegri lestrarkennslu var að mestu lokið þegar komið var á miðstig grunnskólans. Í staðinn tekur við áhersla á bókmenntalestur og yndislestur. Áherslur lestrarkennslu endurspegla áherslur sem eru á kennslu í lestrarfræðum í kennaranáminu. Þar er mikil áhersla lögð á lestrarkennslu á yngri barna kjörsviði. Aðrir nemendur í kennaranáminu geta hins vegar hæglega útskrifast án þess að taka læra nokkuð sem tengist lestri jafnvel þótt yfirlýst stefna sé að lestur eigi að vera hluti af öllum eða sem flestum námsgreinum.

Breytingar á námsmati á lestri stóðu yfir í nokkrum skólum og í viðtölum við kennara og skólastjóra kom fram að staða námsmats var þeim hugleikin. Skólar notuðu niðurstöður námsmats mismikið en þær voru meðal annars nýttar til að greina mögulega lestrarörðugleika, hvetja nemendur, virkja foreldra eða breyta kennsluháttum ef þurfa þótti. Slík eftirfylgd er þó háð því að vandað sé til námsmatsins og það sé í föstum skorðum. Óöryggis gætti meðal kennarar og skólastjóra um hvernig bæri að nýta niðurstöður samræmdra prófa. Áberandi var að kennurum þótti erfitt að meta lestur með tilliti til annars en hraða sem á einkum við í fyrstu bekkjum grunnskólans. Þegar námsmatið ætti að beinast að öðrum þáttum lesturs nefndu kennarar að þá skorti þekkingu til að útbúa slíkt námsmat. Kallað var eftir aðstoð til að mynda frá Námsmatsstofnun eða skólaskrifstofum við stefnumótun um hvað ætti að meta í lestri og með hvaða hætti.

Þá kom fram að endurmenntun kennara virðist ábótavant í tengslum við lestrarkennslu. Vegna tilfærslu ábyrgðar á endurmenntun kennara frá ríki til sveitarfélaga hefur framboð á faggreinabundnum endurmenntunarnámskeiðum dregist mjög saman. Þess í stað bjóða skólar og sveitarfélög uppá almenn námskeið sem ganga þvert á greinar og aldur nemenda. Íslenskukennarar lýstu yfir vonbrigðum sínum með þessa þróun.

Þessi vöntun á endurmenntum kom sérstaklega áberandi fram í umræðum um upplýsingalæsi. Upplýsingalæsi er ein tegund læsis sem reynir á aðra þætti en til að mynda bókmenntalæsi. Komið hefur í ljós í aðþjóðlegum rannsóknum (PIRLS 2006) að íslensk börn standa illa að vígi í upplýsingalæsi. Því voru kennarar spurðir sérstaklega um kennslu í upplýsingalæsi. Viðmælendur sögðu ekki mikla áherslu á þessa tegund læsis í íslenskukennslu. Upplýsingalæsi væri fremur tekið fyrir í öðrum fögum, svo sem stærðfræði og samfélagsfræði og að hlutur þess í þessum greinum hefði verið að aukast undanfarin ár. Að sögn viðmælenda væri áhersla í íslenskukennslu mun meiri á bókmenntalæsi en að kennsla í upplýsingalæsi innan íslenskunnar væri ómarkviss og tilfallandi. Rætt var um skort á námsgögnum til að kenna þessa tegund lestrar og að kennarar hefðu ekki þekkingu á kennsluháttum til slíkrar kennslu. Það er ljóst að ef kennsla á upplýsingalæsi á einnig að fara fram hjá íslenskukennurum eða sem hluti af íslenskukennslu kennara í yngri barna kennslu þá þarf að kynna þessa tegund lestrar betur. Kynna þarf og kenna leiðir til þess að kenna upplýsingalestur hvort sem er í íslensku eða öðrum fögum. Ennfremur þurfa námsgögn að vera þess eðlis að kennari hafi tæki í höndunum til þess að kenna þennan þátt lesturs.

Einstaklingsmiðað nám gekk misvel í skólunum. Sumir skólastjórar sögðu að auðvelt væri að mæta ólíkum einstaklingum í lestrarkennslu meðan margir skólastjórar og kennarar sögðu að það væri mjög erfitt eða jafnvel ógerningur.

Strákum hefur gengið nokkuð ver en stúlkum í lestri bæði á alþjóðlegum prófum og í samræmdum prófum hérlendis. Kennarar höfðu orðið varir við þetta í starfi sínu og kenndu einkum slakara aðhaldi með námi drengja bæði á heimilum og í skólum um þennan mun. Enginn viðmælandi hafði gert tilraun til að laga skólastarfið að ólíkum árangri kynjanna eða sambætta kynjafræðileg sjónarmið inn í starfið þrátt fyrir að jafnréttislög og aðalnámskrá grunnskólanna kveði á um slíkt.

Lestrarkennsla í 10. bekk

Nær allir kennarar og skólastjórar voru sammála um að læsi feli í sér hvoru tveggja að geta tæknilega lesið texta sem og að skilja hann. Það er ekki í samræmi við þá skoðun hluta kennara og skólastjóra að lestrarkennsla fari einkum fram í fyrstu þremur bekkjum grunnskólans. Einstaka kennarar eldri bekkja tóku svo djúpt í árina að segjast alls ekki kenna lestur. Á heildina lítið var það ein af niðurstöðum þessarar rannsóknar að lestrarkennslu er ágætlega sinnt á yngsta stigi grunnskólans þegar áhersla er lögð á tæknilega hlið lesturs. Þegar nemendur eldast og áherslan ætti að færast yfir á aðra þætti lesturs, svo sem lesskilning, verður kennslan ómarkvissari og nemendur áhugalausari. Þetta kom með ýmsum hætti fram í niðurstöðum rannsóknarinnar.

Á eldri stigum grunnskóla er til dæmis mun minna um að ákveðnum stefnum sé fylgt í kennsluháttum eða inntaki lestrarkennslu. Jafnvel í þeim fáu skólum þar sem tiltekin stefna á að gilda um lestrarkennslu á öllum stigum skólans var, að sögn kennara, lögð mun meiri áhersla á hana á yngri stigum. Kennarar á unglingastigi töldu margir hverjir að ákveðin stefnumótun um lestrarkennslu á unglingastigi væri nauðsynleg. Einnig sögðu margir kennarar frá því að áhersla á lestur væri mjög lítil á efsta stigi grunnskólans, meiri tími færi í málfræðikennslu. Orsökina væri meðal annars að finna í samræmdum prófum 10. bekkjar sem hefðu prófað nemendur í málfræði. Einnig að námsefni sem ætlað er til íslenskukennslu í 10. bekk legði mikla áherslu á málfræði og „eyðufyllingarverkefni“. Kennarar ræddu um að námsgögn, sem miða að því að kenna lestur, til að mynda lesskilning og ólíkar tegundir læsis á unglingastigi, séu illfáanleg. Sumir kennarar höfðu sjálfir útbúið námsefni og verkefni til lestrarkennslu, til að mynda úr dagblöðum. Tölvur voru lítið sem ekkert notaðar við lestrarþjálfun á unglingastigi þrátt fyrir að flestir kennarar hefðu orðið varir við mikinn tölvuáhuga nemenda. Tölvur voru einkum notaðar til að afla upplýsinga og heimilda á Netinu.

Ein birtingarmynd stefnuleysis í lestrarkennslu í efstu bekkjum grunnskóla var skortur á námsmati sem tekur til ólíkra þátta læsis. Námsmat tók einkum til lesskilnings og að fylgjast með tómtundalestri nemenda. Að sögn kennara fór lítið fyrir öðru námsmati og skýr skilaboð komu frá viðmælendum um að stefnumótun, um hvað ætti að meta og hvernig í lestrarkennslu á unglingastigi, væri nauðsynleg.

Nær öllum kennurum á unglingastigi fannst sérkennslu í lestri ábótavant innan síns skóla. Í þeim skólum þar sem boðið var uppá sérkennslu fyrir þá sem standa illa í íslensku miðaðist

kennslan einkum við málfræði en ekki lestur. Kennarar nefndu einnig að nemendur í 10. bekk væru oft viðkvæmir fyrir því að vera teknir út fyrir hópinn í lestrarkennslu. Það væri því erfitt um vik að fá nemendur til að nýta þá hjálp sem í sumum skólum stendur þeim til boða. Í sumum skólum var nemendum skipt í íslenskubekki eftir getu. Kennarar lýstu nokkrum áhyggjum bæði af þeim sem standa hvað verst og þeim sem eru á „gráu svæði“ í slíku fyrirkomulagi. Rætt var um að í getuskiptum hópum fengju þessir nemendur ekki nægilega mikla örvun auk þess sem slíkt fyrirkomulag fríaði skóla frá því að bjóða nemendum sérkennslu.

Viðmælendur voru einnig spurðir um hvernig þeim sem standa mjög vel í lestri væri sinnt. Í sumum skólum bauðst afburðarnemendum að taka íslenskuáfganga á framhaldsskólastigi í fjarnámi. Í öðrum skólum var nemendum skipt í íslenskubekki eftir getu. Kennurum og skólastjórum þótti það fyrirkomulag yfirleitt henta afburðarnemendum mjög vel, þeir fengju athygli sem þá hefði skort í blönduðum bekk og gætu farið hraðar og dýpra í námsefnið með kennaranum. Þó virtist það einkum vera málfræði sem þessir nemendur fóru dýpra í en ekki lestur. Önnur skipulögð úrræði fyrir afburðarnemendur í íslensku voru ekki til staðar.

Í tveimur skólum hafði Vallaskólaleiðin verið tekin upp í íslenskukennslu á unglingastigi. Kennarar beggja skólanna voru afar ánægðir með námsefni og kennslufyrirkomulag þeirrar stefnu og sögðu hana henta vel til einstaklingsmiðaðs náms. Einnig kom fram að námsefnið væri þannig uppsett að kennararnir voru nokkuð öruggir með að þeir væru að taka á öllum þætti lestrar eins og mismunandi lestraraðferðum eða ólíkum tegundum læsis svo sem upplýsingalæsi.

Samskipti við foreldra eru töluvert minni þegar nemendurnir eru komnir í 10. bekk heldur en á yngri stigum grunnskólans og þau fara einkum fram á Netinu. Kennarar setja inn upplýsingar, til dæmis í Mentor, og það er á ábyrgð foreldranna að sækja sér þær upplýsingar. Flestir viðmælenda töldu þetta vera eðlilega þróun og mikilvægt skref í sjálfstæðisátt fyrir nemendur.

Kennarar og skólastjórar sögðu einnig frá því að bókasafnsnotkun nemenda í 10. bekk væri takmörkuð og afar erfitt reyndist að glæða áhuga nemendanna á tómstundalestri.

Lestrarkennsla í 4. bekk

Hljóðlestraraðferðin (stundum nefnd hljóðaðferðin) er sú aðferð sem flestir byggja á við lestrarkennslu í fyrstu bekkjum grunnskólans. Margir kennarar notuðust einnig við aðrar aðferðir svo sem Orð af orði, Byrjendalæsi eða Davis-aðferðina og mikil fjölbreytni var í nálgun skóla og kennara á lestrarkennslu í 4. bekk.

Nokkurs misræmis gætti í frásögn kennara af því námsefni sem í boði er til lestrarkennslu í 4. bekk. Þannig sögðu sumir kennarar frá því að námsgögn fyrir þennan aldurshóp væru úrelt meðan aðrir ræddu um að nýútgefið efni Námsgagnastofnunar í Byrjendalæsi væri áhugavert. Líklegt er að þetta námsefni hafi ekki verið kynnt öllum kennurum. Á heildina litið töldu kennarar 4. bekkjar námsgögn tengd lestri væru næg en margir kennarar höfðu þó lagt á sig töluverða vinnu til að auka fjölbreytni þess og koma til móts við ólíka getu nemenda. Tölvur reyndust ekki mikið notaðar við kennslu í 4. bekk en kennarar sögðu frá því að þær væru helst notaðar við stafainnlögn í fyrstu bekkjum grunnskólans.

Námsmat í lestri er í föstum skorðum meðal yngstu nemendanna. Áherslan er þó mest á hraða og viðmið í flestum skólum skýr. Viðbragðsferli ef börn eru undir viðmiði í hraða er einnig skýrt. Mat á lesskilningi er ekki eins markvisst og mat á hraða í lestri í 4. bekk. Óöryggis gætti meðal kennara um með hvaða hætti ætti að prófa aðra þætti en hraða meðal barna í 4. bekk.

Nær allir kennarar 4. bekkjar voru sammála um að sérkennsluúrræði væru ekki nægileg. Rætt var um að sérkennslan miðaðist einkum við þá nemendur sem ættu við mikla lestrarerfiðleika að stríða og hefðu til að mynda verið greindir lesblindir. Þeir nemendur sem ekki hafa slíka greiningu, en eru hæglæsir og slakir í lestri, fá, að mati kennara, ekki þá þjónustu sem þeir þarfnast. Afburðarnemendur nutu ekki skipulagðra sérúrræða í neinum þeirra skóla sem heimsóttir voru. Í einhverjum tilfellum reyndu kennarar að koma til móts við þessa nemendur með vali á námsefni.

Bókasafnsnotkun er mikil meðal nemenda í 4. bekk og kennarar sögðu áhuga nemenda á bókum vera talsverðan. Í langflestum skólunum voru haldnar lestrarkeppnir eða lesstundir ætlaðar til tómstundalestur til að glæða og viðhalda áhuga nemendanna á yndislestri. Kennarar töldu slíkt undantekningarlaust hafa skilað góðum árangri.

Samskipti foreldra og heimilis voru yfirleitt mikil meðal kennara og foreldra barna í 4. bekk. Þetta var þó mismunandi eftir skólum, í öllum skólum voru reglulega haldnir foreldrafundir en sumir kennarar lögðu sig að auki fram við að hafa regluleg samskipti þeirra á milli, til að mynda með tölvupósti.

Allir viðmælendur voru sammála um að mikilvægt sé að foreldrar taki virkan þátt í lestrarnámi barna sem eru í 4. bekk til dæmis með því að hlusta á þau lesa heima og einnig að lesa fyrir þau jafnvel þó börnin væru sjálf orðin læs.

HEILDARNIÐURSTÖÐUR Í HNOTSKURN

- Formleg lestrarkennsla fer einkum fram í fyrstu þremur bekkjum grunnskólans. Þessi þrjú ár er hún í föstum skorðum en frá og með fjórða bekk kemst los á lestrarkennslu og mjög óljóst er hverjir eigi að sinna henni og hvernig.
- Aðalnámsskrá grunnskóla gerir ráð fyrir að lestrar- og íslenskukennslu sé sinnt í öllum námsgreinum. Óljóst er hvernig þessi samþætting hefur tekist. Nauðsynlegt er að skerpa á skilningi kennara og skólustjóra á samþættingu lestrarkennslu við allar námsgreinar.
- Námsmat í lestri er í föstum skorðum við mat á lestrarhraða. Hins vegar skortir kennara tæki til að meta aðra þætti lestrar eins og til dæmis skilning. Mikilvægt er kennurum standi til boða matstæki fyrir ólíkar tegundir lestrar og skipulega verði unnið að innleiðingu slíkra tækja í skólastarf.
- Formlegri lestrarkennslu virðist ljúka að mestu í þriðja bekk. Eftir þann tíma er lítil skipulögð þjálfun í lestri og kemur það illa við nemendur sem þá eru hæg- eða torlæsir og hafa ekki sérstaka lestrarörðugleika eins og lesblindu. Koma þarf skipulagi lestrarkennslu í það horf að þessir nemendur fái formlega lestrarkennslu þar til þeir hafa náð góðum tókum á lestri.
- Tryggja þarf að fjölbreyttri lestrarkennslu sé sinnt á öllum stigum grunnskólans. Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að lítið sé um formlega lestrarkennslu á mið- og efsta stigi grunnskólans. Námsgögn, kennsluaðferðir og matstæki vantar fyrir eldri nemendur grunnskólans og á þessu verður að ráða bót.
- Auka þarf samstarf á milli skóla, skólustjórnenda, sérfræðinga, skólaskrifstofa og menntastofnana við að þróa aðferðir til lestrarkennslu. Einangrun skóla og kennara í starfi hamlar faglegri þróun við lestrarkennslu.
- Tryggja þarf að kennarar á öllum stigum grunnskólans hafi þekkingu til að kenna lestur. Núverandi skipulag á kennaranámi undirbýr afmarkaðan hóp kennaranema til að kenna lestur í fyrstu bekkjum grunnskólans. Einkum þarf að auka kunnáttu kennaranema til að kenna ólíka þætti lestrar í eldri bekkjum grunnskólans.

- Margir viðmælenda töldu nauðsynlegt að í kennaranáminu séu tengsl milli fræða og kennslu efld, til að mynda með auknu vettvangsnámi í lestrarkennslu.
- Tryggja þarf að kynjasjónarmið séu samþætt í lestrarkennslu í samræmi við markmið aðalnámskrár og jafnréttislög landsins. Niðurstöður þessarar rannsóknar benda til að mynda til þess að kynjameðvituð samskipti heimili og skóla gætu orðið drengjum og stúlkum til góða við lestrarnám.
- Vísbendingar eru um að nemendur í efstu bekkjum grunnskólans lesi minna en jafnaldrar þeirra gerðu fyrir nokkrum árum síðan. Leita þarf leiða til að snúa þessari þróun við.

ERLENDAR RANNSÓKNIR

Þessi kafli skiptis í tvo undirkafla. Annarsvegar verður gerð stuttlega grein fyrir árangri Íslands í lestri í tveimur alþjóðlegum rannsóknum. Hinsvegar verður fjallað um nokkrar erlendar rannsóknir á aðferðum til byrjendakennslu í lestri.

Niðurstöður úr PIRLS og PISA

PIRLS

Enginn munur var á heildarárangri íslenskra nemenda árið 2001 og árið 2006 og var hann bæði árin eilítið yfir meðalárangri í þátttökulöndunum. PIRLS skiptir lestrarprófinu (2001 og 2006) upp í tvo þætti, bókmenntaþátt og upplýsingaþátt. Séu þessir þættir bornir saman stóð Ísland sig þó nokkuð betur í bókmenntahluta prófsins (*literary purposes*) miðað við lestur til upplýsingaöflunar og er munurinn einna mestur hérlandis miðað við hin þátttökulöndin. Samskonar mynstur má sjá í niðurstöðum hinna Norðurlandanna. Stúlkur stóðu sig betur en drengir á báðum hlutum prófsins.

Breytingar á árangri í hvorum þætti á milli ára var með þeim hætti að árið 2006 stóðu íslensk börn sig ver í bókmenntahluta prófsins miðað við árangur þeirra árið 2001 þó munurinn sé ekki mikill. Þessa lækkun má rekja til þess að strákar stóðu sig ver. (Brynhildur S. Thorsteinsson og Júlíus K. Björnsson, 2007). Enginn munur var á árangri í upplýsingaþætti prófsins árið 2001 og árið 2006. Nánar er fjallað um kennslu í upplýsingalæsi í kaflanum *Upplýsingalæsi* í þessari skýrslu.

Íslensk börn stóðu sig talsvert betur í beinni textaúrvinnslu (t.d. að endursegja og draga einfaldar ályktanir) heldur en að túlka og rökfæra það sem þau höfðu lesið og er Ísland eitt af þeim löndum þar sem hvað mestu munar á árangri í þessum tveimur þáttum.

Miðað við niðurstöðurnar árið 2001 var enginn munur á frammistöðu nemenda í textaúrvinnsluhluta prófsins en nemendurnir stóðu sig ver árið 2006 í túlkunarhluta prófsins. (Brynhildur S. Thorsteinsson og Júlíus K. Björnsson, 2007).

PISA

Ísland er undir meðaltali OECD ríkjanna í árangri í lesskilningi árið 2006. Árangur 15 ára barna hérlandis í lesskilningi eins og hann var prófaður í PISA mældist lakari árið 2003 heldur en árið 2000 (Almar M. Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson, 2007). Á milli áranna 2003 og 2006 var ekki munur á frammistöðu íslenskra barna. Skýrsluhöfundar benda þó á að sex ár sé ekki nægilegur tími til að mæla langtíma breytingar í árangri. Bæði stúlkum og drengjum hefur farið aftur í lesskilningi á árabílinu 2000-2006 en drengjum hefur þó farið ívið meir aftur (Almar Miðvík Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson, 2007).

Erlendar rannsóknir á lestrarkennsluaðferðum

Undanfarna áratugi hefur farið fram umræða í mörgum löndum um hver sé besta lestrarkennsluaðferðin fyrir byrjendur. Hljóðlestraraðferðin, þar sem nemendur læra að tengja saman hljóð og staf, er sú aðferð sem lengst hefur verið við lýði og er útbreiddust. Á 8. áratug síðustu aldar kom fram á sjónarsviðið aðferð sem kallast málheildaraðferð. Með henni er ekki lögð áhersla á að nemendur þekki hljóð sérhvers bókstafs eða lesi hvert einasta orð heldur læri að þekkja orðin smám saman og skilji texta út frá samhengi innihaldsins. Að sögn Borstrøm, Klint Petersen og Elbro (1999) urðu málheildarkenningarnar mjög vinsælar þegar þær komu fram á sjónarsviðið en þær byggðu á athugunum á lestrarhegðun fullorðinna. Að þeirra mati hafi þær athuganir þó ekki verið studdar með nýjum rannsóknum sem þvert á móti bendi til að jafnvel góður, fullorðinn lesandi horfi á næstum hvert einasta orð í texta, umbreyti hljóðum í orð þegar hann lesi og að góðir fullorðnir lesendur styðjist minna við samhengi textans en slakir lesendur.

Til eru fleiri lestrarkennsluaðferðir en hljóðlestraraðferðin og málheildaraðferðin en engar hafa náð sömu útbreiðslu og þær. Þá eru til aðferðir sem blanda þessum tveimur saman. Að mati Carsten Elbro (2006), prófessors við Kaupmannahafnarháskóla sem lengi hefur rannsakað lestur og lestrarerfiðleika, hefur ítrekað verið sýnt fram á að hljóðlestraraðferðin sé besta aðferðin til að kenna byrjendum að lesa. Hann fullyrðir að niðurstaða margra rannsókna sýni að forskot þeirra 1. bekkinga sem kennt er með hljóðlestraraðferðinni svari til þriggja mánaða kennslu. Elbro sjálfur ásamt Borstrøm og Klint Petersen (1999) stóð að rannsókn rétt fyrir síðustu aldamót sem gaf til kynna að mjög þýðingarmikið væri að fyrsta lestrarkennslan byggðist á ítarlegri vinnu við að tengja saman bókstaf og hljóð. Árangur þeirrar vinnu velti hins vegar mikið á því hvort fyrstu lestrartextarnir sem nemendur spreyttu

sig á innihéldu mörg stafrétt orð sem fylgdu reglunum sem búið væri að kenna um tengsl bókstafa og hljóða.

Holger Juul (2006), prófessor í málvísindum, tekur undir þetta og vitnar í rannsókn sem Miðstöð lestrarrannsókna í Danmörku (*Center for Læseforskning*) stóð fyrir. Í henni var fylgst með 47 börnum frá þremur mismunandi bekkjum á sínu fyrsta skólaári. Í ljós kom að nemendunum fór fyrst að ganga vel að læra að lesa þegar þeir gátu réttilega nefnt 80 prósent bókstafanna. Juul vonast til að þessar niðurstöður geti átt þátt í að kveða niður goðsögnina um að hægt sé að læra að lesa með því að lesa „orðmyndir“. Hann staðhæfir að þekking bókstafa sé nauðsynleg forsenda þess að læra að lesa, ekki sé hægt að verða góður í lestri án þess að þekkja vel þá bókstafi sem orð samanstanda af.

Rannsóknir í Ástralíu, Nýja Sjálandi og Singapúr benda einnig til að hljóðlestraraðferðin gefi betri raun en málheildaraðferðin (The University of Auckland, 2009). Niðurstöður flestra rannsókna sem gerðar hafa verið á áhrifum lestraraðferða í þessum löndum eru á þann veg að hljóðlestraraðferðin komi börnum hraðar af stað í lestrarnámi heldur en málheildaraðferðin. Þá séu nemendur sem kennt er með hljóðlestraraðferðinni betri í að lesa einstök orð og með betri lesskilning heldur en nemendur sem kennt er með málheildaraðferðinni. Höfundur spyr í ljósi þessara niðurstaða hvers vegna hljóðlestraraðferðin sé ekki meira áberandi en raun ber vitni. Hún skili augljóslega betur læsum nemendum.

Jeanne S. Chall (1997) gerði margvíslegar rannsóknir á lestri og lestrarkennslu í Bandaríkjunum í um það bil hálfa öld. Á 7. áratug síðust aldar komst hún að þeirri niðurstöðu að hljóðlestraraðferðir væru árangursríkari en merkingaraðferðir (*meaning emphasis*), sérstaklega fyrir börn í áhættuhópi vegna lestrarerfiðleika. Námsgögnum var breytt í takt við þessar niðurstöður og lestrareinkunnir bandarískra 4. bekkinga fóru hækkandi næsta áratuginn. Engu að síður var í byrjun 9. áratugarins lagt til að fallið yrði frá hljóðlestrar- aðferðum og að í staðinn yrði lögð meiri áhersla á tungumál og bókmenntir undir nafninu málheildaraðferð. Fljótlega fóru að berast kvartanir frá foreldrum barna sem áttu í erfiðleikum með að læra að lesa með málheildaraðferðinni. Stuttu síðar hröpuðu einkunnir 4. bekkinga í Kaliforníu, fyrsta fylkisins til að taka upp málheildaraðferðina, og urðu meðal þeirra lægstu Bandaríkjunum. Það leiddi til þess að horfið var aftur til hljóðlestraraðferðarinnar. Chall segir samansafn rannsókna síðustu aldar sýna fram á að

hljóðlestraraðferðin gefi betri raun en merkingaraðferðir, bæði þegar kemur að lesskilningi og því að þekkja orð. Hún óttast hins vegar að ef sagan verði ekki tekin alvarlega megi eiga von á afturhvarfi til málheildaraðferðarinnar eftir nokkur ár því breytingar á lestrarkennsluaðferðum virðist spretta af tískubylgjum og pólitík jafnt sem rannsóknum og reynslu.

Til eru ýmsar útgáfur af hljóðlestraraðferðinni. Sumar byggjast á heilum orðum þar sem einum bókstaf er skipt út í einu. Aðrar greina hvert orð í öll þau einstöku hljóð sem mynda orðið. Sú síðarnefnda er talin gagnlegri í byrjendakennslu. Stuðningsmenn hljóðlestraraðferðarinnar hafa haldið því fram að góð hljóðkerfisvitund sé undirstaða farsæls lestrarnáms. Wilkinson, Freebody og Elkins (2000) benda til að mynda á rannsókn sem gerð var í Ástralíu þar sem fjögurra ára leikskólabörn fengu markvissa kennslu í 12 vikur þar sem ætlunin var að bæta hljóðkerfisvitundina. Þremur árum seinna voru langtímaáhrif kennslunnar athuguð. Kom þá í ljós að hópurinn sem fékk kennsluna átti auðveldara með að lesa óþekkt orð og var auk þess með betri lesskilning en samanburðarhópur sem ekki fékk neina kennslu en notaði sömu námsgögn. *The National Reading Panel*, stofnun sem sett var á lagginar árið 1997 í Bandaríkjunum til að gera úttekt á lestrarrannsóknum í landinu, sendi frá sér skýrslu árið 2000 þar sem fram kom að bætt hljóðkerfisvitund var það sem helst stuðlaði að framförum í lestri (Teaching Children to Read, 2000). Þá segja Borstrøm, Klint Petersen og Elbro (1999) margar rannsóknir síðustu áratuga hafa sýnt fram á tengslin milli hljóðkerfisvitundar nemenda og lestrarfærni síðar meir. Þau halda því fram að nemendur með lestrarerfiðleika séu með lélega hljóðkerfisvitund þrátt fyrir margra ára kennslu. Þetta bendi niðurstöður svipaðra rannsókna til, bæði danskra og annarra.

Skýrsluhöfundar á vegum *The National Reading Panel* benda á að rannsóknir hafi lítið sem ekkert snúið að kennurum en að í skýrslunni sé varpað ljósi á þörfina fyrir vel hæfa lestrar-kennara (2000). Þar af leiðandi sé mikilvægt að menntun kennara sé markviss og áhrifarík því viðeigandi kennaramenntun leiði til betri námsárangurs nemenda. Elbro og Rasmussen (2005) taka undir þetta og segja að nemendur nái betri árangri hjá kennurum sem geti tengt viðeigandi kennsluaðferðir við faglega kennslu og um leið tekið mið af forsendum nemenda.

Bandaríkjamenn hafa lengi haft áhyggjur af því hversu mörg börn þar í landi eru illa læs eða eiga í lestrarerfiðleikum (Walsh, Glaser og Wilcox, 2006). Af þeim sökum var fyrir nokkrum árum síðan gripið til stórtækra ríkisstyrktra aðgerða í skólakerfinu til að þjálfa kennara í

lestrarvísindum. Walsh, Glaser og Wilcox lék forvitni á að vita hvernig kennarar framtíðarinnar væru undirbúnir fyrir lestrarkennslu og gerðu því viðamikla rannsókn á því hvað kennaranemar lærðu um lestur í námi sínu. Alls voru 72 kennaramenntastofnanir í Bandaríkjunum skoðaðar og voru þær meðal annars ólíkar að stærð, staðsetningu og uppbyggingu. Niðurstaðan var sú að allt of víða fengu kennaranemar litla kennslu í þessum málaflokki. Aðeins 15 prósent kennaraskóla veittu nemendum sínum lágmarks upplýsingar um lestrarfræði og var tilhneiging til að líta framhjá vísindalegum rannsóknum um lestur. Einungis fjórar af 227 kennslubókum þóttu viðunandi sem almennar, alhliða kennslubækur, bein fyrirmæli kennara til barna virtust á mörgum stöðum vera álitin úrelt – eða það sem verra er, skaðleg nemendum og mjög oft var gefið í skyn að það væri persónuleg ákvörðun kennara hvaða lestrarkennsluaðferð þeir vildu beita.

NIÐURSTÖÐUR

1. Skilgreining á læsi

Við rannsókn á lestrarkennslu er óhjákvæmilegt að skoða hvernig skuli skilgreina læsi. Skýrsluhöfundar kynntu sér nokkrar útgáfur af slíkum skilgreiningum en ákveðið var að notast við skilgreiningu sem PISA rannsóknirnar hafa notað. Þótti sú skilgreining skilmerkilega orðuð og vel rökstudd. Í þýðingu skýrsluhöfunda hljóðar hún svo:

Læsi felur í sér að geta skilið, notað og metið skrifaðan texta í þeim tilgangi að ná ákveðnum markmiðum, öðlast skilning, nýta möguleika sína og taka þátt í samfélaginu⁴. (OECD, 2003, bls. 108).

Áherslan er ekki á tæknilega hlið umskráningar leturs í hljóð heldur á skilning og notkun lesandans á hinu ritaða máli til að geta tekið þátt í samfélagi sínu.

Niðurstöður í hnotskurn

- Kennarar og skólastjórar lögðu fyrst og fremst áherslu á tæknilega hlið lesturs og lesskilning þegar þeir voru beðnir um að skilgreina læsi. Þeir skilgreindu læsi oftast í víðu samhengi og mjög í samræmi við ofangreinda skilgreiningu PISA.
- Skilgreining kennara og skólastjóra samræmist ekki þeirri skoðun sumra þeirra að lestrarkennsla fari einkum fram í fyrstu þremur bekkjum grunnskólans.

Í upphafi þeirra viðtala sem tekin voru við kennara og skólastjóra voru viðmælendur beðnir um að velta fyrir sér hvað læsi þýddi í þeirra huga. Það kom nokkuð á óvart hversu samhljóða viðmælendurnir voru. Nær allir nefndu að það að vera læs þýddi að viðkomandi gæti tæknilega umskráð bókstafi í orð og hljóð og að auki skilið innihald textans. Eftirfarandi tilvitnun er dæmigerð fyrir svar viðmælenda um hvað felist í læsi:

⁴ Reading literacy is understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society.

[Læsi] er náttúrulega það að kunna tæknina og skilja hvað maður er að lesa. Þetta tvennt þarf að fara saman til þess að maður geti kallast læs. (Kennari í 4. bekk).

Markmið lestrarkennslu ætti því að vera að hvoru tveggja að þjálfar upp tæknilegt læsi sem og lesskilning.

Þrátt fyrir að langflestir kennarar og skólastjórar væru sammála um þessa skilgreiningu og settu hana fram að fyrra bragði vakti orðið lestrarkennsla blandin viðbrögð hjá sumum þeirra. Nokkrir skólastjórar skyldu ekki af hverju rætt væri við kennara í 4. bekk og í 10. bekk ef tilgangurinn væri að skoða stöðulestrarkennslu þar sem hún færi einkum fram í fyrstu þremur bekkjum skólans. Sumir kennarar 4. bekkjar nefndu að formlegri lestrarkennslu ætti að vera lokið eða um það bil að ljúka í 4. bekk. Einn kennari sem kennir 4. bekk sagði, aðspurður um styrkleika skólans í lestrarkennslu: „Ég veit það ekki, af því að ég hef ekki verið neitt mjög mikið að kafa ofan í þessa lestrarkennslu því ég hef ekkert verið með þessum yngstu börnum“.

Sumir kennarar 10. bekkjar voru einnig nokkuð óöruggir að ræða um lestrarkennslu í unglingadeild. Einn þeirra sagði í upphafi viðtalsins, þegar rannsóknin var kynnt: „Ég vissi ekki einu sinni að ég kenndi lestur en ég kenni allavega íslensku“. Þetta bendir til þess að áhersla í lestrarkennslu í grunnskólum sé meiri á tæknilega hlið læsis heldur en á lesskilning og lestur til gagns. Lesskilningsþjálfun einskorðast ekki við fyrstu þrjá bekki grunnskólans heldur ætti, ef vel væri, að vera hluti af lestrarkennslu í öllum bekkjum grunnskólans. Það er einnig í samræmi við markmið aðalnámskrár grunnskólanna í íslensku en þar er fjallað um lestur og lesskilning í áfangamarkmiðum 4., 7., og 10. bekkjar.

Þessar niðurstöður eru í samræmi við það sem kemur fram í kafla um *Kennslustefnur* í þessari skýrslu. Þar er sagt frá því að kennarar og skólastjórar hafi átt nokkuð auðvelt með að benda á stefnu skólans í lestrarkennslu í fyrstu bekkjum grunnskólans, þar sem áherslan er á tæknilega hlið læsis. Þegar spurt var um stefnu sem tæki á áframhaldandi lestrarnámi og þjálfun til lesskilnings virtist slíka stefnu oft ekki vera að finna í skólunum, sérstaklega ekki á unglingastigi. Nánar er fjallað um þetta í kaflanum *Kennslustefnur*.

2. Kennslustefnur

Ein af þeim spurningum sem vakna þegar rætt er um lestrarkennslu er á hvaða hátt kennslu er hagað. Hvaða stefnur eru ríkjandi í lestrarkennslu íslensku skólakerfi og af hverju?

Ekki er ætlunin í þessum kafla að leggja mat á hvaða leiðir hafa gagnast best til að kenna börnum lestur. Þess í stað verður í fyrsta lagi dregin upp mynd af hvaða stefnur kennarar sögðust nota við lestrarkennslu. Því næst verður athugað hvað kennarar og skólastjórar segja um hvað ræður því að þessi stefna varð fyrir valinu. Að endingu verður athugað hver er skoðun kennara, skólastjóra og sérfræðinga á ólíku formi stýringar í skólastarfi, til að mynda samstarfi skólanna við ýmsar stuðningsstofnanir í menntakerfinu. Í þessum kafla verður hugtakið stefna notað á mjög víðan hátt yfir ákveðnar kennslustefnur eða kennslulíkön. Það vísar hvoru tveggja til inntaks kennslunnar sem og einstakra kennsluaðferða. Stefna þarf ekki að vera heildstæð þó hún geti verið það. Sumar stefnur sem kennarar og skólastjórar minnst á eru nákvæmar lýsingar á kennsluaðferð við einn tiltekin þátt lestrarkennslu. Aðrar stefnur vísa kennurum veginn að nálgun á kennslu eða viðhorf til kennslu án nákvæmra fyrirsmæla um kennsluaðferðir eða inntak kennslunnar.

Í þessum kafla er fjallað um ólíkar tegundir kennslustefna í lestri, úr hvaða umhverfi þær spretta upp og hverja kennarar og skólastjórar telja helstu styrkleikar og veikleikar síns skóla þegar kemur að kennslustefnum í lestrarkennslu.

Niðurstöður í hnotskurn

- Margar ólíkar stefnur er ríkjandi í lestrarkennslu hérlandis þó hljóðaaðferðin sé sú aðferð sem flestir byggja á í fyrstu bekkjum grunnskólans.
- Sjaldan er ein heildstæð kennslustefna ríkjandi á mið- og efstastigi grunnskólans.
- Langflestir kennarar og skólastjórar styðjast við aðalnámskrá grunnskóla til leiðbeiningar um innihald námsins.
- Skiptar skoðanir eru um það hvort námskráin sé of stýrandi, hvort of mikið frelsi sé gefið eða hvort hún sé hæfilega stýrandi. Flestir eru þó ánægðir með þann ramma sem hún skapar skólastarfinu.

- Aðrir þættir en aðalnámskrá hafa einnig áhrif á stefnumótun í skólunum sem heimsóttir voru. Til að mynda hafa sumir kennarar algert frjálsræði í þessum efnum meðan skólastjórnendur annarra skóla hafa sett ákveðin fyrirmæli um hvaða lestrarkennslustefnu skuli fylgt. .
- Margir kennarar og skólastjórar voru sáttir við frjálsræði skóla og kennara um stefnumótun í kennslunni og áberandi var að kennarar og skólastjórar vildu ekki að sér væri „sagt fyrir verkum“.
- Þeir sem hafa tekið þátt í samstarfi um stefnumótun í lestrarkennslu til dæmis við skólaskrifstofu, við aðra skóla eða við samkennara sína voru undantekningarlaust mjög ánægðir með það samstarf.
- Margir kölluðu eftir auknu samstarfi og samráðsvettvangi fyrir kennara og skólastjóra þar sem skólar hefðu samstarf sín á milli. Einnig var rætt að sérfræðingar og stofnanir eins og skólaskrifstofur ættu að koma að slíku samstarfi. Töldu þeir að það yrði til að auka á sköpun og nýbreytni í lestrarkennslu. Margir sem ekki hafa tekið þátt í samstarfsverkefnum nefndu að einangrun þeirra í starfi væri niðurdrepandi og hamlandi fyrir þróunarstarf í lestrarkennslu.

Hvaða stefnur eru ráðandi í lestrarkennslu?

Fjölmargar kennslustefnur voru nefndar sem ráðandi við lestrarkennslu. Margir kennarar vísuðu beint í þá aðferð sem notuð er við lestrarkennslu í 1. – 3. bekk en áttu erfiðara með að tilgreina sérstakar aðferðir sem notaðar væru við áframhaldandi lestrarkennslu til að mynda við kennslu á upplýsingalæsi, ályktunarhæfni eða lesskilning.

Stefnur við lestrarkennslu á yngsta stigi:

Kennarar 4. bekkjar nefndu í það minnsta mismunandi tíu aðferðir við að kenna lestur byrjun grunnskólans: Kenningar Gardners um fjölgreindir, gagnvirkar lestur, Hljóðlestraraðferðina, Davis-aðferðina, Orð af orði, Orðmyndir, LTG, Byrjendalæsi, Læsi til skilnings og Söguaðferðina. Einhverjar þessara aðferða skarast, þær eru misheildstæðar og þeim er ætlað að þjálfar ólíka þætti lesturs. Margir nefndu að hljóðlestraraðferðin væri sú kennsluaðferð sem byggt væri á þó sumir kennarar nýttu sér atriði úr öðrum aðferðum eftir hentugleik og

þekkingu. Fjölmargar rannsóknir hafa sýnt framá að hljóðlestraraðferðin sé einna árangursríkust við byrjendakennslu í lestri eins og fjallað er um í kaflanum *Erlendar rannsóknir* í þessari skýrslu.

Við vinnum til dæmis eftir kenningum Gardners um greindirnar, þær eru fjölbreyttar. [...] Það er ekki bara að lesa eða fara að hlusta, heldur að maður fái líka að gera í höndunum. (Kennari í 4. bekk).

Þau eru búin að taka upp hérna [...] frá henni Rósu Eggertsdóttur, þarna Byrjendalæsi og það í rauninni var meiningin að henda öllu út en einhvernvegin finnst mér þetta allt fara saman og í kross og það er verið að nota allskonar aðferðir. (Kennari í 4. bekk).

Ég myndi segja að það væri stefna skólans [...]. Þessi Söguaðferð var innleidd hérna fyrir 15 árum síðan og allir kennararnir alveg á yngsta og miðstigi fara í [Söguaðferðina]. (Kennari í 4. bekk).

Stefnur við lestrarkennslu á eldri stigum:

Eftir að yngsta stigi sleppir var mun minna um að kennarar og skólastjórar gætu bent á einhverja ríkjandi aðferð við lestrarkennslu.

Kannski engin sérstök stefna [á mið- og unglingastigi]. (Skólastjóri).

Það er ekki heildstæð stefna í lestrarkennslu hjá okkur þegar Byrjendalæsinu sleppir [eftir 3. bekk]. (Skólastjóri).

Bæði kennarar og skólastjórar bentu á að stefnur í lestrarkennslu væru í einhverjum tilfellum eingöngu skilgreindar á yngsta stigi og á miðstigi skólans. Í einstaka skóla var tiltekin stefna ríkjandi í lestrarkennslu á öllum stigum skólans. Í einum þessara skóla virtist þó ekki lögð áhersla á þá stefnu á unglingastigi og kennararnir höfðu lítið af stefnunni að segja:

Eigum við ekki að segja verkefnið okkar Læsi til skilning [sé helsti styrkur skólans í lestrarkennslu]. Ég veit ekki hvað maður á að segja, ég hef ekki miklar skoðanir á þessu. Ég hugsa að það sé enn meiri áhersla lögð á það á yngri stigum. (Kennarar í 10. bekk).

Hvað stýrir kennsluaðferðum og kennslustefnum í lestrarkennslu?

Aðalnámskrá

Af ofangreindu er ljóst að kennslustefnur, kennsluaðferðir og inntak lestrarkennslu í þeim grunnskólum sem heimsóttir voru eru með ólíkum hætti. Það vekur upp spurningar um hvað

það er sem stýrir starfi kennara? Hvaðan koma þær stefnur sem kennarar styðjast við? Ef engin ein kennslustefna er ríkjandi í skólanum hvað ákvarðar þá kennsluaðferðina og inntak kennslunnar?

Aðalnámskrá grunnskólanna er opinberlega helsta stefnumótandi áætlunin um inntak kennslu í grunnskólum. Árið 2006 var samin ný námsskrá sem tekur gildi árið 2010. Fram að þeim tíma gildir einnig aðalnámskrá frá árinu 1999.

Viðmælendur voru spurðir um skoðun sína á aðalnámskránni frá árinu 2006 enda á hún að vera komin til framkvæmdar í skólunum. Almennt má segja að lestri sé gefinn góður gaumur í íslenskuhluta aðalnámskrárinnar. Lestur er þó mjög samtvinnaður umfjöllun um bókmenntafræðslu eins og fjallað er nánar um í kafla um upplýsingalæsi í þessari skýrslu. Í þeim kafla er einnig fjallað um lestur í öðrum greinum en íslensku.

Sú breyting varð við endurskoðun aðalnámskrárinnar að þrepamarkmið fyrir hvern bekk grunnskólans féllu út. Í stað þeirra eru sett fram áfangamarkmið við lok 4. bekkjar, 7. bekkjar og 10. bekkjar (Menntamálaráðuneytið, 2007b).

Í viðtölunum var talsvert rætt um innihald aðanámskrár og notkun kennarar og skólastjóra á henni. Flestir voru ánægðir með ákvæði aðalnámskrárinnar um lestur. Einn skólastjóri og einn sérfræðingur nefndu sérstaklega að þeir væru ánægðir með lýðræðisleg vinnubrögð við samningu aðalnámskrárinnar. Var þar nefnt að auðvelt væri að koma athugasemdum á framfæri og hún væri borin undir fólk með sérfræðipækkingu í námskrárfræðum.

Kennarar og skólastjórar voru einnig spurðir um hvernig þeir nýttu námskrána í starfi sínu. Svör nær allar kennara og skólastjóra varðandi þetta voru á sama veg og nefndu nær allir að aðalnámskráin væri notuð til hliðsjónar við gerð skólanámskrár og kennsluáætlanna. Einnig nefndu viðmælendur að kennarar þyrftu að velja úr þeim markmiðum sem sett eru fram í námskránni.

Þær sögðu að þetta væri nú upphaflega kynnt svolítið að þetta væri bara svolítið svona eins og stór konfektkassi sem maður tekur sér svona mola úr en ekki heildin kannski, eða maður er aldrei að ná öllum markmiðunum. (Skólastjóri).

Þær breytingar sem gerðar voru á aðalnámskránni við endurskoðun hennar árið 2006 voru einnig ræddar. Voru flestir á því að hún væri opnari en aðalnámskrá frá árinu 1999 en skiptar

skoðanir voru um hvort það væri til góðs. Það voru einkum sérfræðingar sem töldu að aðalnámskráin ætti að vera meira stýrandi en hún er.

Sko gamla námskráin stýrir miklu meira. Nýja námskráin er miklu opnari þannig að skólar hafa miklu meira val, miklu meira frjálsræði [...] Mér finnst að hún að hún mætti kannski vera örlítið meira stýrandi heldur en hún er. (Sérfræðingur).

Einnig var nefnt að námskráin ætti ekki aðeins að útlista markmið heldur einnig koma með tillögur að leiðum til að ná þessum markmiðum. Athygli vekur að í tilvitnuninni hér á eftir er sérstaklega tiltekið að slíkt þurfi að vera byggt á rannsóknum.

Mér finnst allt í lagi, byggt á nýjustu rannsóknum, að það séu gefnar einhverskonar útfærslur. (Sérfræðingur)

Einum skólastjóra fannst aðalnámskráin, þvert á skoðun sérfræðinganna, of stýrandi.

Sem kennari þá verð ég fúl í rauninni sko þegar ég sé námsskrá þar sem það er matreitt ofan í mann sko frá A til Ö hvað maður á að gera því að ég lít svo á að kennari sé fagmaður í sínu starfi [...] Þessi ofboðslega markmiðssetning og ég kæri mig ekkert um að ráðuneytið stjórni því hvaða leiðir við förum í kennslu, ég vil hafa bara frelsi í því. (Skólastjóri).

Viðkomandi lítur svo á að aðalnámskráin hamli því að kennarar geti notið faglega þekkingu sína og hæfni til að ákvarða vænlegar leiðir til að ná markmiðum.

Nokkrir viðmælendur nefndu að það hversu víðfeðm aðalnámskráin væri gæti virkað yfirþyrmandi fyrir reynsluminni kennara og þannig ekki veitt þeim nægilegan stuðning í kennslu. Einn skólastjóri sagði að kennurum gæti „fallist hendur við að skoða þetta allt saman“ Enginn kennari sagði þó að þetta ætti við um sig.

Svo kom þessi nýja sem mér finnst eiginlega miklu betri en margir urðu svona hálf smeykir því hún er miklu opnari. (Kennari í 4. bekk).

Margir kennarar, skólastjórar og sérfræðingar voru á því máli að aðalnámskráin væri vel úr garði gerð og gæfi skólum nauðsynlegt svigrúm í að ákvarða kennsluhætti sína og inntak kennslunnar. Vissulega setur frjálsræðið auknar kröfur á skóla og kennara en flestir litu á það sem jákvæðan þátt skólastarfsins.

Já gamla var of stýrð eða sko, ég held að það sé jákvætt með nýju að það kemur aukinn sveiganleiki fyrir hvern skóla að fara sínar eigin leiðir. Því fylgir náttúrulega miklu meiri krafa á skóla að skilgreina sín markmið meira en þrepamarkmiðin í gömlu fannst mér of ítarleg og svona, urðu svolítið til þess að ég notaði hana minna. (Kennari í 4. bekk).

Aðrir stýrandi þættir

Nokkrir aðrir þættir en aðalnámskrá voru nefndir sem stýrandi fyrir skólastarfið. Aðalnámskráin ásamt þeim þáttum sem taldir eru upp hér að neðan spila allir saman að því að stýra kennsluháttum og inntaki kennslunnar. Ógerningur er að segja til um hversu mikið hver þáttur hefur að segja. Það sem viðmælendur nefndu helst að hefði áhrif á stefnumótun innan skólanna var eftirfarandi:

- Einstakir kennarar
- Skólaskrifstofa svæðisins
- Framboð af námsefni
- Samræmd próf
- Skólastjórnin
- Hefðin, skólamenningin og þekking kennara á ákveðnum stefnum.

Í þessum undirkafla verður fjallað um þessa ólíku stefnumótandi þætti, hvað kennarar sögðu um hvern þeirra í sömu röð og þeir birtast hér að framan.

Í nokkrum skólum ákváðu kennararnir sjálfir hver fyrir sig hvaða aðferð væri best að nota til lestrarkennslu. Margir viðmælendur töldu að þetta væri nauðsynlegt þar sem hver kennari gæti þá ákveðið að nota beita ólíkum aðferðum ólíka nemendahópa. Einnig að ólíkur bakgrunnur og reynsla kennara fengi með þessu móti að njóta sín.

Við erum ekkert bara með eina aðferð heldur sitt lítið af hverjum og höldum að það skili mestu af því að það eru ekkert allir sem geta lært þetta eins. (Skólastjóri).

[Kennarinn] ákveður hvaða aðferðir hann notar, allavega hjá okkur. Skólastjórinn er ekki með nein afskipti af því hvaða aðferð við notum eða leiðir. (Kennari í 10. bekk).

Eins og fjallað er um í kaflanum *Erlendar rannsóknir* í þessari skýrslu komust rannsakendur að því að það frjálsræði sem kennara taka sér í kennslu gæti verið afleiðing af of lítilli áherslu á lestrarfræði í kennaranámi þeirra. Þeir draga þá ályktun að vegna skorts kennara á faglegri þekkingu á þessu sviði sé það álitid persónuleg ákvörðun kennara hvaða lestrarkennsluaðferð þeir noti. (Walsh, Glaser og Wilcox, 2006). Fjallað er um kennaranám hérlandis í kaflanum *Kennaranámið* í þessari skýrslu.

Nokkrir skólastjórar sáu þetta frelsi kennaranna sem mikilvægan þátt í skólastarfinu, þvert á skoðun Walsh, Glaser og Wilcox. Skólastjórnarnir álitu það sitt hlutverk að styðja við það sem kemur frá kennurum frekar en að koma sjálfir beint að ákvörðuninni um kennsluhætti.

Ég sé mig nú mest í því að vera að hvetja fólkið mitt áfram til góðra verka og standa að baki þeim við það sem þau langar að prufa og með hugmyndir sem þau geta selt mér. Að svona hjálpa þeim að þróa áfram það sem þau eru að fást við því að þau eru auðvitað sérfræðingarnir þarna. (Skólastjóri).

Skólastjórinn telur faglegt frelsi kennara mikilvægt og að hans hlutverk sé fyrst og fremst að standa við bakið á kennurum í þeirra þróunarvinnu. Hann eflir, að sínu mati, sjálfstæði og sjálfræði kennara með því að styðja við þeirra hugmyndir og hjálpa þeim að þróa þær áfram.

Í einhverjum skólanna hafði skólaskrifstofa svæðisins haft frumkvæði af samstarfi við innleiðingu tiltekinnar stefnu í lestrarkennslu. Í þeim tilfellum sá skólaskrifstofan um utanumhald vegna innleiðingar stefnunnar í kennslu. Einnig að sækja um styrki til verkefnisins. Skólaskrifstofan hafði einnig í nokkrum tilfellum útvegað nokkurskonar verkefnastjóra sem sáu um eftirfylgd og stuðning við kennara.

Í þriðja lagi nefndu bæði 4. bekkjar og 10. bekkjar kennarar að mikil stýring fælist í því námsefni sem í boði er. Það var greinilegt að þeir voru síður en svo sáttir við þessa stýringu námsefnisins á kennslu og talað var um að hún gæti hugsanlega komið í veg fyrir að markmiðum kennslunnar eða námskrár væri sinnt. Þetta var einnig skoðun nokkurra sérfræðinga sem rætt var við.

Mörgum hættir til að taka bara bókina og þú veist bara, við ætlum að klára þessa bók í vetur en kannski eru einhver tvö, þrjú markmið sem eru ekkert í þessari bók! (Kennari í 10. bekk).

Það er stöðug barátta í kennslu einhverra hluta vegna að láta ekki námsefnið stýra kennslunni, að taka ekki þessa bók og þessa bók heldur

taka þessi markmið og nota bækurnar sem verkfærin. Það hefur bara oft orðið þannig í gegnum tíðina að það eru sko bækurnar sem eru orðnar markmið en ekki verkfæri. (Skólastjóri).

Aðrir nefndu að samræmdu prófin væru mjög stýrandi fyrir kennsluna. Allir sem voru á þessari skoðun þótti þetta mjög miður.

Við erum alltaf að reyna að losa okkur út en svo setja þessi próf ákveðnar hömlur. [Það] hefur verið að gerast í 10. bekk og það er að gerast í 7. bekk og 4. bekk og það gerist allstaðar þó að enginn vilji viðurkenna það, að það er líka alltaf verið að þjálfa þau fyrir samræmdu prófin sko og svo þegar þetta er búíð þá er þetta allt voða afslappað. (Kennari í 4. bekk).

Þeim kennurum sem þótti aðalnámsskráin, samræmdu prófin og námsefni of stýrandi nefndu að of mikil áhersla og tími færi í málfræðikennslu á unglingastigi vegna þessarar stýringar:

Mér finnst í aðalnámsskrá vera lögð alltof mikil áhersla á málfræði einmitt og setningafræði og svoleiðis, meðan, og mér finnst það bara í öllu námsefni líka, sem sagt það hefur alltaf verið, það eru ákveðnar bækur, eyðufyllingabækur sem þau eiga að vinna og vinna í, og það er, mestur hlutinn fer í málfræði. (Kennari í 10. bekk).

Öll möguleg málfræðileg flókin hugtök sem fyrir mér þau þurfa ekki að læra. Þau þurfa að heyra þessi hugtök en það þarf ekki að prófa þau í þessu. Samræmt próf í íslensku náttúrulega er ég búin að vilja að rífa og henda í ruslið í 10 ár sko eða lengur. (Kennari í 10. bekk).

Þó að sumir skólastjórar vildu fela kennurum í hendur vald til að velja leiðir í lestrakennslu höfðu aðrir skólar sett sér ákveðna kennslustefnu að frumkvæði skólastjórnenda eða gert tilraun til þess:

Mér finnst hlutverk stjórnenda vera náttúrulega að fylgjast með því sem er í boði, reyna að fylgjast með sko svona stefnum og straumum og kynna það svolítið í sínum skóla og fá af stað umræðuna. Hvað er það sem að, hvar erum við stödd núna hér? Er þetta tilboð sem er hér eins og Byrjendalæsið, er það eitthvað sem við viljum taka? (Skólastjóri).

Bara hérna í skólanum [sem ég kynntist Davis aðferðinni] ég fór á námskeið yfir sumartímann [...] þetta var stefnan hérna þá. (Kennari í 4. bekk).

Eins og síðasta setning þessa kennara: „þetta var stefnan hérna þá“ gefur til kynna er sú stefna ekki við líði lengur. Nýr skólastjóri var kominn til starfa sem ekki hafði áhuga á Davis aðferðinni. Það er ljóst að skólastjórar líta hlutverk sitt ólíkum augum, á meðan sumir halda sig markvisst til hlés og láta kennara um stefnumótun sjá aðrir það sem sitt hlutverk að kynna nýjungar og ólíkar stefnur innan skólans.

Hjá öðrum skóla þar sem ætlunin hafði verið að skólastjórn myndi leggja línurnar í lestrarkennslu hafði það ekki gengið vel. Þar hafði verið unnið að því að stötta fram heildstæða lestrarstefnu fyrir skólann þeirri vinnu var enn ólokið. Um ástæður þessa sagði kennarinn:

Það bara kemur alltaf nýr og nýr skólastjóri ... það er búið að skipta dálítið ört og svo kemur einn stjóri og er með áhuga á þessu og svo kemur einhver annar sem er með áhuga á einhverju öðru og svo framvegis. (Kennari í 10. bekk).

Það virðist því geta verið nokkrum vandkvæðum bundið að leggja það í hendur skólastjóra að móta stefnu í lestrarkennslu í skólunum vegna mannabreytinga sem geta verið tíðar í skólum.

Tveir sérfræðingar bentu á að sumir skólastjórar hafi ekki nægilega faglega þekkingu á málaflokknum til að geta mótað stefnu um lestrarkennslu. Einn sérfræðinganna nefndi að skólarnir þyrftu að leita meira til sérfræðinga um ráðgjöf varðandi stefnur í lestrarkennslu. Einnig að innan skólanna væru fagteymi sem bæri ábyrgð á lestrarkennslunni. Með þessu móti fengist skýrar faglegur grunnur fyrir því starfi sem unnið er innan grunnskólanna.

Hér á landi aftur á móti þá tel ég að skólastjórnendur hafi ekki tekið nægilega og hafi ekki nægilega þekkingu til þess að hafa forsendur til þess að taka ákvarðanir. Ég hef séð margar ákvarðanatökur sem ekki byggjast á faglegri þekkingu heldur sem við getum kannski kallað gæluverkefnum og þar sem hefur ekki verið leitað til sérfræðinga. Til dæmis hef ég nánast aldrei verið spurð um hvort það eigi að taka upp þetta prógramm eða hitt eða þegar þeir eru að breyta, [...] Ég segi að það verður að vera fagteymi í hverjum skóla sem ber ábyrgð á ákvarðanatökum um lestrarkennslu og inni í því fagteymi þurfa skólastjórnendur að vera. (Sérfræðingur).

Að endingu má nefna að einhverjir kennarar bentu á hefðina og takmarkaða þekkingu kennara á nýjum leiðum sem stýrandi fyrir hvaða stefnum og aðferðum þeir vinna eftir:

Ég held að þetta sé nú bara já, svona inni í þessari skólamenningu sem ég hef gengið í gegnum. Svona lærði ég að lesa, þetta var kennsluaðferðin sem var lögð áhersla á þegar ég var í Kennaraháskólanum. (Kennari í 4 bekk)

Þetta er bara það sem kennurum er kennt í Kennaraháskólanum og fólk notar. Það mótast af því. (Kennari í 4. bekk).

Þessar tilvitnanir benda til þess kennarar hafi fengið takmarkaða kynningu á nýjungum og að þeir hafi ekki gert mikið af því að kynna sér ólíkar stefnur og strauma á eigin spýtur. Þess í stað ganga kennararnir inn í þá hefð sem fyrir er og nota þá þekkingu sem námið veitti þeim á sínum tíma ef til vill vegna þess að þeim finnst það hafa gefist vel.

Á heildina litið má sjá að skólar og kennarar eru að nota margvíslegar og ólíkar leiðir til lestrarkennslu bæði í fyrstu bekkjum grunnskólans og þegar ofar dregur. Þó hljóðaðferðin sé ríkjandi í byrjendakennslu nefna kennarar einnig margvíslegar aðrar aðferðir.

Stefnumótun í þessum efnum virðist vera undir hverjum og einum skóla komin. Frjálsræði skóla og kennara innan skólanna er mikið. Þetta er í samræmi við markmið gildandi grunnskólalaga um aukið svigrúm og sjálfstæði skóla. (Menntamálaráðuneytið, E.d.).

Í sumum skólanna er frjálsræði kennarabeinlínis þeirra stefna þar sem skólastjórnendur taka meðvitað ekki beinan þátt í þróunarvinnu nema hún spretti upp af kröfum kennara.

Kostir og gallar á frjálsræði skóla

Skólastjórar voru spurðir hvort þeir vildu meiri stýringu eða samstarf til að mynda við Menntamálaráðuneytið, skólaskrifstofu eða aðra aðila. Einhverjir skólastjórar voru á því að frjálsræði skóla í stefnumálum væri mikilvægt. Frelsið hvetti kennara til að skoða starf sitt og leyfði hugmyndum þeirra og sérkennum að njóta sín. Með þessu móti yrði lestrarkennslan betri.

Maður er ekkert það rígbundinn [af ákveðnum stefnum] enda held ég að það væri mjög slæmt eins og ég segi, það drepur algjörlega niður. Sko helmingurinn af því að fá góða kennslu er held ég þetta sko, þetta svigrúm og ástæða fyrir kennara til að skoða starfið sitt, þú veist, kennarar sem eru að skoða starfið sitt eru bestu kennararnir af því að þeir eru stöðugt að sko spá. (Skólastjóri).

Skólaskrifstofan hér er ekki neitt að mikið að skipta sér að okkur, það er ágætt. En það er líka bara til að efla sjálfstæði skólanna. (Skólastjóri).

Skólastjórar í þessum hópi sáu ekki nauðsyn á auknu samstarfi við skólaskrifstofu svæðisins, Menntamálaráðuneytið eða aðra aðila. Þeir sáu slíkt samstarf sem andstætt við frelsi skólanna í stefnumótun sem þeir töldu svo mikilvægt.

Aðrir skólastjórar kölluðu eftir meira samstarfi við stefnumótandi stofnanir, við aðra skóla eða eftir samstarfsvettvangi skólastjóra. Einn skólastjóra sagði nauðsynlegt að skólarnir ásamt stefnumótandi aðilum og stofnunum spyrðu „hvað viljum við í sameiningu?“ og kallaði eftir formlegum og óformlegum fundum. Viðkomandi vildi aukna samvinnu. „Hún skilar sér alltaf“ að mati skólastjórans.

Maður er alltaf svo glaður ef það kemur eitthvað svona upp í hendurnar á manni sem maður getur notað [frá stefnumótandi stofnunum] og auðvitað ætti það að vera og það mætti vera meira samstarf. Jafnvel bara á milli skóla í hverju bæjarfélagi því við eigum ekkert alltaf að vera að finna upp hjólið. (Skólastjóri).

Að mati þessa skólastjóra veldur frjálsræði skólanna því að sífellt er verið að „finna upp hjólið“. Fleiri tóku í sama streng og notuðu jafnvel sama orðalag. Þetta orðalag bendir til þess að núverandi fyrirkomulag sé ekki nægilega skilvirkt að mati viðmælenda og skili sér ekki í nægilega faglegu skólastarfi. Þetta er andstætt við það sem þeir viðmælendur sem voru hvað ánægðastir með frelsi skólanna í stefnumótun sögðu.

Það er líka mjög mikilvægt fyrir stjórnendur að skoða og tala um það sem þeir eru að gera skilurðu og spegla sig í einhverju þú veist. [...] Það er rosa hollt þú veist, það kemur svona eða það er svona ákveðin naflaskoðun og menn fá hugmyndir hver frá öðrum og annað slíkt sko. Mér finnst dálítið sko skólastjórar eru svolítið á einskis manns landi eftir sem sagt þessar breytingar þegar við fórum til sveitafélaganna sko. (Skólastjóri).

Viðmælandinn telur að fleiri hugmyndir að bættri lestrarkennslu kæmu fram ef samvinna milli skólastjóra væri meiri.

Orðræða um samstarf, samvinnu og gagnvirkni er áberandi í tilvitnununum hér að ofan. Skólastjórar eru í raun ekki að kalla eftir meiri miðstýringu eða fleiri tilmælum heldur samráðsvettvangi skóla og stofnana sem bætt gæti lestrarkennslu. Einn sérfræðinganna var á sama máli og sagði að sér þætti hlutverk ráðuneytisins, sem setur fram markmið í

aðalnámsskrá, einnig vera að gefa skólum þau verkfæri sem nauðsynleg eru til að nemendur geti náð þessum markmiðum.

Einn sérfræðinganna sagði frjálsræðið geta verið mjög hvetjandi fyrir kennara og skólastjóra en varaði þó við að frjálsræðið gæti líka orðið til þess að faglegt starf viki vegna skorts á aðhaldi.

Hinsvegar verður að passa sig á því að innan þessa sjálfræðis skólanna getur þrífist allskonar svona slappleiki og fúsk og svona værukærð sem ekki er af hinu góða. Þó að frjálsræðið sé mjög hvetjandi fyrir mjög marga og verði til þess að fólk virkilega fer sínar eigin leiðir og nær góðum árangri í því að þá getur það líka haft þau áhrif að fólk lætur bara dankast og hugsar með sér að það er enginn að skipta sér að því hvað við gerum. (Sérfræðingur).

Kostir og gallar frjálsræði kennara

Að sama skapi var talsvert rætt um frelsi kennara innan skólans, frelsi frá því að vera „sagt fyrir verkum“ hvort sem það er af hálfu skólastjórans eða herra settra einstaklinga, tilmæla eða stofnana. Mörgum kennurum fannst frjálsræði sitt yfir kennsluaðferðum og inntaki kennslunnar nauðsynlegt og voru ánægðir með að fá „fullt traust sem fagmenntaður aðili“.

Ég vil nefnilega hvorki að misvitirir kennslubókahöfundar segi mér fyrir verkum eða samræmd próf. (Kennarar í 10. bekk).

Fólk verður að fá bara að nálgast þetta út frá sínum forsendum einmitt og frá sínum sterku hliðum. Þannig að það er ekkert hægt að steypa alla í sama formið. (Kennari í 4. bekk).

Á móti komu raddir kennara sem ekki voru ánægðir með stefnuleysi skólans í lestrarmálum og vildu gjarnan fá ákveðna kennslustefnu til að vinna eftir og nefndu jafnvel að án slíkrar stefnu væru þeir „strand“:

Það var kominn svona grunnur að vinnu í lestrinum sko, en svo var hún aldrei kláruð þannig að mér finnst það vanta, að það vanti svona stefnu. (Kennari í 10. bekk).

Við erum reyndar með fagstjóra [... sem] er búin að vera að vinna í því að setja þetta [stefnu skólans í lestrarmálum] niður sem er náttúrulega mjög gott mál en það vantar kannski svolítið meira bara frá stjórnendum og að hlutirnir séu kláraðir og það séu þá gefnir tímar í það. (Kennari í 10. bekk).

Mig vantar bara eitthvað svona nýtt [...] mér finnst vanta eitthvað svona nýtt til að kenna lestur já, mér finnst ég svona strand. (Kennari í 10. bekk).

Nokkrir sérfræðingar voru sama sinnis og fannst vanta fastmótaðri og hugmyndafræðilega gundaðri stefnu í lestrarmálum hérlandis:

Já ég hef ekkert á móti því að það væri svona ákveðnari hugmyndafræði sem lægi þarna á bak við [...]ég held að það þurfi að svona já, negla niður ákveðin vinnubrögð meira heldur en gert er. (Sérfræðingur).

Aðrir sérfræðingar bentu á að skólana skorti skýrari sýn rétt eins kennararnir hér að framan voru sammála um. Þeir sérfræðingar voru ekki endilega á því að stefnan ætti að koma að ofan en að hvatning og aðhald frá yfirvöldum væri nauðsynleg til að skólarnir gætu þróað skýra stefnu í lestrarkennslu.

Einnig var áberandi að kennarar kvörtuðu undan því að eiga erfitt með að skipuleggja og koma nýjungum áleiðis upp á eigin spýtur. Kennararnir nota orðalag eins og að þeir þurfi að „berjast fyrir“ breytingum á kennsluháttum og að án faglegra ábendinga staðni þeir í starfi, fari að „gera hlutina af gömlum vana“.

Það sem ég myndi vilja sjá er að strax bara í upphafi annar væri bara eitthvað svona ákveðið þema, bara einhver stefna sem skólinn setti sér sameiginlega á öllum stigum sem væri bara til að hvetja til lestrar. [...] Maður sér skóla hér og þar sem eru með allskonar átök, svona lestrarvikan eða lestrardagur [...] í staðinn fyrir að ég færi að eitthvað ein að berjast fyrir þessu, sem ég mun samt gera, ég á nú eftir að koma þessu til leiðar [...] þá væri ekkert vitlausara held ég að skólinn tæki þetta á öllum stigum saman. (Kennari í 10. bekk).

Mér finnst rosalega gott líka [...] að það sé samt einhver sem bendir okkur á að það væri gott kannski að kippa í spottann því að maður verður eins og gamall hundur, maður fer að gera hlutina af gömlum vana. Það er voða gott að einhver kannski bendi manni á án þess að skipa manni að gera það, heldur svona væri ekki sniðugt að taka smá átak í lestri, eitthvað svona. [...] Mér finnst kannski eðlilegt að það séu kannski faggreinakennarar eða fagstjórar sko sem að t.d. í íslensku, hann hefði þetta svolítið á sinni könnu, að hjálpa okkur að skipuleggja og koma svona með eitthvað sem ætti pottþétt að nýtast. (Kennari í 10. bekk).

Athygli vekur að tilvitnanirnar eru báðar frá kennurum í 10. bekk og fleiri kennarar á unglingastigi voru sama sinnis. Eins og fyrr segir í þessum kafla var það einmitt á því stigi sem virtist vanta skýra stefnu í lestrarkennslu.

Í það minnsta tveir skólastjórar svöruðu með beinum hætti þessari gagnrýni kennara á stefnuleysi í lestrarkennslu. Þeir nefndu að þeir vildu gjarnan hafa meira um lestrarkennsluna í sínum skóla að segja en hefðu ekki haft tök á því, annar vegna tímaskorts og hinn vegna skorts á þekkingu á málaflokknum:

Maður kemst ekki í það að vera sá faglegi ráðgjafi sem maður vildi í þessum pakka [...] ábyrgðin á náminu sem krakkarnir fá [er] mín. Þannig að miðað við það, auðvitað vildi maður vera meira með puttana í því skilurðu? [...] Ég myndi vilja geta eytt meiri tíma í að setja mig inni hvað er verið að gera í kennslustofunni. En það er reyndar held ég sameiginlegt vandamál að minnsta kosti allra skólastjóra sem ég þekki. (Skólastjóri).

Frá mínum bæjardryum séð, þá finnst mér erfitt að vera að stýra starfi sem ég veit ekki nákvæmlega út á hvað gengur eða hver þróunin er að verða. (Skólastjóri).

Ánægja með samstarf

Þeir kennarar og skólastjórar sem hafa átt í einhverskonar samstarfi, til að mynda við aðra kennara í skólanum, við aðra kennara í bæjarfélaginu eða við skólaskrifstofuna voru nánast undantekningalaust mjög ánægðir með þá samvinnu. Um leið og kennarar lýstu yfir ánægju sinni með samvinnuna bentu þeir á máli sínu til stuðnings að einvera í starfi væri erfið og nánast ávísun á stöðnun í starfi sem er í samræmi við óánægju þeirra kennara sem eru einir úti á akrinum eins og kom fram hér að framan. Einn kennari, sem hafði verið í samstarfi við annan kennara í skólanum um að taka upp nýja stefnu í íslenskukennslu á unglingastigi, sagði að samstarfið hefði veitt sér mikinn stuðning. Hann var því fegin að á unglingastiginu í viðkomandi skóla voru tveir íslenskukennarar en ekki aðeins einn og bætti því við að sér hefði þótt það „svolítið óyfistíganlegt“ hefði hann þurft að ráðast í þessar breytingar einn síns liðs.

Þar [í þróunarvinnunni] upplifði ég bara nýjan heim sem var samstarf við hina skólana. Það var bara, það er bara magnað, mögnuð upplifun síðustu ára. Ég er búin að kynnast fullt af kennurum í hinum skólunum bara í gegnum Byrjendalæsi, ég er búin að þurfa að eiga samskipti við fullt af kennurum í öðrum skólum út af Byrjendalæsi. Ég er búin að hitta

mjög reglulega og vinna með þeim í hópum og að verkefnum og að þróun í Byrjendalæsi og að sú staða skuli vera komin upp núna að við bara hringjumst á [...] „megum við koma að heimsækja ykkur og fara í tíma og sjá Byrjendalæsisvinnu?“. Þetta var ekki tilstaðar [...] þetta hefði ekki komið til ef ekki hafði verið fyrir Byrjendalæsið sko. (Kennari í 4. bekk).

Ég var sko ein hérna frá 1. – 4. bekk þá var bara einn bekkur í árgangi hérna í fjögur ár, ég var alveg komin í þörf. Ég var alltaf með áhyggjur að ég væri að gleyma einhverju eða kannski var þetta ekki nógu gott hjá mér. Það koma alltaf svo mikið fleiri hugmyndir þegar fólk talar saman. Maður fer að hafa áhyggjur að maður verði of einhæfur eða festist í einhverju eða gleymi einhverju ef maður er svona einn. Þannig að það var voða gott þegar ég fékk aftur samstarfsfólk. (Kennari í 4. bekk).

Annar kennari benti á að ef kennari væri einn með kennslu í tilteknu fagi eða árgangi væri vinnuálagið á viðkomandi gríðarlegt. Tveir eða fleiri kennarar geta skipt á milli sínu verkum til dæmis við að finna til námsefni. Að mati þessa kennara skiptir þetta sköpum um gæði skólastarfs. Það er því ekki aðeins við hugmyndavinnu og stefnumótun sem samstarf og styðjandi umhverfi virðist vera mikilvægt.

Ánægjan með samstarf í lestrarkennslu hefur ef til vill spurst út því samkvæmt einum sérfræðingi sem hefur verið í samstarfi við skóla um þróunarverkefni í lestrarkennslu er „sótt meira í þetta [samstarf] núna“. Sami sérfræðingur vill meina að „vakning“ eigi sér stað í þessum efnum.

Þetta er einnig í samræmi við þá ánægju sem ríki meðal kennara sem vinna markvisst eftir tilteknum stefnum stundum með eftirfylgd frá skólaskrifstofu eða verkefnisstjóra:

Alla vega hefur þetta [Læsi til skilnings] vakið mig til meiri vitundar um hérna bara hvernig ég kem námsefninu til skila og ég hef sjálf lært nýjar aðferðir til að efla lesskilning og þetta hefur gert mér gott. (Kennari í 4. bekk).

[Nemendurnir] fá fjölbreyttari tækifæri til þess að nálgast lestrarnámið á sínum forsendum, þetta [Byrjendalæsi] er miklu skemmtilegra heldur en maður var kenna lestur áður þar sem það var svolítið þurrt. (Kennari í 4. bekk).

Samantekt

Mikið frelsi ríkir almennt um kennslustefnu skóla í lestrarkennslu bæði hvað varðar inntak kennslunnar svo og kennsluaðferðir. Þetta frelsi sést einna best á þeim fjölda ólíkra leiða og kennsluaðferða sem nýttar eru í kennslunni á yngri stigum. Stefnur um lestrarkennslu snúa fyrst og fremt að tæknilegum þáttum kennslunnar og á eldri stigum er sjaldan um heildstæðar stefnur að ræða. Skólastjórnendur svo og kennarar telja almennt að kennarar eigi að njóta faglegs frjálssræðis þó að skoðanir þess efnis að móta þurfi sterkari stefnu innan skóla heyrast einnig. Kennarar og skólastjórnendur telja aðalnámskrá 2006 veita kennurum gott faglegt svigrúm en telja að samræmd próf, námsbækur svo og hefðin stýri kennsluháttum í lestrarkennslu. Á heildina litið virðast kennarar og skólastjórar kalla eftir auknu samstarfi og samráði við aðila eins og skólaskrifstofur eða aðra skóla þó raddir þess efnis að svigrúm skólanna sé nauðsynlegt séu sterkar. Áberandi er að viðmælendur vilja ekki beina miðstýringu um stefnu skólanna, fremur er kallað eftir samvinnu og samráði. Þeir sem hafa verið í slíku samstarfi um mótun lestrarstefnu eru undantekningarlaust mjög ánægðir með þá vinnu. Þeir kennarar og skólastjórar sem ekki hafa verið í slíku samstarfi eru margir hverjir óánægðir með einangrun sína og kvarta undan því að geta ekki komið hugðarefnum sínum á framfæri vegna skorts á stuðningi og vettvangi til ráðagerðar.

3. Námsmat

Eins og fram kemur í aðalnámskrá grunnskóla, íslensku hluta þá er: „Megintilgangur námsmats [...] að afla upplýsinga sem hjálpa nemendum við íslenskunámið, örva þá og hvetja til að leggja sig alla fram. Áhersla skal lögð á að hver nemandi njóti sín sem best og fram komi hvað hann getur en síður hvað hann getur ekki“. (Menntamálaráðuneytið, 2007b, bls. 6). Samkvæmt aðalnámskrá grunnskóla ber hverjum kennara og skóla að fylgjast vel með hvernig nemendum gengur að ná því námsmarkmiði sem sett er fram í aðalnámskrá og hjá skólum. Postlethwaite og Ross (1992) benda á að skilvirkt námsmat sé ein forsenda góðs árangurs í lestri og þá sérstaklega hvort kennarar kanna grunnfærni nemenda sinna í lestri.

Í aðalnámskránni kemur fram að námsmat eigi að fara fram með formlegum og óformlegum hætti. Formlegt mat byggist á prófum eins og læsisprófinu þar sem lesskilningur í 1. og 2. bekk grunnskólans er metinn, hraðaprófum sem mikið eru notuð á yngri skólastigum og svo samræmdum prófum í 4., 7. og 10. bekk. Óformlegt mat er þá ýmiskonar annað mat til dæmis huglægt mat kennarans hverju sinni. Auk þess segir í almenna hluta aðalnámskrár: „Námsmat fer ekki eingöngu fram í lok námstímans heldur er það einn af föstum þáttum skólastarfs, órjúfanlegt frá námi og kennslu. Mat á námi og framförum er því hluti skólastarfsins“.

Umræður um námsmat í lestri snéru fyrst og fremst að því hvað er metið, hversu oft og hvernig. Markmið með umræðum um fyrirkomulag og eftirfylgni námsmats meðal kennara og skólastjórnenda var að fá fram hvort og þá hvernig námsmati er sinnt í skólunum.

Niðurstöður í hnotskurn

- Námsmat virðist í mjög föstum skorðum meðal yngstu nemenda í grunnskólum. Áherslan á hraða er mikil enda eru viðmiðin og viðbragðsferlið allt mjög skýrt.
- Það var greinilegt að mat á lesskilningi er ekki eins markvisst og mat á hraða í lestri. Flestir kennaranna á yngri bekkjarstigum sögðust þó meta hann með einum eða öðrum hætti en þeir voru greinilega óöruggir um hvernig ætti að gera það.

- Oft og tíðum fór lítið fyrir sérstakri áherslu á mati á læsi á unglingastigi. Áherslan var aðallega á að meta lesskilning og að fylgjast með yndislestri.
- Það kom greinilega fram í umræðum um námsmat að það er mikil gerjun í gangi. Nokkrir skólar voru að þreifa sig áfram með nýjar leiðir til að meta læsi hjá sér.
- Niðurstöður námsmats eru nýttar meðal annars til að greina vandamál, hvetja nemendur, virkja foreldra og breyta kennsluháttum ef þörf þykir. Eftirfylgni námsmatsins er þó oft háð því að matið sé í föstum skorðum og lagt fyrir með reglubundnum hætti.
- Mjög ákveðin gagnrýni kom fram á að námsmat hefði ekki fylgt eftir breyttum áherslum í lestrarkennslu. Þá var talað um að það vantaði skýr skilaboð um hvað á að meta og hvernig, sérstaklega á mið- og unglingastigi í grunnskóla.
- Einnig kom fram að það vantaði hreinlega tæki til að meta lestur og bent á að [ráðuneytið](#) hefði ekki staðið sig sem skildi í að útvega þau.
- Eitthvað er um að niðurstöður samræmdra prófa séu markvisst nýttar í skólastarfi. Nokkuð óöryggi er meðal skólafólks með hvernig best sé að nýta þessi gögn

Námsmat skýrt og markvisst á yngri stigum – mat á hraða

Meðal kennara í 4. bekk var greinilegt að mat tengt lestri var í mjög föstum skorðum. Það virtist fyrst og fremst fara fram í formi mats á hraða, tvisvar til þrisvar á vetri. Slík próf eru algengust í fyrstu bekkjunum þegar fylgst er grannt með því að börnin læri að lesa. Sumum kennurum fannst þeir fá skýr skilaboð um að atkvæði og hraði skipti máli og að þessi atriði séu í lagi þegar börnin færast yfir á miðstig grunnskóla.

[Það eru lestrarpróf, bæði hraðapróf sem maður kallar, gamaldags hraðapróf, lesskilningspróf... svo náttúrulega... stafsetningarpróf.](#) (Kennari í 4. bekk).

[Við höfum þjálfunarhraðaeinkunnina nokkuð tæra þannig að við erum alveg með nokkuð skýr skilaboð að atkvæði og hraði skipti máli þegar þau fara upp á miðstig \[...\] en við reynum að þjálfva og gera þeim grein fyrir að þetta skipti máli jú að ná dálítilli yfirferð.](#) (Kennari í 4. bekk).

Skiptar skoðanir komu fram um hlutverk og gildi hraðlestrarprófanna sem hafa verið við lýði áratugum saman og bentu kennarar á að þau mætu aðeins takmarkaðan hluta lestrarhæfni. Þannig gætu nemendur staðið sig á vel slíku prófi en væru engu síður illa á vegi staddir í lesskilningi og læsu jafnvel óskýrt.

Ég fullyrði hinsvegar, þetta eru atkvæði á mínútu, ég fullyrði það að þetta eru röng viðmið. Barn er ekki orðið fluglæst með 200 atkvæði á mínútu. En svo geta sumir verið með 300 atkvæði á mínútu en skilja ekki baun og þá kalla ég ekki að hann geti lesið, þá er hann bara umskrá. Ég vil bara út með þetta. (Sérfræðingur).

Ég til dæmis er mjög andvíg því sem ég hef séð þegar, einmitt til dæmis í 4. bekk er það er mikil áhersla á hraða að þau lesi algjörlega ólæsilega þau eru komin í 3-400 atkvæði og það er ennþá verið að gera hraðapróf á þeim í raddlestri og þau eiga að setja sér markmið um að lesa alltaf hraðar og hraðar og hraðar. Það hefur ekkert upp á sig af því að bæði skilja þau kannski illa það sem þau eru að lesa, það skilst varla það sem þau lesa, þau lesa svo hratt. Þarna þarftu að fara að mæla hljóðlestur. (Kennarar 4. bekk).

Í þessu sambandi komu fram áhyggjur af því að áhersla á hraðaprófin væru á kostnað þess að kraftur væri settur í að meta það sem aðrir telja skipta meira máli eða lesskilninginn.

[...] þú áttir að lesa eins hratt og þú gast og þú varst ekki spurð hvort þú skildir nokkuð hvað þú varst að lesa. [...] Viðmiðið þar er að 170 atkvæði til 200 gefa einkunnina 8,0. Bilið frá 8,0 til 10 er framsögnin, þú ert aldrei spurð um skilning! (Sérfræðingur).

Já sko Íslendingar eru rosalega uppteknir af atkvæðaprófunum og atkvæðafjölda í lestri fyrstu árin. Sko það skiptir náttúrulega máli í fyrstu bekkjunum að þau nái upp leshraða, það er ekki spurning. Það skiptir máli en áherslan á það má ekki vera á kostnað þessara atriða [skilnings og framburðs] sem við vorum að nefna, alls ekki. (Kennarar 4. bekk).

Mat á lesskilningi á yngri stigum

Það var greinilegt að mat á lesskilningi er ekki eins markvisst og mat á hraða í lestri. Flestir sögðust þó meta hann með einum eða öðrum hætti en kennarar voru margir hverjir óöruggir um hvernig ætti að gera það og hvaða viðmið ætti að leggja til grundvallar námsmatinu.

Ég vinn meira með símati, ekki endilega í svona stórum könnunum, að þau skrifi sögu um sig. Og þá er ég náttúrulega að skoða stafsetninguna,

en líka: „Er samhengi í textanum? Er eitthvert höfundaflæði?“ En mér finnst mjög erfitt að dæma svona, virkilega erfitt. (Kennari í 4. bekk).

Í sumum skólum var þó mat á lesskilningi í yngri bekkjum í föstum skorðum. Í þessu sambandi var talað um læsisprófið sem er fyrst og fremst ætlað 1. og 2. bekk. En um leið og ofar dregur í aldri á yngsta stiginu eru kennararnir sjálfir farnir að búa til efni og matstæki til að meta lesskilning svo sem stafakannanir, hugtakakort, lesskilningspróf og hraðapróf.

Annars höfum við verið með kannanir, hvort þau þekki tveggja stafa orð, geti lesið þau og þriggja stafa orð og einfaldar setningar og jafnvel stafakannanir. Við höfum lagt fyrir hérna stafakannanir í 1. bekk tvisvar og svo læsisprófið og læsisprófin eru mjög góð. Þau gefa okkur góða mynd og mér finnst þau líka, þau halda manni svolítið við efnið hvað varðar málþroskann og skilninginn og allt þetta sko. (Kennari í 4. bekk).

Mat á læsi á unglingastigi

Mat á læsi á unglingastigi var misjafnlega háttað og oft og tíðum fór lítið fyrir sérstakri áherslu á mati á læsi.

Já ég held það þurfi að vera eitthvað svona viðmið, að... já það þurfi að vera námsmat. Ég held það sé til dæmis með lestur hraðaprófað í 7. bekk og það er svona framsögn líka en ég held... já mér finnst það þurfi að vera eitthvað og... svona kannski upp á unglingastigið, þá ætti að vera nóg að kannski bara fylgja eftir þeim sem þurfa. Og að þetta sé þá bara inni í íslenskukennslunni að þau lesi áfram. En það þurfi að fylgjast áfram með hluta. (Kennari í 10. bekk).

Lesskilningur var þó engu að síður metinn formlega í sumum skólanna sem farið var í. Það var þó misjafnt milli skóla og innan skóla hvernig það var gert.

Við notum próf eins og til dæmis í sambandi við leshraða og lesskilning, mjög markvisst. Það er bara svolítið misjafnt hvaða próf við notum. Í fyrra tókum við þarna Lundarskólaverkefnið og núna vorum við með: Lestu nú. Já...svo höfum við látið krakkana meta sjálfa. (Kennarar í 10. bekk).

Við erum náttúrulega með þetta verkefni: Læsi til skilnings. Þar eru lesskilningspróf tvisvar á ári. [...] nú svo er náttúrulega í íslensku-prófunum bæði í samræmdu prófi og íslenskuprófi, þar eru lesskilnings-verkefni þar sem það er bara ólesinn texti sem þau svara spurningum úr. (Kennari í 10. bekk).

Einn skólastjóranna talaði um að eins og matið á lestri væri skýrt skilgreint í yngri bekkjunum þá ætti lesturinn það til að falla í skugga annarra þátta íslenskunnar eins og málfræði í eldri bekkjunum.

[...] svo svona kannski verður þetta kannski minna aðgreint, þá er íslenskan, í eldri bekkjunum er þetta svolítið orðið, það eru bókmenntir annars vegar og svo er þá kannski bara sem sagt íslenskan. Þá er lesturinn kannski bara felldur svolítið inn með málfræðinni og þeim pakka. Það er kannski erfiðara að sjá hann sér. En á yngri stigunum þá er þessi séreinkunn í rauninni fyrir lestur og lesskilning. (Skólastjóri)

Annar skólastjóri benti á í þessu sambandi mikilvægi þess að halda áfram að lestrarprófa upp eftir allri grunnskólagöngunni og að leggja ætti áherslu á aðra þætti en tæknilegan lestur í því mati.

Við erum nýbúin að vera að lestrarprófa á miðstigi, alveg fimmta til sjöunda. Þar kemur bara í ljós að þau kunna tæknilega að lesa, bara mjög vel, hratt og vel en skilningurinn, lesskilningurinn er alls ekki nógu góður. Þetta nefnilega fer ekkert endilega alveg saman. Þannig að það er mikil ástæða til að halda þessu alla skólagönguna. (Skólastjóri).

Kennarar í 10. bekk töluðu um að það væri lítið til af prófum og matstækjum sem þeir gætu notað til að meta lestur á unglingastigi. Matið var þannig oft óformlegt og huglægt. Samkvæmt aðalnámskrá grunnskóla er talað um að slíkt mat eigi að gera reglulega og vera hluti af kennslunni auk formlegra prófa (Menntamálaráðuneytið, 2006a). Kennarar nýttu fjölmargar leiðir til að meta jafnt og þétt námsárangur nemenda til dæmis með því að leggja verkefni fyrir þau í heimavinnu, leggja mat á þátttöku þeirra og virkni í tímum og safna saman verkefnum sem unnin eru á önninni

[Matið] er þá hvernig þau hafa verið þátttakendur í tímum, bókmenntatímum yfir veturinn, hafa þau verið virk, hafa þau svarað. Ég merki oft hjá mér hverjir svara til þess að ég sjái svona að allir svari einhvern tímann og hvort það sé eitthvað vit í því sem þau segja, reyni að meta það. Þetta er náttúrulega ofsalega huglægt mat, það segir sig sjálft. (Kennarar í 10. bekk).

Samkvæmt aðalnámskrá grunnskóla á lestrarkennsla meðal annars að snúast um ólíkar lestraraðferðir eins og til dæmis hraðlestur eða leitarlestur. Í aðalnámskránni stendur: Meta

ber alla námsþætti sem til umfjöllunar eru hverju sinni“ (Menntamálaráðuneytið, 2007b, bls. 7) og má því gera ráð fyrir að meta þurfi hvernig nemendur standi sig í að lesa með ólíkum hætti. Í viðtölunum kom fram að ef námsmat tengt lestri í 10. Bekk var gert snérist það fyrst og fremst um lesskilning og í einhverjum tilvikum eftirfylgni með yndislestri. Í þessu sambandi var af fyrra bragði ekkert minnst á mat á mismunandi lestraraðferðum. Þetta er í samræmi við það sem kom einnig fram í viðtölunum að kennararnir sem talað var við lögðu almennt ekki mikla áherslu á að kenna þessar ólíku lestraraðferðir og því eðlilega ekki mikið um námsmat þeim tengdum. Kennararnir sögðu sjálfir að það vantaði „auðvitað miklu meiri fjölbreytni í þetta [námsmat]“.

Jú það er í þessu verkefni sem þau eru í núna, þá þurfa þau s.s. að lesa þá tvær bækur og skila mér þarna smá verkefni, bara rétt og hafa kynningu. Já, og þá, líka bara að þau séu að lesa í tímum, ég vil að þau séu að nýta þessar 15-20 mínútur til að lesa. (Kennari í 10. bekk).

Já eins og við höfum voðalega lítið eins og til að meta fræðitexta eða svoleiðis, við erum ekki með nein próf í tengslum við það. Lundaskólaprófin - þar reynir á mismunandi þætti, það eru dregnar ályktanir og...en það er samt ekki neitt svona gröf eða töflur eða neitt svoleiðis í þeim. (Kennarar í 10. bekk).

Eins og fram kom í kaflanum *Námsgögn* voru tveir skólar nýbúnir að taka upp Vallaskólaleiðina í kennslu hjá sér þar sem kennslan byggist upp í kringum þriggja vikna lotur. Námsmat í skólum sem hafa tekið upp Vallaskólaleiðina er í fastari skorðum á unglingastigi samanborið við marga aðra skóla. Námsmatið er í beinu samhengi við námsefnið og þar eru ólíkar lestraraðferðir metnar. Í því námsefni þurfa nemendur að nota handbækur, leita sér upplýsinga og vinna að verkefnum á einstaklingsmiðaðan hátt. Í námsefninu eru nemendur gerðir að hluta til ábyrgir fyrir eigin námi og hvattir til að nýta sjálfsmat til að velta fyrir sér eigin stöðu.

Ég féll alveg fyrir þessu á kynningu. Mér finnst þetta koma mjög vel út. Þetta eflir þau í skipulagi, þau þurfa að nota handbækur mikið og leita sér upplýsinga. Þetta er í raun og veru algjörlega einstaklingsbundin kennsla. Maður er með innlagnir á svona ákveðnum hlutum, en það er gert ráð fyrir því að þú takir hverja lotu á 3 vikum, og tekur svo próf, þá ertu búinn. (Kennari í 10. bekk).

Já og alltaf skráð hve mörg orð textinn er þannig svo reikna þau hvað þau lesa mörg orð á mínútu. Þannig að þau einmitt sáu mörg sko og þau sáu líka að þau voru lengur að lesa fræðitexta heldur en skáldsögu og

þurfa að velta því aðeins fyrir sér. Já og líka þegar þau voru að vinna með annað hvort yfirlitslestur eða skimlestur. (Kennarar í 10. bekk).

Notkun samræmdra prófa við mat á lesskilningi

Eins og komið hefur fram þá var almenn umræða um mat á lesskilningi ekki eins skýr og þegar hún snérist um hraðaprófin. Margir kennaranna vísuðu til samræmdra prófa í 4. og 7. bekk þar sem lesskilningur er metinn.

Það er nú ekki mikið [sem er metið í lestrinum]. Þau taka náttúrulega ýmisleg próf, þau taka hraðapróf og það er á vegum skólans og svo náttúrulega voru þau í samræmdum prófum sem eru náttúrulega miklu víðtækari. Svo hefur sérkennarinn hérna séð um þessi svokölluðu læsispróf sem er nú meira í 1., 2. og 3. bekk. Ég er ekki viss um að það sé neitt í 4. bekk. (Kennari í 4. bekk).

Eins og sjá má í töflu 1, þar sem birtar eru niðurstöður PIRLS rannsóknarinnar frá árinu 2006 þá eru aðeins um 9% níu ára nemenda sem hafa kennara sem leggja mikla áherslu á samræmd próf til námsmats. Það má því velta fyrir sér hvort samræmdu prófin á yngri stigum grunnskólans séu að ná utan um mat á lesskilningi. Eins og sjá má í töflu 1 þá leggja kennarar á Íslandi talsvert minni áherslu á allar þær tegundir námsmats sem snúa að lestri sem rannsóknin tók til en kennarar annarra landa.

Tafla 1. Hlutfall nemenda sem hafa kennara sem leggja mikla áherslu á eftirfarandi þætti til námsmats:

	Ísland	Meðaltal allra landa
Eigið faglegt álit	61%	68%
Bekkjarpróf í kennslustund	18%	53%
Samræmd próf	9%	27%
Lesgreiningarpróf	34%	46%

Einhver áherslubreyting eða vakning virðist þó vera í gangi í sambandi við nýtingu samræmdra prófa. Einn skólastjóri talaði til dæmis um að kennarahópurinn væri „að temja“ sér þau vinnubrögð að skoða niðurstöðurnar úr samræmdu prófunum sem þeir höfðu

þá ekki gert áður. Í því sambandi talaði hann um að niðurstöður væru þá notaðar til að skoða stöðu nemenda í samanburði við heildina í þeim tilgangi að grípa inn í og „styrkja þá þætti sem þarf“.

Við erum að temja okkur þau vinnubrögð að skoða niðurstöðurnar út úr samræmdu prófunum að þá auðvitað gerum við eitthvað með það. Við verðum að gera það. Við skoðum einstaklingana og finnum út úr því hvað er hægt að gera með það og ef svo ber undir auðvitað þá biðjum við viðkomandi umsjónarkennara að vera í sambandi við foreldrana og reyna að fá þá í lið með sér til að styrkja þá þætti sem þarf. (Skólastjóri).

Einn skólastjóri sem talað var við benti á í þessu sambandi að breytt fyrirkomulag á skilum samræmdu prófanna breytti eðlilega hvernig unnið væri með þau. Nú væru prófurlausnir sendar í skólana sem hafði ekki verið gert áður og því væri hægt að greina betur hvaða þættir væru ekki í lagi hjá einstökum nemendum. Jafnframt talaði hann um að nú væri hægt að skoða hvaða þættir kennslunnar væru að skila sér og hverjir ekki. Það væri því hægt að gera til dæmis breytingar á kennsluháttum ef niðurstaða samræmdu prófanna gæfi tilefni til þess.

Núna sem sagt í fyrsta skiptið í fyrra eru prófin öll send í skólann þegar það er búið að fara yfir þau. Við megum hafa þau í mánuð og svo skilum við foreldrunum þeim. Það munar því að þá getur þú tekið bekkinn þinn og við leggjum mjög mikla áherslu á að fólk geri það, fari yfir lausnir sinna krakka og leiti sko að, þú veist krakkar sem standa slakir í einhverjum þætti, að það sé farið yfir og séð af hverju er hann slakur í þessum þætti; „Hvað er hann að gera vitlaust? Eru fleiri sem eru að gera þessa hluti?, Getur verið að bara hjá þessum krökkum hafi bara ekki verið farið nógu vel í þessa hluti?“ Það er eiginlega bara svona ókei nú þurfum við bara að vinna sérstaklega í þessum þáttum. (Skólastjóri).

Annar skólastjóri talaði um að það væri „hefð fyrir því“ nota og greina niðurstöður samræmdu prófanna til að meta hvernig skólinn og nemendahópurinn í heild stendur sig.

Ég og deildarstjórnarnir mínir erum komin með þá hefð að þegar niðurstaðan er komin að þá förum við yfir alla þættina, setjumst niður á fundi og förum yfir. Ég skrái þá niður hverjir eru styrkleikar, hverjir eru veikleikar í hverri grein eins og stafsetningu, málfræði, lesskilningurinn og skrái niður bæði styrkleika og veikleika í heild og svo greinum við hvaða einstaklingar það eru sem bara eru ekki að ná þessu. Þá er það okkar að meta það hvaða úrræði eru fyrir hendi. (Skólastjóri).

Skiptar skoðanir um samræmdu prófin

Mjög skiptar skoðanir komu fram hjá viðmælendum um notagildi samræmdu prófanna. Eins og komið hefur fram nýttu sumir kennarar þau til viðmiðunar við mat á lesskilningi en aðrir vildu ekki sjá þau.

Sko ég er, mér finnst samræmdu prófin til dæmis mjög góð í íslenskunni[...] og þetta er bara athugun fyrir skólann og það á ekki að þurfa að setja þetta í blöðin. Af því þetta á bara að vera fyrir nemandann og okkur og einhverja sem vilja horfa á hver staðan er í heild sinni. Þannig vil ég hafa samræmd próf sko. (Kennari í 4. bekk).

Neikvæðni í garð samræmdu prófanna virtist fyrst og fremst koma til af því hvernig niðurstöður þeirra hafa verið nýttar við samanburð milli skóla og talað var um að „menn væru fullir af fordómum gagnvart þeim“.

Sko, við skulum taka bara samræmda prófið, það er milli skóla samanburður, klárlega og hef aldrei séð neitt svona sérstakt hagnýti af því fyrir skóla. Ég held að við þurfum ekkert endilega þannig samanburð en menn þurfa að vinna úr svona gögnum og það er mjög algengt að menn séu ekki að gera það. (Sérfræðingur).

Sami sérfræðingur benti á gildi þess að hafa slíkan samanburð til viðmiðunar og mikilvægi þess að nýta niðurstöðurnar til að bæta og breyta kennslu og aðlaga hana að niðurstöðum einstaklinga. Talaði hann um að kennarar þyrftu að læra „að kryfja samræmda prófið og læra af því“ og nýta það þannig sem greinandi mat á stöðu og námsferli einstakra nemenda.

Aftur sé ég hagnýti af því með samræmda prófinu. Ég vil nota það þannig að skólinn læri að kryfja samræmda prófið og læra af því og ég sé hagnýti í því fyrir skólann sjálfan að bera sig saman sko. Í 4. bekk í fyrra var íslenska svona og í hittifyrra svona og svo svona og svo svona og svo svona. Þannig að hann ber sig saman við sjálfan sig og keppir að því að bæta sig. En hagnýti á milli skóla hef ég aldrei alveg séð. (Sérfræðingur).

Símat

Það kom greinilega fram í umræðum um námsmat að það er mikil gerjun í gangi. Nokkrir skólar voru að þreifa sig áfram með nýjar leiðir til að meta læsi hjá sér.

Sko námsmatið er reyndar sá þáttur sem er í hvað mestri þróun hjá okkur núna og við erum svona að fara að smá fikra okkur í nýjar leiðir. (Kennari í 4. bekk).

Eitt af því sem talað var um var símat, þar sem fylgst er mjög reglulega með stöðu nemenda og á fjölbreyttan hátt. Það kom fram hjá viðmælendum að um breyttan hugsanahátt meðal kennara væri að ræða sem meðal annars fæli í sér meiri áherslu á óformlega frekar en formlega nálgun við matið og meiri áherslu á leiðsagnarmat.

Það er áherslan, að í staðinn fyrir að það séu bara þessi lokapróf, að það sé mikil áhersla á að það sé símat, og jafnvel foreldramat, og mismunandi námsmat. Að það séu kennarar að vinna saman, náttúrufræði og íslensku kannski og þar eru ritgerðir og náttúrufræðikennarinn tekur að sér hluta af að meta ritgerðina og íslenskukennarinn annan. Mér fannst það mjög, mjög flott. Og þetta fer allt inn í námsmatið náttúrulega. (Skólastjóri).

Sums staðar töldu kennarar að á yngri stigum ætti námsmatið að vera eðlilegur þáttur skólastarfsins og vera fléttað inn í kennsluna fremur en að leggja áherslu á að vera með sérstakar kannanir og próf.

Það [námsmat] er almennt í starfi og líka í könnunum, en ekki oft. Af því að við vorum nú búin að ákveða hérna í skólanum að yngsta stig, 4. bekkur tilheyrir yngsta stigi, að við drögum verulega úr þessum könnunum öllum, heldur höfum þetta meira inni í kennslu, sem símat, og ekki mjög sjáanlegt fyrir krakkana. (Kennari í 4. bekk).

Einn kennarann í 10. bekk talaði um að hluti af símatinu væri mat nemendanna sjálfra á eigin árangri. Þótti honum þetta góð viðbót við sjálfa prófseinkunnina sem væri „í raun ekkert unnið neitt meira með“.

Ef ég er að taka svona símat yfir önnina þá fá þau alltaf „feedback“ á það sem þau segja og gera. Já og ég segi af hverju og við ræðum þetta og hérna... krakkarnir taka þátt í því, það eru svona samræður, það er þeirra svona „feedback“ yfir skólaeinkunnina en hitt er bara hrá einkunn, prófseinkunnin [...] og það er í raun ekkert unnið neitt meira með það. (Kennari í 10. bekk).

Viðmælendur bentu á að með sjálfsmati nemenda væru nemendur að taka meiri ábyrgð á eigin námi og gerði þá um leið jákvæðari í garð námsins.

[...] og kennarar eru misduglegir við þetta. En það eru þarna nokkrir kennarar sem eru alveg frábærir í þessu, og láta líka krakkana vinna með þetta, og það hefur ofboðslega mikið að segja. Þau verða jákvæðari ef þau finna að þau bera ábyrgðina sjálf. Þau eru mjög ánægð með það sjálf, að sjálfsögðu. (Skólastjóri).

Þá er verið að horfa í það að koma inn með fjölbreyttara námsmat. Þú veist, ekki endilega bara þessar tölur á blaði. [...] og ekki endilega bara próf heldur meira jafningjamat og sjálfsmat og hina ýmsu kvarða og allt aðra nálgun. (Kennarar í 4. bekk).

Ekki voru þó allir á eitt sáttir um að ágæti sí matsins. Einn kennari í 4. bekk benti til dæmis á að það þyrfti að samræma framkvæmdina á því og kennari í 10. bekk taldi að hugtakið sjálft væri óskýrt og loðið.

Það er alltaf talað um þetta, eitthvað sko, símat, og ég held að það viti enginn sko eiginlega [hvað það er nákvæmlega], og þá er fólk að tína eitthvað inn í þetta símat. Ég er ekki talsmaður þess af því að ég held að það sé verið að taka eitt og annað inn sko sem á kannski ekki heima þar. (Kennari í 10. bekk).

Já að öðru leyti ræður kennarinn þessu og þetta er ofboðslega mikið svona símat þar sem maður er að taka saman ýmislegt sem gerist. Framfaramat í rauninni sko. Það vantar að samræma það. Til dæmis við ætlum að láta alla nemendur fara í gegnum, gera sjálfsmat einu sinni á hverri önn. (Kennari í 4. bekk).

Niðurstöður námsmats notaðar til að greina/grípa inn í

Talað var um nauðsyn þess að hafa námsmat í lestri reglubundið því mikilvægt væri að greina vanda í lestri snemma svo hægt væri að grípa inn í með sérstakri þjálfun eða sérkennslu til að koma í veg fyrir að nemendur kæmust upp á unglingstig án þess að vera tæknilega læsir.

Það er búið að raða alveg hreint niður hvaða próf hæfa best í hverjum bekk. Nú er komið að þessu prófi í þessum bekk og núna tökum við þetta út. Svo er farið yfir stöðuna hjá hverjum og einum og stundum þarf frekari kannanir, frekari greiningar og þá unnið samkvæmt þeim niðurstöðum með hverjum einstaklingi og foreldrum hans. Þannig að við erum að reyna að tryggja að menn fari ekki, séu ekki komnir upp á unglingastig þegar allt í einu er sagt sko, bíddu nú við, þessi er ekki læs. (Skólastjóri).

Með því að nýta betur greinandi próf og mat væri hægt að fyrirbyggja hugsanlegan vanda og draga þannig úr þörf fyrir sérúrræði síðar meir.

Með því að búa til þetta skimunarpróf að þá erum við einfaldlega ekki að leggja neina stimpla eða mælistiku beint á getu barnanna. Markmiðið er að bæta kennsluna, að nýta tímann betur, að byrja í þeim punkti þar sem barnið er stöð í þróuninni og halda þaðan áfram [...] að reyna að snúa sérkennslunni yfir í það að vera fyrirbyggjandi í staðinn fyrir að vera viðgerðartæki. Það er ekki hægt að brúa bilið, ef við byrjum í 3. bekk þá getum við ekki brúað bilið, það er orðið svo stórt. (Sérfræðingur).

Viðmælendur töldu að með markvissari notkun slíkra greinandi prófa mætti fyrr og betur greina aðstæður þeirra nemenda sem væru í vanda og þyrftu sérstaka aðstoð og þeirra sem dygði öflugri lestarkennsla inn í bekkjarkennslunni.

Þá förum við að leita að því hvort þetta sé sko, hvort ástæðan sé sú að það séu þarna einhverjir sérstakir lestrarörðugleikar sérdyslexía eða eitthvað slíkt og þá þarf að finna það og vinna með það. Ef ekki þá er bara sko farið í hitt, þá er það nú bara rætt við viðkomandi kennara sko hvað sé hægt að gera til að byggja upp hraða og hvernig þau geti unnið með þessa hluti. Þessir krakkar koma þá gjarnan inn í námsver um tíma, sem sagt eru þá sett þar inn einhvern tíma. (Skólastjóri).

Niðurstöður námsmats notaðar til að hvetja nemendur áfram

Það var misjafnt hvort og þá hvernig kennarar unnu áfram með niðurstöður námsmats. Margir töluðu um að þeir notuðu námsmatið sem nokkurs konar framfaramat þar sem viðmiðið er fyrst og fremst að nemandinn sýni framfarir í lestri samanborið við sjálfan sig. Markmið með námsmatinu eins og þessir kennarar töluðu um það er þannig fyrst og fremst að nota niðurstöður þess til að hvetja nemendur áfram.

Og ég hef útbúið línurit þannig að þau geti sjálf fylgst með því sko hvernig hraðinn fer upp og það er svo sniðugt sko. [...] svo þegar þeim tekst að halda beinni línu í þessum fríum sko að þá eru þau náttúrulega alsæl sko. Og þetta er svona meira fyrir þau, þá sjá þau svona hvernig gengur. (Kennari í 4. bekk).

Niðurstöður námsmats voru þá nýttar til að veita foreldrum upplýsingar um stöðu barna sinna og svo að greina þá nemendur sem líklegir væru til að þurfa sérstaka aðstoð við lesturinn.

Nei, nei ekkert annað [gert við niðurstöður námsmatsins] en að foreldrar fá og börnin að vita niðurstöðuna, vita hvort þau séu á réttri leið eða vita hvort þau séu að slaka á og þurfa að gera meira. Nei eiginlega ekki mikið [sem niðurstæða námsmatsins skilar sér í kennslunni]. Nema það ef það kemur í ljós að einhver börn fái óeðlilega lágar einkunnir að þá er reynt að vinna með það og þá meira í sérkennslu. (Kennari í 4. bekk).

Í þessu sambandi var sérstaklega talað um að námsmat lotukerfisins sem Vallaskólaleiðin felur í sér, virkar sérstaklega hvetjandi fyrir annars oft áhugalausar nemendur á unglingastigi um lestur.

Með eins og í 10.bekkjar stráka sem sátu í allan fyrra vetur: „ég kann ekki, ég skil ekki, ég veit ekki“. Einn þeirra tók prófið upp um daginn af því að hann var ekki nógu ánægður með einkunnina sína, hækkaði sig um heila 3, þannig að þetta er ofboðslega hvetjandi. Líka af því að þau sjá á 3ja vikna fresti að þau bæta sig, og það er náttúrulega alltaf voða gaman að geta sent póst heim til foreldra þessara drengja sem kannski hafa verið svona frekar órólegir eða eitthvað. (Kennari í 10. bekk).

Niðurstöður námsmats nýttar til að virkja foreldra

Í sumum skólum er verið að vinna sérstaklega með námsmat og nær það einnig til þess að virkja foreldra meira í tengslum við námsmatið. Talað var um í þessu sambandi að námsmatið væri þannig nýtt beint til þess að virkja foreldra til að hvetja börn sín nái þau ekki fyrirframgefnu markmiði í lestri.

Ég held að þetta skipti meðal annars máli fyrir foreldra. Þau eru bara forvitin að vita hvernig krakkinn stendur og í sumum tilfellum taka þau sig á og fara að sjá til þess að æfa sig meira. (Kennari í 4. bekk).

Já, allavega á það að fara til foreldranna [niðurstöður úr lotuprófum]. Og ég sendi alltaf póst um hvort að þau hafi náð prófinu eða ekki, heim. Ég sendi póst líka þegar ég er búin að senda lotuna heim, og hvet foreldra til þess að skoða hana, með börnunum sínum. (Kennari í 10.bekk).

Í skóla þar sem ákvörðun hafði verið tekin um að setja fram skýrara og opinbert viðmið um lestur var það nýtt sem samræðugrunnur milli skóla og foreldra og þar með sem sameiginleg leiði til að styrkja einstaka nemendur.

Við erum að setja pressu á kennarana, þeir hafa svo sem ekkert þurft að hafa kannski áhyggjur af þessu. En núna verða þeir að taka sig saman og vera búnir að setja viðmið, þau verða opinber, og við birtum þessi

viðmið í foreldraviðtölunum til foreldra því þetta verður að vera samstarf heimilis og skóla. Og þau ætla að fara með þarna í eldri árgöngunum, það fara átök í gang. Þannig að fólk er að vakna og það er eitthvað að vakna. [...] meginstefnan í þessum foreldraviðtölum að skólinn hefur sett sér þessi viðmið og barnið þitt les undir viðmiði og það verður að bæta sig og verður að lesa á hverjum degi, eða að barnið þitt les yfir viðmiði og er sem sagt komið með gott vald á lestri. Þannig að þetta er voða mikið í vinnslu. (Kennari í 4. bekk).

Niðurstöður námsmats nýttar til að breyta kennsluháttum

Það var ekki á kennurum að heyra að þeir notuðu niðurstöður námsmats markvisst til að bæta eða breyta kennsluháttum. Aðspurðir hvort þeir myndu gera það ef niðurstöður prófa kæmu illa út sögðu þeir hluta af því að bregðast við því væri eðlilega að líta í eigin barm, láta foreldra vita, eða leita til sérkennslu. Niðurstöður námsmats væru þannig mikilvægar upplýsingar um kennsluhætti og ef nemendur kæmu illa út úr mati þyrftu kennarar og jafnvel skólar að huga að endurskoðun kennsluhátta.

Ef það kemur einhver svona hræðileg niðurstaða á prófi, á miðsveitarprófi, þá fer maður náttúrulega í einhverjar breytingar eða aðgerðir til þess að reyna að bæta það fyrir vorið með því að breyta þá, hliðra eitthvað til í áætluninni og setja eitthvað nýtt inn eða taka eitthvað út eða auka við eitthvað. (Kennari í 10. bekk).

Hugmyndir um markvissa notkun námsmatsins til að breyta eða bæta kennslu komu frekar fram hjá yfirmönnum skólanna eða stefnumótandi aðilum sem talað var við.

Við nýtum líka prófin sem við höfum, hvort sem það eru okkar eigin eða samræmdu könnunarprófin til þess að bæta ákveðna þætti. Til dæmis höfum við verið að rýna núna í 4. bekk og 7. bekk sem tóku samræmd próf í haust. Við erum búin að vera að rýna í hina ýmsu þætti, meðal annars til dæmis lesskilning, sjá er þetta nógu gott hjá okkur, þurfum við ekki að laga þarna? Þannig erum við að nýta þetta til að gera skólastarfið betra og betra. (Skólastjóri).

Þannig virðist það fyrst og fremst hlutverk skólastjórnenda að greina niðurstöðu samræmdra prófa í heild fyrir skólann og koma síðan niðurstöðum slíkra greininga til kennara og annara starfsmanna til umræðu og eftirfylgni.

Sko, ég náttúrulega kem að þessu öllu [...] nú eru náttúrulega samræmd próf, og auðvitað skoðum við þau. Við skoðum niðurstöður úr prófunum og ég er að velta því fyrir mér hvað við getum gert og við sjáum ákveðna þætti sem koma ekki nægilega sterkt út og þá förum við í gegnum það hvernig við getum lagað það, hvaða leiðir eru færar. Og auðvitað þegar ég er að skoða lesturinn, þá ræði ég við kennarana og ég ræði þetta á kennarafundi við alla kennarana. Og svo er þetta rætt á stigsfundum með þá deildarstjórum og þeim sem koma beint að kennslunni hjá þeim yngstu [...]. (Skólastjóri).

Skólastjórendur töldu að umræður um niðurstöður samræmdra prófa væru í auknum mæli að skila sér í endurskoðun kennsluhátta í einstökum bekkjum og bekkjardeildum.

Mér finnst það alltaf vera að aukast að menn noti sko þessi tæki til þess að fá ráð og vinni eftir þeim í framhaldinu ef eitthvað er að koma mjög illa út þá bara: „já ókei, þarna er eitthvað sem þarf að laga“. Ef allur bekkurinn er að klikka á einhverju atriði, hlýtur eitthvað að hafa klikkað í kennslunni þannig að þurfum við að bregðast við því. (Skólastjóri).

Aukin áhersla á námsmat

Eins og kom fram í kaflanum hér að framan um símat er greinilega mikil umræða í gangi um námsmat og nokkrir skólar voru að vinna að því að skilgreina hvernig námsmati í skólanum ætti að vera háttað. Í því sambandi var talað um að námsmatið þyrfti að vera „í takt við markmiðin og leiðirnar sem við erum að fara“.

[...] því að ég vil skoða námsmatið, mér finnst það of einhæft hjá okkur og, námsmatið þarf náttúrulega að vera í takt við markmiðin og leiðirnar sem við erum að fara... og þá má ekki fara allt í einu að leggja sömu mælistiku á alla þú veist. Þetta þarf að vera svolítið fjölbreytt eins og kennsluaðferðirnar og efnið. Við bara erum mikið að taka umræðu um námsmat, hún er bara að byrja. Af því að við vorum að klára markmiðin og [...] síðustu tveir fundir hafa farið í að ræða námsmat og hvernig við viljum hafa það. (Skólastjóri).

Áherslur í námsmati þurfa að fylgja eftir áherslum í kennslu!

Mjög ákveðin gagnrýni kom fram á að námsmat hefði ekki fylgt eftir breyttum áherslum í lestrarkennslu. Eins og komið hefur fram voru nokkrir skólar þegar farnir að bregðast við því en bent var á að engu að síður vantaði skýr skilaboð um hvað á að meta og hvernig, sérstaklega á mið- og unglingastigi í grunnskóla.

En þetta er eitthvað sem er gefið út á sínum tíma og við erum enn að nota þetta. Við erum náttúrulega búin að uppfæra þetta og kannski breyta aðeins uppsetningunni, en við erum samt að nýta okkur það sem var gert fyrir 40 árum síðan. (Skólastjóri).

Prófin hafa ekki tekið mið af þeim hræringum sem hafa verið í námskránni. (Sérfræðingur).

Staðnaðar leiðir í námsmati voru meðal annars raktar til þeirra stýringar sem námsbækur hafa á kennslu. Þannig væru námsmat samið með bækurnar í huga fremur en þau markmið sem stefnt væri að í kennslunni.

Kannski er önnur skýring kannski nærtækari og hún er sú að kennslubækurnar eru samdar út frá eldri námskrá. Þær eru samdar út frá því kennslufyrirkomulagi sem gildir þegar höfundurinn semur sínar kennslubækur. Síðan eru prófin samin við kennslubókina og svo er skrifuð kennslubók sem er samin til að búa þau undir prófin. Síðan verður til einhver svona vítahringur sem að kennslubækur og próf halda áfram svona að viðhalda hverju öðru. (Sérfræðingur).

Jafnvel í skólum þar sem markvisst var unnið að þróun námsmats virtust hefðbundin próf enn skipa stóran sess og þar með vinna á móti gagnsemi leiðsagnarmats.

Við byrjum að hugsa um aðferðirnar og hvernig gátum við notað sem fjölbreyttastar aðferðir við kennslun en svo voru prófin kannski alltaf eins í lokin. En þá fóru menn svo auðvitað með reynslunni líka að hugsa um, bíddu þetta passar ekki. Við getum ekki verið að nota fjölbreyttar aðferðir ef allir eru svo að enda í sama prófinu þannig að þetta er svona rökrétt framhald af þeirri hugsun [að breyta áherslu í námsmatinu]. (Skólastjóri).

Að lokum var bent á að vinnuálag kennara væri að aukast meðal annars með því að dregið væri úr sérstökum prófdögum. Kennarar hefðu þannig minni tíma til að semja og endurskoða próf sem samræmdust betur breyttum kennsluháttum.

En líka náttúrulega að nú er þetta orðið þannig að nú eru ekki prófadagar í skólanum eins og voru áður. Þér er ekki ætlaður tími til þess að búa til prófið, þú ert að gera það eftir bara kennslu. Ég held að það sé mjög slæmt. Og ég held að það verði til þess að fólk grípi frekar gömul próf, og nenni síður að vera að uppfæra þau eða skoða þau, athuga hvort einhver þáttur inni í prófinu sé bara ónýtur, skilurðu. (Kennari 10. bekk).

Einnig var talað um að það vantaði hreinlega tæki til að meta lestur og bent á að „ráðuneytið“ hefði ekki staðið sig sem skildi í að útvega þau.

Hvað metum við? Við metum stafakunnáttu, við notum læsissskimunarprófin í 1. og 2. bekk af því þau eru til, svo náttúrulega samræmdu prófin sem hingað til allir hafa þurft að fara í og svo hvað notum við meira? Við notum svona hraðapróf eða einhver önnur lesskilningspróf. Skólar eru meira og meira að fara í lesskilningsáttina, það er alveg klárt en það er ekki af því að ráðuneytið hefur verið að hjálpa til með gögn. (Sérfræðingur).

Kennarar bentu á að lestarprófin og lesskilningspróf gætu verið snúin í samningu og erfitt að semja þau þannig að þau tækju mið af ákveðnum stíganda í færni. Þarna skorti kennara kunnáttu og því mikilvægt að þeir gætu leitað annað eftir slíkum matstækjum.

Sko, af því að ég er nú búin að nefna oft þessi blessuðu lestrarpróf, og mér finnst alltaf dálítið erfitt með þessi lesskilningspróf, mér finnst erfitt að það er ekkert auðvelt endilega að útbúa slíka próf, þannig að það sé stigþyngjandi. Ég væri bara hlynnt því að fá eitthvað slíkt í hendurnar. Mér fyndist það bara af hinu góðu. (Skólastjóri).

Samantekt

Umræður um námsmat sýna að á fyrstu skólastigum eru formleg matstæki og próf nýtt vel til að meta og fylgjast með lestarargetu nemenda. Algengustu matstækin snúa að því að meta tæknilega lestarargetu. Þegar um annars konar lestrarhæfni er að ræða svo sem lesskilning verður umræðan um mat og matsaðferðir óljósari. Umræður um mat á lesskilningi og námsmat á læsi á unglingastigi bentu til að ferlið væri almennt ekki skýrt skilgreint. Í því sambandi var talað um að próf eða efni til að meta stöðu annars en lestrarhraða væri af skorum skammti eða ómótað. Þá kom fram að námsmatsaðferðir væru margar úreltar og höfðu ekki fylgt eftir almennri þróun í kennsluháttum sem og breyttum áherslum í lestrar-kennslu.

Þá kom á óvart að lítið sem ekkert var minnst á mat á ólíkum lestraraðferðum eins og til dæmis leitarlestri eða yfirlitslestri það fer þó saman við að kennarar voru margir hverjir ekki að kenna þessar ólíku aðferðir við lestur.

Miðað við að eitt af aðalmarkmiðum kennara á unglingastigi sem talað var við var að vekja áhuga nemenda á lestri má spyrja sig hvort námsmat sem gefur foreldrum meiri innsýn í

stöðu eigin barna, vanti. Eins og kom fram í kaflanum *Heimilið og lestur* er skilgreint hlutverk foreldra á unglingastigi að mati kennara sem talað var við lítið sem ekkert. Það hlýtur því að skipta gríðarlega miklu máli fyrir kennara að fá tæki í hendurnar sem gefur skýr skilaboð til foreldra um hver staðan er en jafnframt er greinilega þörf á leiðsögn hvernig þeir geti í samvinnu við kennara brugðist við.

Við reynum að fá foreldrana í lið með okkur með lesturinn en það er alltaf erfiðara eftir því sem börnin verða eldri. (Skólastjóri).

Eins og kom fram þá var ekki á kennurum að heyra að þeir noti niðurstöður námsmats markvisst til að breyta kennsluháttum. Þeir töluðu um að útkoma úr námsmati væri mjög slæm þá myndu þeir líta í eigin barm og skoða kennsluleiðir. Þetta virtist þó almennt ekki hafa verið gert nema í þeim skólum sem farið var í og höfðu komið mjög illa út í PISA rannsókninni. Það má því velta því upp hvort markmið lestrarkennslunnar séu nægilega skilgreind og þá sérstaklega á mið – og unglingastigi grunnskólans. Ef viðmið um árangur er óskýrt þá getur verið erfitt að bregðast við. Þegar viðmiðið er aftur á móti vel skilgreint eins og til dæmis í PISA könnuninni þá fyrst er farið í aðgerðir til að breyta og bæta kennsluna. Einn skólastjóri talaði um að nýlega hafði miðstigið verið tekið í gegn og allir nemendur lestrarprófaðir. Þá kom fram að lesskilningur var ekki nægilega góður. Því má velta fyrir sér hvort reglubundið utanumhald frá fyrstu bekkjum og upp úr þurfi ekki að vera markvissara eða í fastari skorðum en nú virðist vera.

Við höfum auðvitað heyrt það á síðustu árum að það sé verið að greina lestrarvanda unglinga í framhaldsskólum og þá er auðvitað sagt, bíddu þarna hefur grunnskólinn brugðist og við viljum auðvitað sko alls ekki að þetta sé staðan. Það eru komin mjög mikil, eins og við erum búin að setja okkur alveg upp hvaða próf eru lögð fyrir, hvaða kannanir, bæði einstaklingsmiðaðar og bekkjarmiðaðar og það er alveg hreint í föstum skorðum í rauninni upp allan grunnskólann og frá 1. bekk. (Skólastjóri).

4. Námsgögn

Í íslensku hluta Aðalnámskrár er lögð rík áhersla á að námsefni tengt lestrarkennslu sé sem fjölbreyttast. Þar kemur fram að „frjáls lestur á að skipa fastan sess á öllum stigum grunnskóla. Leggja ber áherslu á fjölbreytt lesefni, bæði prentað efni í bókum og hvers konar ritum og einnig lesefni á netinu“. Þá er einnig bent á að „lestrarþjálfun tengist einnig upplýsingaöflun, öðru námi og bókmenntum af ýmsu tagi“ (Menntamálaráðuneytið, 2007b, bls. 10).

Í PIRLS rannsókninni kom fram að meirihluti (85%) íslenskra skólastjórnenda var ánægður með aðstæður skólans til að sinna lestrarkennslu. Í því sambandi var meðal annars spurt um námsefni (PIRLS, 2006). Í fyrri rannsóknum hefur komið fram að niðurstaða á lestrarprófum var betri í skólum þar sem sérþekking kennara og aðgangur að kennslugögnum var í lagi (Postlethwaite og Ross, 1992). Það var því ákveðið að fjalla sérstaklega um aðgengi og viðhorf kennara og skólastjórnenda til námsgagna tengd lestrarkennslu. Viðmælendur voru spurðir hvaða námsgögn þeir væru helst að nota við lestrarkennsluna og hvernig þau hefðu reynst. Þá var einnig í þessu sambandi talað um hvaðan það efni kæmi sem notað var í kennslu. Auk þess voru viðmælendur sérstaklega spurðir út í notkun tölva við lestrarkennsluna.

Niðurstöður í hnotskurn

- Kennarar sem kenna yngri aldurshópum töldu að námsgögn tengd lestri væru yfirleitt næg. Flestir þeirra bættu við eigin efni til að auka fjölbreytni og koma til móts við ólíka getu nemenda sinna.
- Sumum kennurum á yngri stigum grunnskólans fannst nýútgefið efni Námsgagnastofnunar í tengslum við byrjendalæsi skemmtilegt og spennandi á meðan aðrir töldu að námsgögn fyrir þennan aldurshóp væru úrelt. Það má því velta fyrir sér hvort nýtt námsefni Námsgagnastofnunar sé kynnt nægilega vel.
- Námsgögn til að kenna lestur, til dæmis ólíkar lestraraðferðir eru takmörkuð að mati margra kennara sem kenna á unglingastigi.

- Margir kennaranna lögðu metnað sinn í að hafa kennsluefni og kennsluleiðir sem fjölbreyttastar. Frjótt ímyndunarafl og mikil vinna liggur að baki mörgum ólíkum verkefnum sem kennararnir nýttu í lestrarkennslunni. Slík vinna kemst þó greinilega á meira flug þar sem mynduð hafa verið teymi um íslenskukennsluna en þar sem til dæmis einn kennari kennir íslensku á unglingastigi.
- Tölvur voru lítið notaðar við lestrarkennslu þrátt fyrir ágætan tölvukost, nema þá helst á yngri stigum við stafainnlögn og þess háttar. Á eldri stigum grunnskólans tengist tölvunotkun meira Netinu, upplýsingaöflun og heimildaleit.
- Aðgangur að tölvuverum er oft takmarkaður en margir kennarar töluðu um að mikið væri af sniðugu efni á Netinu sem þeir prentuðu þá út fyrir nemendur frekar en að nýta tölvuna beint.
- Mörgum þótti notkun tölvu í lestrarkennslu spennandi valkostur, væri tækjakostur meiri eða aðgangur að tölvuverum betri og „[bara enn ein rós í hnappagatið](#)“ í viðleitni kennara að hafa námsefni sem fjölbreyttast.
- Í umræðum um tölvunotkun í lestrarkennslu minntust margir viðmælenda á að þótt þeir sæju ekki fyrir sér hvernig tölvur væru notaðar í lestrarkennslu almennt þá hentuðu þær og mörg forrit mjög vel fyrir þá sem „[eru illa staddir](#)“.

Námsgögn til lestrarkennslu á yngri stigum

Skiptar skoðanir voru um úrval og gæði námsgagna sem eru fyrir hendi til að kenna lestur. Talað var um að bækur „[sem eru gerðar til þess að kenna lestur](#)“ væru ágætar og „[heilmikið úrval](#)“. Í því sambandi var meðal annars vísað til nýútgefins efnis Námsgagnastofnunar í tengslum við byrjendalæsi sem þótti skemmtilegt og spennandi. Einnig kom fram að á Netinu væri mikið af góðum námsgögnum í boði til dæmis á vef Námsgagnastofnunar.

Ég er búin að skoða mikið á Netinu, bæði hjá Námsgagnastofnun og annað. Það er ofboðslega mikið til af skemmtilegu og fræðandi efni. (Kennari í 4. bekk).

Aðrir töluðu þó um að námsgögn fyrir yngri aldurshópa væru að úreldast og það kæmu ekki nægilega oft fram nýjar námsbækur. Margir viðmælenda töluðu um mikilvægi þess að

nemendur leystu verkefni samhliða lestrinum og var þá sérstaklega talað um að vinnubækur með lestrarbókum væru af skörum skammti. Nefndu kennarar að slík námsgögn væru mikilvæg til að þjálfa lesskilning nemenda.

Það er mjög takmarkað efni sem er til [...] það er margt af því orðið gamalt og þau eru samt að nota það. Þú veist það er náttúrliga til gamalt mjög gott efni en það er bara að verða úrelt, hugsunarhátturinn og annað í því. Já, en þú veist ég er samt að nota þær því þá er maður að nota saman bók og vinnuhefti sem er að stuðla að því að þú hafir þennan skilning og getir metið textann sem þú ert að lesa og allt þetta sem við viljum að þau geti. Það gerist ekkert nema þú þjálfir þau í því og það gerir þú með þessum vinnubókum. Mér finnst það svolítið synd að þú veist að það sé ekki reglulega verið að koma með eitthvað nýtt inn í það, það er of lítið til af því. (Kennari í 4. bekk).

Einn kennari í 4. bekk var þó sáttur við eldri bækur til lestrarkennslu og sagðist einfaldlega ljósrita uppúr þeim bókum sem nú væru ófáanlegar og bætti við: „Þær virka ágætlega“.

Námsgögn til lestrarkennslu á efri stigum

Í umræðum um námsgögn komu viðmælendur enn og aftur inn á þær áherslur sem einkenna lestrarkennslu á yngsta stigi, miðstigi og unglingastigi. Eftir því sem ofar dregur þeim mun minna er um skilgreindar námsbækur til að kenna lestur. Eðlilega breytast áherslur í því efni en sumir viðmælenda töluðu um að kennslugögn vantaði og þá sérstaklega fyrir unglingastigið. Lestrarkennsla á unglingastigi fór þannig mikið fram í gegnum lestur skáldsagna, Íslendingasagna og ljóða sem sumir viðmælendur töldu alls ekki nægileg kennslugögn. Einhverjir kennarar höfðu notast við Mályrkju en einum viðmælenda þótti hún þó „ekki beint aðgengileg“.

[Mályrkja] fer bara vel í hillu, hún er inni í stofu og fer ágætlega þar í hillunni og er sjaldan tekin þar fram. Hún er ekki beint aðgengileg, mér finnst það ekki. Mér finnst hún ekki beint skemmtileg bók. Hún er kannski svona í tengslum við ákveðin verkefni. (Kennari í 10. bekk).

Þó að þær kennslubækur bætti ekki aðgengilegar töldu kennarar engu að síður hjálplegt að geta nýtt texta úr þeim og þá einkum af því að með textum væri að finna tilbúin verkefni sem kennarar þyrftu þá ekki sjálfir að finna tíma til að útbúa.

Við notum Mályrkju, það eru þrjár bækur, fyrsta, annað og þriðja hefti og við höfum notað sögur fyrir 10. bekk, úr t.d. Bláu bókinni sem er þá

þyngst og jafnvel úr hinum bókunum ef það hefur ekki verið nýtt og þá er það einmitt svona stuttir textar sem við erum að nota af því að þeim fylgja verkefni og það er voða gott fyrir okkur í staðinn fyrir að vera að koma með texta og þurfa að búa til... þó við myndum vilja gera það og það er virkilega skemmtilegt, þá höfum við bara ekki tíma í það og hérna þá reynum við að nota texta sem eru til eins og Mályrkju textana og ljóð og annað. (Kennari í 10. bekk).

Einn kennari lýsti mikilli ánægju með kennslubókina *Kýrhausinn*. Benti kennarinn á að sú bók væri markviss og tæki fyrir flestar tegundir lestrar. Kennarinn nefnir einnig að svo gott kennslutæki sem bókin er feli í sér tímasparnað fyrir kennarann.

Já mér finnst Kýrhausinn náttúrulega alveg hiklaust hafa gert það [breytt gæðum lestrarkennslunar]. Þetta er miklu markvissara, maður var svona að finna texta hér og þar og reyna að hafa þá fjölbreytta og yfirleitt að semja sjálfur spurningar og þess háttar eða að taka úr gömlum samræmdum prófum. Þannig að náttúrulega bæði er þetta tímasparnaður að hafa þetta allt á sama stað og bara líka verður miklu markvissara. Það er farið í gegnum bara held ég flestar tegundir lestrar þannig að mér finnst þetta miklu markvissara heldur en hefur verið og mjög fjölbreytt. (Kennari í 10. bekk).

Í tveimur skólum var nýverið farið að kenna eftir Vallarskólastefnunni þar sem sérstakt námsefni tilheyrir lestrarkennslu fyrir unglinga. Þar er markvisst tekið á öllum skilgreindum þáttum lesturs samkvæmt aðalnámskrá og voru kennarar sem höfðu tekið þessa stefnu inn hjá sér afar ánægðir með þetta efni. Töluðu þeir sérstaklega um að kostir þessa námsefnis væru hve kennslan yrði þá markviss og að þeir væru vissir um að þeir væru að taka á öllum þeim þáttum lesturs sem krafist er samkvæmt aðalnámskrá.

Þetta er svona heildstætt námsefni þannig að það á að taka sem sagt eins og ég segi, að ná utan um alla íslenskuna. (Kennari í 10. bekk).

Fjölbreytt og „heimatilbúið“ námsefni

Margir kennarar höfðu lagt vinnu í að búa til sitt eigið námsefni. Mikil áhersla var lögð á að námsefnið væri fjölbreytt auk þess sem kennarar voru greinilega að aðlagða það nemendum með ólíka færni. Hugmyndaflug kennara fékk þarna að njóta sín en greinilegt var að mörgum þótti nauðsynlegt að bæta við það efni sem til er. Frjótt ímyndunarafl og mikil vinna liggur þannig að baki mörgum ólíkum verkefnum sem kennararnir nýttu í lestrarkennslunni. Slík

vinnubrögð voru þó meira áberandi í skólum þar sem íslenskukennarateymi hefur verið myndað en þar sem kennarar voru einangraðir í kennslu í sínu fagi. Í viðtölum nefndu kennarar fjölbreytt dæmi um eigin námsefnisgerð til dæmis að nýta spil og vinna námsefni úr dagblöðum.

Sumt eru blaðafyrirsagnir, það er unnið með þær á nokkra vegu. Sumt eru myndir, bara allskonar myndir úr tímaritum, dagblöðum, allskonar og þau eiga þá að vinna allskonar með það. Stundum bara að skrifa einhverja frásögn, hvað hefur gerst á myndinni eða lýsa myndinni eins ítarlega og þau geta og þess háttar. Svo eru í poka svona allskonar hlutir, þau eiga til dæmis að semja lygasögu um einhvern hlut. (Kennari í 10. bekk).

Tölvur lítið notaðar í lestrarkennslu

Í rannsókn PIRLS frá 2006 kom fram að 12% kennara 9 ára nemenda notuðu tölvuforrit við lestrarnám að minnsta kosti vikulega. Þessi tala er rétt yfir alþjóðlega meðaltalinu sem var 11%. Þótt flestir skólarnir sem farið var í sögðust vel búnir hvað tölvur snerti þá voru þær ekki mikið notaðar í lestrarkennslu. Viðmælendur töluðu margir um að ástæður þess væru að aðgangur að tölvuverum væri ekki nægilegur. Margir sögðu í þessu samhengi að þeir vildu gjarnan nota tölvur meira í lestrarkennslunni en þeir gerðu ef aðgengið að þeim væri betra, til dæmis ef þeir hefðu tölvu í stofunni hjá sér.

Nei ég hef ekki gert það [notað tölvur við lestrarkennslu]. Ég er náttúrulega með eina tölvu og 27 nemendur. En ég hefði alveg áhuga á því en ég hef ekki náð að vinna það þannig. (Kennari í 4. bekk).

Við erum með tölvuver með yfir 20 tölvum sem er mjög vel búið en ég myndi vilja sjá til dæmis fartölvuvagn sem kennarar gætu farið með inn í stofurnar sínar. Ég meina við erum með eina tölvustofu og við erum með 21 bekk. Það gefur bara auga leið að það geta ekki allir notað tölvustofuna þegar þeim hentar. (Skólastjóri).

Aðrir bentu á að lestur barna og unglinga ætti undir högg að sækja meðal annars vegna tilkomu tölvunnar og því þótti tölvunotkun í lestrarkennslu ekkert sérstaklega spennandi kostur.

Þetta er alveg frábært tæki, tölvan en krakkar, yngri krakkar, þau fá kannski einn og upp í tvo klukkutíma á dag að vera í tölvum. Mér finnst það alveg skelfilegt. Þannig að ég nota ekki tölvur við kennslu á lestri. (Kennari í 4. bekk).

[...] Við reynum að gera það svona eitthvað ef það er þannig efni en... okkur finnst krakkarnir vera svo mikið í tölvum hvort eð er. (Kennari í 4. bekk).

Þá bentu margir viðmælenda á að þótt þeir væru ekki að nota tölvur sjálfir beint í lestrar-kennslu þá væru nemendur í tölvutímum þar sem reyndi á lestrargetu þeirra.

Þetta tengist náttúrulega allt, því þau kannski lesa texta á tölvunni þó það sé ekki beint lestrarkennsla, þannig að maður notar svolítið margt þannig þó það sé ekki beint í lestrinum. (Kennari í 10. bekk).

Þannig bentu kennarar á að á unglingstigi væru nemendur að nýta sér tölvur við ýmiskonar textavinnu og ritgerðarsmíðir sem vissulega tengdust beint lestri.

Ja, mér finnst við nota tölvur mjög mikið á unglingastigi. Sérstaklega ef það eru einhver ritgerðavinna. Tökum sem dæmi náttúrufræði. Ef nemendur þurfa að finna sér upplýsingar um orkuna, þá eru náttúrufræðikennararnir alltaf með ákveðinn tíma á viku í tölvuveri, sem nýtist þá í að afla sér heimilda. (Skólastjóri).

Tölvur frekar notaðar í lestrarkennslu á yngri en eldri kennslustigum

Það var greinilegt að kennarar á yngri kennslustigum höfðu frekar nýtt sér tölvur við lestrarkennsluna en kennarar í 10. bekk. Töluðu þeir um að það væri til úrval forrita til að kenna yngri börnum lestur og einhverjir höfðu nýtt sér þau.

Svo eru forrit hérna í tölvunum hjá okkur sem þjálfar hljóðkerfi og stafsetningu og svona gagnvirk verkefni sem ég læt þau fara í stundum. (Kennari í 4. bekk).

Þegar þau voru yngri þá var ég stundum með þau í svona lestrarforritum, þegar þau voru að byrja, sérstaklega kannski bara í 6 ára bekk. Þá fannst mér þetta nýttast, þau voru að lesa eitt og eitt orð og tengja það við mynd og svoleiðis. En þau eru löngu vaxin upp úr því núna. Þau eru bara að lesa bækur. (Kennari í 4. bekk).

Tölvur samt sem áður spennandi valkostur

Mörgum þótti notkun tölvu í lestrarkennslu spennandi valkostur, væri tækjakostur fyrir hendi og „bara enn ein rós í hnappagatið“ í viðleitni kennara til að hafa námsefni og námsleiðir sem fjölbreyttastar.

Það er komið svo mikið líka af gagnvirku efni sem fjórðu bekkjar börn gætu notað, segjum bara í stafsetningu til dæmis það er rosalega margt til. (Kennari í 4. bekk).

Kennarar höfðu fullan hug á að nýta tölvur meira í kennslu bæði lesturs og ritunar og til að þjálfa nemendur í að leita sér upplýsinga og heimilda. Í þessu sambandi kom fram að kennarar vildu fá auka tíma fyrir slíka kennslu.

Við notum tölvur ekki nógu mikið finnst mér. Ég myndi vilja nota þær meira. Bæði með forritum og heimildaöflun og að þau sæki sér meiri upplýsingar bara á netið. (Kennari í 4. bekk).

Ég myndi vilja nota tölvur meira og fá þá auka tíma fyrir það. Það væri kannski tölvutími einu sinni í viku og hann væri þá ýmist notaður í lestur eða ritun þar sem væri verið að kenna þeim ritvinnslu, að setja upp. Þau eru mjög slök í að setja upp ritgerðir, bréf og hvað eina á tölvutæku formi. (Kennari í 10. bekk).

Þá nefndu kennarar dæmi um notkun sem höfðaði til nemendanna eins og að varpa brotum af „YouTube“ á skjá og tengja þannig lestur við myndrænt efni. Í öðrum skóla var mikil ánægja með Smarttöflur sem virka á sambærilegan hátt og skjávarpi auk þess sem þá er hægt að vinna með skjámyndina á gagnvirkan hátt.

[...] sko maður er náttúrulega með skjávarpann og svo náttúrulega inn á Youtube og Wikipedia, aðallega Youtube þá er ýmislegt sem ég get tengt. Bara núna um daginn þegar þau voru að lesa upp, þá las einn nemandi 101 Reykjavík. Þá tengi ég inn á Youtube myndskeið úr 101 Reykjavík og að sýna það vekur mikla lukku og nemendur verða þá alveg: „ég verð að lesa þetta“. (Kennari í 10. bekk).

Ég nota mjög mikið Smarttöfluna. Þetta er frábært tæki. Yfirleitt er þetta efni sem ég er búin að búa til og nota svo. (Kennari í 10. bekk).

Kennararnir tengdu þannig tölvunotkun í lestrarkennslu fyrst og fremst við ákveðin forrit meðal yngri aldurshópa sem hægt væri að nýta til að þjálfa nemendur sérstaklega við að læra á lesa. Aftur á móti sáu þeir frekar fyrir sér notkun Netsins, heimildaleit, fréttalestur og ritvinnslu svo dæmi séu tekin, í tengslum við tölvur og lestrarkennslu meðal eldri nemenda.

Ég sé ekki tölvuna nýtast í lestrarkennslunni í 10.bekk fyrir krakka sem eru tæknilega læsir. - Nei ekki til að lesa einhverja langa texta, það væri kannski ef það væri hérna af fréttavefum eða eitthvað svoliðis. (Kennari í 10. bekk).

Tölvur frekar notaðar í lestrarsérkennslu

Í umræðum um tölvunotkun í lestrarkennslu minntust margir viðmælenda á að þótt þeir sæju ekki fyrir sér hvernig tölvur væru notaðar í lestrarkennslu almennt þá hentuðu þær og mörg forrit mjög vel fyrir þá sem „eru illa staddir“.

[Tölvur] eru ekki notaðar nema fyrir þá sem eru sko illa staddir þannig. Það er ekki mikil aðstaða til þess. Þau fara stundum í leiki á nams.is en þú veist það eru þá bara einhverjir tveir sem geta gert það í einu og þau eru kannski að fara tvisvar sinnum í tölvuna, tvisvar fyrir jól og tvisvar eftir jól í mesta lagi. (Kennari í 4. bekk).

Mér finnst hún aftur frábært tæki eins og í sérkennslu. [...] Skólavefurinn.is, við notum þetta nú aðeins en það er þá frekar fyrir krakka sem eiga í þessum tæknilegu erfiðleikum, sem eru hreinlega ekki búin að ná neinum hraða eða skilning. (Kennari í 10. bekk).

Þó kom fram að margir kennaranna höfðu nýtt sér til að mynda skólavefinn.is til að fá efni fyrir nemendur en vegna aðstöðuleysis höfðu þeir ekki getað hleypt nemendum sjálfum inn á vefinn eða sambærilega vefi.

Samantekt

Viðhorf kennara til þess námsefnis sem gefið er út af Námsgagnastofun var mjög misjafnt. Greinilegt er að úrval námsgagna sem snúa að lestrarkennslu byrjenda er meira en úrval námsgagna sem henta eldri nemendum. Eftir því sem ofar dregur því meira reynir á kennara að finna námsefni við hæfi. Það eru því gerðar miklar kröfur til kennara um hugmyndaflug og tíma til að búa til efni til að auðga lestrarkennsluna. Auk þess var mikið talað um hve áhugalausir unglingar væru um lestur sem hlýtur að gera kröfuna á fjölbreytt og skemmtilegt námsefni sem höfðar til þessa aldurshóps, enn háværi.

Í almenna hluta aðalnámskrár eru sett fram viðmið um námsgögn en þar kemur fram að: „námsgögn verða að höfða til nemenda, vera aðlaðandi og áhugavekjandi, efni þeirra skýrt og skipulega fram sett og taka mið af því sem ætla má að nemendur hafi áður tileinkað sér.

„Námsgögn eiga að vera fjölbreytt og vönduð, auka þekkingu nemenda, dýpka skilning þeirra á sjálfum sér og umheiminum, þjálf þá í margvíslegum vinnubrögðum og stuðla að því að þeir móti sér heilbrigð og holl lífsviðhorf“ (Menntamálaráðuneytið, 2006a, bls. 16). Það eru

Því ekki lítil eða léttvæg skilyrði sem sett eru um gerð námsgagna til handa grunnskólanemendum. Það vakti því athygli hve lítið virðist vera til af námsefni sem sérstaklega styður við lestrarkennslu á mið- og unglingastigi grunnskólastigi og hversu mikið af námsgagnagerð er í raun í höndum kennaranna sjálfra. Á þessu skólastigi er lestrarkennslan farin að felast í margvíslegri notkun texta og flóknu læsi og því þörf fyrir fjölbreyttar aðferðir og námsefni.

Nokkrir kennarar á unglingastigi töluðu um námsefni sem sérstaklega væri aðlagað að þeim aldurshópi og þar sem tekið væri á þeim þáttum lestrar sem tilgreindir eru samkvæmt Aðalnámskrá. Í þessu sambandi var sérstaklega talað um Skerpu og Kýrhausinn. Þegar aðrir kennarar voru svo spurðir hvort þeir þekktu tiltekið námsefni könnuðust þeir ekki við það. Það virðist því ýmislegt vera í notkun á unglingastigi sem hefur ef til vill ekki verið nægilega vel kynnt eða sem kennarar hafa ekki kynnt sér. Það sem virtist ganga mjög vel í einum skóla þekktu kennarar í öðrum skóla ekki. Þetta kemur einnig fram í því að á meðan sumir tala um að úrval námsefnis sé nægilegt og mikið sé til af nýútgefnu efni fyrir yngstu stigin þá kvarta aðrir yfir því að námsefni fyrir sama aldurshóp sé að úreldast.

Notkun tölva í lestrarkennslu var ekki mikil. Viðmælendur nefndu þar takmarkaðan aðgang að tölvuverum sem helstu ástæðu þess en mörgum hafði heldur ekki dottið það í hug eða vildu það ekki. Fannst þeim nokkrum nóg um tölvunotkun barna og unglinga og ekki „á það bætandi“. Margir tengdu lestrarkennslu í tölvum við lestrarforrit fyrir yngstu börnin. Á unglingastigi höfðu nokkrir notað Netið beint í lestrarkennslu til dæmis við heimildaleit eða fréttalestur. Mörgum fannst þetta þó spennandi valkostur og sáu fyrir sér að það væri hægt að nýta tölvuþekkingu og áhuga nemendanna á tölvum til að „lauma inn lestrinum“.

5. Upplýsingalæsi

Læsi má skipta upp í tvær megingerðir lestrar, bókmenntalæsi og upplýsingalæsi. Á undanförunum árum hefur komið skýrt fram í alþjóðlegum prófum eins og til dæmis PIRLS frá árinu 2006 að íslenskir nemendur hafa staðið sig talsvert ver í upplýsingalestri en bókmenntalestri. Upplýsingalestur má skilgreina sem lestur sem miðast við að afla upplýsinga hvort sem er í bæklingum, fræðigreinum, fréttum, töflum eða kortum. Í grunninn eru þessar tvær tegundir lestrar mjög ólíkar og kalla á mismunandi færni. Eins og einn sérfræðinganna orðaði það þá er söguramminn form sem nemendurnir þekkja en ef „það er ekki bara bein saga og eitthvað skemmtilegt að gerast og eitthvað upphaf, miðja og endir, þá fer þetta svolítið að ruglast“. Bókmenntatexti er þannig vel skilgreindur og formið fastmótað. Upplýsingatexti aftur móti getur verið með ýmsu móti, til dæmis grein í tímariti, frétt í dagblaði, súlurit eða tímatafla strætisvagnaferða.

Niðurstöður PIRLS rannsóknarinnar benda til þess að íslensk ungmenni séu ekki vel læs á þessi ólíku form sem upplýsingar geta verið settar fram á. Einnig kom fram í rannsókninni að um 8% nemenda les sér til upplýsinga á hverjum degi utan skóla og helst þetta hlutfall stöðugt á milli áranna 2001 og 2006. Hlutfall þeirra 9 ára nemenda sem lesa aldrei eða nánast aldrei sér til upplýsinga fjölgar aftur á móti úr 18% árið 2001 í 22% árið 2006. Þetta hlutfall er með því hæsta sem gerist á meðal þeirra landa sem tóku þátt í rannsókninni. Viðmælendur í rannsókninni voru því spurðir hvort þeir legðu meiri áherslu á kennslu í bókmenntalestri eða upplýsingalestri. Auk þess var rætt um hverjar þeir teldu helstu ástæður vera fyrir því að íslensk ungmenni stæðu sig ekki betur á þessum þætti en raun ber vitni.

Kaflinn skiptist í tvo meginhluta. Fyrri hluti hans snýr að því hver sé staða kennslu í upplýsingalestri í þátttökuskólunum og seinni hluti hans fjallar um hugsanlegar ástæður fyrir núverandi stöðu.

Niðurstöður í hnotskurn

Staða kennslu á upplýsingalæsi

- Kennarar í 4.bekk, 10. bekk og skólastjórnendur sem talað var við sögðu að almennt væri ekki mikil áhersla á upplýsingalestur í íslenskukennslu en hann væri frekar tekinn fyrir í öðrum fögum eins og stærðfræði, samfélagsfræði eða

náttúrufræði.

- Margir viðmælenda töluðu um að kennsla í upplýsingalestri innan íslenskunnar sé ómarkviss og tilfallandi.
- Þá töluðu nokkrir viðmælenda um að þessar áherslur í kennslu væru að breytast í þá átt að upplýsingalestri væri gert hærra undir höfði en áður. Sú áherslubreyting virðist þó frekar eiga sér stað í öðrum fögum en íslensku, til dæmis í stærðfræði, náttúrufræði eða samfélagsfræði.

Hugsanlegar ástæður fyrir núverandi stöðu kennslu á upplýsingalæsi

- Áhersla á kennslu bókmenntalesturs er mikið meiri en áhersla á upplýsingalestur að mati viðmælenda. Viðmælendur voru á því að sú hefð sem ríkti um kennslu í bókmenntalestri væri rík og kennarar legðu því meiri áherslu á þann þátt lestrarkennslunnar heldur en upplýsingalestur.
- Þá var mikið talað um að kennarar þekktu ekki nægilega vel kennsluleiðir eða námsgögn til að taka á þessum þætti lestrar með markvissum hætti. Í því sambandi var talað um að lítil sem engin áhersla hefði verið lögð á þennan þátt lesturs í kennaranámi. Einn sérfræðinganna sem talað var við vildi meina að á Menntavísindasviði Háskóla Íslands væri lögð mikil áhersla á að „[kenna lestur en ekki læsi](#)“.

Mikið meiri áhersla á bókmenntalestur en upplýsingalestur

Leitað var leiða við að svara því hvers vegna íslensk ungmenni hafa sýnt slaka frammistöðu í upplýsingalæsi á alþjóðlegum prófum. Kennarar í 4. bekk og 10. bekk auk skólastjórnenda voru sammála um að áhersla á bókmenntalestur væri meiri en á þessa tegund lestrar.

[Já ég hugsa að það sé bara að við séum bara að lesa meiri sögubækur, meiri skáldsögur og við erum þá ekki nógu dugleg í þessum upplýsingafræðum.](#) (Kennari í 4. bekk)

[Það er meira skáldsögur já, ég viðurkenni það þegar þú spyrð mig að því. Það er meira um skáldsögur og svoleiðis texta heldur en fræðitexta.](#) (Kennari í 10. bekk)

Þetta er í samræmi við niðurstöður PIRLS (2006) þar sem kom fram að íslenskir kennarar notast sjaldan við annan texta en skáldsögur í kennslu, til að mynda lýsingar á fólki eða atburðum, leiðbeiningar, skýringamyndir, kort eða annað þess háttar. Rúm 90% níu ára nemenda fengu kennslu að minnsta kosti einu sinni í viku sem tengdist bókmenntalestri þ.e. lásu skáldsögur, leikrit, ljóð eða smásögur. Einungis 28% nemendanna fóru aftur á móti í gegnum efni til lestrarþjálfunar sem tengdist upplýsingalestri í það minnsta vikulega. Rannsakendur fundu nokkuð skýra fylgni á milli hversu oft nemendur lásu upplýsingatexta og hversu vel þeim gekk á upplýsingahluta PIRLS-prófsins. Þess má að auki geta að áhersla á upplýsingatexta í kennslu virðist hafa minnkað frá árinu 2001 þegar 30% nemenda lásu slíkan texta í það minnsta vikulega í skólanum.

Kennsla í upplýsingalestri ómarkviss

Í viðtölunum kom fram að það heyrði til undantekninga ef kennararnir sem talað var við kenndu upplýsingalestur markvisst innan íslenskukennslunnar. Þetta átti jafnt við um kennara í 4. bekk og 10. bekk.

*Sko kennarinn er með þessi blöð inni í stofu eins og til dæmis **Lifandi vísindi**. Þau eru þarna fyrir nemendur sem hafa áhuga á að skoða þau. En kennarinn er ekki með þau held ég neitt markvisst í þessu. Þau taka þetta stundum og skoða einmitt í þessum frjálsa tíma. En þetta er ekki sem við höfum verið að nýta, ekki mér vitandi. (Kennari í 4. bekk).*

Ef ýtt var sérstaklega eftir því töluðu kennararnir um að þeir tækju upplýsingalestur fyrir „**stundum**“ og að þeir hefðu „**kannski reynt**“ að vera með verkefni sem reyna á þennan þátt lesturs.

Það kemur náttúrulega stundum fyrir að krakkar eru látnir leita að einhverri frétt eða einhverju áhugaverðu í blöðum. (Kennari í 4. bekk).

Ég hef ekki hugsað þetta svona sem tvo þætti en maður hefur kannski reynt eins og við vorum þarna með einhver svona tímaritsverkefni. (Kennari í 10. bekk).

Skólastjórnendur töluðu einnig um að kennsla í upplýsingalestri væri ekki í nægilega föstum skorðum.

Við höfum ekki verið nógu dugleg í þessu, ekki nógu dugleg að vera með lesskilningsverkefni sem eru svona uppbyggð. (Skólastjóri).

Þeir kennarar sem sögðust kenna upplýsingalestur að einhverju leyti innan íslenskunnar höfðu tekið saman efni héðan og þaðan, til dæmis fréttir, greinar og tímarit. En aftur kom fram í þessum samræðum við viðmælendur að þessi vinna var ekki markviss.

En ef ég á að hugsa bara um inni í skólanum þá er náttúrulega bókmenntaþátturinn sko miklu, miklu veigameiri. Ef þau eru að lesa svona fræðigreinar eða súlurit eða eitthvað annað þá er það eitthvað sem ég hef safnað og tekið saman. (Kennari í 4. bekk).

[...]þá var þar ritunarverkefni, þar sem þau áttu að hlusta, eða horfa á fréttir eða taka eitthvað dagblað og greina frétt, eða semsagt, fréttatímenn, hvað er aðalfréttin, var eitthvað talað um það sem þú hefur áhuga á, og svona, semsagt, það er allavega inni í einni lotunni. En þetta er ekkert eitthvað sem maður hefur verið að gera markvisst. (Kennari í 10. bekk).

Nokkrir kennaranna í 10. bekk töluðu um að þeir notuðu tímaritið *Lifandi vísindi* sem þjálfaði nemendur í upplýsingalæsi. Sérstaklega var talað um í því sambandi hvað það höfðaði til stráka sem þótti mikill akkur fyrir kennara þar sem strákarnir væru oft sérstaklega áhugalausir um lestur. Tímaritið var hins vegar ekki endilega notað markvisst við kennslu á upplýsingalæsi heldur var á kennurum að heyra að þeir reyndu frekar að hafa það til staðar og vekja áhuga nemenda á að grípa í það þótt einstaka undantekning væri á því.

Ég er bara sáttur við það að við skyldum taka upp fyrir þremur árum að skella *Lifandi vísindum* aftast í stofuna hjá mér og það er greinilega efni sem að höfðar til unglunga. Það hefur fengist mikill lestur í gegnum það í raun og veru og jafnvel þeir sem eru lítið gefnir fyrir að lesa fræði eða bókmenntir eða eitthvað slíkt þeir geta hellt sér út í þennan lestur og fundið sér eitthvað við hæfi. (Kennari í 10. bekk).

Áherslur að breytast

Þá töluðu nokkrir viðmælenda um að þessar áherslur í kennslu væru að breytast í þá átt að upplýsingalestri væri gert hærra undir höfði en áður.

Manni finnst það svolítið sérstakt sko [að upplýsingalestur hafi komið verr út en bókmenntalestur] af því að upplifunin sem ég hef af þessum pakka í gegnum árin er að það hefur verið svo mikil áhersla á að bæta þann þátt [upplýsingalesturinn]. (Skólastjóri).

Það er á stefnunni að taka dagblöð, vinna svolítið með dagblöð, finna fréttir og svoleiðis og það eru meira að segja verkefni í Málræktarþóknunum og Þristi sem að tengjast svoleiðis vinnu. (Kennari í 4. bekk).

Þá kom fram hjá nokkrum kennurum 4. bekkjar að áhersla á töflulestur og lestur tengdan stærðfræði hefði aukist til muna undanfarin ár. Í því sambandi var tekið fram að í tengslum við stærðfræði hefði verið gefið út sérstakt námsefni sem reynir sérstaklega á upplýsingalestur.

Það hefur sennilega ekki verið lögð nóg rækt við það [upplýsingalestur] en annars held ég að það hafi nú eitthvað breyst. Til dæmis í stærðfræði, þar þurfa þau náttúrulega að lesa ýmislegt og lesa úr töflum. Það hafa líka verið gefnar út sérstakar bækur til þess. Mér finnst smátt og smátt hafa verið að koma út námsefni þar sem reynir meira og meira á þetta í ýmsum greinum eins og í stærðfræði. (Kennari í 4. bekk).

Í viðtölunum komu viðmælendur fram með nokkrar hugsanlegar ástæður fyrir því hvers vegna ekki væri lögð meiri áhersla á upplýsingalestur. Helstu skýringum viðmælenda má skipta í þrjá flokka:

- Hefð fyrir því að leggja áherslu á bókmenntalestur.
- Dreifð ábyrgð – hver á kenna þessa tegund lestrar?
- Leiðir og námsgögn til að kenna upplýsingalestur ekki fyrir hendi.

Eftirfarandi umfjöllun lýsir hverjum flokki skýringa nánar.

Hefð fyrir því að leggja áherslu á bókmenntalestur

Ein helsta skýringin sem viðmælendur komu með á því hvers vegna upplýsingalestur kemur svo illa út hjá íslenskum ungmennum var sterk bókmenntahefð Íslendinga. Var þá talað um að þar sem söguhefð Íslendinga væri rík þá væri áherslan meiri á bókmenntalestur í kennslunni enda þyrftum við að „standa undir nafni“ sem bókmenntaþjóð sem við „gortum okkur af því“ að vera.

Sagan segir okkur að Íslendingar hafa alltaf sagt sögur. Ég held að það sé bara arfur af því. Í skólakerfinu bara nánast frá upphafi hefur verið mikil áhersla á skáldsögur og svoleiðis texta, miklu meira heldur en þennan upplýsingatexta. (Kennari 10. bekk).

Sérfræðingur sem rætt var við taldi skýringuna jafnvel geta verið þá að í hugum kennara væri lestur skilgreindur sem bókmenntalestur en ekki sem annars konar lestur.

Það er einfalt. Því við erum alltaf að kenna bókmenntir, sem er bara fínt. En við höfum ekki sinnt þessu sem ég var að tala um áðan nægilega mikið, að líta á það sem lestur þegar þú ert að lesa ýmiskonar texta sem er að veita þér upplýsingar um fugla eða kanínur eða hvað það er sem þú ert að lesa um, eða veður eða lönd og álfur og menningu og þess háttar. (Sérfræðingur).

Dreifð ábyrgð – hver á að kenna þessa tegund lestrar?

Þegar spurt var hvort það væri lögð meiri áhersla á bókmenntalestur eða upplýsingalestur í kennslunni virtust sumir ekki strax skilja hvað verið var að spyrja um. Þegar upplýsingalestur var svo nánar skilgreindur⁵ fyrir viðmælendum vísuðu þeir oft til þess að þessi tegund lestrar ætti heima í öðrum námsgreinum. Í því sambandi voru námsgreinarnar stærðfræði og samfélagsfræði oftast nefndar. Það virtist því ekki vera sterk tenging milli kennslu á upplýsingalestri og íslenskukennslu. Kennarar á báðum skólastigum nefndu að þennan þátt þyrfti að efla mun meira.

Það náttúrulega kemur svolítið inn í stærðfræðina og það náttúrulega flettast saman svona í stærðfræðinni og íslenskunni. En ég er alveg meðvituð um það að íslensk börn þurfa miklu meiri þjálfun í að lesa út úr myndritum heldur en við höfum þjálfað þau í. Þetta kemur náttúrulega inn í stærðfræðina en ég hef ekki notað þetta kannski svona markvisst í íslenskunni í 4.bekk. (Kennari í 4. bekk).

Þetta er kannski einn sá þáttur sem kannski svolítið vantar, eins og þú segir að lesa úr línuritum og súluritum og svoleiðis og kannski svona flókna texta sem þarf að draga ályktanir um og svona en þau eru náttúrulega að gera það eins og í náttúrufræði og samfélagsfræði og svoleiðis en það gengur ekki vel, oft og tíðum. (Kennarar í 10. bekk).

⁵Til nánari útskýringar í viðtölunum var upplýsingalestur skilgreindur sem lestur til upplýsinga, til dæmis lestur bæklinga, fræðigreina, fréttar, tafla, korta og þess háttar.

Einn sérfræðingur tók svo djúpt í árina að segja að það væri ekki pottur brotinn í þessum efnum heldur væir hann „bara í rúst“. Hann tók fram að „klisjan“ um að allir kennarar væru íslenskukennarar væri „eins og hver annar brandari“ því enginn áttaði sig á því hvaða þýðingu það hefði. Í reynd væri sú stefna alls ekki fyrir hendi. Ætla má að afleiðingin sé sú að hvorki íslenskukennarar né aðrir faggreinakennarar sinna kennslu í upplýsingalæsi með markvissum hætti. Einn sérfræðinganna orðaði það svo að hann héldi að það væri „skilningur íslenskukennara að þeir eigi ekki að kenna nemendum að skilja og túlka texta í náttúrufræði eða kristinfræði eða félagsfræði“. Þessi túlkun er einnig studd í orðum sumra íslensku-kennara sem segjast láta aðra faggreinakennara um kennslu í upplýsingalæsi.

Nei, ég læt þau í stærðfræðinni alveg um að kenna þeim þannig læsi. Þau eru látin gera það í stærðfræðinni og þau læra það þar þannig að ég sé svo sem ekki alveg ástæðu til að blanda þessu svona inn í hér. En auðvitað er það partur af því að vera læs að geta lesið úr allskonar töflum og gröfum og allskonar svoleiðis en þau náttúrulega læra það innan þess sviðs. (Kennari í 10. bekk).

Eins og kom fram í kaflanum *Kennslustefnur* er þessi skortur á ábyrgð í samræmi við stefnuleysi almennt í tengslum við lestrarkennslu á efri stigum. Upplýsingalestur er illa skilgreindur sem lestur og því ekki til nein heildstæða stefna um þannig lestur í skólum og því erfitt að átta sig á hver á að bera ábyrgð á þessum hluta námskrár.

Leiðir og námsgögn til að kenna upplýsingalestur ekki fyrir hendi

Ein af skýringunum sem margir kennaranna sem talað var við komu með á því hvers vegna upplýsingalestur hefði ekki meira vægi í kennslunni var að þeir þekktu ekki sjálfir kennsluaðferðir til að taka á þessum þætti lestrar.

Nú hef ég ekkert lært um það beint um það hvernig maður á að þjálfra það [upplýsingalæsi]. Þannig að ég hugsa að kennara skorti þjálfun og líka að það vanti efni. (Kennari 10. bekk).

Við þurfum miklu meira að þjálfra það [upplýsingalæsi] upp og þá eru það líka þessar vangaveltur: „hvernig eigum við að kenna þeim það?“ (Skólastjóri).

Í þessu sambandi töluðu einnig margir kennaranna um að námsgögn til að kenna þennan þátt lesturs skorti. Margir kennaranna höfðu frumkvæði að því að viðað sér efni og leita leiða til að mæta breyttum áherslum. Þar notuðu kennararnir orðalag eins og þeir hefðu

„útbúið“, „safnað“ og „tekið saman“ kennsluefni til upplýsingalæsis. Kennslubækur stýra hins vegar inntaki kennslunnar mikið eins og kom fram í kaflanum um *Námsgögn* og *Kennslustefnur*. Ef áherslu á námsþáttinn er ekki að finna í kennslubókunum munu þær ekki skila sér í kennslu hjá þessum hópi með markvissum hætti nema sérstök endurmenntun komi til.

Það er minna um [upplýsingalæsi] í kennslubókum. Ég hugsa að það sé bara hreinlega ástæðan. Maður sér líka, ef maður hugsar bara um þessar lestrarkennslubækur eins og Sögustein, Óskastein og Lesum saman. Það eru nánast textar bara. Og eins í stærðfræðinni þegar þetta er notað, það er ekki mikið efni um svona upplýsingar sem maður þarf að lesa út úr töflum og annað slíkt. Það kemur bara öðru hvoru inn. (Kennarar í 4. bekk).

Þar sem ekki eru til nægar námsbækur sem veita nemendum þjálfun í upplýsingalæsi telja kennarar sig þurfa að leita annað eftir efni eins og til dæmis í blöð og tímarit.

En við notum því miður mikið minna af fréttatextum og fræðslutextum. Það er sem sé af því að það er ekki í kennsluefninu sjálfu. Við myndum alltaf þurfa að finna það í blöðum eða tímaritum. (Kennari í 10. bekk).

Það hefur svolítið vantað kennsluefni finnst mér að mörgu leyti en það er að koma og ég held líka að við getum kannski verið duglegri að nota bara eins og dagblöð og annað í þeim dúr. (Skólastjóri).

Talað var um að í 4. bekk í stærðfræði, náttúrufræði og samfélagsfræði væru komnar út bækur sem reyndu sérstaklega á upplýsingalestur og því kannski engin tilviljun að sú áhersla sem virðist þó vera til staðar tengist þeim fögum frekar en íslenskunni.

Það hefur sennilega ekki verið lögð nóg rækt við það en annars held ég að það hafi nú eitthvað breyst. Til dæmis í stærðfræði, þar þurfa þau náttúrulega að lesa ýmislegt og lesa úr töflum, það hafa líka verið gefnar út sérstakar bækur til þess. Mér finnst smátt og smátt hafa verið að koma út námsefni þar sem reynir meira og meira á þetta í ýmsum greinum eins og í stærðfræði. (Kennari í 4. bekk).

Lítill sem engin áhersla á upplýsingalæsi innan íslenskunnar í kennaranámi

Eins og fjallað var um hér að framan kom í ljós í rannsókninni að kennarar þekktu ef til vill ekki nægilega vel leiðir til að kenna eða þjálfa upplýsingalestur. Í því sambandi var talað um að lítill sem engin áhersla hefði verið lögð á þennan þátt lesturs í kennaranáminu.

Ég man ekki eftir að það hafi verið neitt minnst á upplýsingalæsi. Við vorum látin lesa allskonar fornsögur og skáldsögur og vinna verkefni í Kennó sem voru nánast bara eins og verkefni sem við getum síðan lagt fyrir hér. Við vorum látin finna aðferðir hvernig gæti verið gaman að kenna einhverjar fornbókmenntir eða skáldsögur. Við vorum aldrei látin finna neinar greinar og finna orsök og afleiðingu. (Kennari 10. bekk).

Einn sérfræðinganna sem talað var við áleit að á Menntavísindasviði Háskóla Íslands væri lögð mikil áhersla á að „kenna lestur en ekki læsi“. Að hans mati skorti á kennslu í umhverfislæsi, að lesa gröf og töflur og annað sem flokkast gæti sem upplýsingalæsi.

Nemendur á íslensku kjörsviði töluðu einnig um að ekkert væri farið í upplýsingalestur innan íslenskunnar en töluðu um að það væri farið í þetta í stærðfræðinni.

Nei það hefur ekkert [verið kennt um upplýsingalestur]. Það hlýtur nú að vera kennt í stærðfræðinni og því öllu. Við erum allavega með svoleiðis í stærðfræðinni í þemanáminu, þá erum við að láta krakkana lesa aftan á mjólkurfurnur og finna út úr svona einhverjum kortum eða þú veist svona næringargildum og svona eitthvað. En það er ekkert hjá okkur. Ekki á þessu kjörsviði allavega. (Nemendur á íslensku kjörsviði).

Samantekt

Af niðurstöðum þessarar rannsóknar má ætla að kennslu upplýsingalesturs sé lítið sinnt eða í besta falli ómarkvisst sinnt undir hatti íslenskukennslu hvort sem er á yngri stigum grunnskólanna sem voru heimsóttir eða á unglingastigi. Viðmælendur vísuðu mikið til þess að þessum þætti lestrar væri sinnt í öðrum fögum eins og til dæmis samfélagsfræði, náttúrufræði en þó aðallega í stærðfræði. Þar sem ekki var talað við kennara á unglingastigi í öðrum fögum er erfitt að meta hvort þessum þætti sé raunverulega sinnt í öðrum faggreinum. Kennarar í 4. bekk virtust þó taka þetta fyrir í öðrum greinum sérstaklega og vísuðu þeir þá oft til þess að það kæmi til af því að námsefnið í þeim greinum væri þannig uppsett.

Það kom skýrt fram að áhersla á bókmenntalestur er mun meiri í þátttökuskólunum en upplýsingalestur. Í því sambandi er áhugavert að sjá framsetningu á fjórum meginþáttum íslenskunnar eins og þeir eru settir fram í aðalnámskrá. Þar er íslenskukennslu skipt upp í fjóra meginþætti; *Talað mál og hlustun, Lestur og bókmenntir, Ritun og síðast Málfræði*. Eins og sjá má þykir ekki nægja að láta lestrarhlutann heita lestur, sem væri þá skipt upp í ólíkar

tegundir lesturs heldur er lesturinn fyrirfram skilyrtur við bókmenntir. Þessi framsetning endurspeglar enn fremur í orðræðu að minnsta kosti tveggja viðmælenda sem kenna 10.bekk sem settu fram þessa skiptingu með eftirfarandi hætti:

[...] við erum með hérna það sem við köllum íslensku sem yfirheiti og undir því eru þessar fjórar greinar: ritun, stafsetning, bókmenntir og svo málfræði. (Kennari í 10. bekk).

[...] en þegar ég segi íslenskukennsla að þá á ég við málfræði, og stafsetning og ritun og bókmenntir. (Kennari í 10. bekk).

Þessir kennarar virðast líta svo á að þeir kenni hreinlega ekki lestur nema þá í tengslum við lestur bókmennta.

Það er ljóst að ef kennsla í upplýsingalæsi á einnig að fara fram hjá íslenskukennurum eða sem hluti af íslenskukennslu kennara í yngri barna kennslu þá þarf að skilgreina þessa tegund lestrar betur. Kynna þarf og kenna leiðir til þess að kenna upplýsingalestur hvort sem er í íslensku eða öðrum fögum. Enn fremur þurfa námsgögn að vera þess eðlis að kennari hafi tæki í höndunum til þess að kenna þennan þátt lesturs.

Eins og kom fram virtust íslenskukennarar, í 10. bekk sérstaklega, varpa frá sér ábyrgð hvað upplýsingalæsi snertir þar sem það tilheyrir öðrum greinum frekar að þeirra mati. Kennarar í 4. bekk sem kenna þó aðrar greinar virtust heldur ekki kenna upplýsingalestur markvisst nema í tengslum við námsbækur sem sérstaklega taka á upplýsingalestri.

Ljóst virðist að íslenskukennarar líta ekki svo á að það sé þeirra hlutverk að sinna upplýsingalestri og óljóst er hvar ábyrgð kennslu þessa námsþáttar liggur. Það má velta því fyrir sér þegar þessi þáttur lestrar kemur inn í svo margar greinar hvort fagstjóri þurfi ekki að leiða og hafa yfirumsjón með kennsluleiðum og námsgögnum til að tryggja að upplýsingalæsi sé sinnt þverfaglega eins og ráð er fyrir gert í aðalnámskrá.

6. Bókasafnsnotkun og tómstundalestur.

Lýsingar kennara á tómstundalestri barna og bókasafnsnotkun þeirra voru mjög ólíkar eftir því hvort viðkomandi kenndi 4. bekk eða 10. bekk. Vegna þessa skiptist kafla um bókasafnsnotkun í eftirfarandi undirkafla: Bókasafnsnotkun 4. bekkjar, tómstundalestur 4. bekkjar, bókasafnsnotkun 10. bekkjar og tómstundalestur 10. bekkjar. Tómstundalestur er hér skilgreindur sem lestur í bókum að eigin vali þar sem markmiðið er fyrst og fremst lestur nemandanum til yndisauka. Nemendur eru til að mynda sjaldnast beðnir um að vinna verkefni úr bókunum en ef slík verkefni eru sett fyrir eru þau mjög léttvæg.

Niðurstöður í hnotskurn:

- Eigindleg og megingindleg gögn sýna að bókasafnsnotkun er mikil meðal nemenda 4. bekkja.
- Sömu gögn benda einnig til jákvæðs viðhorfs 4. bekkja til tómstundalesturs. Kennarar leggja sig fram við að glæða og viðhalda áhuga nemenda á lestri með lesstundum og lestrarkeppnum og töldu það undantekningarlaust hafa skilað góðum árangri.
- Niðurstöður PIRLS 2006 benda þó til þess að tómstundalestur 9 ára barna héraðs fari minnkandi.
- Kennarar og skólastjórar bentu á mikilvægi þess að hafa áhugasaman starfsmann á bókasafni skólans til að nýting þess megi verða sem best.
- Kennarar 10. bekkja sögðu bókasafnsnotkun sinna nemenda vera litla og mun minni en meðal nemenda yngri bekkja.
- Kennurum 10. bekkja reyndist erfitt að glæða áhuga nemenda á tómstundalestri og töldu nemendur yfirhöfuð lesa afar lítið sér til gamans.

Bókasafnsnotkun nemenda í 4. bekk

Bókakostur skóla er góður á Íslandi. Samkvæmt PIRLS 2006 ganga 99% 9 ára barna í skóla þar sem skólabókasafn er til staðar og í nánast öllum bókasöfnunum er fjöldi titla yfir 500. Að

auki hafa 52% barna aðgang að bekkjarbókasafni. Stærð bekkjarbókasafna hérlandis var reyndar nokkuð undir meðaltali í PIRLS eða 17 titlar að meðaltali miðað við 52 að meðaltali í hinum löndunum.

Notkun á bókasöfnun er góð hérlandis. Nemendur voru spurðir hversu oft þeir færu á bókasafn skólans eða önnur bókasöfn önnur en bekkjarbókasafn. 30% 9 ára barna sögðust fara daglega eða nánast daglega sem er hæst hlutfall af öllum þátttökulöndum. 60% til viðbótar fóru 1-2 sinnum í viku. Íslenskir nemendur eru nær meðaltalinu þegar spurt er hversu oft þeir fá lánaðar bækur á bókasafninu þar sem 46% fengu lánaða bók í það minnsta einu sinni í viku (40% er meðaltal þátttökulanda) og 34% fengu lánaða bók 1-2 sinnum í mánuði (28% er meðaltal þátttökulanda).

Í rannsókn Postelthwaite og Ross (1992) kemur fram að það hvort skólabókasafn sé til staðar, fjöldi bóka á hvern nemenda í skólanum og tíðni útlána á bókum eru þættir sem hafa áhrif á árangur nemenda í lestri. Skólar á Íslandi standa sig vel í öllum þessum þáttum meðal 9 ára barna.

Þetta er í samræmi við það sem viðmælendur sögðu um bókasafnsnotkun nemenda sinna. Flestir 4. bekkjar kennarar notuðu bókasafn skólans markvisst og mikið í lestrarkennslunni:

Þau fara margoft á bókasafnið á viku, bara til að ná sér í bækur [...] þau nýta bókasafnið ofsalega vel. (Kennari í 4. bekk).

Notkunin gat verið með ýmsum hætti eins og einn kennari 4. bekkjar sagði frá:

[Bókasafnið er] notað náttúrulega mikið í frjálsum lestri og svo getur maður pantað sér tíma og verið að vinna á safninu og maður getur sent upp ákveðinn fjölda, 5 krakka kannski til þess að vinna í orðaskyggni eða lestrarkubbum. (Kennari í 4. bekk).

Á heildina litið var talsverð ánægja meðal kennara 4. bekkjar með bókasafnskost eigin skóla svo og aðgengi að bókasafninu. Flestir 4. bekkirnir voru með ákveðinn bókasafnstíma á sinni stundatöflu. Kennarar sögðu einnig frá því að viðhorf nemenda til bókasafnsins væri jákvætt.

Skýrt kom fram í viðtölum við kennara 4. bekkja, 10. bekkja og skólastjóra nauðsyn þess að hafa áhugasaman og færan bókasafnskennara á skólabókasafninu:

Það er nauðsynlegt [...] það þarf að vera starfsmaður til þess að taka á móti þeim. Það eru að fara kannski úr bekk og skipta um bók eða sækja sér eitthvað. Það þarf að vera starfsmaður til að leiðbeina þeim á

kannski réttan þyngdarflokk, hvar er að finna þessar og hinar bækur [...] vera í samstarfi við kennara ef að kennarar eru farnir í þemaverkefni um eitthvað ákveðið efni [...] öðruvísi myndi þetta ekki virka. (Kennari í 4.bekk).

Faglegt og drífandi starf á skólabókasöfnum var að mati kennaranna nauðsynlegt til að stuðla að góðri nýtingu á bókasöfnunum og auknum tómstundalestri nemenda. Í tveimur skólum var talsverð óánægja með starfsmann bókasafnsins sem ekki þótti sinna starfi sínu sem skyldi. Í öðrum skólanum var bókasafnið sagt í niðurníðslu vegna þessa. Kennarar og skólastjórar þessara skóla voru sammála um að þetta kæmi niður á gæðum bókasafnsins og þess skólastarfs sem þar fer fram. Í einum skóla var enginn starfsmaður á bókasafninu sem kennurum og skólastjóra skólans þótti mjög miður:

Það er ekki manneskja sem tekur á móti, það er kennarinn sjálfur sem er að gera þetta og það er ekki nógu gott. En það er í umræðunni, við erum búin að funda yfir þessu og það er í athugun hvað er hægt að gera við því. (Skólastjóri).

Tómstundalestur nemenda í 4. bekk

Viðhorf nemenda til lesturs hefur jákvæð áhrif á árangur þeirra í lestri. Í PIRLS rannsókninni 2006 var settur saman kvarði til að mæla hversu jákvætt eða neikvætt viðhorf nemenda til lesturs væri. Meðal annars var spurt hvort nemandanum þætti gaman að lesa og hvort hann yrði ánægður ef einhver gæfi honum bók að gjöf. Nemendum var skipt í þrjá hóp, hátt gildi á kvarðanum (jákvætt viðhorf), meðalgildi á kvarðanum og lágt gildi á kvarðanum (neikvætt viðhorf til lesturs). Hérlandis höfðu árið 2006 44% nemenda jákvætt viðhorf til lesturs. Þetta er fækkun um 4 prósentustig frá árinu 2001. Á sama tíma fjölgaði nemendum í miðju hópnum úr 46% í 49%. Aðeins 7% 9 ára nemenda hérlandis er í þeim hóp sem hefur hvað neikvæðast viðhorf gagnvart lestri og helst sá fjöldi stöðugur frá 2001 til 2006.

Lítilsháttar fækkun hefur orðið á hlutfalli nemenda sem lesa sögubækur utan skóla á hverjum degi eða nánast á hverjum degi eða úr 44% árið 2001 í 42% árið 2006. Einnig hefur þeim nemendum sem les sér til gamans utan skóla á hverjum degi eða nánast á hverjum degi fækkað úr 52% árið 2001 í 49% árið 2006.

Á heildina litið má því segja að íslenskir nemendur lesi minna utan skóla árið 2006 heldur en þeir gerðu árið 2001 þó munurinn sé ekki mikill.

Yndislestur nemenda er einn af þeim þáttum sem samkvæmt Postlethwaite og Ross (1992) hafa hvað mest áhrif á árangur barna í lestri. Þeir telja því vel þess virði að skólar leggi áherslu á að glæða og viðhalda áhuga nemenda á tómstundalestri. Því var athugað hvað gert er til að stuðla að auknum tómstundalestri barna.

Kennarar 4. bekkjar sögðu margir frá því að þeir væru með sérstök átaksverkefni til að skapa og viðhalda áhuga barna á tómstundalestri.

Núna erum við með svona lestrarsprett [...] og það stendur yfir í einn mánuð. Það eru frjálslestrarbækur og þá leggjum við þennan fasta heimalestur til hliðar á meðan. Þá lesa þau heima í þeirri bók sem þau velja sér á safninu og hérna ... þá er bara verið að hvetja til þess að þau lesi sem mest á þessum tiltekna tíma. (Kennari í 4. bekk).

Algengt var að börnin væru látin búa til einhverskonar mælikvarða á hversu mikið bekkurinn, árgangurinn eða skólastigið hefði lesið á meðan á áttakinu stóð. Til að mynda töluðu nokkrir kennarar um orm úr blöðum sem límd væru á vegg í stofunni eða á ganginum. Með hverri bók sem barn í bekknum, árgangnum eða stiginu las lengdist ormurinn. Þetta hafði að mati kennara skilað mjög góðum árangri.

Núna í janúar vorum við með lestrarátak og þá er bara markmið að þau lesa sem mest, við erum þá mikið að lesa í tíma. [...] Svo söfnum við öllum bókum saman sem við höfum lesið og búum til svona vegg og þá eru haldnar kynningar á bókunum [...] mig langar að gera þetta einu sinni í viku allavega, að þau fái þennan tíma [í skólanum til tómstundalesturs]. Það hefur skilað mjög góðum árangri. (Kennari í 4. bekk).

Aðrir kennarar sögðu frá ormum og renningum sem lengdust eftir því sem bókunum fjölgaði. Þrátt fyrir þessa áherslu á magn og þar með hraða lestursins höfðu sumir kennarar einnig bætt fjölbreyttari áherslum við átakið. Í tilvitnunum hér að ofan er til að mynda sagt frá því að nemendur geri útdrátt úr bókunum eða haldi kynningar á þeim.

Einnig má nefna áhrif Stóru upplestrarkeppninnar sem haldin er á landsvísu og er ætluð nemendum í 7. bekk. Jafnvel þó ekki hafi verið rætt við kennara 7. bekkja barst talið hjá skólastjórum og kennurum 4. bekkjar oft að keppinni. Undantekingarlaust sögðu viðmælendur frá því að keppnin veki mikla lukku meðal nemenda og tækist vel að glæða áhuga þeirra á lestri og framsögn.

Lesstundir virtust einnig vera algengar í skólastarfi þeirra 4. bekkja sem heimsóttir voru. Kennarinn gefur þá nemendum 10-20 mín, sumir á hverjum degi, til að lesa bók að eiginvali (oft nefnt frjálislestrarbók). Þessar stundir voru ýmist kallaðar lesstundir, hljóðlestur eða yndislestur

Við erum með það sem heitir hljóðlestur og við erum með bókasafn á hillunni í skólanum og það er hljóðlestur í 15 mínútur á hverjum degi og þau eru með sitt skráningarform sem er svona A4 skráningarbók og þau skrá sína bók og lesa og þau þurfa alltaf að koma og segja mér aðalefnið frá innihaldinu. (Kennari í 4. bekk).

Sumir kennarar létu nægja að gefa börnunum tíma til að lesa í frjálislestrarbókinni meðan aðrir gerðu meira úr lesstundunum með kynningum nemenda á sinni frjálislestrarbók:

Við höfum svo gjarnan svona bókakynningu, koma þá bara upp að borði og þau eru búin að undibúa sig heima, kynna bókina, hvort sem hún er tekin að heiman eða af bókasafninu, lesa smá kafla sem þau eru búin að æfa sig og þannig koma allir og hin bara hlusta. Þetta er mjög skemmtilegt sko. (Kennari í 4. bekk).

Á heildina litið unnu kennarar þeirra 4. bekkja sem heimsóttir voru ötullega að því að glæða áhuga nemenda sinna á tómstundalestri. Þeir voru einnig ánægðir með árangurinn og enginn kennari nefndi sérstök vandamál við að fá nemendurna til að taka þátt í lestrarátaki eða lesstundum.

Bókasafnsnotkun nemenda í 10. bekk

Þeir kennarar 10. bekkjar sem rætt var við virtust ekki nota bókasafnið jafn mikið og markvisst og kennarar 4. bekkjar. Skólastjórar höfðu einnig orðið varir við þetta. Kennarar og skólastjórar sögðu einnig frá því að nemendur 10. bekkjar færu sjaldan af eigin hvötum á bókasafnið til að velja sér bók:

Yngri krakkarnir eru töluvert mikið að taka sér bækur, þau eru að fara heim með bækur og lesa. Mér finnst það merkilegur munur hvað þau eru duglegri hér að fara heim með bækur heldur en stóru krakkarnir. Það eru mjög fá þeirra sem eru í þessu að fá lánaðar bækur sko, miklu minna. (Skólastjóri).

[Bókasafnið] er mjög vel nýtt á yngsta stigi, dregur aðeins úr því á miðstigi og sú sem er með bókasafnið er mjög óánægð með nýtinguna á unglingastigi. (Skólastjóri).

Það heyrði til undantekninga ef 10. bekkur var með bókasafnstíma skráðan á sína stundatöflu. Í flestum tilfellum var bókasafntími eingöngu á yngsta stigi og á miðstigi. Aðgangur nemenda í 10. bekk að bókasafninu er því með öðrum hætti en hjá yngri nemendum sem eflaust á sinn þátt í verri nýtingu þeirra á bókakosti safnanna.

Tómstundalestur nemenda 10. bekkjar

Þeir kennara 10. bekkjar sem rætt var við voru flestir á því að tómstundalestur 10. bekkinga væri afar lítill og erfitt væri að glæða og viðhalda áhuga nemenda á lestri til yndisauka. Orðræða um áhugaleysi nemenda á lestri var áberandi, að þeir álíti lestur hallærislegan og velji fremur aðra miðla svo sem sjónvarp og tölvu til afþreyingar.

Þeim finnst þetta bara hallærislegt. Þau eru löngu búin að lesa finnst þeim þannig að það er svolítið erfitt að vinna þau á sitt band og þau eru mörg rosalega löt við að lesa, lesa lítið. (Kennari í hraðferð í 10. bekk).

Ég reyndi þetta fyrir jólin sko. Spurði hvort þau væru ekki örugglega með einhverja bók að lesa sko og þeim fannst ég bara fyndin. Þau ætluðu bara að horfa á myndir, þau ætluðu sko ekki að fara að lesa um jólin. (Kennari í hægferð í 10. bekk).

Einn kennari í hægferð í íslensku sagðist að auki ekki vilja hvetja þau til að taka með sér bækur heim til tómstundalestrar af ótta við að bækurnar myndu glatast vegna hirðuleysis nemenda. Athygli vekur að kennarar sem kenndu nemendum sem hafa staðið sig vel í íslensku, í getuskiptum hópum (oft nefndir hraðferð eða flugferð) töluðu einnig um að nemendurnir læsu lítið eins og sjá má í tilvitnuninni hér að ofan. Á heildina lítið sögðu kennarar því vera á brattann að sækja með tómstundalestur nemenda í 10. bekk.

Nokkrir kennarar 10. bekkjar sögðust hafa lesstundir í íslenskutímum fyrir frjálislestrarbækur líkt og kennarar 4. bekkjar sögðu frá. Í flestum tilfellum hafði þetta gengið ágætlega þó einhverjir hefðu áhyggjur af því að sumir nemendur læsu lítið í þessum stundum. Einn kennari sagðist finna að nemendum þætti mikilvægt að hafa val, þó takmarkað sé, um hvaða bækur þeir lesa:

[Það gengur] miklu betur sko held ég en þegar maður er bara með eina bók sem allir eiga að lesa. Þá er náttúrulega svo erfitt, þau hafa þínu val núna. Þó ég hafi verið búin að velja einhverjar fimm bækur, þá hafa þau samt val. (Kennari í 10. bekk).

Einstaka kennarar 10. bekkjar sögðu frá lestrarátaki sem þeir hefðu farið í með nemendum sínum.

Við t.d. tókum bara skurk núna, að vísu var það í 8. en ekki 10. bekk, að fylgjast rosalega vel með að þau læsu á hverjum einasta degi, allir. [...] Þau voru bara með svona lestrarmiðað og skrifuðu niður nafnið á bók og blaðsíðufjölda. (Kennari í 10. bekk).

Slík átaksverkefni gátu haft ýmis markmið eins og að efla leshraða nemenda, glæða áhuga þeirra á lestri og að vinna sérstaklega með lesskilning. Talsvert minna var þó um að kennarar nefndu að farið væri útí slík lestrarátök í 10. bekk heldur en meðal kennara í 4. bekk.

Samantekt

Bókasafnsnotkun virðist vera mun tíðari meðal nemenda 4. bekkja heldur en nemenda 10. bekkja. Einnig var algengt að 4. bekkir hefðu sérstakan bókasafnstíma inn á sinni stundatöflu á meðan þetta var afar sjaldgæft meðal 10. bekkja. Kennarar 4. bekkja voru ánægðir með tómstundalestur nemenda sinna og töldu reglulegar lesstundir, lestrarátök, Stóru upplestrarkeppnina og faglegt starf skólabókasafnanna eiga mikinn þátt í áhuga nemenda á tómstundalestri. Meðal kennara 10. bekkjar voru langflestir á því að tómstundalestur nemenda væri afar lítill og flestir töluðu um áhugaleysi nemenda á lestri. Kennurum reyndist erfitt að glæða áhuga nemenda á tómstundalestri þó einhverjir hefðu reglulegar lesstundir og lestrarátök. Þörf er á að athuga hvað veldur þessari kúvendingu í afstöðu nemenda til tómstundalesturs eftir því sem ofar dregur í bekkjum grunnskólans.

7. Einstaklingsmiðað nám

Í 17. grein laga um grunnskóla kemur fram að „nemendur eiga rétt á að komið sé til móts við námsþarfir þeirra í almennum grunnskóla án aðgreiningar, án tillits til líkamlegs eða andlegs atgervis.“ (Lög um grunnskóla nr. 91/2008).

Aðalnámsskrá frá árinu 2006 útlistar þetta hlutverk grunnskóla enn frekar. Þar segir til að mynda: „Grunnskólar eiga að taka við öllum börnum hvernig sem á stendur um atgervi þeirra til líkama og sálar, félagslegt og tilfinningalegt ásigkomulag eða málþroska. [...] Grunnskólum er skylt að mennta öll börn á árangursríkan hátt [...] Samkvæmt lögum eiga allir nemendur rétt á námi við hæfi í grunnskólum og sveitarfélögum er skylt að sjá öllum nemendum fyrir viðeigandi námstækifærum.“ (Menntamálaráðuneytið, 2006a, bls. 8).

Eitt af meginmarkmiðum endurskoðunar á lögum um grunnskóla sem fram fór á árinu 2006 var einmitt að „mæta breytilegum þörfum ólíkra nemenda“ (Menntamálaráðuneytið, 2006b, bls. 7). Í áfangaskýrslu Menntamálaráðuneytisins um endurskoðun grunnskólalaga frá 2006 kemur einnig fram að hagsmunaðilar sem rætt var við telji að ekki sé komið nægilega til móts við hvern og einn með einstaklingsmiðuðu námi (Menntamálaráðuneytið, 2006b, bls. 7).

Að auki má nefna að ein af tillögum starfshópa sem störfuðu að undirbúningi endurskoðunar hljóðaði svo: „Auka þarf bjargir grunnskólanna til að þeir geti sinnt því hlutverki sem þeim er ætlað með markmiðum um skóla án aðgreiningar og einstaklingsmiðað nám. Of margir nemendur koma með neikvæða sjálfsmynd í framhaldsskóla.“ (Menntamálaráðuneytið, 2007a, bls. 15).

Af framangreindu er ljóst að hlutverk grunnskóla er að veita nemendum einstaklingsmiðaða kennslu eða einstaklingsmiðað nám (sjá t.d. skilgreiningar Ingvar Sigurgeirsson, 2005). Á sama tíma hafa verið uppi efasemdir um að grunnskólarnir séu í stakk búnir til að sinna þessu hlutverki sem skyldi. Þessi kafli fjallar um viðhorf kennara og skólastjóra til aðstæðna sinna til að sinna einstaklingsbundnu námi. Einstaklingsbundið nám er hægt að útfæra á margvíslegan hátt. Viðmælendur þessarar rannsóknar nefna fjölmargar nálganir á einstaklingsbundnu námi svo sem getuskipta bekkir, sérkennslu eða ólíkt námsefni fyrir ólíka nemendur. Það er ekki markmið þessarar skýrslu að leggja mat á hvaða leiðir einstaklingsbundins náms henta best til lestrarkennslu. Þess í stað verður leitast við að draga

fram skoðanir þeirra kennara og skólastjóra sem rætt var við á styrkleikum og veikleikum einstaklingsmiðað náms eins og það er útfært í þeim skólum sem heimsóttir voru.

Í langflestum viðtölum við kennara og kennaranema barst talið að úrræðum til að sinna ólíkum nemendahópum, sérstaklega þeim sem standa illa að vígi. Ljóst er að þetta málefni var þeim kennurum sem rætt var við mjög hugleikið.

Niðurstöður í hnotskurn:

- Í sumum skólum gengur einstaklingsmiðað nám vel en margir kennarar telja að þeir hafi ekki næga færni til að kenna á þennan hátt.
- Þeir sem hafa prófað Vallarskólaleiðina í íslenskukennslu í 10. bekk telja að hún henti vel fyrir einstaklingsmiðað nám.
- Nemendur sem eiga við verulega lestrarerfiðleika að stríða í 4. bekk fá sérkennslu. Hins vegar er óljósara með þjónustu við þá sem eru hæglæsir eða slakir í lestri. Leita þarf leiða til þjálfar þá nemendur í lestri á kostnaðarminni hátt en sérkennsla er eða að fjármagn til sérkennslu verði aukið.
- Í 10. bekk er lítil sem engin áhersla er að sérstaka lestrarkennslu fyrir þá sem eru slakir í lestri. Þá er megináherslan á málfræðikennslu. Kennarar telja marga nemendur vera í vandræðum með námsefnið í íslensku vegna lélegrar lestrarkunnáttu en skortir úrræði til að takast á við þann vanda. Nauðsynlegt er þróa leiðir til að bæta lestrarkunnáttu þessa hóps þó á þann hátt að þær séu ekki til minnkunnar fyrir nemendurna. Best væri ef þessi úrræði fyrir slaka nemendur í lestri væru hugsuð þannig að þau væru þróuð fyrir heildstætt fyrir allt grunnskólastigið.
- Afburðarnemendur á unglingastigi í nokkrum skólum gátu tekið íslenskuáfangu á framhaldsskólastigi. Enginn skóli hafði skipulögð úrræði í boði fyrir afburðarnemendur í 4. bekk en í sumum tilvikum reyndu kennarar að koma til móts við slíka nemendur uppá eigin spýtur.

Einstaklingsmiðað nám gengur vel

Nokkrum kennurum fannst vel takast til við að mæta ólíkum þörfum nemenda. Eitt af því sem kennurum fannst mikilvægt var að metnaðarfull sérkennsla væri fyrir hendi í skólanum fyrir alla sem þörfuðust hennar. Þeir kennarar sem voru ánægðir með aðstæður í sínum skóla til að sinna ólíkum nemendum sögðu meðal annars þannig frá:

Ég held t.d. að krakkar hérna hafi fengið mjög góða þjónustu með allt svona, öll frávík. (Kennari í 10. bekk).

Mér finnst styrkleikinn vera í því að það er reynt að mæta hverjum einasta nemanda. Mér finnst það styrkleiki við þennan skóla. (Kennari í 4. bekk).

Kennari 4. bekkjar sem vitnað er til hér að ofan telur einstaklingsmiðað nám einn helsta styrk skólans. Athygli vekur þó að kennarinn segir að *reynt* sé að mæta hverjum nemanda sem gefur tilefni til að ætla að það takist ef til vill ekki í öllum tilfellum og að það sé ekki auðvelt verk.

Annar kennari sem var sáttur við stöðuna í sínum skóla sagði:

Mér finnst ég hafa náð að finna svona svolítið aðferðina við hvern og einn. (Kennari í 4. bekk).

Orðalagið í þessari tilvitnun bendir til þess að einstaklingsbundið nám sé ekki gegnumgangandi og sjálfsagður þáttur í starfi skólans sem gengið er að sem vísun heldur hefur þessi einstaki kennari upp á eigin spýtur *náð* að finna aðferð eða vinnulag sem hentar hverjum og einum nemanda.

Sumir skólastjórar sögðu frá því að skólar þeirra stæðu vel að vígi hvað varðar einstaklingsmiðað nám væri vel statt í þeirra skóla og töldu að kennarar gætu auðveldlega sinnt þessu hlutverki.

Nú finnst kennurum ekkert mál að fá inn 60 börn eins og hérna komu inn hjá okkur í haust og það er kannski þriðjungur af þeim hérna, já, ekki læs en restin er kannski eitthvað farin að stauta og sum orðin fluglæs og þessum krökkum er bara mætt þar sem þau eru og það er bara að halda áfram. (Skólastjóri).

Skólastjóri benti á að í lestrarkennslu mætti auðveldlega koma á móts við fjölbreytilegan nemendahóp með því að aðlaga verkefni að getu þeirra og nýta kennsluhætti eins og stöðvarvinnu.

Það er líka svo auðvelt í þessum sko fjölbreytileika einstaklinga að sumir eru bara á því stigi að vera að vinna með stutt orð og eitthvað afmarkað á meðan aðrir geta verið að vinna með stærri heildir og meiri texta á annan hátt þannig að það er svona mikil stöðvavinna [...] það er auðvelt að koma til móts við þarfir einstaklinga. (Skólastjóri).

Hér nota skólastjórarnir orðalag eins og það sé „**ekkert mál**“ að fá inn nemendur með ólíka getu og að það sé „**auðvelt**“ að koma til móts við ólíka getu einstaklinga. Þetta bendir til þess að aðstæður til einstaklingsmiðað náms séu í þessum skólum góðar, í það minnsta að mati skólastjóranna. Báðir skólastjórarnir sem vitnað er til hér að ofan einskorða sig þó við byrjendakennslu í lestri þegar þeir lýsa einstaklingsmiðuðu námi. Ekki er ljóst hvernig aðstæður til einstaklingsbundins náms eru á efri stigum þessa skóla.

Tveir skólar höfðu nýlega tekið upp Vallaskólaleiðina sem þróuð var við Vallaskóla á Selfossi fyrir íslenskukennslu á unglingastigi. Í skólanámsskrá Vallaskóla er sagt frá fyrirkomulagi þessarar leiðar. Námsfni vetrarins er skipt upp í átta lotur sem hver er þrjár vikur að lengd og að auki eina upprifjunarlotu. Fyrir hverja lotu setur hver nemandi sér markmið um þá einkunn sem hann hyggst ná í lotunni. Eftir hverja lotu gefur kennarinn einkunn byggða á lotuprófi, verkefnum, vinnubrögðum, og ástundun. Nái nemandinn ekki því markmiði sem hann setti sér er lotuprófið endurtekið. Unnið er með sérstakt námsfni sem þróað var við skólann, *Skerpa 1, 2 og 3*. (Vallaskóli, 2008). Íslenskukennarar beggja skólanna bentu á að þessi tiltekna kennslutilhögun hentaði vel til einstaklingsbundins náms: Í þessu námsfni vinna nemendur í lotum og taka svo próf eftir hverja lotu. Námsfnið væri þannig vel til þess fallið að nýta við einstaklingsmiðaða kennslu:

Það eru alls ekkert allir að gera nákvæmlega sama hlutinn, ég meina, ég er með nemendur í 10. bekk sem eru í 8. bekkjar námsfninu, ef því að þau hafa bara strandað og þá hef ég ákveðið að bakka og byrja betur á grunninum og fá þau inn, og þá eru þau bæði náttúrulega, fá þau meira sjálfstraust, af því að einkunnin þeirra hækkar um leið og geta unnið sig upp. (Kennari í 10. bekk).

Vallaskólaleiðin felur einnig í sér einstaklingsbundið námsmat þar sem hver og einn nemandi settur sér markmið og keppir að því í þriggja vikna lotum. Sami kennari benti einnig á að Vallaskólaleiðin henti að sama skapi þeim sem vilja fara hraðar. Þeir nemendur setji sér þá hærri markmið á styttri tíma og komist því yfir meira námsefni.

Einstaklingsmiðað nám ekki á dagskrá

Þó langflestir kennarar virtust reyna að sinna kennslu nemenda á einstaklingsbundinn máta við misgóðar aðstæður virtust aðrir kennarar alfarið hafna þeirri kennslustefnu.

„Við reynum að fylgjast ofboðslega mikið að“ sagði einn kennari í 4. bekk. Þar virðist það beinlínis vera stefna kennarans að hafa alla nemendur bekkjarins á sama stað í sama námsefninu. Sami kennari bætti síðar við til skýringar:

Það er rosalega auðvelt að finna upp eitthvað svona ótrúlega sniðugt en það verður að prófa að framkvæma það í einhvern ákveðinn tíma áður en það sé hægt að segja bara að þetta eigi að vera svona. Ofboðslega erfitt. Ég myndi ekki treysta mér að vera með einstaklingsmiðaða námsskrá á 27 börnum í bekknum. Ég gæti það ekki og ég bara viðurkenni það. (Kennari í 4. bekk).

Kennarinn treystir sér ekki til að vera með einstaklingsmiðaða námsskrá fyrir hvern nemanda í 27 manna bekk. Stefnan um einstaklingsmiðað nám er mörkuð áður en séð hefur verið til þess að hún sé framkvæmanleg að mati kennarans. Einstaklingsmiðuð námsskrá er þó aðeins ein leið einstaklingsmiðaðs náms og þrátt fyrir að sú leið sé ekki farin gæti kennarinn leitað fleiri leiða til að koma til móts við ólíka nemendur. Kennaranum finnst tengslin milli stefnu og framkvæmdar ekki vera nægilega markviss.

Í einum rýnihópanna með kennurum 4. bekkjar kom fram að einstaklingsmiðað nám væri ekki stefna skólans heldur væri framkvæmd þess undir hverjum og einum kennara komið. Að sögn kennaranna er það ekki stefna skólans að vera með einstaklingsmiðað nám. Þar sem kveðið er á um einstaklingsmiðað nám í aðalnámsskrá grunnskóla eins og bent var á í upphafi kaflans má þó gera ráð fyrir að opinberlega séu allir skólar að keppa að einstaklingsmiðuðu námi. Þó virðist það takast svo illa upp í einhverjum tilfellum að kennararnir í viðkomandi skólum kannast ekki við að það sé markmið í skólastarfinu. Spurðir um ástæður þessa sagði einn kennaranna:

Mér fannst maður eiginlega ekkert vita hvernig, maður fór þarna á smá námskeið en maður vissi ekkert hvert maður átti að stefna. Hvað maður ætti að gera við þetta. (Kennari í 4. bekk).

Annar bætti við í sama samtali: „Maður hefði þurft meiri svona já, fræðslu, mikið meiri grunn sko“. Kennararnir nefna því þekkingarskort á aðferðum einstaklingsmiðaðs náms sem hindrun í framkvæmd þess. Án fræðslu og stuðnings sjá þeir sér ekki fært að innleiða einstaklingsmiðaða kennsluhætti. Kennararnir eru óöryggir með framkvæmd einstaklingsmiðaðs náms.

Ekki nægilega mikil sérkennsla í 4. bekk

Einn hluti einstaklingsmiðaðrar kennslu er stuðningur við þá sem standa mjög illa í lestri. Yfirgnæfandi meirihluti kennara fannst skorta á þennan stuðning við nemendur í sínum bekk, jafnvel einnig í þeim skólum þar sem skólustjórar voru nokkuð ánægðir með fyrirkomulag einstaklingsbundins náms. Kennurunum fannst ekki nægilega mikla sérkennslu að hafa fyrir þá nemendur sem eru hvað slakastir. Auka þarf þann tíma sem slökustu nemendurnir fá í sérkennslu að mati kennaranna.

Sérkennslan er bara ekki það nógu mikil að það eru ekkert allir sem fá sérkennslu sem ættu að fá sérkennslu að mínu mati. Það eru þau allra slökustu sem fá tíma og fá ekki nægan tíma [...] kennarinn þarf bara að sinna hinum og reyna að sinna þeim meira heldur en þau sem eru lengra komin. (Kennari í 4. bekk).

Þar sem sérkennslu skortir eykur það álag á kennarann og kemur jafnvel niður á þeim börnum í bekknum sem standa betur að vígi:

Kennarinn þarf bara að sinna hinum [þeim sem standa illa en fá ekki sérkennslu] og reyna að sinna þeim meira heldur en þeim sem eru lengra komin. (Kennari í 4. bekk).

Margir nefndu fjárskort sem ástæðu þess að einstaklingsmiðað nám sé ekki markvisst og þörfum þeirra sem standa illa í lestri sé ekki sinnt sem skyldi.

Það er nóg af góðu fólki og góðir stjórnendur en það vantar peningana. (Kennari í 4. bekk).

Það er náttúrulega ekki hægt að senda alltof marga. Við höfum aðeins skipt þeim, sumir eru eiginlega alltaf en svo eru kannski sumir sem eru

styttra og þá fá aðrir að koma inn. Það eru aðallega þeir sem eru í verstri stöðu að það er verið að reyna að leyfa þeim að vera alltaf [...] þetta er náttúrulega bara einhver kvóti sko. Það eru dálítið margir finnst mér í þessum árgangi sem þyrftu meiri, þyrftu dálítið mikla aðstoð. (Kennari í 4. bekk).

Sumir bentu á að kennararnir þyrftu að berjast fyrir því að fá sérkennslu fyrir nemendur sína. Í þessu sambandi var sérstaklega talað um þá nemendur sem eru á gráu svæði. Nemendur með greiningu eins og lesblindu njóta sjálfkrafa sérkennslu en aðrir nemendur sem eru slakir en ekki með sérstaka greiningu þurfa oft engu að síður aðstoð í formi sérkennslu sem getur þá verið erfitt að ganga á eftir að mati viðmælenda:

Við þurfum að vera svolítið duglegar að leita okkur að þessum leiðum og sækja okkur þær og ég hef alveg rekið mig á að eftir því sem ég er duglegri við að reyna að leita leiða, þeim mun meiri hjálp fæ ég frá þeim sem eru í sérkennslu [...] þeir [sem er með greiningu um lestrarörðugleika] fá náttúrulega sína þjónustu fulla en hina þarf maður að vinna í sjálfur. En maður fær það alveg, ég fæ fullt [...] ég þarf sjálf að vinna í því. (Kennari í 4. bekk).

Jafnvel skólastjórnendur viðurkenndu að aðgengi nemenda að sérkennslu réðist m.a. af því hversu fylgnir bekkjarkennara væru sjálfum sér og duglegir við að koma sínum nemendum að.

Það er náttúrulega svolítið hallærislegt en það verður að segja það bara eins og er, þetta er alltaf svolítið spurning um hversu frekan bekkjarkennara ertu með, þú veist, hversu duglegur er hann að ýta þér áfram í röðina því það er auðvitað alltaf röð hjá sérkennaranum sko. (Skólastjóri).

Sérkennsla í unglingadeild ekki til staðar

Á meðan kennarar 4. bekkjar bentu á að sérkennsla væri ekki nægilega mikil virtust sumir kennarar 10. bekkjar búa við þær aðstæður að hafa engan aðgang að sérkennslu fyrir nemendur sína. Einn kennari í 10. bekk orðaði það þannig að sérkennsla væri „bara ekki til staðar“ en þó væri full þörf á henni. Annar sagði þannig frá:

Það er nú einfaldlega þannig í þessum skóla að þegar þau eru komin í 10. bekk að þá er ekki verið að eyða miklum tíma né fyrirhöfn í sérkennslu í lestri með krakka sem eru að ljúka grunnskóla. Það er bara staðreynd. Það á frekar við miðstig eða yngsta stigið sko. (Kennari í 10. bekk).

Athygli vekur að sá kennari sem vitnað er til í hér að ofan kennir í getuskiptum árgangi. Árgangnum hefur verið skipt í fjóra hópa eftir getu þeirra í íslensku. Viðkomandi kennir slakasta hópnum, þeim sem þurfa mesta aðstoð í íslensku. Þrátt fyrir að skólinn sníði með þessum hætti kennsluna að þörfum ólíkra hópa nemenda taldi kennarinn fulla þörf á sérkennslu í íslensku fyrir þá sem standa höllum fæti.

Annar kennari 10. bekkjar sagði þannig frá nemenda í bekknum sem var talsvert á eftir samnemendum sínum í lestri og íslensku:

Ef hann verður þreyttur eða eitthvað þá er hann sendur til dæmis í félagsmiðstöðina eða til húsvarðarins eða eitthvað og honum eru fundin einhver verkefni og reynt svona að hafa ofan af fyrir honum. (Kennari í 10. bekk).

Í þessu tilviki virðist úrræðaleysið við að veita nemandanum nám við hæfi algert.

Einhverjir nefndu að, sérstaklega í unglingadeild, væri áherslan í sérkennslu öll á málfræði en ekki lestur og lesskilning. Einnig var talað um að málfræðikennsla hamlaði þeim sem væru illa læs að læra betur lestur og skrift. Málfræðin tæki tíma og orku frá nemendum sem væri betur varið í að ná grunnfærni í lestri:

Þeir sem ekki skilja málfræðina og ná henni ekki þá náttúrulega, þá krakka vantar lesturinn, þetta kemur niður á ritun, þetta kemur niður á stafsetningunni, þetta kemur niður á svo mörgu og þá spyr ég, af hverju öll þessi málfræði fyrir krakka sem eru varla læs eða skilja ekki textann og hafa lítið lesið? (Kennari í 10. bekk).

Nei það er enginn stuðningur í lesskilningi eða lestækni eða lestri, þetta er málfræðin sem er verið að einblína á, það er þannig. (Kennari í 10. bekk).

Í nokkrum skólum var nemendum í 10. bekk skipt í bekk í íslensku eftir getu en ánægja með það fyrirkomulag var mismikil. Þrátt fyrir að tilgangur slíkrar getuskiptingar sé að koma tilmóts við ólíkar námslegar þarfir nemenda töldu flestir kennarar sem störfuðu eftir þessu fyrirkomulagi það ekki fullnægja þörfum þeirra sem verst standa. Þeir kennarar töldu slíka getuskiptingu jafnframt geta dregið úr áhuga og metnaði slakra nemenda:

Maður hefur oft áhyggjur af þessu, gagnvart sko nemendum sem eru kannski í slakari kantinum, en samt ekki mjög slakir, að ef þeir lenda í teymi sko þar sem enginn tosar þá áfram. Þetta eru svona kannski nokkrir nemendur sem gætu kannski í öðrum félagsskap, eða öðrum hópi, umhverfi og svoleiðis, tostast aðeins betur áfram, en þarna er kannski ekki stuðningurinn til þess. (Kennari í 10. bekk).

Ég vinn verulega fyrir því þegar ég er með slakan hóp [...] að þá finnst mér oft vanta svona meiri ögrun í hópinn sko. (Kennari í 10. bekk).

Kennarar sögðu einni frá því að í getuskiptum bekkjum vanta slökustu nemendurnar fyrirmyndir í þeim nemendum sem betur standa og þau fái ekki stuðning frá samnemendum sínum þar sem þau standi öll álíka illa í faginu. Einn kennara nefndi að hún hefði reynslu af kennslu í blönduðum hópum þar sem slakir nemendur kæmu á óvart í lokaprófum. Taldi kennarinn þetta vera til marks um að þó nemandi sitji undir kennslu sem er að kennarans mati fyrir ofan getustig nemandans skili það „að einhverju leiti einhverju“. Það væri betra heldur en að gera ráð fyrir að nemandinn þurfi einfaldara námsefni og fái þá ef til vill ekki þá ögrun og áskorun sem hann þarfnast.

Kennarar höfðu áhyggjur af því að á unglingastigi væru krakkarnir tregari til að nýta sér þau úrræði sem standa til boða og væru búin að gefast upp fyrirfram. Fá úrræði væru í boði og kennsluhættir sem þættu eðlilegir í yngri bekkjum yrðu afkáralegir í þeim eldri.

Það er í rauninni ekkert [í boði fyrir slaka nemendur] nema ég geti þjálfað þau inni í tíma og það er náttúrulega frekar erfitt. Ég meina 15 ára krakki vill ekkert fara að lesa allt í einu upphátt fyrir kennarann sinn inni í miðjum tíma. Það er ekki nein sérkennsla í boði fyrir þau. (Kennari í 10. bekk).

Nemendur sem þurfa á sérstakri aðstoð að hald vilja ekki vera tekin út úr tímum til að sækja sérkennslu og verða því af þeim stuðningi eða utanumhaldi sem þau þyrftu þó sárlega að mati kennara.

Já hún [sérkennsla] er ekki mikil í 10. bekk. [...]. Þau eru náttúrulega mörg sem vilja hana ekki sko, vilja ekki vera tekin út úr tíma og svoleiðis. [...] það væri sko gott fyrir þau. [...] það ætti náttúrulega að vera bara að þau yrðu tekin út [...] ég held það skorti kannski svolítið þegar þú ert komin á unglingastigið að þá minnkar sko þetta utanumhald. (Kennari í 10. bekk).

Sérkennsla er viðkvæmt mál á unglingastigi. Samkvæmt kennurunum vilja nemendurnir ekki vera teknir sérstaklega fyrir inni tímum, ekki vera teknir út úr tímum né heldur vera með ólíkt námsefni. Einn kennari hafði vegna þessa útbúið námsefni í íslensku í möppur sem allar litu eins út. Í möppurnar væri svo hægt að bæta við, taka úr og breyta námsefni eftir stöðu hvers og eins án þess að það væri mjög áberandi. Þörf er á fleiri slíkum lausnum fyrir sérkennslu á unglingastigi.

Kennari í einum skóla sagði frá því að hann hefði gefist upp á því að reyna að fá nemendur til að nýta sér þá sérkennslu sem í boði væri. Sérkennslan er í þeim skóla einungis miðuð við þá nemendur í 10. bekk sem hafa áhuga á að nýta hana:

Þau fá stuðning, þau sem sýna áhuga [...] eru kannski þarna á mörkunum og hafa áhuga á að bæta sig, þau geta fengið stuðning. [...] við metum það þannig að þessi nemandi er tilbúinn til að fara í þessa tíma og nýta þá af því að þetta eru dýrir tímar en ef hann hættir að mæta í þá og vill ekki mæta í þá skiptum við inn. (Kennari í 10. bekk).

Úrræði fyrir afburðarnemendur

Enginn skóli var með sérstök úrræði eða þjónustu í boði fyrir þá nemendur sem koma sérstaklega vel út í lestri í 4. bekk. Í 10. bekk var nemendum í einhverjum tilfellum boðið að taka framhaldsskólaáfanga í íslensku. Að öðru leyti virðist vera algjörlega undir hverjum og einum kennara komið hvort komið er til móts við þá nemendur á einhvern hátt. Sumir kennarar virtust lítið gera til að koma til móts við nemendurna:

Nei það er engin sérstök þjónusta fyrir afburðarnemendur [...] það er ekki neitt. (Kennari í 4. bekk).

Aðrir leyfa nemendunum að halda áfram eins og þeir geta í námsefninu en nemendurnir virðast þurfa að gera það sjálfstætt án sérstaks stuðnings eða hvatningar frá kennaranum:

Já þau fá svolítið að fara eftir sínum hraða í þessum ákveðnu vinnubókum og þessum stuðningsbókum en ekki allavega í þessum aðalbókum. Ég allavega held þeim t.d. bæði í stærðfræði og í íslensku í þessum sem ég kalla aðalbækur þar sem ég vinn aðallega eftir. (Kennari í 4. bekk).

Þessi aðferð var einnig nýtt í eldri bekkjum.

Já þau geta náttúrulega farið áfram í námsefninu þó að við kennararnir séum kannski á sama stað í yfirferð og í að setja þeim fyrir, að þá er þeim frjálst að fara lengra, algjörlega. (Kennari í 10. bekk).

Margir kennarar lýstu því hvernig þeir uppá eigið einsdæmi reyna að finna námsefni við hæfi þessara nemenda eftir að hinu hefðbundna námsefni sleppir. Hér tala kennarar um aukabækur og að prenta verkefni af netinu. Einnig að þessi málefni séu ekki í föstum farvegi og það sé til að mynda undir hverjum og einum kennara komið hvort nemendur fari áfram í námsefni næsta bekkjar fyrir ofan eða hvort fundin séu annarskonar hliðarverkefni fyrir þá.

Það er algjörlega undir hverjum og einum kennara komið hvað hann gerir [...]. Ég var orðin uppiskroppa með efni fyrir nokkra nemendur hjá mér og þetta var orðið þannig að maður var endalaust að prenta út af netinu og svo allar hliðarbækur og svona þannig að ég lét bara þessa nemendur fara í 5. bekkjar námsefnið [...] En það er engin regla á þessu. (Kennari í 4. bekk).

Kennarar og skólastjórar við þá skóla þar sem getuskipt er í bekkir unglingadeildar í íslensku virtust ánægðir með það fyrirkomulag varðandi getumestu nemendurna. Getuskiptir hópar gæfu þeim tækifæri til að njóta sín í skólanum og fá athygli frá kennurunum sem annars færi að miklu leiti til þeirra sem standa illa í náminu.

Það er algjör himnasæla að vera með sko sterku hópana tvo því þau eru bara að blómstra þessir krakkar því þau fá bara frið til að læra. [...] Okkur fannst kominn tími til vegna þess að það fer alltaf öll orkan í þessa sem eru með vesen [...] þú ert með kannski 20 krakka í stofunni og sterku nemendurnir, þeir eru bara á sjálfstýringu. (Skólastjóri).

Kennari sem kenndi sterkasta hópnum í getuskiptu kerfi í íslensku sagði þó að það væri ekki farið sérstaklega dýpra í lestur hjá þessum nemendum.

Þau komast kannski eitthvað hraðar yfir eða við förum dýpra í, það er kannski enn frekar málfræðin sem við förum vel í, nei nei það er ekkert sérstakt, ekki í lestrinum. (Kennari í 10. bekk).

Miðað við þetta svar má velta vöngum yfir hvort það sé í raun helst málfræðin sem er getuskipt. Eins og sjá má af svörum kennara sem eru með slaka nemendur hafa þeir áhyggjur af málfræðinni hjá þeim, hún virðist vera megin viðfangsefni sérkennslu í 10. bekk og ef nemandi stendur illa er oft reynt að draga úr kröfunum um málfræðipækkingu. Að sama skapi, ef nemendum gengur vel, er það málfræðin sem er þá tekin fastari tökum og gefinn meiri tími miðað við tilvitnunina hér að ofan. Ekki virðist vera farið dýpra í lesskilning og lestrarleikni virðist ekki vera gefinn sérstakur gaumur í vinnu með ólíka einstaklinga í 10. bekk. Í einhverjum skólum var tekið tillit til misjafnrar getu nemenda við aðstoð við val á frjálislestrarbókum heima fyrir.

Það helsta sem virtist vera skipulagt af skólunum fyrir þá nemendur sem standa mjög vel er samstarf við framhaldsskóla um að þessir nemendur taki framhaldsskólaáfanga. Þetta er þó enn og aftur undir hverjum kennara eða skóla komið og mjög misjafnt hvort slíkt var í boði í skólunum. Skólastjóri skóla þar sem slíkt er ekki í boði sagði ástæðuna þessa:

Íslenskan er bara svo víðfeðm, hvenær ertu búin að læra íslensku í grunnskóla þannig að þú getir farið upp í framhaldsskóla? (Skólastjóri).

Annar skólastjóri var ósammála þessu og hefur boðið uppá fjarnám í íslensku á framhaldsskólastigi fyrir getumikla nemendur:

Það er náttúrulega opið fyrir þau að fara fyrir í framhaldsskóla, sem hefur aðeins, það var í fyrra nemandi í íslensku sem var sem sagt kominn í Verslunarskólann í fjarnám í íslensku. (Skólastjóri).

Samantekt:

Langflestir kennarar sem talað var við voru meðvitaðir um einstaklingsmiðað nám og stefnu stjórnvalda í þeim efnum. Það var hins vegar greinilegt að þekking kennaranna á leiðum til að sinna náminu í anda þeirrar stefnu var ekki alltaf til staðar. Eins var fyrirkomulag kennslu í

stöku tilviki þess eðlis að kennarinn sá einfaldlega ekki hvernig hann gæti mögulega komið einstaklingsmiðuðu námi við „með 27 manna bekk“.

Á heildina litið virðist því vanta mun meiri festu í skipulag einstaklingsbundins náms og aukið fjármagn í málaflokkinn. Helstu vankantar sem kennarar nefna er að sérkennsla sé ekki nægilega mikil hvorki í 4. bekk né í 10. bekk. Þegar reynt er að koma til móts við ólíka nemendur í 10. bekk er aðaláherslan í einhverjum tilvikum á málfræði. Nemendur fara dýpra eða grynna í þann þátt íslenskukennslunnar eftir þörfum en lestri er ekki gefinn sérstakur gaumur.

Það hvernig komið er til móts við nemendur sem náð hafa afburðaárangri í lestri er algjörlega á valdi hvers og eins kennara. Enginn skóli hafði stefnu eða ákveðin úrræði fyrir þessa nemendur utan nokkurra skóla sem buðu nemendum 10. bekkjar að taka framhaldsskóla-áfangi í íslensku. Kennarar kvörtuðu undan mikilli vinnu við að finna nemendum námsefni við hæfi og að þeir væru sífellt að finna upp hjólið í þessum efnum.

8. Lestrarkennsla stúlkna og drengja

Drengjum hefur vegnað ver í lesskilningsprófum heldur en stúlkum. Í PISA rannsókninni árið 2003 og árið 2006 kom í ljós að námsárangur stúlkna í lesskilningi var betri en árangur drengja og að munurinn á milli kynjanna er hvað mestur hérlandis miðað við hin þátttökulöndin. Þessi kynjamunur birtist einnig í PIRLS rannsóknunum frá árinu 2001 og árinu 2006. Sami kynjamunur hefur að auki komið fram í samræmdum prófum hérlandis. Kynjamunurinn er ekki bundinn við skóla eða landshluta. Kynjamunurinn er heldur ekki bundinn við getustig nemenda. Sama kynjamunur er að finna meðal góðra og slakra nemenda.⁶ (Ragnar F. Ólafsson, Almar M. Halldórsson, Sigurgrímur Skúlason og Júlíus K. Björnsson, 2007).

Einkunnir gefa takmarkaða sýn á hvernig nemendum vegnar í skólanum. Einkunnir gefa til að mynda ekki heildstæða mynd af félagslegum aðstæðum nemenda, líðan þeirra, sjálfstrausti, samskiptum við vini, fjölskyldu og kennara eða gengi eftir að skólagöngu lýkur. Að ræða um slaka stöðu drengja í lestri út frá einkunnum þeirra, er því mjög þröngt sjónarhorn á stöðu kynjanna í skólasamfélaginu. Að þessu sögðu þótti rannsakendum þó nauðsynlegt að spyrja skólastjóra og kennara um þennan kynjabundna mun á námsárangri í lestri. Einnig vegna þess að í íslenskuhluta aðalnámskrár grunnskóla segir:

Nokkur munur er á þroska stúlkna og drengja á grunnskólaaldri og kemur hann víða fram í íslenskunámi. Huga þarf að fjölbreytni texta, textategunda og miðla sem unnið er með og hvetja bæði drengi og stúlkur til að velja sér lesefni. (Menntamálaráðuneytið, 2007b, bls. 6).

Einkum var leitað svara við hvort viðmælendur væru meðvitaðir um þennan mun, hvaða skýringar kennarar og skólastjórar hefðu á kynjamuninum og hvort á einhvern hátt væri tekið mið af ólíkri stöðu kynjanna í skólastarfinu.

⁶ Einhverjir hafa orðið til að véfengja þennan kynjamun á námsárangri og/eða bent á að hann sé um of einfaldaður. Skýrsluhöfundum þótti sú skýrsla Námsmatsstofnunar sem hér er vitnað til þó nægilega sannfærandi til að taka mætti því trúanlega að drengir standi ver en stúlkur í lestri og íslensku. Fyrir nánari umfjöllun um kynjamun á námsárangri, sjá meðal annars Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (2004) t.d. bls. 27-31.

Niðurstöður í hnotskurn:

- Kennarar höfðu orðið varir við að strákum gengi ver í lestri en stúlkum og kenndu einkum slakara aðhaldi á heimilum og skólum um þennan mun.
- Enginn viðmælandi hafði gert tilraun til að laga skólastarfið að ólíkum árangri kynjanna eða samþætta kynjafræðileg sjónarmið inn í starfið þrátt fyrir að jafnréttislög kveði á um slíkt.

Á heildina litið þótti rannsakendum erfitt að fá upp umræður um málefnið. Kennarar og skólastjórar virtust almennt ekki hafa velt því mikið fyrir sér og svöruðu oft í stuttum setningum.

Langflestir kennararnir höfðu þó orðið varir við þennan kynjamun í starfi sínu. Aðspurðir um ástæður þessa nefndu kennarar og skólastjórar meðal annars að menningarmunur væri á milli tilveru drengja og stelpna sem orsakaði slakara gengi stráka í lestri, þær dunduðu sér meira en þeir væru mikið í tölvuleikjum sem hefði hamlandi áhrif á lestrarfærni.

Stelpurnar eru svona frekar blíðari og dunda meira við þetta. Strákarnir fara frekar í tölvuna en stelpurnar fara frekar og opna bókina. Svona einhverjar spennandi ástarsögur eða stelpusögur. (Kennari í 4. bekk).

Við eigum fullt af tölvufíklum í dag og 95% af þeim eru strákar. (Skólastjóri).

Aðrir nefndu að stúlkur væru einfaldlega samviskusamari og leggðu harðar að sér við námið án þess að geta skýrt af hverju sá munur stafaði.

Eins og núna í Gíslasögu, stelpurnar liggja yfir þessu alveg hreint og hafa miklar áhyggjur af að þær nái þessu ekki, á meðan þeir taka þessu miklu léttar. (Kennari í 10. bekk).

Þeir eru ekki eins samviskusamir og stelpurnar. Mér finnst þeir duglegri að koma sér undan, eins og að lesa, það er bara aukaatriði. (Kennari í 10. bekk).

Þetta er einnig í samræmi við erlendar rannsóknir sem hafa sýnt að stelpur eru agaðri við námið. Eðlismunur var skýring sem einhverjir kennarar og skólastjórar leituðu til.

Stelpurnar eru bara rólegri í eðli sínu að vera einar og dunda sér.
(Kennari í 10. bekk).

Þeir eru verr settir hvað varðar þolinmæði að lesa texta og líka held ég nú, það er alltaf sagt að karlheilinn sé meira fyrir það myndræna.
(Skólastjóri).

Kynjameðvituð samskipti heimili og skóla

Ein algengasta skýringin sem kennarar og skólastjórar nefndu varðandi kynbundinn námsárangur var að drengir sættu minna aðhaldi í skólum og á heimilum.

Þeir fara heim og ef þeir ætla ekki að lesa, segja bara nei, þá er bara ekkert meira reynt. (Sérkennari).

Spurning hvort að stelpum sé betur haldið, sem sagt á heimilum, að stelpum sé betur haldið að náminu en strákum. (Kennari í 10. bekk).

Kennarar töldu sumir að börn almennt fengju ekki nægilega mikið aðhald heima fyrir og væru agalaus og þá drengir frekar en stúlkur.

Það er alveg sorglegt hvað við erum að fá inn mörg börn sem að enginn virðist mega hafa verið að sinna [...] miklu meira agavandamál, svona lítill börn stjórnlaus, sérstaklega drengir. (Kennari í 4. bekk).

Þeim [strákum] fyrirgefst miklu meir, bæði á heimilum og í skóla. Það hefur alltaf verið sagt, já þetta eru strákar þeir þurfa að fá þessa útrás og hina útrásina. Ég held að það sé ekkert rétt sko. (Kennari í 10. bekk).

Þessi skýring, að drengi skorti aðhald frá umhverfinu, er sérlega áhugaverð fyrir þær sakir að ef satt reynist ætti að vera auðvelt fyrir skóla að bregðast við því með því að auka aðhald og eftirfylgni með námi drengja. Einnig mætti þá sjá fyrir sér efld samskipti við heimili þeirra með það að markmiði að fylgja drengjunum betur eftir.

Sama sjónarmið kom fram í rannsókn Ingólfs Ásgeirs Jóhannessonar frá árinu 2004. Þar tók hann viðtöl við 14 kennslukonur þar sem meginviðfangsefnið var að kynnast viðhorfum kennslukvenna til kynjamenningar í skólum. Ein leið til úrbóta sem Ingólfur bendir á er aukin meðvitund um mögulega ólíkar aðstæður drengja og stúlkna heima fyrir. Ef raunin er sú að

drengir fá sjaldnar aðstoð við heimanám, minni hvatningu til að sinna náminu og séu frjálssari heima fyrir þarf samstarf skóla við heimili að taka mið af því. Einnig þarf að huga að aðbúnaði stúlkna í skólanum og heima fyrir til dæmis hvort þær hafi óeðlilegar áhyggjur af því að standa sig í augum foreldranna því eins og fyrr segir segja einkunnir á blaði aðeins takmarkaða sögu um ólíka aðstöðu kynjanna í skólakerfinu. Ingólfur gefur nokkur hagnýt ráð um hvernig megi haga slíkum samskiptum skóla við heimilis og leggur meðal annars áherslu á að fá feður til þátttöku.

Breyttir kennsluhættir

Það ríkti nánast þögn meðal kennara og skólastjóra þegar þeir voru spurðir um kennsluhætti sem gætu tekið mið af ólíkri getu og áhuga drengja og stúlkna. Enginn kennari hafði gert tilraun til slíkrar vinnu og fæstir höfðu nokkuð um málið að segja. Nokkrir nefndu að kennsluhættir þyrftu að vera fjölbreyttari og einhverjir sögðu að það þyrfti að gefa út fleiri bækur sem höfðuðu til stráka. Langflestir kennarar og skólastjórar höfðu þó engar tillögur. Setja má þessi viðbrögð í samhengi við niðurstöður Ingólfs Á. Jóhannessonar (2004) í fyrrnefndri rannsókn þar sem hann verður var við að kennurum er mun tamara að tala um einstaklingsmun en kynjamun. Í fyrri rannsókn Ingólfs sem unnin var með Guðrúnu Geirsdóttur og Gunnari E. Finnbogasyni (2002) kemur fram álíka skortur á umræðu um jafnrétti en á móti áberandi þrástef um einstaklingshyggju. Það er ljóst að í slíku umhverfi þrífst umræða um kynjameðvitaða starfshætti skóla illa. Þetta vekur upp spurningar hvort fræða þyrfti kennara og skólastjóra um ákvæði jafnréttis laga þar sem segir meðal annars: „Kynjasambættingar⁷ skal gætt við alla stefnumótun og áætlanagerð í skóla- og uppeldisstarfi“ (Lög um jafna stöðu og jafna rétt kvenna og karla nr. 10/2008). Enn fremur segir í greinargerð með lögunum:

Rétt er að nýta þá þekkingu og reynslu sem til er um ólíkar námsþarfir stúlkna og drengja til að skapa námsumhverfi á öllum skólastigum sem mætir ólíkum þörfum kynjanna og koma þannig í veg fyrir óbeina jafnt sem beina mismunun kynjanna (Frumvarp til laga um jafna stöðu og jafnan rétt kvenna og karla, 2006).

⁷ Með kynjasambættingu er átt við „Að skipuleggja, bæta, þróa og leggja mat á stefnumótunarferli þannig að sjónarhorn kynjajafnréttis sé á öllum sviðum fléttað inn í stefnumótun og ákvarðanir þeirra sem alla jafna taka þátt í stefnumótun í samfélaginu.“ (Lög um jafna stöðu og jafna rétt kvenna og karla nr. 10/2008).

Niðurstöður þessarar rannsóknar benda til þess að kennarar og skólastjórar hafi ekki næga þekkingu á leiðum eða svigrúm í starfi sínu til að fylgja þessu ákvæði.

Benda má á að talsverð þekking er til staðar, til dæmis innan menntunarfræða, kennslufræða og kynjafræða, um kennsluhætti sem gagnast báðum kynjunum til árangurs í lestri⁸. Það væri í samræmi við aðalnámskrá grunnskóla og jafnréttislög landsins að þessi þekking væri nýtt við lestrarkennslu.

⁸ Sjá til dæmis Younger og Warrington, 2004 og Ingólf Ásgeir Jóhannsson, 2004.

9. Heimilið og lestur

Í almenna hluta aðalnámskrár er fjallað um að skólasamfélagið sé myndað af þremur hópum, nemendum, starfsfólki skólans og foreldrum/forráðamönnum. Það sé mikilvægt að þessir þrír hópar vinni vel saman til að samstarfið beri sem bestan árangur. Mikilvægt er að traust samstarf sé milli heimila og skóla þegar kemur að öllum þáttum menntunar og velferðar nemenda (Menntamálaráðuneytið, 2006a). Í ljósi þessa voru kennarar beðnir að lýsa samstarfi sínu við heimilin. Umræður snéru að því hvernig samstarfinu væri háttað, hvort og þá hvernig hlutverk foreldra væri skilgreint í tengslum við lestrarkennslu og hvort foreldrar fengju einhverjar leiðbeiningar til að styðja við lestur barna sinna.

Upphaflega var ætlunin í þessari rannsókn að tala einnig við foreldra barna í 4. og 10. bekk en horfið var frá því. Í PIRLS rannsókninni frá 2006 er mikið til af upplýsingum um foreldra og var því ákveðið að vinna meira upp úr þeim upplýsingum en gert er í öðrum köflum þessarar skýrslu til að draga stöðu foreldra í samskiptum heimilis og skóla enn frekar fram.

Hér verður fjallað um samskipti skóla og heimila, málörvun barna á heimilum sínum, viðhorf foreldra til lesturs og hlutverk þeirra í lestrarnámi barna sinna. Kaflinn byggist bæði á viðtölum við kennara, skólastjóra og aðra sérfræðingar sem og niðurstöðum úr spurningalistum PIRLS frá 2006. Sá hluti kaflans þar sem fjallað er um niðurstöður úr PIRLS byggist fyrst og fremst á riti eftir Mullis, Martin, Kennedy og Foy (2007).

Niðurstöður í hnotskurn

Samskipti skóla og heimilis

- Samskipti skóla og heimilis voru mikil hjá 80% íslenskra níu ára nemenda í PIRLS 2006 samanborið við að meðaltali 48% nemenda í hinum þátttökulöndunum.
- Sumir kennarar/skólar lögðu sig fram við að koma á nánnum tengslum við foreldra á meðan aðrir héldu sig við fyrirfram skipulagða viðtalstíma og foreldrafundi.
- Samskiptin voru tíðari og nánari í yngri bekkjum en eftir því sem börnin urðu eldri var það frekar sett í hendur foreldra að leita sér upplýsinga á Netinu þar sem talsvert var notast við Mentor.

Hlutverk foreldra í lestrarnáminu

- Viðmælendur voru sammála um mikilvægi þess að foreldrar taki virkan þátt í lestrarnámi barna sinna með því að setjast niður með þeim og hlusta á þau lesa. Einnig væri mikilvægt að lesa fyrir börnin, jafnvel þó þau væru orðin læs sjálf, og ræða við þau um efni bókarinnar.
- Hlutverk foreldra í námi barna sinna var töluvert minna þegar börnin voru komin á efsta stig grunnskólanáms og voru flestir viðmælendur á því að það væri eðlileg þróun og jafnvel mikilvæg fyrir sjálfstæði barna.

Lestur á heimilinu

- Málörvun ungra barna á heimilinu var á heildina litið sambærileg og hún var að jafnaði í öðrum þátttökulöndum PIRLS 2006. Málörvun barna á meðan þau eru ung skiptir skiptir máli þegar kemur að lestrarleikni þeirra í 4. bekk.
- Í samanburði við önnur lönd kom Ísland vel út þegar litið er til lestrarbjarga á heimilinu þar sem 24% nemenda kom frá heimilum með góðar lestrarbjargar og 76% komu frá heimilum með miðlungs lestrarbjargar. Lestarbjargar á íslenskum heimilum höfðu batnað á árabilinu 2001-2006 og hafa þær jákvæða fylgni við lestrarleikni barna.
- Viðmælendur létu sumir hverjir í ljós áhyggjur sínar af tíma- og áhugaleysi foreldra sem kæmi niður á málörvun barna.
- Í viðtölunum var fjallað um mikilvægi jákvæðs lestrarumhverfis á heimilinu þar sem farið væri á bókasafn, áhugi barna á lestri væri kveiktur, lesið væri saman og málin rædd. Sérfræðingur á sviði menntamála taldi að réttast væri að foreldrar fengu fræðslu um hvernig best væri að nýta bókakost heimila til að virkja áhuga og lestur barna.

Viðhorf foreldra til lesturs

- Íslenskir foreldrar skipuðu sér í efstu sætin í samanburði við aðrar þjóðir þegar kom að þeim tíma sem þeir vörðu í lestur fyrir sjálfa sig en 53% nemenda á Íslandi áttu foreldra sem vörðu yfir fimm klukkustundum á viku í lestur.

- Íslenskir foreldrar hafa alla jafna jákvætt viðhorf til lesturs en það virðist einkar mikilvægt þegar kemur að lestrarleikni barna.
- Kennurum þótti miður að finna að viðhorf sumra foreldra til lesturs barna sinna og jafnvel lesturs almennt væri ekki jákvætt og nefndi kennari í 10. bekk að hluti vandans lægi í því að sumir foreldrar læsu lítið sem ekkert sjálfir.
-

Samskipti skóla og heimilis (PIRLS 2006)

Samskipti heimilis og skóla voru metin með kvarða sem settur var saman úr svörum skólastjórnenda við sjö spurningum í PIRLS. Fjórar af spurningunum snúa að tíðni samskipta skóla og heimilis, svo sem hve oft haldnir eru fundir með foreldrum og kennurum (hóp- eða einstaklingsfundir), hve oft send eru bréf, dagskrár, fréttabréf og því um líkt á heimili til að veita foreldrum upplýsingar um skólann, hve oft skriflegar skýrslur (einkunnablöð eða möppur) um árangur barnsins eru sendar á heimili og hve oft viðburðir sem foreldrum er boðið til eru í skólanum. Þrjár af spurningunum snúa að hlutfalli nemenda sem eiga foreldra sem taka þátt í skólalífinu, svo sem bjóðast reglulega til að hjálpa til í kennslustofunni eða annars staðar í skólanum, hlutfalli nemenda sem á foreldra sem mæta á fundi með kennurum og hlutfalli sem á foreldra sem mæta á menningarviðburði, íþróttaviðburði eða aðra viðburði í skólanum.

Kvarðinn er þrískiptur þar sem samskipti skóla og heimilis gátu verið mikil, miðlungs eða lítil⁹. Þegar litið er til allra þjóðanna sem tóku þátt í PIRLS árið 2006 voru samskipti heimilis og skóla mikil hjá að meðaltali 48% nemenda, miðlungsmikil hjá 25% nemenda og samskiptin voru lítil hjá 27% nemenda. Á Íslandi virtust samskipti heimili og skóla meiri þar sem samskiptin voru mikil hjá 80% nemenda, miðlungsmikil hjá 11% nemenda og lítil hjá 9%

⁹ Samskiptin voru metin mikil þegar haldnir voru fundir með foreldrum og kennurum fjórum sinnum á ári eða oftar, foreldrar að minnsta kosti helmings nemenda mættu á viðburði innan skólans og bréf, dagskrár eða fréttabréf voru send heim sjö sinnum á ári eða oftar. Samskiptin voru metin lítil ef aldrei voru haldnir fundir með foreldrum og kennurum, og ef það var gert þá mættu foreldrar innan við 25% barna; viðburðir innan skólans voru færri en tveir á ári og innan við 25% foreldra mættu; bréf, dagskrár og fréttabréf voru sendar heim þrisvar á ári eða sjaldnar og einkunnablöð mest einu sinni á ári. Tíðni samskipta sem voru á milli mikilla og lítilla voru metin sem miðlungs samskipti.

nemenda. Staðan á Íslandi hafði breyst umtalsvert síðan árið 2001 þegar samskiptin voru mikil hjá 51% nemenda (sjá töflu 2). Því má segja að samskipti skóla og heimilis hafi aukist umtalsvert á árabílinu 2001-2006.

Í heildina litið var miðlungssterk jákvæð fylgni milli kvarðans fyrir samskipti skóla og heimilis og lestrarleikni en það átti hins vegar ekki við um Ísland þar sem ekki var munur á lestrarskori nemenda eftir því hve mikil samskipti heimilis og skóla voru (sjá töflu 2.).

Tafla 2. Samskipti heimilis og skóla

	Mikil samskipti			Miðlungs samskipti			Lítill samskipti		
	Hlutfall nemenda 2006	Meðal-frammi-staða	Hlutfallsl. munur frá 2001	Hlutfall nemenda 2006	Meðal-frammi-staða	Hlutfallsl. munur frá 2001	Hlutfall nemenda 2006	Meðal-frammi-staða	Hlutfallsl. munur frá 2001
Ísland	80 (0,3)	511 (1,5)	29 (0,5) ▲	11 (0,2)	510 (3,7)	-16 (0,4) ▽	9 (0,2)	510 (5,1)	-13 (0,4) ▽
Meðaltal allra landa	48 (0,6)	504 (1,1)		25 (0,5)	499 (1,2)		27 (0,5)	490 (1,5)	

▲ Hlutfall 2006 marktækt hærra

▽ Hlutfall 2001 marktækt hærra

() Staðalvilla er í svigum. Niðurstöður eru rúnnáðar og getur það haft áhrif á samræmi talna.

Heimild: Brynhildur Scheving Thorsteinsson og Júlíus K. Björnsson (2007); Mullis, Martin, Kennedy og Foy (2007).

Samskipti heimilis og skóla (Viðtöl)

Viðmælendur voru á því að mikilvægt væri að samskipti skóla og heimilis væru góð. Í skólunum voru þó farnar ólíkar leiðir og nokkuð ljóst að samskiptin voru mismikil eftir kennurum og skólum. Kennarar reyndu ýmist að koma á nánnum tengslum við foreldra barnanna með reglubundnum símtölum og tölvupóstum á meðan aðrir kennarar héldu sig við fyrirfram skipulagða viðtalstíma og foreldrafundi. Kennarar sem voru í miklum samskiptum við heimili nýttu bæði formleg tækifæri til samskipta s.s. árlegar kynningar og sérstaka viðburði en að auki veittu þeir foreldrum reglubundnar upplýsingar um nám og kennslu í nemendahópnum.

Það eru kynningar að hausti til, svo eru foreldradagar og þau eru velkomin í skólann. Við erum með sérstaka daga t.d. í sambandi við þennan dag íslenskrar tungu, þá vorum við með stóra hátíð, foreldrar koma og fylgjast með og já... Svo er ég í hverri viku að skrifa heim bréf og segja hvað gerum við... [...] Þannig að þau vita alltaf nákvæmlega hvað er gert. (Kennari í 4. bekk).

Samskiptin við foreldra voru tíðari ef nemendur skáru sig á einhvern hátt úr til dæmis ef þeir áttu í vandræðum með námsefnið.

Sko ef ég er með krakka sem skera sig mikið úr þá er ég í beinu sambandi við foreldrana [...] tölvusamskiptin eru náttúrulega orðin svo mikil í dag þannig að foreldrar leita mjög mikið beint til mín. (Kennari í 4. bekk).

Í öllum skólunum var það hluti af samskiptum heimilis og skóla að upplýsingar um starfsemi bekkjarins og skólans voru settar á Netið. Þá var það oftast en ekki sett í hendur foreldra að sækja sér þessar upplýsingar.

Og svo set ég allt sem ég met mjög sýnilega inn á Mentor. Ég er með verkefnabók inni á Mentor. Foreldrarnir geta farið þarna inn og gáð hvernig gengur. Þannig að þetta er mjög opið. (Kennari í 4. bekk).

Þegar börnin voru komin í 10. bekk virtist það sett enn meira í hendur foreldra að fylgjast með því sem gert var í skólanum. Kennarar höfðu síður beint samband við foreldra en notuðu Mentor í miklu mæli og lögðu það svo í hendur foreldra að leita upplýsinga þangað. Í eldri bekkjum virðist upplýsingaflæði fyrst og fremst fara fram á reglulegum kynningarfundum yfir veturinn og á Netinu.

Við erum með kynningarfund á hverju hausti þar sem umsjónarkennarar greina frá starfinu framundan og þar geta auðvitað foreldrar spurt og svona. Svo erum við með námskrána aðgengilega á heimasíðunni og þeim er kynnt það að hún er það. (Kennari í 10. bekk).

Já, við setjum þetta inn á menntanet sem foreldrarnir hafa aðgang að þar, og svo ef að það er eitthvað sérstakt, þá er fólkið náttúrulega kallað til. (Kennari í 10. bekk).

Skólastjóri nefndi mikilvægi þess að notast við Mentor til að eiga samskipti við foreldra og að nauðsynlegt væri að hvetja kennara í sífellu til að notast við Mentor.

Og svo er náttúrulega Mentorinn, við nýtum okkur hann. [...] Það er fullt sem að maður þarf alltaf að vera að hnykkja á, sko, á kennararfundum, þeir verða að nota Mentorinn. (Skólastjóri).

Nokkrir kennarar í 10. bekk sögðu frá því að ef haft væri samband við foreldra svo sem í gegnum tölvupóst væru viðbrögðin oft lítil sem engin. Einn þeirra tók sérstaklega fram að oft heyrðist mest frá foreldrum duglegustu nemendanna. Ætla má að þetta letji kennara í hafa beint samband við foreldra.

[Samskiptin] eru svolítið bara í aðra áttina að maður bara sendir þeim upplýsingar og þess háttar og maður fær ekkert endilega mjög mikið til baka. (Kennari í 10. bekk).

Það er einmitt foreldrar duglegustu krakkana sem senda póst: „sá hérna að hún hafði fengið 6 komma eitthvað í þessu, hvað var það sem klikkaði?“ eða: „Hef virkilegar áhyggjur af, sá að hún kom illa út í lesskilningi, hef virkilegar áhyggjur af því, hvað getum við gert“? Það eru foreldrar duglegustu krakkana. (Kennari í 10. bekk).

Einn kennari í 10. bekk talaði um að með tilkomu tækninnar væru foreldrar að öllum líkindum betur upplýstir en áður og ættu auðveldari og óformlegri aðgang að kennurum og skóla.

Samskipti eru mjög frjáls milli forelda og kennara, það eru tölvusamskipti og svona, og ef eitthvað er þá eru samskipti meiri í dag heldur en voru áður fyrr sko [út af tækninni]. (Kennari í 10. bekk).

Kennari í 4. bekk í skóla utan höfuðborgarsvæðisins taldi það kost að búa í minna sveitarfélagi þar sem samskipti við foreldra gætu verið nánari og persónulegri en í stærri skólum og/eða stærri sveitarfélögum. Hann lýsti því hvernig brugðist væri við námserfiðleikum barna og hvernig samskiptin við foreldra geta verið óformleg og persónuleg í sveitarfélagi þar sem flestir þekkjast.

[...] en þá verðum við samt að funda með viðkomandi [foreldrum], fyrst að barnið er ekki að standa sig eins og við vildum gjarnan. Þá erum við með reglulega fundi og við erum með teymi á skrifstofu, skólaskrifstofu [landshluti], sem er t.d. greiningaraðilar, sálfræðingar, sem við fundum mjög reglulega með. Svo, í þessu sveitarfélagi þekkir þú foreldra líka persónulega. Ég gæti kannski hitt einhverja mömmu úti í búð og sagt: „já, heyrðu, hún fékk þessa bók, þetta er æðislegt, henni finnst gaman að lesa þetta“, skilurðu, samskiptin eru kannski á allt öðrum nótum en í Reykjavík, eða í Breiðholti, þar sem þú þekkir ekki einu sinni foreldra. (Kennari í 4. bekk).

Sérfræðingur í menntamálum fjallaði um að leggja þyrfti áherslu á hlutverk foreldra í samskiptum skóla og heimilis og að foreldrar þyrftu að leggja sitt af mörkunum til móts við kennara til að ná sem bestum árangri. Hann taldi að gera mætti eða þyrfti meiri kröfu til foreldra um ábyrgð á námi barna:

[...] foreldrar eru jú hinn parturinn og samkvæmt lögum er þetta sameiginleg skylda skóla og foreldra. Svo náttúrulega segja kennarar og verða sárir, undirbúa mikið og það kemur 30% foreldra. Þá segi ég náttúrulega sko, en það eru 30% og eigum við ekki að vera ánægð með þá sem koma? En við getum líka sagt sem svo, það má alveg herða það í skólum og segja sem svo, þetta eru börnin ykkar og þið trúið okkur fyrir þeim og svo framvegis, við viljum gera eins vel og við getum en þið verðið að koma til móts við okkur líka. [...] Þannig að það er í rauninni skylda beggja. (Sérfræðingur).

Hlutverk foreldra í lestrarnáminu (Viðtöl)

Viðmælendur voru spurðir út í hvernig heimilin koma að lestrarþjálfun barna. Allir kennarar 4. bekkjar sögðust nota þá aðferð að börnin lesi upphátt heima og foreldri, eldra systkini eða annar kvitti fyrir. Kennurum þótti þetta góð leið, bæði til að þjálf barnið í lestri en sömuleiðis til að hvetja til samskipta barna og foreldra og virkja foreldra í lestrarnámi barna sinna. Kennararnir í yngri bekkjum grunnskólans töldu foreldrana þarna gegna lykilhlutverki þar sem lestur heima væri mjög mikilvægur hluti lestrarþjálfunar. Jafnframt kom fram að það slaknar á þessu hlutverki foreldra þegar fram í sækir.

Ég bið foreldrana að láta krakkana lesa og þau gera það nokkuð samviskusamlega oftast í fyrstu bekkjunum en svo slaknar á því yfirleitt þegar fram í sækir. Svo höfum við svona blað sem foreldrarnir eiga að kvitta á að þau hafa hlustað á krakkana lesa. (Kennari í 4. bekk).

Til að nemendur nái tökum á lestri skiptir þjálfunin máli að mati kennara og þá þjálfun þurfa heimili að veita líka.

Það er ekki nóg að lesa bara í skólanum og fá þessa fræðslu frá okkur, æfingin skapar meistarann. Þau ná ekki að fá þessa þjálfun hjá okkur eitt og sér, þau fá það sem sagt heima. Heima er viðbótin sem skiptir öllu máli að mínu mati. (Kennari í 4. bekk).

Skortur á þátttöku foreldra í heimanámi þótti sumum kennurum merki um að nemendur fengju ekki það aðhald að heiman sem þeir þyrftu. Foreldrar væru þannig að bregðast eðlilegu eftirlisthlutverki og hefðu jafnvel ekki innsýn inn í það sem börn þeirra væru að gera í skólum.

Maður sér það ef að börn eru ekki að fá kvittun fyrir lestur þá í mjög mörgum tilfellum eru foreldrarnir heldur ekki að fara yfir heimanámið með þeim og þó þau séu mörg orðin dugleg þá þurfa þau öll þessa festu og að vita að það sé verið með þeim og fara yfir og að þau geti fengið hjálp þegar þess þarf. Mér finnst það mjög, já mjög mikilvægt að foreldrarnir séu meðvitaðir um hvað krakkarnir eru að gera sko. (Kennari í 4. bekk).

Í þessu sambandi lagði einn kennaranna mikla áherslu á að sest væri niður með barninu og hlustað af athygli fremur en að barnið lesi upphátt á meðan foreldri sinni öðrum verkum og kvitti svo fyrir lesturinn. Aðrir viðmælendur komu einnig inn á þetta atriði og bendir það til þess að þeir hafi upplifað ákveðið afskiptaleyfi foreldra hvað þetta snertir.

Þess vegna segi ég svo oft við foreldra: „ekki hlusta á barnið þitt þegar þú ert að vaska upp eða elda matinn og annað. Gefðu barninu þínu, þetta eru kannski ekki nema 10 mínútur, þetta er ekkert meira. Gefðu því, ekki vera að gera eitthvað allt annað þannig að barnið sjái að þú hefur engan áhuga eða ert að hlusta með öðru eyranu, þú veist ekki einu sinni hvort það er að lesa rétt. Spyrið [barnið] út úr [...]. (Kennari í 4. bekk).

Þetta samstarf við heimilin gekk alla jafna vel að mati viðmælenda en þó var misjafnt hve mikið kennarar lögðu sig fram við að hvetja til úrbóta. Í sumum tilfellum var brugðist fljótt við og samband haft við foreldra ef ljóst var að lestrinum var ekki sinnt á heimilinu en í öðrum tilfellum var farið yfir stöðuna á fyrirfram skipulögðum foreldrafundum eða viðtalstímum.

... þá er kvittað, og það gengur mjög vel, nema náttúrulega einhverjir mjög fáir foreldrar, sem gefa sér ekki tíma fyrir barnið sitt, en þá verðum við samt að funda með viðkomandi, fyrst að barnið er ekki að standa sig eins og við vildum gjarnan. (Kennari í 4. bekk).

Við sendum heim svona vitnisburð þrisvar á árinu, skólaárinu. Svo fyrir foreldraviðtöl þá erum við alltaf með einhverjar upplýsingar sem við erum búin að taka saman, hvernig hefur gengið og hvernig þróunin hefur verið [...]Og svo ef okkur finnst nemenda ekki miða í lestri þá

minnum við á það að hann verði að vera duglegri, að lesa meira og lesa upphátt, þá minnum við á það og segjum er þetta ekki örugglega gert á hverjum degi. (Kennari í 4. bekk).

Greinilegt var í viðtölum við kennara 10. bekkjar að hlutverk foreldra í lestrarþjálfun hafði breyst og minnkað þegar börnin voru orðin eldri. Talað var um að foreldrar legðu sig mismikið fram um að taka þátt í lestrarþjálfun barna sinna á þessu stigi meðal annars vegna þess að nemendur 10. bekkjar sjá um heimanám sitt sjálfir og að foreldrarnir litu svo á það væri orðið óþarfi að veita þeim aðhald á heimilinu.

Svo hef ég grun um að foreldrar fylgist kannski örlítið minna með unglingunum sínum heldur en börnunum eða þú veist, þegar þau eru lítil eða á miðstigi. Ég held það fari svona aðeins að... þau fara aðeins að slaka á og það er erfiðara fyrir foreldra að vera að skipta sér af börnunum sínum. (Kennari í 10. bekk).

Kennarar töldu jafnvel að á þessum árum ættu nemendur að geta borið aukna ábyrgð á eigin námi og að slík ábyrgð væri í raun hluti af mikilvægum þroska þeirra.

Ég er ekki viss um að það [að kvitta fyrir] gengi með, það er náttúrulega svo stór hluti af nemendum sem eru bara farnir að sjá alveg um heimanámið sjálfir. Þannig að það er... foreldrarnir náttúrulega treysta þeim fyrir því og auðvitað er það hluti af þroskanum, að sjá um þetta sjálfir, þannig að ég er ekki alveg viss um hvort það gengi upp. (Kennari í 10. bekk).

Aðrir kennarar voru spurðir beint hvort þeir teldu að það að fá foreldra til að kvitta fyrir lestur unglinga í 10. bekk væri góð leið til að virkja foreldra heima fyrir. Sumir höfðu þó ekki mikla trú á að því að það myndi ganga. Einhver múr virðist vera til staðar í þessu efni og talaði einn sérfræðingur um að sá múr hefði skapast á einhverjum tímapunkti við að kennarar höfðu eignað sér lestrarþjálfunina og því hefði hlutverk foreldra orðið óskýrt.

Það þarf að vera meiri svona samvinna og meiri svona nánd bara, það liggur við að það sé bara einhver múr á milli. Foreldrar hafa bara einhvern ákveðinn aðgang og svo kemurðu bara einu sinni á ári inn og annars ertu bara fyrir utan þennan skóla og veist sem minnst um hann sko. Á einhverju tímabili þá gerðist það á Íslandi að foreldrum voru bara gefin þau skýru skilaboð: „veriði ekki að skipta ykkur af, við erum hérna atvinnufólkið í skólanum, við sjáum um kennsluna, hugsið þið um að börnin fái að borða og svona“. (Sérfræðingur).

Kennararnir voru margir hverjir búnir að reyna ýmislegt til að virkja foreldra með sér í að vekja áhuga nemenda í 10. bekk á lestri. Einn þeirra hafði til dæmis reynt að fá foreldra til að kvitta fyrir frammistöðu barnanna heima fyrir.

Einu sinni í mánuði þá er heimastíll. Þetta er bara stuttur stíll sem foreldrar áttu að lesa fyrir nemandann, hann skrifaði niður, svo fóru þau saman yfir hvað voru margar villur og svo áttu foreldrar að kvitta. Svo bara heyrði maður það þegar fór að líða á veturinn að þá fóru foreldrar að verða leiðir á þessu. Þetta tók kannski korter í mesta lagi einu sinni í mánuði. Þá fór maður ræða þetta við krakkana. [...] „En hver las fyrir þig?“. „Mamma“. Og svo kom: „eða hún las ekkert, hún kvittaði bara“. Þá var þetta orðið svolítið viðhorfið að fólk nennti ekki að vera að eyða þessum tíma. [Foreldrarnir hugsa] þetta eru unglingar og þeir eiga bara að geta þetta. (Kennari í 10. bekk).

Eins og sjá má í tilvitnuninni hér að framan varð þessi tilraun endasleppt. Að mati kennarans virtust foreldrar unglinganna ekki „nenna að eyða þessum tíma“ í að fylgjast með heimalestrinum. Foreldarnir litu svo á að á þessu aldri ættu unglingar „bara að geta þetta“.

Annar kennari hafði reynt að virkja foreldra með því að senda þeim tölvupóst um hvað nemandinn ætti að lesa heima. En því var þó ekki fylgt neitt frekar eftir.

Og ég segi [foreldrum í tölvupósti] að þau eigi að lesa heima í bókinni a.m.k. hálf tíma á dag en það er ekki neitt sem ég er beint að tékka á, ég skoða ekkert á hvaða blaðsíðu ertu í dag eða... (Kennari í 10. bekk).

Einn kennari velti vöngum yfir því hvort hægt væri að virkja foreldra betur til dæmis með því að fá þá til að lesa sömu bók og nemandinn sem þeir myndu síðan ræða um.

Maður sæi fyrir sér að foreldrar barna læsu sömu bókina og það færu fram umræður um bókina en getum við það? Ég veit það ekki. (Kennari í 10. bekk).

Eins og sjá má af ofangreindu höfðu kennararnir velt vöngum yfir hlutverki foreldra við heimalestur unglinga í 10. bekk. Allir voru sammála um að gríðarlega mikilvægt væri að fá foreldra í lið með þeim sérstaklega til að vekja áhuga unglinga á lestri. Leiðir til þess að fá foreldra í lið með sér voru ræddar en það var greinilegt að kennarar áttu erfitt með að sjá fyrir sér hvernig hægt væri að virkja foreldra betur eða hvernig hægt væri að koma því í

framkvæmd. Slík vandkvæði eru skiljanlega í ljósi þess að þegar að beinni lestrarkennslu sleppir eru fæstir skólanna með heildstæða stefnu í kennslu lesturs (sjá kafla um *Kennslustefnur*) og veruleg brotalöm virðist vera á kennslu og þjálfun upplýsingalesturs (sjá kafla um *Upplýsingalæsi*). Því er ekki að undra þó kennurum og skólum gangi illa að finna leiðir til að fá foreldra til að taka þátt í þeirri þjálfun.

Í þessu sambandi var talað um hlutverk foreldra þyrfti að skilgreina og kynna til að þeir gætu hreinlega sinnt þessu lögbundna hlutverki sínu. Leiðbeina þarf foreldrum með þennan þátt þar sem þeir þekkja ekki leiðir eða mikilvægi þess að þeir örvi börn sín í lestri. Sérfræðingarnir lögðu sérstaklega mikla áherslu á að virkja þyrfti foreldra og leiðbeina þeim um hlutverk og mikilvægi aðkomu þeirra að lestrarþjálfuninni. Miðað við það sem fram kom hér að framan virðast kennarar ekki síður þurfa á slíkri leiðsögn að halda um hvernig þeir geta leiðbeint foreldrunum.

Jú, jú þau fá bækur í jólagjöf og svona en [foreldrarnir] vita ekki kannski hvernig þau geta örvað þennan þátt [eftir því sem börnin eldast] alveg eins og kennararnir eru líka alltaf að hugsa um hvernig þeir geta örvað þann þátt. (Skólastjóri).

Ég held að það sé algjörlega vannýttur hópur, liðsmenn, foreldrar. Ég held það væri hægt að gera ansi mikinn skurk því það eru auðvitað flestir foreldrar sem eru rosalega annt um sín börn og vilja allt fyrir þau gera, allt sem þau hafa vit á að gera gera þau. Gefa fólki kost á fræðslu um þetta [mikilvægi lestrar]. (Sérfræðingur).

Jafnvel í þeim tilfellum þar sem til eru góð greiningapróf gengur skólum illa að finna leiðir fyrir foreldra til að nýta til stuðnings börnum sínum sé staða þeirra slök.

Það er til mikið prófabatterí sem heitir skimunarpróf. Eitt af því sem kennararnir sögðu: „þegar við erum búin að prófa, hvað eigum við að segja foreldrum? Ekki bara hvað, við getum sagt þeim alveg hvar barnið stendur en hvað...“ en svo segja foreldrar: „hvað getum við gert“? (Sérfræðingur).

Sérfræðingur benti á að í raun þyrfti skólinn að rækja tvöfalt hlutverk þ.e. að kenna jafnt foreldrum sem börnum þeirra og að í raun væri skólinn ekki að rækja það hlutverk sitt að sinna foreldrafræðslu sem skyldi.

Mér finnst að það þurfi bara að vera að menn átti sig á því hvernig förum við að því að kenna fullorðnu fólki vegna þess að foreldrar eru

jú hinn parturinn og samkvæmt lögum er þetta sameiginleg skylda skóla og foreldra. Þannig að mér finnst við kannski ekki rækja þessar skyldur nægilega vel, þessa leiðbeiningaskyldu. (Sérfræðingur).

Sú foreldrafræðsla mætti þó ekki vera einhliða stýring frá hendi skóla heldur leiðsögn til foreldra um eigið mikilvægi í námi barna.

Já ég hugsa að það gæti verið gott [að veita foreldrum einhvers konar leiðsögn varðandi lestrarþjálfun heima fyrir]. Ekki sem eitthvað „control“ heldur meira sem einhvers konar leiðsögn sko. Bara gera fólki grein fyrir því sko hvað það getur gert, hvað það getur skipt rosalega miklu máli að það geri sko. (Sérfræðingur).

Lestur á heimilinu (PIRLS)

Í PIRLS gáfu foreldrar upplýsingar um lestur barna sinna, bókakost heimilisins og eigin lestrarvenjur.

Málörvun ungra barna

Til að meta lestrarreynslu og málörvun barna á heimilinu áður en þau hófu nám í grunnskóla voru foreldrar spurðir hvort og hve oft þeir lásu bækur fyrir börnin, segðu þeim sögur, sungu lög, léku með stafrófsleikföng, léku orðaleiki og lásu upphátt af skiltum og miðum. Svör foreldra við þessum spurningum voru notuð til að búa til kvarða sem var þá mæling á því hvort málörvun ungra barna á heimilinu væri mikil, miðlungs eða lítil. Ef lítið er til allra þáttökulanda hafði 54% nemenda hlotið mikla málörvun áður en þeir hófu nám í grunnskóla og á Íslandi átti þetta við um 56% nemenda. Ríflega þriðjungur nemenda á Íslandi hafði hlotið miðlungsmikla málörvun og 9% hafði hlotið litla málörvun áður en nám í grunnskóla var hafið. Hlutfall íslenskra nemenda sem hlotið hafði mikla málörvun hafði hækkað lítillega frá árinu 2001 og var fylgni milli málörvunar á unga aldri og lestrarskors í 4. bekk jákvæð og tölfræðilega marktæk.

Lestrarþjálgir á heimilinu

Rannsóknir hafa sýnt að nemendur sem hafa góðan aðgang að lesefni heima fyrir hafa betri lestrarkunnáttu en þeir sem hafa ekki eins góðar lestrarþjálgir. Að auki hefur verið sýnt fram á jákvæð tengsl á milli lestrarþjálgar á heimilinu og frammistöðu í stærðfræði og öðrum raunvísindagreinum.

Í PIRLS 2006 var búinn til kvarði til að meta lestrarbjargir heima fyrir og voru svör foreldra við nokkrum spurningum notuð til að mæla hvort nemendur hefðu góðar, miðlungs eða litlar lestrarbjargir á heimilum sínum¹⁰.

Þegar litið er til allra þátttökulanda voru að jafnaði 11% nemenda með góðar lestrarbjargir heima fyrir, 80% voru með miðlungs bjargir og 9% nemenda með litlar lestrarbjargir á heimilum sínum. Í samanburði við önnur lönd kom Ísland vel út þar sem 24% nemenda komu frá heimilum með góðar lestrarbjargir, 76% komu frá heimilum með miðlungs lestrarbjargir og enginn kom frá heimili þar sem bjargir flokkuðust sem litlar (sjá töflu 3.). Ásamt Íslandi komu Noregur og Danmörk hvað best út í samanburði við önnur lönd. Breytingin á Íslandi frá árinu 2001 var tölfræðilega marktæk í þá átt að hlutfallslega fleiri nemendur bjuggu við góðar lestrarbjargir árið 2006 samanborið við 2001. Jákvæð fylgni var á milli lestrarbjarga á heimilinu og lestrarleikni nemenda þar sem nemendur með góðar lestrarbjargir voru að jafnaði með 550 stig samanborið við 507 stig hjá þeim sem voru með miðlungs bjargir (sjá töflu 3.). Það má því segja að lestrarbjargir á íslenskum heimilum séu almennt góðar í samanburði við önnur lönd, þær voru orðnar betri árið 2006 í samanburði við árið 2001 og skipta máli þegar kemur að lestrarleikni barna.

Tafla 3. Lestarbjaargir á heimilinu

	Góðar lestrarbjargir			Miðlungs lestrarbjargir			Litlar lestrarbjargir		
	Hlutfall nemenda 2006	Meðal-frammi-staða	Hlutfallsl. munur frá 2001	Hlutfall nemenda 2006	Meðal-frammi-staða	Hlutfallsl. munur frá 2001	Hlutfall nemenda 2006	Meðal-frammi-staða	Hlutfallsl. munur frá 2001
Ísland	24 (0,8)	550 (2,9)	4 (1,1) ▲	76 (0,8)	507 (1,6)	-4 (1,1) ▼	0 (0,1)	~ ~	0 (0,1)
Meðaltal allra landa	11 (0,1)	563 (1,0)		80 (0,2)	503 (0,5)		9 (0,1)	426 (1,9)	

▲Hlutfall 2006 marktækt hærra

▼Hlutfall 2001 marktækt hærra

() Staðalvilla er í svigum. Niðurstöður eru rúnnaðar og getur það haft áhrif á samræmi talna.

(~) Ekki er hægt að birta niðurstöðu vegna ónógra gagna.

Heimild: Brynhildur Scheving Thorsteinsson og Júlíus K. Björnsson (2007); Mullis, Martin, Kennedy og Foy (2007).

¹⁰ Nemendur sem komu frá heimilum þar sem til voru fleiri en 100 bækur, fleiri en 25 barnabækur, áttu foreldri með háskólamenntun og að minnsta kosti þrennt af eftirfarandi: heimilistölva; skrifborð til eigin nota; eigin bækur; aðgangur að dagblaði, voru metnir með góðar lestrarbjargir heima fyrir. Nemendur voru metnir með litlar lestrarbjargir ef til voru 25 eða færri bækur á heimili þeirra, 25 eða færri barnabækur, áttu foreldra sem ekki höfðu lokið námi á framhaldsskólastigi og höfðu ekki meira en tvennt af eftirfarandi: heimilistölva; skrifborð til eigin nota; eigin bækur; aðgangur að dagblaði. Aðrir nemendur voru flokkaðir með miðlungs lestrarbjargir.

Ísland var á meðal nokkurra landa þar sem menntunarstig foreldra var hærra en almennt var en 45% nemenda á Íslandi áttu foreldri sem lokið hafði námi á háskólastigi. Því meiri menntun sem foreldrar höfðu því betri lestrarleikni bjuggu börnin yfir.

Lestur á heimilinu (Viðtöl)

Lestur á heimilinu er hluti af þeim lestrarbjörgum sem mikilvægt þykir að börn búi að. Eins og fram hefur komið var sjónum beint að ákveðnum þáttum lestrarbjarga í PIRLS, svo sem fjölda bóka á heimilum og aðstöðu til lesturs. Í viðtölum við kennara var meiri áhersla lögð á lestrarbjargir eins og lestur á heimilinu og lestrarumhverfi barna almennt.

Kennarar í 4. bekk lögðu áherslu á hve fjölskyldan og heimilið væri mikilvægur hluti lestrarþjálfunar. Góð samvinna milli skóla og heimilis væri nauðsynleg og fullnægjandi árangur næðist ekki án góðs stuðnings heima fyrir. Þetta á ekki einungis við um stuðning við heimanám heldur einnig lestur og málörvun almennt. Mikilvægt er að lesið sé fyrir börnin og málin rædd. Viðmælendur ræddu um tímaleysið sem þeim þótti orðið áberandi í þjóðfélaginu í dag og að það kæmi niður á börnunum. Þeir töluðu um börn sem bæru þess merki að foreldrar gæfu sér ekki tíma til að sýna þeim aðhald og þjálfun í menntun þeirra og sumir nefndu börn sem þeim þótti ljóst að talað væri lítið við og málörvun á heimilinu væri þar af leiðandi mjög lítil.

Við getum bara hjálpað börnunum í skólanum upp að vissu marki. Heimilið verður að taka þátt í því líka. [...] Ég svona held að það sé aðallega kannski að virkja heimilin betur. Það er ofboðslega erfitt af því það eru allir svo uppteknir í dag, það er bara ótrúlegt. (Kennari í 4. bekk).

Einn kennari nefndi að vegna lítilla afskipta á heimilum væru börn málfarslega meira alin upp af sjónvarpi en samtölum við fullorðna og þessa gætti orðið í talmáli barna. Vegna þessar uppeldisaðstæðna töldu kennarar enn frekari ástæðu til að efla þjálfun talaðs máls há nemendum. Máluppeldi sem reiknað hefði verið með að færi fram heima væri ekki sinnt þar og þyrfti því að færast að hluta til skólana.

Við þurfum kannski að vinna betur með talaða málið því að það eru að koma inn miklu meira af börnum sem að eru með lélegri málþroska og setningarfræðin er léleg hjá þeim. Bæði röðun í setningar og beygingarfræðin og þetta er eitthvað sem við verðum að vinna með því að þetta er eiginlega orðið þannig að við getum ekki stólað á að þetta sé gert heima. Þetta er mjög víða gert heima og það eru fullt af flottum

foreldrum en þetta eru alltof mörg dæmi þar sem það er ekki einu sinni lesið fyrir börnin af því að skólinn á að sjá um þetta. (Kennari í 4. bekk).

Nokkrir viðmælenda nefndu að jákvætt lestrarumhverfi þyrfti að vera til staðar á heimilum barna. Að farið væri á bókasafn, barnið hvatt til að lesa, lesið væri fyrir barnið og málin rædd. Mikilvægt væri að foreldrar næðu að kveikja áhuga barna sinna á bókum og lestri. Algengt þótti að foreldrar hættu að lesa fyrir börnin fljótlega eftir að þau byrjuðu í skóla en til að efla skilning og málþroska þótti sumum kennurum mikilvægt að haldið væri áfram að lesa fyrir börnin þó þau væru orðin læs sjálf.

Já að lesa fyrir þau bækur á kvöldin þó þau séu byrjuð í skóla og farin að lesa sjálf sko. Það er svolítið algengt að fólk hætti þá að lesa, þau eru farin að lesa sjálf og þau lesa fyrir mig upphátt og þurfa ekkert lengur á hinu að halda. En það er reyndar, það eru líka ofsalega margir sem gera þetta og það er frábært og fólk er virkilega hvatt til þess að halda áfram að lesa fyrir börnin sín alveg þó séu komin í 4. eða 5. eða 6. bekk sko. (Kennari í 4. bekk).

Í einum skólanna var brugðið á það ráð að fá börnin til að kvitta fyrir að foreldri hefði lesið upphátt og var það liður í því að fá heimilin til að verða virkari í lestrarþjálfun barnanna, skilningi þeirra og málþroska.

Hingað til, ef börnin hafa verið heima og lesið heima, þá eru foreldrar beðnir að kvitta fyrir að nemandinn hafi lesið. Nú eiga foreldrarnir að lesa fyrir börnin og börnin eiga að kvitta fyrir að foreldrar hafi lesið. Þannig að það er að snúast dálítið við, sem er af hinu góða. Þannig að það er alltaf verið að leita leiða til þess að virkja alla í kringum barnið til að lesa. (Skólastjóri).

Kennari í 10. bekk var ósammála sumum kennurum um að ábyrgðin lægi fyrst og fremst hjá foreldrunum og taldi hlutverk skólans meðal annars vera að bregðast við og bæta sína þjálfun ef foreldrar væru ekki að sinna því hlutverki. Ef foreldrarnir veittu börnum sínum ekki aðhald í lestri yrði skólinn að gera það.

Eitt sem fer í taugarnar á mér, [...] , ég heyri oft kennara segja: „ómögulegt þessir krakkar geta ekki lesið og þetta á nú að vera á ábyrgð foreldranna“. Það er náttúrulega frábært þegar krakkar alast upp við það að það er lesið heima hjá þeim og þau eru hvött til að lesa en við vitum að fjöldi, fjöldi krakka fá ekki þessa örvun heima og við verðum bara að

gera það í skólanum [...]. Það þýðir ekkert að segja að það eigi bara einhverjir aðrir að gera það sem að síðan gera það ekki neitt. Þetta er svo ofboðslega mikilvægur þáttur. (Kennari í 10. bekk).

Sérfræðingur á sviði menntamála lagði áherslu á mikilvægi bókakosts á heimilum. Hann nefndi að mörg íslensk heimili ættu mikið af bókum en að það þyrfti mögulega að þjálfra foreldra í að nýta bókakostinn í barnaupveldinu. Það væri engin skömm að því að kenna foreldrum að nota bækur rétt eins og þegar tilvonandi foreldrar fara á námskeið um meðgöngu og fæðingu barns:

Við eigum mikið af bókum, Íslendingar. Það er fín heimilisbókasöfn en við erum sko, við álösum kannski kennurum sem bara einstaklingar úti í samfélaginu eða skólum og segjum að þeir standi sig ekki nógu vel. Skólar segja: „en hvernig er nú með heimilin og svona“ og heimilin segja: „hvað með skólana og annað“. En sko ég segi sem svo sko, verðum við ekki að fræða foreldra? Er það ekki bara skylda skólans að segja, það er ekkert leyndarmál sko, lestrarfræði er ekkert leyndarmál sko. Það er heilmikið gert í sambandi við börn þegar þau fæðast, [...] það eru námskeið og svona um meðgönguna og annað slíkt. En barnið fær ekki einu sinni Vísnaðabókina þegar það fæðist sem er grundvallarrit fyrir alla foreldra sko. (Sérfræðingur).

Viðhorf foreldra til lesturs (PIRLS)

Í PIRLS rannsókninni sem fór fram árið 2001 kom í ljós að nemendur sem bjuggu yfir góðri lestrarleikni áttu oftast en ekki foreldra sem lásu mikið sjálfir og höfðu jákvæð viðhorf til lesturs.

Lestur foreldra

Foreldrar voru spurðir hve miklum tíma þeir verðu í lestur fyrir sjálfa sig í dæmigerðri viku, þar með talið bækur, tímarit, dagblöð og efni tengt vinnunni.

Þegar litið er til allra þátttökulanda árið 2006 áttu að jafnaði 37% nemenda foreldra sem vörðu yfir fimm klukkustundum á viku í lestur. Þetta átti hins vegar við um 53% nemenda á Íslandi og voru það aðeins skoskir og norskir nemendur sem voru líklegri til að eiga foreldra sem vörðu jafnmiklum tíma í lestur. Ríflega fjórir af hverjum 10 nemendum á Íslandi áttu foreldra sem lásu í eina til fimm klukkustundir á viku og einungis 6% nemenda áttu foreldra sem vörðu innan við einni klukkustund á viku í lestur. Það er því ljóst að íslenskir foreldrar

verja að jafnaði meiri tíma í lestur en almennt þekkist í þeim löndum sem notuð eru til samanburðar. Þá kom fram að því meiri tíma sem foreldrar vörðu í lestur á viku því betri lestrarleikni bjuggu börnin yfir (sjá töflu 4).

Tafla 4. Lestur foreldra á heimilinu

	Meira en 5 klst. á viku			1-5 klst. á viku			Minna en 1 klst. á viku		
	Hlutfall nemenda 2006	Meðal-frammi-staða	Hlutfallsl. munur frá 2001	Hlutfall nemenda 2006	Meðal-frammi-staða	Hlutfallsl. munur frá 2001	Hlutfall nemenda 2006	Meðal-frammi-staða	Hlutfallsl. munur frá 2001
Ísland	53 (0,9)	526 (2,1)	-1 (1,2)	41 (0,9)	509 (1,8)	0 (1,2)	6 (0,5)	489 (5,0)	1 (0,6)
Meðaltal allra landa	37 (0,2)	516 (0,6)		43 (0,2)	502 (0,6)		20 (0,2)	477 (0,9)	

▲Hlutfall 2006 marktækt hærra

▼Hlutfall 2001 marktækt hærra

() Staðalvilla er í svigum. Niðurstöður eru rúnnar og getur það haft áhrif á samræmi talna.

Heimild: Brynhildur Scheving Thorsteinsson og Júlíus K. Björnsson (2007); Mullis, Martin, Kennedy og Foy (2007).

Foreldrar voru spurðir hve oft þeir læsu sér til ánægju og að jafnaði átti tæpur helmingur (47%) barna í þátttökulöndunum foreldra sem lásu sér til ánægju daglega eða næstum daglega. Sex af hverjum tíu íslenskum börnum áttu foreldra sem lásu sér til ánægju á hverjum degi eða næstum daglega og var það með hæsta hlutfalli í löndunum sem tóku þátt, en hlutfallið var örlítið hærra í Noregi (66%), Svíþjóð (64%) og Skotlandi (63%). Rúm 20% íslenskra barna áttu foreldra sem lásu sér til ánægju einu sinni til tvisvar í viku og tæp 20% áttu foreldra sem lásu sér til ánægju tvisvar í mánuði eða sjaldnar. Því oftar sem foreldrar lásu sér til ánægju því betri lestrarleikni bjuggu börnin yfir (sjá töflu 5). Því má segja að íslenskir foreldrar, ásamt norskum, sænskum og skoskum foreldrum, lesi oftar sér til ánægju en gengur og gerist í samanburðarlöndunum og skiptir það máli þegar kemur að lestrarleikni barna þeirra.

Tafla 5. Lestur foreldra þeim til ánægju

	Daglega eða næstum daglega			Einu sinni til tvisvar í viku			Tvisvar í mánuði eða sjaldnar		
	Hlutfall nemenda 2006	Meðal-frammi-staða	Hlutfallsl. munur frá 2001	Hlutfall nemenda 2006	Meðal-frammi-staða	Hlutfallsl. munur frá 2001	Hlutfall nemenda 2006	Meðal-frammi-staða	Hlutfallsl. munur frá 2001
Ísland	61 (0,9)	523 (1,9)	-1 (1,2)	21 (0,8)	513 (2,9)	-4 (1,1) ▽	18 (0,6)	498 (3,3)	5 (0,8)
Meðaltal allra landa	47 (0,2)	512 (0,6)		34 (0,2)	498 (0,6)		18 (0,2)	487 (0,9)	

▲Hlutfall 2006 marktækt hærra

▽Hlutfall 2001 marktækt hærra

() Staðalvilla er í svigum. Niðurstöður eru rúnnaðar og getur það haft áhrif á samræmi talna.

Heimild: Brynhildur Scheving Thorsteinsson og Júlíus K. Björnsson (2007); Mullis, Martin, Kennedy og Foy (2007).

Viðhorf foreldra til lesturs

Fimm fullyrðingar sem foreldrar tóku afstöðu til í PIRLS 2006 voru notaðar til að útbúa kvarða sem mældi viðhorf foreldra til lesturs. Foreldrar voru spurðir hvort þeir væru mjög sammála, frekar sammála, frekar ósammála eða mjög ósammála hverri fullyrðingu. Fullyrðingarnar voru eftirfarandi:

- Ég les bara ef ég þarf (svörum snúið við í úrvinnslu)
- Mér þykir gaman að ræða um bækur við annað fólk
- Ég nota gjarnan frítíma minn í lestur
- Ég les bara ef ég þarf á upplýsingum að halda (svörum snúið við í úrvinnslu)
- Lestur er mikilvægur hluti heimilislífsins

Svörin voru notuð til að útbúa kvarða sem sýndi hvort foreldrar höfðu jákvætt, miðlungs eða neikvætt viðhorf til lesturs¹¹.

Í heildina litið höfðu foreldrar jákvætt viðhorf til lesturs en ríflega helmingur barna (52%) í þáttökulöndunum áttu foreldra með jákvætt viðhorf og 41% áttu foreldra sem flokkuðust í miðið. Á Íslandi áttu 64% barna foreldra með jákvætt viðhorf, 31% foreldra sem flokkuðust í miðjuna og einungis 5% áttu foreldra með neikvætt viðhorf til lesturs. Fylgni var á milli

¹¹ Foreldrar flokkuðust með jákvætt viðhorf ef þeir voru að jafnaði frekar eða mjög sammála fullyrðingunum fimm en með neikvætt viðhorf ef þeir voru að jafnaði mjög ósammála fullyrðingunum. Aðrir flokkuðust í miðjuhópinn.

viðhorfs foreldra til lesturs og lestrarleikni barna þar sem börn foreldra með jákvætt lestrarviðhorf voru að meðaltali með 526 stig í lestrarskori samanborið við 486 stig hjá þeim börnum sem áttu foreldra sem töldust með neikvætt viðhorf til lesturs (sjá töflu 6.). Hér koma íslenskir foreldrar því enn og aftur vel út þar sem þeir hafa alla jafna jákvætt viðhorf til lesturs en það virðist einkar mikilvægt þegar kemur að lestrarleikni barna.

Tafla 6. Viðhorf foreldra til lesturs

	Jákvætt viðhorf til lesturs			Miðlungs viðhorf til lesturs			Neikvætt viðhorf til lesturs		
	Hlutfall nemenda 2006	Meðal-frammi-staða	Hlutfallsl. munur frá 2001	Hlutfall nemenda 2006	Meðal-frammi-staða	Hlutfallsl. munur frá 2001	Hlutfall nemenda 2006	Meðal-frammi-staða	Hlutfallsl. munur frá 2001
Ísland	64 (1,0)	526 (1,9)	-3 (1,3) ▼	31 (0,9)	503 (2,3)	2 (1,2)	5 (0,4)	486 (6,2)	2 (0,5) ▲
Meðaltal allra landa	52 (0,2)	518 (0,6)		41 (0,2)	488 (0,6)		7 (0,1)	475 (1,5)	

▲Hlutfall 2006 marktækt hærra

▼Hlutfall 2001 marktækt hærra

() Staðalvilla er í svigum. Niðurstöður eru rúnnáðar og getur það haft áhrif á samræmi talna.

Heimild: Brynhildur Scheving Thorsteinsson og Júlíus K. Björnsson (2007); Mullis, Martin, Kennedy og Foy (2007).

Viðhorf foreldra til lesturs (Viðtöl)

Kennurum þótti miður að finna að viðhorf sumra foreldra til lesturs barna sinna og jafnvel lesturs almennt væri ekki jákvætt. Margir foreldrar væru ekki tilbúnir til að leggja sitt af mörkum til að hvetja til jákvæðs viðhorfs barna til lesturs og vera þeim góð fyrirmynd í lestri. Kennari í 10. bekk nefndi að hluti vandans lægi í því að sumir foreldrar læsu lítið sem ekkert sjálfir.

Maður fær svolítið mikið að heyra að mamma hafði ekki tíma eða við vorum upp í sumarbústað, ég gat ekki lesið. Það eru allskyns afsakanir og oft ekki bara afsakanir frá krökkunum heldur frá foreldrunum líka. (Kennari í 4. bekk).

Kennarar töldu foreldra vera mikilvægar fyrirmyndir barna sinna í lestri og það gildi ekki síður að vera slík fyrirmynd fyrir unglinga en yngri börn.

Ég held að það sé stundum þannig að því finnist það bara vera að fara eitthvað illa með tímann, hvað á ég að gera meðan krakkarnir eru að lesa? Og þau eiga náttúrulega bara að fá sér sjálfir bók og lesa og vera þessar lestrarfyrirmyndir. (Kennari í 10. bekk).

Fram komu ýmsar hugmyndir um hvernig foreldrar gætu ýtt undir lestraráhuga barna sinna t.d. með lestri sömu bóka til að skapa umræður um hana á milli foreldra og barna. En jafnframt var bent á að ekki hefðu allir nemendur það bakland sem æskilegt væri og skólinn þyrfti að taka mið af því í kröfum sínum til foreldra og heimila.

Maður sæi fyrir sér að foreldrar barna læsu sömu bókina og það færu fram umræður um bókina en getum við það? Ég veit það ekki. Sko náttúrulega... við getum, það er ákveðinn hópur af fólki, fjölskyldum sem við getum boðið upp á svona verkefni en ekki nálægt því öllum og við verðum líka að passa upp á þennan hóp sem hefur ekki þetta bakland heima. (Kennari í 10. bekk).

Samantekt

Samkvæmt niðurstöðum úr PIRSL 2006 voru samskipti skóla og heimilis mikil og í viðtölum við kennara var ljóst að mikil áhersla var lögð á hafa þessi samskipti nán og góð. Samskipti við foreldra voru persónulegri hjá yngri nemendum en færðust að miklu leyti yfir í netsamskipti þegar börnin voru orðin eldri.

Samstaða var á meðal viðmælenda um að nauðsynlegt væri að virkja foreldra sem best í lestrarþjálfun barna þar sem þeir bæði hlustuðu á börnin lesa, læsu fyrir börnin og spjölluðu við þau um efni bókanna. Þessir þættir væru mikilvægir fyrir málörvun og lestrarþjálfun barna. Sjálfstæði barna vex með aldri en það þýðir ekki að foreldrar eigi að láta lestrarnám þeirra afskipt. Sem dæmi er upplagt að foreldrar lesi sömu bækur og börnin og ræða svo saman um þær í framhaldinu.

Málörvun ungra barna skiptir máli þegar kemur að lestrarleikni þeirra í 4. bekk en foreldrar geta sinnt þeim þætti með því að lesa fyrir börnin, fara í orðaleiki, syngja og fleira. Sömuleiðis hafa lestrarbjargar á heimilinu (fjöldi bóka, aðgangur að dagblaði, aðstæður til lesturs o.fl.) jákvæða fylgni við lestrarleikni barna og í samanburði við aðrar þjóðir eru lestrarbjargar á íslenskum heimilum góðar. Kennarar og aðrir viðmælendur fjölluðu um jákvætt lestrarumhverfi á heimilinu og lögðu áherslu á að foreldrar hefðu hlutverki að gegna þegar kemur að því að kveikja og viðhalda lestraráhuga barna sinna. Bent var á að líta mætti á hlutverk skóla í þessu sambandi sem tvöfalt það er ekki aðeins að efla lestrarfærni nemenda sinna heldur ekki síður að finna leiðir til að kenna og styðja foreldra við að aðstoða

börn sín. Því ætti skólinn að hafa frumkvæði að foreldrafræðslu á sviði lestrarkennslu og læsis.

Íslenskir foreldrar skipuðu sér í efstu sætin í samanburði við aðrar þjóðir í PIRLS 2006 þegar kom að þeim tíma sem þeir vörðu í lestur fyrir sjálfa sig og sömuleiðis höfðu þeir alla jafna jákvætt viðhorf til lesturs en viðhorf foreldra til lesturs hefur fylgni við lestrarleikni barna.

10. Kennaranámið

Starfandi kennarar voru spurðir hvernig þeim fannst þeir hafa verið undirbúnir til að kenna lestur á þeim tíma þegar þeir tóku til starfa. Sérfræðingar voru spurðir um áherslur á lestur í kennaranáminu, hvað þeim fyndist að mætti betur fara og hverjir væru styrkleikar námsins hvað lestur snertir. Að síðustu voru kennaranemar spurðir hvaða áherslur væru lagðar á lestrarkennslu í kennaranáminu. Markmiðið með þessum umræðum var að fá fram hvernig staðið væri að kennslu í lestrarfræðum í kennaranámi á Íslandi.

Í þessum kafla er ekki gerður greinarmunur á því hvort tilvitnun komi frá sérfræðingi á Akureyri eða Reykjavík nema sérstakur munur hafi komið fram. Þess ber þó að geta að meginmunur er á fyrirkomulagi kennslu á Menntavísindasviði Háskóla Íslands og Kennaradeild Háskólans á Akureyri sem má rekja fyrst og fremst til þess að færri nemendur eru á Akureyri. Þar á samkvæmt kennsluskrá að vera yngri barna og íslenskuskor sambærilegt því sem er í Reykjavík. Eins og fram kemur á heimasíðu Háskólans á Akureyri þá eru sett eftirfarandi viðmið „Sérhæfing hefst svo með kjörsviðsvali á öðru ári. Þar eru í boði: nám og kennsla yngri barna; íslenska – mál og menning [...]. Til að kjörsvið sé kennt verða minnst tíu nemendur eða fleiri að velja það“. Raunin var sú þegar reynt var að fá nemendur í umræður af íslensku kjörsviði höfðu það fáir nemendur valið sér sviðið að það hafði verið fellt niður. Tveir nemendur á yngri barna kjörsviði komu til viðtals á Akureyri. Annar þeirra hafði valið sér þetta svið en hinn settur á það, þar sem annað var ekki í boði vegna fárra nemenda.

Niðurstöður í hnotskurn

- Almennt séð voru viðmælendur á því að ekki væri staðið nægilega vel að lestrarkennslu í kennaranámi, hvort sem er á Akureyri eða í Reykjavík. Brotalömin felst fyrst og fremst í því að aðrir nemar en þeir sem hafa valið sér yngri barna kjörsvið geti útskrifast sem kennarar án þess að fá nokkra kennslu í lestrarfræðum. Viðmælendum fannst það algjörlega óviðunandi þar sem lestur væri undirstaða færni í öðrum greinum auk þess sem yfirlýst stefna væri að kenna ætti lestur þvert á allar námsgreinar í grunnskólum landsins.
- Áherslan í kennaranáminu er fyrst og fremst á lestrarkennslu byrjenda. Lestrarkennsla

á íslensku kjörsviði tengist fyrst og fremst bókmenntalestri og endurspeglar sú staðreynd áherslur sem eru á kennslu í þeim grunnskólum sem heimsóttir voru, í tengslum við þessa rannsókn.

- Einnig kom fram að áhersla á námsörðugleika eða frávik í lestri væri ekki nægileg hjá nemum sem eru ekki á yngri barna kjörsviði. Fram kom að nemar gætu sérhæft sig í sérkennslu og sú braut væri sterk en aðrir nemar en þeir sem velja sér þá braut þyrftu einnig að þekkja og geta greint frávik í lestri sem og öðrum námsgreinum til að hægt væri að bregðast við nógu og snemma og með viðeigandi hætti.
- Jafnframt var talað um að pottur væri brotinn í vettvangsnáminu og æfingakennslunni. Eins og í fræðilega náminu geta nemar farið í gegnum verklega námið án þess að kynnast lestrarkennslu á nokkurn hátt.
- Þá þótti mörgum námið of fræðilegt og meiri tengingu milli fræðanna og kennslu vantaði að þeirra mati.
- Margir töluðu einnig um að í kennaranáminu vantaði upp á að setja hlutina í kennslufræðilegt samhengi eða tengja þá við raunverulegt starf á vettvangi. Með því var átt við að það væri ekki nóg að kenna hvernig á að kenna til dæmis lestur heldur verður að setja það í samhengi við hvernig á að kenna lestur í 20 barna bekk.
- Sérfræðingarnir bentu einnig á að það vantaði að setja lestrarkennslu í meira samhengi. Það væri ekki nóg að kenna lestur eða læsi. Það þarf að þeirra mati að setja þá kennslu í samhengi við þroska barna, málskilning og aðra þætti sem liggja lestrarfærni til grundvallar.
- Rætt var um ástæður fyrir því að það væri ekki næg áhersla á lestur í kennaranáminu og eitt af því sem kom sterkt fram að lestur hefði ekki þann sess sem hann ætti skilið. Hver væri að passa upp á sitt fag og bitist er á um einingar. Heildaryfirsýn þar sem lestur væri í því öndvegi sem hann ætti að vera í er ekki til staðar að mati sérfræðinga.
- Þá kom fram að almennur skilningur á mikilvægi lestrarkennslu í öðrum greinum væri ekki almennur þó hann væri kannski að aukast. Þar af leiðandi væri sú þekking sem þarf til, til að gefa lestri pláss í öðrum greinum en íslensku, takmörkuð.

Veikleikar í kennaranáminu

Almennt séð voru viðmælendur á því að ekki væri staðið nægilega vel að lestrarkennslu í kennaranámi, hvort heldur á Akureyri eða í Reykjavík.

Við höfum ekki staðið okkur í þessari kennaramenntun. Það er alveg hreinar línur að við höfum ekki gert það nægjanlega. (Sérfræðingur).

Þetta kom meðal annars fram í því að skólastjórar töluðu um að þeir fyndu fyrir því að nýútskrifaðir kennarar væru ekki með mikið sjálfstraust gagnvart lestrarkennslu. Einn skólastjóri taldi það meðal annars vera vegna þess að þeir þekktu ekki lestraraðferðir nægilega vel og sagðist algjörlega viss um „að þarna er pottur brotinn í Kennaraháskólanum hvað varðar lestur“.

Ég hef það á tilfinningunni að kennarar komi í sjálfu sér ekki með góðan bakgrunn í aðferðum til dæmis í lestri. Ég vil ekki fullyrða það en mér finnst kennarar sem koma út úr Kennaraháskólanum ekki með mikið sjálfstraust í því hvernig á að kenna lestur. En ég er algjörlega viss um þarna er pottur brotinn í Kennaraháskólanum hvað varðar lestur. (Skólastjóri).

Starfandi kennarar töluðu sjálfir um að þeim fannst þeir ekki hafa verið nægilega undirbúnir til að kenna lestur að loknu námi.

Nei, mér fannst það ekki [að undirbúningur til að kenna lestur hefði verið nægur], ég man það greinilega. Mér fannst ég ekki kunna neitt almennilega, einmitt grunninn. (Kennari í 4. bekk af ensku kjörsviði).

Nemendur á Akureyri og á íslensku kjörsviði í Reykjavík sögðust ekki myndu treysta sér til að kenna lestur á yngsta stigi að útskrift lokinni. Töluðu þeir sérstaklega um í því sambandi að þeir hefðu til dæmis ekkert lært að lestrarprófa börn.

Ég myndi ekki treysta mér til að fara að kenna lestur á yngsta stigi. Mér finnst ég ekki hafa fengið nóga kennslu. Mér finnst líka bara með að lestrarprófa börn og svona, þú veist, af hverju við lærum ekkert þannig. (Nemendur á Akureyri)

[...] en krakkarnir í 1. bekk þau geta í rauninni ekki lesið, þá einhvern vegin er ég alveg: „Hvernig á ég að fara að því að kenna þeim það?“ (Nemendur á íslensku kjörsviði).

Í viðtölunum komu fram fjölmargar ástæður fyrir því að viðmælendum þótti kennaranáminu ábótavant hvað lestrarkennslu snertir. Í fyrsta lagi þótti ekki eðlilegt að nemar gætu útskrifast úr kennaranáminu án þess að læra nokkuð um lestrarkennslu. Í öðru lagi var talað um að áhersla væri á að kenna lestur en ekki læsi. Áherslan væri á kennslu í byrjendalestri en ekki á annars konar lestur eða aðra aldurshópa en þá yngstu. Í þriðja lagi kom fram að sú lestrarkennsla sem tengist kjörsviði í íslensku einskorðast við bókmenntalestur frekar en læsi almennt. Í fjórða lagi kom fram að vettvangsþjálfun kennaranema tekur ekki skipulega á lestrarkennslu. Í fimmta lagi þótti mörgum viðmælenda kennaranámið of fræðilegt og tenging milli fræða og framkvæmdar ekki skýr. Í sjötta lagi þótti vanta upp á setja kennslu í lestrarfræðum í samhengi við bekkjarstjórnun annars vegar og fræði um tungumálið almennt, þroska barna og þess háttar hins vegar. Í sjöunda lagi kom fram í viðtölunum að kennsla í sértækum vandamálum tengd lestri væri ábótavant meðal annarra kennaranema en þeirra sem sérhæfa sig sérstaklega í sérkennslufræðum. Í áttunda og síðasta lagi var talað um að sú þróun í kennaranáminu í átt til meiri sérhæfingar hafi haft alvarlegar afleiðingar fyrir lestrarfræðin. Lestarfræðin einangrist þá frekar við yngri barna kjörsvið að mati sérfræðinga en voru tengdari menntun allra kennaranema áður.

1. Ekki næg áhersla á lestur/læsi á öðrum kjörsviðum en yngri barna kjörsviði

Það skipti ekki máli hvort talað var við starfandi kennara, skólastjóra, kennaranema eða sérfræðinga í menntamálum með áherslu á íslensku eða lestur, allir komu inn á það að það væri brotalöm í kennaranáminu. Nánast allir viðmælenda töluðu með einum eða öðrum hætti um að lestrarkennsla ætti ekki að vera einkamál íslenskukennara eða bekkjarkennara á yngri stigum heldur eigi lestur að koma þverfaglega inn í sem flestar greinar. Talað var um að þetta væri stefna stjórnvalda en í viðtölunum kom fram að um áherslur og fyrirkomulag lestrarkennslu ríkti „algjört stefnuleysi“.

Það er algjört stefnuleysi og það á ekki bara við um byrjendakennsluna sem er þó líklega markvissust af öllum. (Sérfræðingur).

Að mati sérfræðings þýðir stefna stjórnvalda að allir kennarar beri ábyrgð á því að nemendur þeirra séu læsir og skrifandi í þeirri grein eða greinum sem þeir kenna. Mikilvægt sé að þeir skilji „þýðingu tungumálsins fyrir lesskilning og hugsun í sinni grein“. Það virðist því langt bil á

milli yfirlýstrar menntastefnu og framkvæmdar í kennaranámi.

Ég held að ábyrgð kennara í öllum greinum sé á því að nemendur séu læsir og skrifandi í þeirri grein sem þeir eru að kenna og það sé ekki verkefni íslenskukennarans. Þessi stefna um lestur og ritun í öllum greinum hefur verið nokkuð lengi við lýði. Þetta er markvisst þá stefna í því að fá kennara í öllum greinum til þess að átta sig á mikilvægi tungumálsins bæði hvað varðar lestur og ritun. Hérna hefur þetta verið þessi klisja að allir kennarar séu íslenskukennarar sem er bara svona eins og einhver brandari. En þetta þýðir í rauninni ekkert annað en að það verða allir kennarar að skilja þýðingu tungumálsins fyrir lesskilning og hugsun í sinni grein. (Sérfræðingur).

Brotalömin felst þannig fyrst og fremst í því að mati viðmælenda að næg áhersla á lestrarkennslu er ekki til staðar á öðrum sviðum en yngri barna kjörsviði. Eins og staðan er nú þá geta nemar í kennaranámi sem ekki eru á yngri barna kjörsviði „valið sig frá“ hvers kyns lestraráföngum og lestrarfræði.

Þessir bekkjarkennarar eða þeir sem einmitt eru að kenna þessum eldri, miðstigi, þeir þurfa ekki að taka einn einasta áfanga um lestur eða lestrarörðugleika eða neitt. Þeir geta algjörlega valið sig frá því. (Sérfræðingur í Reykjavík).

Þar sem lestrarkennslan hefur innan kennaranáms verið skilgreind sem hluti af undirbúningi fyrir kennslu yngri barna er ólíklegt að kennaranemar sem hyggjast sérhæfa sig í kennslu greina á miðstigi eða unglingastigi sæki sér þekkingu þangað.

Staðan er sú að hún er valkvæð. Það er að segja þú þarft, ef þú ert að kenna, ætlar að verða til dæmis náttúrufræðikennari þá geturðu alveg skautað framhjá svona byrjendakennslu í lestri eða lestrarkennslu. Það finnst mér mjög slæmt. (Sérfræðingur á Akureyri).

Í ljósi þess að lestur ætti að vera hluti af kennslu sem flestra námsgreina var það viðmælendum sérstaklega mikið áhyggjuefni að kennarar á öðrum sviðum en yngri barna kjörsviði geti farið í gegnum námið án þess að læra nokkuð um lestur eða læsi. Einn sérfræðinganna tók svo sterkt til orða að hér væri „hreinlega [um] aðför að þjóðinni“ að ræða.

Við ætlum að ausa út núna næsta ár eftir þetta fólki, kannski meira en helmingi kennaranema sem veit ekkert um þessi mál og fer beint inn í

það að kenna börnum að læra að lesa. Mér finnst þetta svo alvarlegur hlutur. Mér finnst þetta hreinlega aðför að þjóðinni. Mér finnst þetta mjög alvarlegt, mjög alvarlegt! (Sérfræðingur)

Nokkrar aðrar ástæður voru nefndar fyrir því hvers vegna það væri svo mikilvægt að aðrir kennarar en þeir sem útskrifast af yngri barna kjörsviði fengju kennslu í lestrarkennslu. Í fyrsta lagi var talað um að það væri ekki gefið að útskrifaðir kennarar kenndu eingöngu í því fagi sem þeir hefðu sérhæft sig í.

Allt sem nemendur gera byggist á því að þeir geti lesið, hvort heldur að þeir séu að vinna í stærðfræði eða náttúrufræði eða jafnvel í list- og verkgreinum. (Sérfræðingur).

Bent var á að það væri alveg eins líklegt að útskrifaðir kennaranemar fengju stöðu sem bekkjarkennarar á yngsta og miðstigi grunnskólans. Þar sem lestur er að mati sérfræðinga forsenda þess að ganga vel í öðrum greinum þá þurfa allir kennarar að vera færir um kenna lestur auk þess sem læsi er skilgreint mun víðar en áður var gert.

Hún er ekki góð [staða lestrarkennslu]. Í alvöru, vegna þess að það eru bara nemendur á yngri barna kjörsviði og íslenskukjörsviði sem fá einhverja kennslu í lestrarkennslu. Ef við gerum ráð fyrir því að stærsti hluti kennaranema verði ekki kennarar bara á yngri barna kjörsviði eða bara á unglingastigi þá þurfa þeir að þekkja [til lestrarkennslu]. Sumir kennarar kenna í skólum þar sem þeir þurfa að kenna bara allt, kenna alla námskrána. En í skyldunámi, kennaranámi þá er engin greinakennsla. (Sérfræðingur).

Læsi er nú til dags skilgreint víðar heldur en þegar ég var barn og vegna þess að kennarar víða um land í smærri skólum eru að kenna svo margt. Sá sem menntar sig á kjörsviði í náttúrufræði gæti allt eins lent í að kenna 9 ára og 8 ára og 7 ára og þá verða menn að hafa innsýn inn í þetta lykilhlutverk. Mér finnst það vera rökin. (Sérfræðingur).

Í þessu sambandi var talað um að hinn almenni kennari þyrfti „ekki endilega“ að læra um lestrarkennslu byrjenda ef hann ætlaði sér að kenna á unglingastigi „en nauðsynlegt væri“ að hann þekkti aðferðir til dæmis til að auka lesskilning eða hefði þekkingu til að geta brugðist við sértækum vandamálum eins og lesblindu eða læsi tvítyngdra barna.

Ég myndi vilja sjá lestrarkennslu og meiri áherslu á lesskilning, bara áherslu á þessi aðalverkfæri mannlegrar hugsunar. Fólk þyrfti ekki

endilega að taka lestrarkennslu byrjenda ef það ætlar að kenna unglingastigi en það þyrfti þá að átta sig á því að það er mikill einstaklingsmunur, og átta sig á því hvað stafar af því að þú ert með dyslexíu og hvað stafar af því að þú ert með tvítyngd börn? Svo líka aðal, hvaða aðferðir eru til, til að auka lesskilning, að hvað miklu leyti þarf ég að vera meðvituð um það að ég er ekki bara að kenna námsgrein heldur er ég líka að kenna aðferð og færni. (Sérfræðingur).

Eins og einn sérfræðingur orðaði það þá „er alveg hægt að vera með lestrarörðugleika þó maður sé 10 ára“. Hann taldi þess vegna mikilvægt að lestrarkennsla væri skilgreind ekki aðeins við „þessi örfáu byrjunarár“ heldur færi hún ekki aðeins ofar heldur einnig niður á leikskólastig.

Það er alveg hægt að vera með lestrarörðugleika þó maður sé 10 ára sko, það gufar ekki upp og þeir breytast meira að segja í eðli sínu og svona. Við erum rosalega ósátt við hvernig svona lestrarkennsla hefur hérna bara verið skilgreind við þessi örfáu byrjunarár. Við viljum bæði að hún fari neðar og ofar. Ég held að það sé mjög mikilvægt. (Sérfræðingur).

Í þessu sambandi var talað um að það væri hreinlega „ekki í lagi“ og „vítavert“ að kennaranemar gætu útskrifast án þess að hafa nokkra þekkingu á lestrarkennslu. Eins og einn skólastjóri benti á þá getur kennari með kennarapróf í vasanum kennt hvað sem er og þótti þessum aðila það mikill ábyrgðarhluti að hægt væri að ljúka náminu án þess að þekkja hvernig kenna ætti barni undirstöðuatriði í lestri og „náttúrulega ekkert alveg í lagi að þetta skuli geta verið svona“.

Það er engin gegnumgangandi áhersla í námi þessari krakka á lestur finnst mér. Alveg talað fallega um lestur og dirrendi svo getur kennari farið í gegnum kennaranámið án þess að læra neitt um lestur. (Skólastjóri).

Ég þurfti aldrei í mínu námi að taka nokkurn kúrs um lestrarkennslu. Ég gat klárað sem sagt grunnskólann eða kennaranámið og ég má kenna hvað sem er, sem sagt kennaraprófið mitt gildir fyrir hvað sem er. Mér fannst það til dæmis ótrúlegur ábyrgðarhluti að maður skyldi geta klárað svona nám, farið út og haft bara ekki hugmynd um hvernig skyldi kenna barni undirstöðuatriði í lestri. En ég segi, þetta er náttúrulega ekkert alveg í lagi að þetta skuli geta verið svona. (Skólastjóri).

Einn sérfræðingur vísaði til aðalnámskrárinnar í þessu sambandi. Benti hann á að ef lestur

ætti að eiga heima í fleiri greinum en íslensku þá þyrfti að skilgreina hann betur inn í undirnámskrár. Ef lesturinn væri ekki skilgreindur þar inni væri hætt á að kennarar litu svo á að lestur kæmi þeim bara „bara ekki við“ og fannst sérfræðingnum þessi staða „óviðeigandi í hæsta máta“.

Aðalnámskráin skiptist í almenna hlutann og síðan undirnámskrár. Ein af þeim er íslenskan og þar er lesturinn. Reyndar er á einhverjum einum stað eða kannski fleirum í samfélagsfræðinni, þá fann ég orðið lestur en í rauninni eru skilaboðin þau að þetta er bara íslenskukennarinn sem sér um lesturinn. Þannig að ef ég kenni bóklega grein aðra þá svona innan gæsalappa kemur þeim þetta bara ekki við. Þetta er óviðeigandi í hæsta máta. (Sérfræðingur).

Þá kom fram í umræðum kennaranema á yngri barna kjörsviði að þeir skildu ekki hvernig kennarar sem hefðu ekki þennan grunn sem þeir hefðu „gætu farið að kenna yngri börnum lestur“.

[Við erum vel undirbúnar til að fara að kenna lestur]. Við erum náttúrulega allar að gera samt lokaritgerð um lestur. Ég myndi ekki vilja fara að byrja að kenna lestur á yngri barna sviði ef ég væri ekki búin að taka lestrarkennsluna sem er bara á yngri barna sviði. Það sem við fáum á yngri barna sviði eru ekkert allir aðrir kennarar að fá þó svo þeir gætu farið að kenna yngri börnum lestur. Það er bara alls ekki sniðugt held ég. Mér finnst bara sá sem tekur að sér lestrarkennslu, hann þarf bara að vera búinn að taka þetta. (Nemendur á yngri barna kjörsviði).

Einn sérfræðingur tók í sama streng og sagði það alvarlegt mál að kennarar sem hefðu engan grunn til þess tækju að sér lestrarkennslu yngri barna.

Það ættu engir kennarar nema þeim sem eru menntaðir til þess að kenna lestur að fást við lestrarkennslu. Þetta [byrjendalestrarkennsla] einfaldlega snýst um of alvarlega hluti. Það á að vera í höndum fagfólks. (Sérfræðingur).

2. Áherslan er á lestrarkennslu á yngri barna kjörsviði

Flestir viðmælendur voru á einu máli um að áherslur í kennaranáminu á lestrarkennslu væru fyrst og fremst á lestrarkennslu yngri barna. Í þessu samhengi er fyrst og fremst talað um lestur í samhenginu að læra að lesa, lesfimi og lesskilning. Á sama tíma og viðmælendur lögðu mikla áherslu á að vel væri staðið að lestrarkennslu á yngri barna kjörsviði þá kom fram

að í þessu fælist einnig veikleiki kennaranámsins hvað lestur snerti. Veikleikinn felst í því að það er lögð áhersla á lestur en aðeins í þeim skilningi að læra að lesa en á ekki á annars konar lestur eða aðra aldurshópa en þá yngstu.

Ég held að þetta sé bara einhvern veginn ekki nógu mikill hluti í náminu. Ég held að það sé ekki verið að taka þetta læsi sem er læsi á allt. Ég held það sé meira lestur en ekki læsi, ekki læsi á umhverfið og læsi á gröf og töflur. (Sérfræðingur).

Talað var um að kennslan á yngri barna kjörsviði væri öflug og „mikið lagt upp úr lestrinum“. Tekið var sérstaklega fram að í kennaranemar á þessu sviði fengju „verkfæri“ í hendurnar til að kenna lestur en með því var átt við að þeir lærðu aðferðir til að kenna lestur og fengju viðeigandi þjálfun til að nota þær á vettvangi.

Ég þekki nú ekki mikið til yngri barna kjörsviðsins en ég veit að það er mikið lagt upp úr lestrinum og þau læra mikið. Þau læra um máltöku og þetta ferli allt saman, lestrarferli, ritunarferli, hvernig þetta lærist. Svo fá þau líka einhverjar aðferðir, þau fá þjálfun, einhver tæki til að kenna lestur, einhver verkfæri. Þannig að ég held að það sé í ágætum málum hjá þeim. (Sérfræðingur).

Starfandi kennarar sem útskrifast höfðu af yngri barna kjörsviði tóku í sama streng. Það var greinilegt að þeir töldu sig frekar í stakk búna til að kenna lestur en kennarar af öðrum kjörsviðum, óháð því hvort þeir væru tiltölulega nýútskrifaðir eða ekki.

Það var ágætis kúrs þegar ég var. Ég tók yngri barnakennslu og þá fengum við kynningu á öllum lestraraðferðum. Mjög áhugavert og mjög skemmtilegt. (Kennari í 4. bekk af yngri barna kjörsviði).

Mér fannst vel að lestrarkennslu staðið í Kennó. Ég var ánægð með það. (Kennari í 4. bekk af yngri barna kjörsviði).

Kennaranemarnir sem voru á lokaári á yngri barna kjörsviði voru einnig mjög ánægðir með þá kennslu sem þeir höfðu fengið í tengslum við lestur. Töluðu þeir um að gegnumgangandi áhersla á lestur hefði verið í náminu eða með þeirra orðum „hamrað á lestri“.

Í þessum hópi nema kom fram að þeim fannst þeir hafa lært sérstaklega mikið hvernig haga megji kennslunni til að mæta fjölbreyttum nemendahópi með til dæmis ólíkum lestrarkennsluaðferðum og verkefnum. Þeir tóku einnig sérstaklega fram að þeir væru búnir

að læra mikið um hvernig þeir gætu séð þegar erfiðleikar í tengslum við lestur væru til staðar og hvernig væri hægt að aðstoða nemendur til að takast á við þá.

Við erum búin að læra svo mikið hvað við getum séð úr krökkum hvað er að? Hvernig maður á að hjálpa þeim sem eiga í erfiðleikum. Við erum með fjölbreytta nemendur, við getum ekki verið með sömu verkefni fyrir alla þannig að við verðum að vera tilbúin til þess og vera með þekkinguna á bak við það að búa til mismunandi verkefni fyrir hvern og einn. Við lærum náttúrulega helling af aðferðum og maður þarf náttúrulega bara að nýta sér það sem maður kann fyrir hvert og eitt barn. (Nemendur á yngri barna kjörsviði).

Nemendur á yngri barna kjörsviði töldu helstu styrkleika námsins í lestrarkennslu vera hve fjölbreytt námið væri og að nýjustu fræði og rannsóknir væru kynntar í náminu. Einnig töldu þeir vettvangsnámið til styrkleika þar sem mikilvægi þess að prófa aðferðir og upplifa viðbrögð á vettvangi væri mjög mikið.

Helstu styrkleikar já? Fjölbreytt, nýjustu fræðin, kynntar nýjustu rannsóknir. Ég held að það sé mjög mikilvægt að fá svona kynningar á því sem búið er að rannsaka og búið að sjá fyrir að það virki. Ég held það og eins líka bara að tengja náttúrulega námið við vettvangsnám, það er mjög mikilvægt líka að vera búinn að læra þetta og geta svo prófað og upplifað. (Nemendur á yngri barna kjörsviði).

Einnig fannst nemendunum mikill styrkur hversu djúpt væri kafað í öll vandamál sem gætu komið upp.

Námið á yngri barna kjörsviði í tengslum við lestur var þó ekki talað með öllu gallalaust að mati nemenda en þeir töluðu um að þeir hefðu viljað læra fleiri aðferðir til að kenna lestur.

Mér finnst samt að við hefðum alveg, þú veist, ég hefði viljað kynnast fleiri aðferðum eins og Byrjendalæsi hjá Rósu [Eggerts]. Ég gæti ekki kennt eftir þeirri aðferð, við getum kennt eftir mörgum aðferðum sem við erum búin að læra en við höfum ekki lært þá aðferð í skólanum. (Nemendur á yngri barna kjörsviði).

Einn sérfræðingur talaði um að eftir hafa kennt námskeið á yngri barna sviði sem snéri meðal annars að því að samþætta lestrarkennslu í aðrar greinar, þá hafi honum orðið „gjörsamlega ljóst að nemendurnir [...] eru að fara út með allt of litla þekkingu“.

3. Lestrarkennsla á íslensku kjörsviði = bókmenntalestrarkennsla

Nemar á yngri barna kjörsviði töluðu mikið um að þeim þætti sérstakt að nemendur á öðrum kjörsviðum kennaranámsins og þá sérstaklega íslensku kjörsviði gætu farið í gegnum námið án nokkurrar áherslu á lestrarkennslu. Þeir efuðust um að þessir nemar vissu eitthvað um undirstöðuatriði lestrar eða lestrarerfiðleika en að þeirra mati skiptir máli að þekkja þennan grunn jafnvel þótt viðkomandi sé ekki að fara að kenna byrjendalestur eða á yngri stigum grunnskólans.

Það er ekkert kennt um held ég lestur á öðrum sviðum. (Nemendur á yngri barna kjörsviði).

Jafnframt töldu þessir nemar að nemendur á öðrum sviðum en yngri barna kjörsviði væru ekki meðvitaðir um mikilvægi lesturs og leiðir til að þjálfá hann á miðstigi og unglingastigi.

Þeir [kennaranemar á öðrum kjörsviðum en yngri barna kjörsviði]eru ekki búnir að læra hvað lestur er mikilvægur og þeir byrja bara að kenna samfélagsfræði í 5. bekk, bara kannski umsjónarkennarar. Þeir gera sér ekki grein fyrir því að nemendur þurfa að halda áfram að lesa. Þeir gera þér kannski bara grein fyrir því að þeir þurfi að ná þessum þrepum í stærðfræði, þeir þurfa að vera búnir að læra nafnorð, kyn, tölu og fall en þeir gera sér ekki grein fyrir því að lestur er ennþá mikilvægur af því þeir hafa ekki lært það. (Nemendur á yngri barna kjörsviði).

Nemar á yngri barna kjörsviði voru þannig ákveðnir í því að veikleikar í kennaranáminu fælust fyrst og fremst í því að kennaranemar á öðrum sviðum fá enga kennslu í því hve mikilvægur lestur væri. Lögðu þeir áherslu á að þeir „þyrftu að fá miklu meiri [lestrarkennslu] en þeir eru að fá“.

Kennaranemi með erlent tungumál sem kjörsvið tók í sama streng. Hann taldi að nemendur á íslensku kjörsviði fengju til dæmis ekki næga kennslu í lestraraðferðum. Hann tók sem dæmi að starfandi kennarar í grunnskólum sem höfðu tekið nemendur í vettvangspjálfun hefðu rekið sig á að nemendur af íslensku kjörsviði þekktu ekki hugtökin, eins og til dæmis leitarlestur, sem notuð væru í lestrarkennslu.

Kennararnir sem ég er búin að vera með, þeir sem sagt reka sig alltaf á það þegar þeir eru að kenna í grunnskólum að þeir ætla að fara að segja við nemendur: „núna notið þið bara leitarlestur“ og þá kannast nemendur bara ekkert við það. Það er eins og þeir hafi eða þetta sé ekki

markmið að þeir læri þessar aðferðir. (Nemandi með erlent tungumál sem kjörsvið).

Í þessu sambandi voru nemendur á yngri barna kjörsviði sammála um að þetta væri meðal annars ástæðan fyrir því hvers vegna íslenskir nemendur hafi ekki komið betur út í alþjóðlegum samanburði á lesskilningi.

En ég held að þau séu bara ekkert gert meðvituð um það sem 5. bekkjarkennarar að æfa þessa hluti rosalega vel. Þess vegna held ég líka að við séum að koma svona illa út á þessum lesskilningi því hann er æfður fyrstu þrjú til fjögur árin og svo er hann bara ekkert rosalega mikið tekinn fyrir. (Nemendur á yngri barna kjörsviði).

Einnig töluðu nemendur á yngri barna kjörsviði um að áhersla í íslenskukennslu fyrir kennaranema væri á málfræði frekar en „að halda smá áfram með lesturinn“.

Það er bara komin [á íslensku kjörsviði] meiri áhersla á venjulega, almenna málfræði og allt þetta í íslenskunni í staðinn fyrir að halda smá áfram með lesturinn. (Nemendur á yngri barna kjörsviði).

Þessi niðurstaða nemendahópsins á yngri barna kjörsviði og eins nemenda af kjörsviði fyrir erlent tungumál endurspegladist í viðtölum við nemendur á íslensku kjörsviði. Þetta kom bæði fram í því sem sagt var en fyrst og fremst í andrúmsloftinu sem var mjög ólík í þessum tveimur hópum. Nemendur á yngri barna kjörsviði voru mjög áhugasamir um lestur og töluðu um málefnið af ákafa og festu. Nemendur á íslensku kjörsviði voru hins vegar meira út á þekju. Þeir virtust ekki hafa mikinn áhuga eða þekkingu á lestri og lestrarkennslu. Þegar þessi nemendahópur var spurður hvernig staðið væri að lestrarkennslu í náminu þeirra var svarið:

Er það ekki bara val? (Nemendur á íslensku kjörsviði).

Eftir nokkra umhugsun töluðu þeir um að á fyrsta ári væri einn skylduáfangi sem allir tækju.

Er ekki íslenskukennarinn þarna þar sem var verið að tala um. Jú þar sem var verið að tala um lestrarkennslu. Það er einn áfangi, svona skylduáfangi. Þar er talað um lestrarkennsluna var það ekki? (Nemendur á íslensku kjörsviði).

Ástæðan fyrir því að viðbrögð við fyrstu spurningunum um lestrarkennslu voru ekki meiri en kom fram í tilvitnunum hér að framan var meðal annars sú að nemendurnir tengdu hugtakið lestrarkennsla við byrjendakennslu í lestri. Þar af leiðandi fannst þeim efnið ekki eiga við sig þar til rætt hafði verið frekar hvernig þeir skilgreindu lestrarkennslu. Þá kom fram að nemendurnir á íslensku kjörsviði tengdu lestrarkennslu fyrst og fremst við lestur bókmennta en voru samt ekki vissir „hvort það flokkist samt undir lestrarkennslu“.

[...] en eins og íslenskukjörsviðið, finnst ykkur ekki meira að það er málfræðin og bókmenntafræðin? Það er miðað við miklu eldri krakka af því lestrarkennslan er meira hjá yngri börnum. En það er náttúrulega verið að tala um lestur bókmennta hjá eldri krökkunum sko, bara á annan hátt einhvern vegin. Ég veit ekki hvort það flokkist samt undir lestrarkennslu. (Nemendur á íslensku kjörsviði).

Þeir nemendur á íslensku kjörsviði sem komu í umræðuhópinn höfðu allir valið sér áfanga [Lesið til gagns og gamans] sem snýst sérstaklega um lestur á mið- og unglingastigi. Töluðu þeir um að í þeim áfanga væri megináhersla lögð á að vekja áhuga nemenda á mið- og unglingastigi á lestri. Í þessum umræðum kom fram að kennslan sem nemendurnir þó fengu í valáfanganum tengdist bókmenntalestri fyrst og fremst og leiðum til að vekja áhuga nemenda á bókmenntum.

Það er svona meira hjá eldri, að fá þau til að lesa texta og rýna í og svona meiri áhersla á lesskilning og svona þjálfun, að fá þau til að lesa. Svo þau fái áhuga á lestrinum. Að þau séu að lesa eitthvað sem þeim finnst skemmtilegt. (Nemendur á íslensku kjörsviði).

Svona frítímalestur líka inni í, þarna yndislestur, svona að vekja áhuga. Það er svona mest. En núna finnst mér þetta aðallega einmitt að vekja áhuga, hvernig færðu börn til þess að lesa. Það er náttúrulega í þessum áfanga sem við erum í, þar eru allskonar hugmyndir hvernig á að auka áhuga eins og að fá rithöfund í heimsókn eða að nemendur sjálfir segi frá skemmtilegum bókum til þess að vekja áhuga hjá hinum. (Nemendur á íslensku kjörsviði).

Þessa áherslu á bókmenntir mátti einnig heyra hjá nemendum á Akureyri. Jafnframt kom fram að eins og í Reykjavík var áhersla lögð á hvernig hægt er að kenna nemendum að njóta lesturs.

Það er nú svolítið mikið lagt upp þarna í barnabókmenntum hvað lestur er mikilvægur. Mér finnst það líka svo gott að það er ekki verið að segja

hvað börn eiga að lesa mikið sko en þau eiga bara að njóta þess að lesa.
(Nemendur á Akureyri).

Þegar starfandi kennarar rifjuðu upp hvað þeir lærðu í Kennaraháskólanum í tengslum við lestur komu bókmenntir og málfræði fyrst og fremst upp í hugann. Könnuðust þeir lítið við að hafa lært um ólíkar lestrarkennsluaðferðir aðrar en í tengslum við bókmenntalestur.

Bara eins og til dæmis í Kennaraháskólanum, við vorum í áfanga sem hét miðaldabókmenntir. Við vorum í áfanga sem hét barna-bókmenntir og við vorum í allskonar áföngum í sambandi við málfræði. Ég man ekki eftir að það hafi verið neitt minnst á upplýsingalæsi. Við vorum látin lesa allskonar fornsögur og skáldsögur og vinna verkefni í Kennó sem voru nánast bara eins og verkefni sem við getum síðan lagt fyrir hér. Við vorum látin finna aðferðir hvernig gæti verið gaman að kenna einhverjar fornbókmenntir eða skáldsögur. Við vorum aldrei látin finna neinar greinar og finna orsök og afleiðingu. (Kennari í 10. bekk af íslensku kjörsviði).

Annar kennari lagði áherslu á atriði sem kom fram í mörgum öðrum viðtölum að það hefði yfirhöfuð ekki verið nein kennsla í lestrarkennsluaðferðum í Kennaraháskólanum fyrir nemendur á íslensku kjörsviði. Miðað við áfangamarkmið aðalnámskrár mætti ætla að slíka kennsla þyrfti að vera hluti af námi íslenskukennara. Í aðalnámskrá grunnskóla í íslensku er sérstaklega listað upp í áfangamarkmiði fyrir 7. bekk að nemandi „á að hafa þjálfast í mismunandi lestraraðferðum, svo sem nákvæmnislestri, leitarlestri og yfirlitslestri“. Við lok 10. bekkjar á nemandi svo að „kunna mismunandi lestraraðferðir“ (Menntamálaráðuneytið, 2007b, bls. 18). Þessi áhersla námskár virðist því ekki endurspeglast í námskrá kennaranámsins að mati nema.

Það var engin sér kennsla í lestrarkennslu í Kennó, hvernig maður á að kenna lestur. Ekkert um lestrarkennslu. En það þarf náttúrulega. Mér finnst það þurfi að kynna fyrir okkur. Það eru ekkert allir meðvitaðir um mismunandi lestraraðferðir og eins og er farið í hérna, skimlestur og yfirlitslestur og upplýsingalestur og allt þetta. Þetta eru bara hugtök sem maður þekkir, það er ekkert farið beint í þetta í náminu. (Kennari í 10. bekk af íslensku kjörsviði).

4. Æfingakennslan tekur ekki skipulega á lestrarkennslu

Viðmælendur voru einnig spurðir hvernig staðið væri að þjálfun lestrarkennslu í kennaranáminu. Í þessu samhengi er nauðsynlegt að taka fram að nýverið hafa verið gerðar breytingar á vettvangsnáminu á Menntavísindasviði Háskóla Íslands og á Akureyri. Umræðan snérist því mikið um kosti og galla þessa nýja skipulags. Nýja skipulagið felur í sér að nú fara nemendur í stuttum hollum inn í skólana strax frá fyrsta ári í tengslum við þau námskeið sem þeir eru á í stað þess að taka eina langa samfellu (6-7 vikur) á haustönn þriðja árs. Meginbreytingin felst þó í því að nú eru nemendur með heimaskóla, það er þeir fara alltaf í sama skólann í stað þess að fara í nokkra skóla eins og það var í gamla fyrirkomulaginu. Þeir nemendur sem talað var við höfðu tekið sitt vettvangsnám í gamla fyrirkomulaginu.

Meginniðurstaðan í þessum umræðum var sú að í verklega náminu er ekki lögð nein sérstök áhersla á að nemendur komi að lestrarkennslu. Í æfingakennslu hjá einum nemenda í Háskólanum á Akureyri þá var til dæmis lagt blátt bann við því að hann kenndi lestur þar sem það væri eingöngu á færi starfandi kennara.

Það er svona eiginlega held ég bara erfiðast að kenna sko lestur. Ég myndi alveg treysta mér til að kenna stærðfræði á yngsta stiginu og eins og þegar ég var þarna í æfingarkennslunni þá máttum við ekkert kenna lestur í 1. bekk eða neitt svoleiðis út af því að kennararnir verða sjálfir að kenna lestur. Við fengum að fylgjast með einum tíma. (Nemendur á Akureyri).

Nemendur voru sammála um hvort það sem var á Akureyri eða í Reykjavík að verklega námið mætti vera meira og að verklega námið mætti byrja fyrr.

Nemendum virtist nokkuð í sjálfsvald sett hvaða greinar þeir kenna í æfingakennslunni og einnig hverju þeir fylgjast með í vettvangsnáminu.

Ég var bara rosalega ánægð og ég bara fékk eiginlega að velja sko hvaða námsgreinar ég vildi kenna og hvaða bekk. Ég fékk alveg að ráða öllu sko og þá fannst mér alveg bara frábært og ég bara reyndi að kenna bara mjög fjölbreytt. (Nemendur á Akureyri).

Sérfræðingarnir töluðu um að þar sem nemendur hefðu þetta val þá stýrðist æfingakennslan af áhugasviði þeirra. Því væri alveg eins líklegt að þeir stýrðu fram hjá lestrarkennslu á vettvangi eins og í fræðilega náminu.

Nú er það svolítið í lausu lofti í rauninni hvaða þjálfun þeir fá. Þeir eru gjarnan hjá kennurum sem tengjast þá þeirra áhugamálum eða þeirra kjörsviðum í yngri barna kennslu eða í náttúrufræðikennslu eða hvað það er. (Sérfræðingur).

Já algjörlega [getur nemandinn farið í gegnum vettvangsnámið] án þess að kenna lestur, algjörlega. Sko nema í þessu eina námskeiði á íslenskukjörsviðinu og svo námskeiðinu á yngri barna sviðinu. Mér finnst það slæmt að sjálfsögðu og fullkomlega ófullnægjandi. Meiri parturinn af kennaranemum útskrifast hérna án þess að vita nokkuð um lestrarkennslu, hvað þá að hafa fengið þjálfun í því sko. (Sérfræðingur).

Mjög skiptar skoðanir voru um hvort nýja eða gamla fyrirkomulag æfingakennslunnar væri betra. Helstu kostir nýja fyrirkomulagsins þóttu þeir að nemandinn væri í sama skóla allan tíman og hann næði því persónulegum tengslum við skólann og kennara. Þetta var jafnframt álitinn helsti galli nýja fyrirkomulagsins því þessi nálgun kæmi í veg fyrir að kennaranemar kynntust ólíkum áherslum og kennsluaðferðum með því að fara í ólíka skóla.

Það eru bæði kostir og gallar sko við nýja fyrirkomulagið. Kostirnir eru náttúrulega þeir að hann kynnist þá stofnuninni svona á dýptina en ef hann færi í þrjá eða fjóra skóla þá gæti það orðið kannski meira yfirborðslegt en hann fær samt breiðari sýn kannski. (Sérfræðingur).

Ég held að þetta sé góð þróun og menn fá svona breiðari þekkingu, kynnist skólastarfinu, daglega starfinu og svona fjölbreytileikanum í starfi svona betur. Málið er að við getum ekki bæði aukið sérhæfingu og breiddina og kynnst öllu, það er bara ekki þannig. (Sérfræðingur).

Nemendur á yngri barna kjörsviði voru ánægðir með þá æfingakennslu sem þeir höfðu fengið en töldu að nýja fyrirkomulagið myndi ekki virka eins vel og það sem þeir sjálfir höfðu farið í gegnum. Í stuttu máli fannst þeim „þetta nýja kerfi [...] bara bull“. Sú skoðun mótaðist fyrst og fremst af því að þeim fannst það galli að fara aðeins í einn skóla. Nemendur kynntust þá aðeins einni skólastefnu og færu á mis við að kynnast fjölbreytni í áherslum og kennsluleiðum mismunandi skóla.

Nemendur á íslensku kjörsviði voru aftur á móti mjög óánægðir með æfingakennsluna. Fannst þeim æfingakennslan „alveg út í hött“ aðallega vegna þess að þeim fannst hún svo langt frá raunveruleikanum. Nemendum fannst þeir ekki ganga inn í starfið og töluðu þeir til dæmis um að þeir eigi að búa til verkefni til að leggja fyrir nemendurna sem er svo kannski í engu samhengi við það sem þeir eru að læra. Það var greinilegt í þessum umræðum að

Þessum hópi kennaranema fannst æfingakennslan ekki reyna á raunverulega getu þeirra til að kenna.

Mér finnst æfingarkennslan bara sem ég hef fengið hérna í Kennaraháskólanum alveg vera út í hött. Já alveg eins langt frá raunveruleikanum og það getur bara verið. Algjörlega. Við erum ótrúlega miklir kennaranemar að koma og kenna fattarðu? Það eru allir svo meðvitaðir. Krakkarnir eru meðvitaðir: „já við erum að fara að gera eitthvað skemmtilegt með kennaranemunum“ maður er ekkert að ganga inn í starfið. Við erum að búa til okkar eigin verkefni til að leggja fyrir krakkana en það er bara, það er kannski ekkert það sem krakkarnir eru að læra. (Nemendur á íslensku kjörsviði).

Skiptar skoðanir komu einnig fram meðal nemenda um hlutverk kennsluáætlana. Nemendur á Akureyri voru ánægðir með þær og fannst þær leiðbeinandi og lærdómsríkar á meðan nemendur á íslensku kjörsviði töluðu um að þær væru alveg gagnslausar.

Ég myndi eiginlega segja sko, við erum alltaf að gera svona kennsluáætlanir og [þær voru að nýfast best í æfingakennslunni]. Þá þurfti maður virkilega að þæla, bíddu hvernig gerði ég þetta þarna og svona. Setja upp prógrammið. (Nemendur á Akureyri).

Nemendur á íslensku kjörsviði töluðu um að kennsluáætlunin sem þeir gerðu í tengslum við verknámið væri „bara eitthvað til að skila“. Fannst þeim vanta að henni væri fylgt eftir og meiri tenging væri sett á milli áætlunarinnar og raunverulegrar kennslu.

Þessu er rosalega lítið fylgt eftir einhvern vegin og lítið einhvern vegin fylgst með. Eins og til dæmis þessi kennsluáætlun maður einhvern vegin gerir hana bara. Bara eitthvað til að skila. (Nemendur á íslensku kjörsviði).

Það virðist því vanta töluvert upp á að æfingakennslan sé að skila sér sem skyldi og virðist aðallega að tengingu á milli fræða og framkvæmdar sé ábótavant.

Ég held að veikleikarnir séu þá þeir að hin endanlega þjálfun á vettvangi sé ekki nógu markviss. Við vitum ekki, þó við séum búin að kenna þeim aðferðir byrjendalæsis eða hljóðlestraraðferðar eða orð af orði eða einhverjar aðferðir, þá vitum við ekki nægilega hvort þau fái þjálfun í því á vettvangi á þriðja ári. (Sérfræðingur á Akureyri).

Í þessu sambandi er áhugavert að skoða viðhorf viðmælenda sem voru í fjarnámi meðfram kennslu en einn helsti kostur þess var að þeirra mati að þeir væru þá jafnframt að kenna „í alvörunni“ meðfram náminu. Einum starfandi kennara fannst hann vera í forrættindahópi að kenna með náminu. Talaði hann um þá gæti hann tengt það sem hann lærði við það sem er í kringum hann hverju sinni.

Sko, ég tel mig hafa verið í algjörum forrættindahóp að vera í fjarnámi og í vinnu í skóla um leið. Ég hugsa til þess að ef maður kemur bara algjörlega blautur bakvið eyrun, búinn að fara í nokkrar vikur út í skólunum, ég meina, það er ekkert fyrir hvern sem er að hoppa inn í svoleiðis. Þó þú sért með einhver fræði, þá finnst mér hitt skipta ofsalega miklu máli. Maður er á vettvangi og getur sem sagt tengt það sem maður er að læra við það sem er í kringum mann. (Kennari í 10. bekk á íslensku kjörsviði í fjarnámi)

Nemandi af yngri barna kjörsviði sem starfað hafði sem forfallakennari tók í sama streng. Honum fannst hann ekkert hafa lært af æfingakennslunni í samanburði við hvað hann lærði í starfi sínu sem forfallakennari. Í þessu sambandi talaði hann einnig um að æfingarkennsla væri langt frá því sem hann hafði síðan kynnst í starfi.

Þessu er einhvern vegin illa fylgt eftir líka, mér finnst ég ekkert hafa lært af því að hafa verið í æfingarkennslu. Mér finnst ég hafa lært miklu meira á því að vera forfallakennari. Mér finnst alla vega æfingarkennslan vera mjög langt frá því sem ég hef kynnst í því að starfa sem kennari. (Nemandi af yngri barna kjörsviði)

Viðmælendur voru með ýmsar hugmyndir um hvernig styrkja mætti æfingakennsluna óháð því um hvers konar fyrirkomulag, gamla eða nýja, var að ræða. Eitt af því sem margir töluðu um var að það mætti styrkja tengsl nemandans við tiltekinn leiðbeinanda. Starfandi kennari talaði sérstaklega um að það skipti miklu máli í sambandi við lestrarkennslu að vinna lengi með reyndum kennara í bekk. Aðeins þannig fengju nemendur tækifæri til að tengja hugmyndir og framkvæmd. Í nemendahópnum kom einnig fram þessi hugmynd að samstarf nemanda og kennarans mætti vera meira.

Mér finnst meiri æfingarkennsla, bara vera á vettvangi. Það er allt í lagi að vera með allskonar háleitar hugmyndir um hitt og þetta en hvernig ætlaðu að koma þeim í framkvæmd. Vinna lengi með reyndum kennara bara í bekk. Ég held að þetta skipti mjög miklu máli með lestur.

(Kennarar í 4. Bekk af yngri barna og almennu sviði).

Maður hefði bara lært miklu meira á því að vera bara með kennaranum, fylgjast með honum og vinna með honum. (Nemandi á yngri barna kjörsviði)

Annar starfandi kennari rifjaði upp verklega námið og taldi að endurgjöf mætti vera sterkari þáttur í verklegu þjálfuninni og rætt var um mikilvægi þess að styðja betur við nýtskrifaða kennara.

Mér fannst svona eftir á að hyggja að ég hefði mátt fara í fleiri skóla og vera áhorfandi, hlusta og fylgjast með og fá meiri ráð. Mér fannst við í æfingakennslunni, ekki fá nógu mikil ráð, gagnrýni og endurgjöf á það sem maður var að gera. (Kennari í 4. bekk af íslensku kjörsviði).

Nemendur á íslensku kjörsviði töldu einnig að „stuðningskennari“ við nýtskrifaða kennara væri mjög mikilvægur. Þeir gætu hjálpað til við að útfæra hugmyndir og koma á þessum tengslum fræða og framkvæmdar sem virðist vanta svo uppá.

Já og fyrsta árið sem maður kennir þá fær maður einhvern svona stuðningskennara eða það er allavega þannig eins og í Háteigsskóla. Þar var nýtskrifuð stelpa og hún var með sko kennara sem var bara að kenna við skólann sem fylgdist með henni og hjálpaði henni og hann var svona hennar svona stuðningskennari, hún leitaði til hans þið vitið. Það var fundur hjá þeim einu sinni í viku og þá kannski hjálpaði hún henni að útfæra hugmyndirnar betur og svona „nei það mætti gera þetta betur“ því maður lærir svo mikið af þeim sem eru búnir að vera lengi í starfi, allavega ég held það. (Nemendur á íslensku kjörsviði).

Það er náttúrulega ómetanlegt að fá eitthvað „apprenticeship“. Ég held það sé frekar að fólk þyrfti meiri stuðning þegar það bara byrjaði að vinna. Þú veist, þú ert komin í þína kennslu, komin í þinn skóla og þá bara hafirðu einhvern „contact“ sem þú getur leitað til. (Sérfræðingur).

5. Námið of fræðilegt

Af ofangreindu má sjá að námið er að mati margra viðmælenda of fræðilegt og tenging milli fræða og framkvæmdar ekki skýr. Starfandi kennari orðaði það þannig að kennaranámið mætti vera gagnlegra en honum fannst notagildi námsins í tengslum við kennslu „*ekkert rosalega mikið*“. Nemandi talaði um þetta í því samhengi að það mætti koma með fleiri dæmi. Það væri eitt að hlusta á fyrirlestur í tvær klukkustundir en annað að fara út á

vettvang og finna út úr því hvernig á að gera hlutina og hvernig þeir virka.

Mér fannst þetta kannski einum of kannski fræðilegir tímar. Það er oft gott kannski að koma með meira dæmi. Ég meina, mér finnst maður ekkert læra þó það standi einhver og er með einhvern fyrirlestur í tvo tíma og svo bara fara allir út. Þetta verður að vera meira svona áþreifanlegra og bíddu hvernig virkar þetta og hvernig á maður að gera þetta. (Nemendur á Akureyri).

Þessi skortur á tengslum milli fræða og verklega þáttarins kom berlega í ljós meðal nemenda á íslensku kjörsviði þegar einn viðmælenda í hópnum fór að velta fyrir sér hvernig lesskilningur væri þjálfður.

Ég fór allt í einu að velta fyrir mér bara hvernig maður þjálfar lesskilning. Það mætti vera svona meiri áhersla á kannski einmitt hvað getum við gert til að efla lesskilning svona. Hann [kennarinn] kannski kemur með punkta en hann mætti kannski fara dýpra í það þið vitið. (Nemendur á íslensku kjörsviði).

Nemendur á Akureyri töluðu um í þessu sambandi að tengsl á milli námsgagna í grunnskólum og kennslu í kennaranáminu mættu vera meiri. Töluðu þeir um að þessu væri öðruvísi háttað í Reykjavík þar sem unnið er með námsbækur grunnskólanema í tengslum við tiltekin verkefni og fannst þeim þessi tengsl vanta í náminu fyrir norðan.

Mér finnst vanta í þetta nám hjá okkur meiri nálgun við kennslubækur í skólum. Mér finnst svo skrítið að maður fái aldrei að sjá hvað er verið að kenna þessum á yngsta stigi, hvaða bækur. Þið vitið, að reyna að flétta það einhvern vegin í námið eins og þær hafa verið að tala um stelpurnar sem hafa verið að koma frá Reykjavík og koma hingað, þá er bara unnið bara með þessar námsbækur alltaf hjá þeim í verkefnum. Já sem við höfum varla fengið að, ég meina þegar maður kemur út í vettvangsnámið og æfingarkennsluna, maður veit ekkert [þekkir námsgögnin ekkert]. (Nemendur á Akureyri).

Starfandi kennari tók undir þetta sjónarmið kennaranemanna á Akureyri og talaði um að það hefði verið óþægilegt að þekkja engar kennslubækur þegar hann byrjaði að kenna.

Og maður var búin að fá mjög góðar upplýsingar um hverja kennsluaðferð, út á hvað það gengi og af hverju og allt þetta en svo þegar maður byrjar að kenna þá þekkti maður engar kennslubækur. Eina sem bjargaði manni var að maður átti börn og hafði séð eitthvað af

þessu heima. (Kennari í 4. bekk af yngri barna kjörsviði).

6. Samhengi vantar

Margir töluðu einnig um að í kennaranáminu vantaði upp á að setja hlutina í kennslufræðilegt samhengi eða jafnvel í það samhengi sem raunveruleikinn í kennslustofunni er. Í þessu sambandi var meðal annars bent á að meiri áhersla mætti vera á bekkjarstjórnun. Starfandi kennarar töluðu um að þeir hefðu ekki nægan undirbúning til að takast á við þau fjöldamörgu „mál“ sem geta komið upp í bekk, eins og lesblindu, ofvirkni, athyglisbrest og þess háttar.

Mér finnst vanta sko já, meiri fræðslu um það og hvernig, kannski fá ráðleggingar um hvernig hægt er að taka á málum sem koma upp [agavandamálum, sértækum vandamálum]. Og svona já eins og ég segi, námsörðugleikar, það er mjög lítið farið í þannig nema kannski lesblinduna. En svona önnur eins og ofvirkni og athyglisbrestinn og asperger og einhverfu. Maður er farinn að fá alla flóruna sko. (Kennari í 4. bekk – nýútskrifaður af yngri barna kjörsviði).

Margir lögðu áherslu á að það væri nauðsynlegt að læra meira um hvernig bregðast eigi við sértækum vandamálum og einfaldlega hvernig stjórna eigi heilum bekk. Meiri vettvangsþjálfun og þá sérstaklega að fylgjast með reyndum kennurum að störfum var talið geta komið til móts við þennan veikleika í kennaranáminu.

Nei [mér fannst námið ekki undirbúa mig nægilega vel]. Mér fannst vanta meira vettvangsnám, það er voða auðvelt að segja þér að þú eigir að kenna svona og svona og svona en þú labbar svo inn í bekk og ræður ekki við helminginn af því sem er búið að kenna þér. Auðvitað eins og með allt annað, maður þarf reynsluna og maður lærir best af reynslunni og ég er alveg búin að sjá það. En eins og ég segi, það er svo auðvelt að segja já svo geri ég bara svona og svona og svona en svo fer allt í klessu. (Kennari í 4. Bekk, nýútskrifaður af yngri barna kjörsviði).

Við lærðum aðeins um dyslexíuna en ekkert svona, ekki eitthvað þannig hvernig á að bregðast við svona fannst mér. (Nemendur á Akureyri).

Þá kom fram að í kennaranáminu væru góðir áfangar sem snúa að bekkjarstjórnun en að þeir væru valáfangar auk þess sem margir vissu ekki af þeim. Talað var um að þessir áfangar ættu að vera skylda þar sem þetta væri „beintengt til þess að hjálpa [...] í kennslunni“.

Svo eru aftur á móti valáfangar þarna sem heita Agi og agavandamál og eitthvað svona og Barnið þitt er nemandi minn þar sem er verið að kenna þér bara að fara í foreldraviðtöl. Þetta eru valáfangar sem margir vita ekki einu sinni um, þetta eiga að vera skylduáfangar, þetta er beintengt til þess að hjálpa þér í kennslunni. (Kennari í 10. bekk af íslensku kjörsviði).

Í viðtölunum við sérfræðingana kom jafnframt fram að þeim fannst vanta upp á að setja kennslu í lestri í meira samhengi. Í þessu sambandi var til dæmis talað um að það væri ekki nóg að kenna lestraraðferðir heldur þarf að byggja slíka kennslu á þekkingu nemenda á tungumálinu. Einn sérfræðingur taldi að þetta væri einn helsti veikleiki kennaranámsins auk þess að kennslu lestrar í tengslum við sértækan lestur væri ábótavant svo og hvernig haga þyrfti kennslu fyrir börn með annað móðurmál en íslensku.

Það vantar mjög mikla kennslu í mál og læsi. Mál og læsi er mjög tengt sko, þú kennir ekki bara lestraraðferðir. Þú verður að byggja það á sem sagt þekkingu á máli og hvernig það sem sagt tengist. Þannig að mér finnst það alveg vanta bæði hvað varðar örðugleika, aðferðir og þekkingu, náttúrulega sérstaklega á mið- og unglingastigi, þar er það bara ekki. Svo náttúrulega hvað varðar lestrarkennslu í tengslum við tvítyngd börn eða fjöltyngd börn, það er líka veikleiki, það eru þessir þrír veikleikar. (Sérfræðingur).

Annar sérfræðingur benti á í sama dúr að skilningur á orðhluta- og setningafræði er forsenda allrar vinnu með lesskilning en að kennarar þekktu ekki einu sinni þessi grundvallarhugtök að hans mati. Sérfræðingunum var líka mjög umhugað um að áherslur á lestur í sérkennslunáminu væru ekki nægar. Einn þeirra talaði um að í sérkennaramenntuninni væri ekkert íslenskunámskeið sem honum fannst mjög alvarlegt í ljósi þess að „en 70-80% af vinnu sérkennarans er lestrarkennsla“. Málfræðipekking og skilningur á tungumálinu er nauðsynleg forsenda þess að geta kennt lestur að hans mati og því hlyti þessi staða að endurspeglar alvarlegan alvarlegan misbrest í kennaranáminu í tengslum við lestrarkennslu og þá sérstaklega sérkennslu.

Til dæmis í sérkennaramenntuninni hérna, það er ekki eitt einasta íslenskunámskeið í framhaldsmenntun í sérkennslu. Þannig að þau vita eitthvað um félagsleg vandamál og þau vita eitthvað um fjölskylduáðstæður og sorgarferli og downs syndrome og einhver svona syndrome sem geta valdið þroskaröskun hjá börnum en 70-80% af

vinnu sérkennarans er lestrarkennsla og þau vita ekkert um málfræði. Tungumálið er það sem þau eru að vinna með, það er það sem er vandamálið og ég held að ef það er einhver sko alvarlegur misbrestur í kennslunni hérna í sambandi við lestur og lestrarfræði og sérstaklega í sérkennslu. (Sérfræðingur).

Einnig var bent á að lestrarkennsla væri ekki sett í samhengi við annan þroska nemenda eins og til dæmis sjálfstjórn, minni og hugsun og þótti að mikilvægt væri að skilja lestrar-kennsluna út frá þekkingu á námi.

Sko tengslin við andlegan þroska eins og til dæmis sjálfstjórn, minni, hugsun. Það er algjörlega fáránlegt að slíta lestur frá þessu. (Sérfræðingur).

Það er ekki nóg að kenna bara hljóð og staf, það þarf að setja þetta í ákveðið kennslufræðilegt samhengi, þú veist: Hvernig læra börn? (Sérfræðingur).

7. Almennri kennslu í sértækum lestrarörðugleikum ábótavant

Í viðtölum kom mjög skýrt fram að áhersla á námsörðugleika eða frávík í lestri væri ekki nægileg hjá hinum almenna kennaranema Bent var á að nemar gætu sérhæft sig í sérkennslu og sú braut væri sterk en aðrir nemar en þeir sem velja sér þá braut þyrftu einnig að þekkja og geta greint frávík í lestri í öðrum námsgreinum til að hægt væri að bregðast við nógu snemma og með viðeigandi hætti. Kennaranemar þyrftu allir, ef vel ætti að vera, að fá þjálfun í að greina frávík og vinna með slíka nemendur. Þá væri grundvallaratriði að allir kennaranemar fengju kennslu í hljóðfræði ef ætlast er til að þeir eigi að geta þekkt og brugðist nægilega snemma við lestrarerfiðleikum nemenda sinna.

Þau [nemendur almennt] þurfa að læra um hljóðfræði í íslensku, þau þurfa að læra um hljóðkerfisfræði í íslensku og þau þurfa að vera vel að sér í íslenskri stafsetningu og svo þurfa þau að fræðast um lestrarörðugleika til þess að geta þekkt hvað eru lestrarerfiðleikar og hvað er ekki. Hvað er vísbending um lestrarerfiðleika og hvað ekki. Til þess að geta það þá þurfa þau að þekkja, hafa þetta vel á valdi sér, hljóðfræðina, hljóðkerfisfræðina, stafsetninguna og svo einkenni lestrarerfiðleika. (Sérfræðingur).

8. Áhersla í kennaranáminu á sérhæfingu einangrar kennslu í lestrarfræðum við afmarkaðan hóp

Í viðræðum við sérfræðinga varð þeim tíðrætt um þá þróun sem hefur átt sér stað á undanförunum áratug í átt til meiri sérhæfingar í kennaramenntun. Við þessar breytingar hefur áhersla á kennslu yngri barna einskorðast við yngri barna kjörsvið. Þar af leiðandi fá nemar í kennaranáminu nú enga innsýn í byrjendakennslu sem svo margir voru sammála um að allir kennaranemar ættu að hafa og sem þeir fengu áður.

[...] það endar með því að nám og kennsla ungra barna er algjörlega tekin út úr almenna kennaranáminu og sett upp sérstakt kjörsvið sem hét yngri barna kjörsvið og í rauninni var þurrkað út allt sem snertir yngstu börnin úr almenna kennaranáminu. (Sérfræðingur).

Ég held að fræðsla um lestur og lestrarkennslu hafi minnkað sko fyrir hinn almenna kennara [við þessar breytingar]. En þar með varð það að kenna lestur að sérgrein í stað þess að vera almenn og sjálfsögð þekking allra kennara. (Sérfræðingur).

Einum sérfræðingi þóttu þessar breytingar að meirihluti kennaranema gætu farið í gegnum námið án nokkurrar lestrarkennslu svo alvarlegar að hann vildi meina að hér væri hreinlega um „aðför að þjóðinni“ að ræða.

Það var þannig að það var kjarni hérna um lestrarmál yngstu barnanna en lítið eftir það sko. En hann hefur horfið og núna er, til dæmis þeir sem hófu nám í fyrra, það verður sjálfsagt 70-80% þeirra sem fá ekkert um þessi mál. Lestur er bara ekki og ég segi það bara hreint út, ekki viðurkenndur eða sem sagt hann nýtur ekki sannmælis. (Sérfræðingur).

Velta má fyrir sér hvort sú sérhæfing sem fæst með kjörsviðunum eigi við lengur þegar krafan um þverfaglega lestrarkennslu verður æ stífari.

Það er ekki kennt þú veist íslenska, stærðfræði, samfélagsgreinar, lestur eða neitt þess háttar í skyldu, það er allt úti í kjörsviðunum. Þannig að ef við erum með 20 nemendur í íslenskukjörsviði þá erum við með 20 nemendur sem eru færir um að kenna íslensku eftir að yngsta stiginu sleppir í grunnskólanum. 20 nemendur af 300 í árganginum og það eru kannski 60 nemendur á yngri barna kjörsviðinu. Þannig að 60 nemendur af 300 eru færir um að kenna lestur, byrjendalestur. Þetta finnst mér bara mjög alvarleg þróun. (Sérfræðingur).

Af hverju er ekki næg áhersla á lestur/læsi í kennaranáminu?

Í viðtölunum við sérfræðinga kom fram að ein af ástæðunum fyrir því að áhersla á lestur í kennaranáminu væri ekki meiri væri sú að þrátt fyrir mikla áherslu á þverfaglega kennslu lesturs eða læsis væri í kennslufræðilegri umræðu þá væri þetta þróun sem gengi hægt að hrinda í framkvæmd. Í því sambandi talaði einn sérfræðingur um að það vantaði að setja hlutina í samhengi. Að hans mati þarf að skoða um hvað grunnskólanámið snýst, hvað byggist á hverju og meta hverjar áherslunar eigi að vera þegar á heildina er litið. Í staðinn væri hver í sínu horni að passa upp á sitt fag, að hann fengi örugglega sinn skerf í kennaranáminu og úr því yrði algjör „naglasúpa“.

Þetta er bara þróun sem gengur hægt. Það verður bara einhver sem hér stjórnar til dæmis að taka af skarið. Kannski höfum við bara ekki haft nógu hátt. Ég veit það ekki en á þeim tíma sem breytingin [yfir í 5 ára nám] átti sér stað þá var ofboðslega mikil frústrasjón og allir voru að passa sinn þátt, að hann kæmi nægilega sterkt inn. Úr þessu varð algjör svona naglasúpa. Það er ekki verið að skoða um hvað snýst grunnskólanámið. (Sérfræðingur).

Annar sérfræðingur taldi að meiri áhersla á lestur og læsi í kennaranáminu stoppaði á því að verið væri að „bítast á um einingar“. Þessi sérfræðingur vísaði í þessu sambandi einnig til nýafstaðinna breytinga á náminu þar sem allt gekk út á að koma sínum námskeiðum að. Benti sérfræðingurinn til dæmis á að á miðstigi virðist lesturinn hafa farið halloka í þessari baráttu sem átti sér þó stað fyrir ekki meira en einu eða tveimur árum.

Þetta stoppar á því að öllum finnst sitt fag það mikilvægasta sem kennarar þurfa að læra og það er verið að bítast á um einingar. Það er ástæðan. Okkur finnst mál og læsi bara aðalmálið, að nemendur hafi vald á því sé mikilvægast. Félagsfræðingum finnst annað skilurðu. Náminu var breytt hér, endurskoðað bara núna í fyrra eða hitteðfyrra og það gekk allt út á þetta bara að vera að bítast á um einingar og ýta út námskeiði og fá mitt í. Til dæmis eins og á þessu miðstigi, þar eru kjörsviðin og lestur hefur bara orðið útundan, það er bara náttúrufræði, stærðfræði og svo framvegis. Þannig að lestur er bara ekki þar inni, því miður. (Sérfræðingur).

Enn annar sérfræðingur tók í sama streng en bætti við að almennur skilningur á mikilvægi lestrarkennslu í öðrum greinum væri ekki til staðar „þótt hann er kannski að skapast“. Þar af leiðandi væri sú þekking sem þarf til, til að gefa lestri pláss í öðrum greinum en íslensku

takmörkuð.

Ég held að það sé bara óskýr stefna, að það sé ekki almennur skilningur á mikilvægi þess [að kenna lestur þverfaglega]. Hann er kannski að skapast en þekkingin á hvernig á að vinna því og gefa því pláss í öllum greinum, ekki bara íslensku, sú þekking er svona takmörkuð. (Sérfræðingur).

Niðurstaðan er þannig skýr að mati sérfræðinga. Ef stefnan er að allir kennarar eigi að taka þátt í því að efla læsi þá þarf kennaranám augljóslega að taka á þessum þætti í námskrá allra kennaranema.

Ef allir kennarar, eiga að taka þátt í því að efla leikni nemenda sinna með tungumálið og að nota það og skilja það þá þarf einhverstaðar að koma því á framfæri í kennaranáminu. (Sérfræðingur).

Samantekt

Allir kennaranemarnir sem talað var við töldu að lestur og þar af leiðandi lestrarkennsla væri gríðarlega mikilvægur hluti af kennaranáminu. Lestur væri undirstaða alls annars náms og því væri þetta sá þáttur kennaranámsins sem væri hvað mikilvægastur. Þetta viðhorf var einnig ríkjandi meðal sérfræðinga í menntamálum og starfandi kennara og skólastjóra. Það skýtur því skökku við þegar svo sterkan samhljóm er að finna meðal viðmælenda um mikilvægi lestrar að áherslurnar í kennaranáminu hafi ekki verið sterkari en raun ber vitni.

Talað var um að lestur ætti ekki „að vera einkamál íslenskukennarans“ og notuðu fleiri en einn sérfræðingur þennan frasa. Miðað við það sem kom fram í umræðum um áherslu í kennaranáminu má velta fyrir sér hvort það þurfi ekki frekar að leggja áherslu á að lestur eigi ekki að vera einkamál kennara á yngri stigum grunnskólans.

Þrátt fyrir að viðmælendur hafi einnig verið spurðir um styrkleika kennaranámsins í tengslum við kennslu í lestrarfræðum varð oft og tíðum lítið úr þeirri umræðu þar sem þeim lá mikið á hjarta að koma á framfæri að á heildina lítið er lestrarkennslunni ekki gert nærri nógu hátt undir höfði sama hvað hinum ýmsu styrkleikum líður. Það kom þó skýrt fram að kennsla í lestrarkennslufræðum á yngri barna kjörsviði er styrkleiki kennaranámsins en jafnframt endurspeglar helsta veikleika þess sem er einangrun lestrarkennslunnar við þetta svið.

Einhverjir bundu vonir við að þetta myndi breytast í 5 ára fyrirkomulagi kennaranámsins og var sérstaklega talað um brautina Mál og læsi í því sambandi sem er ný framhaldslína í

kennaranáminu í Reykjavík. Þá aftur miðast kennslan við tiltekinn hóp sem velur sér þessa leið en krafan sem viðmælendur settu fram var skýr. Styrkja þarf kennslu í lestrarfræðum þvert á allar námsgreinar.

Mér finnst kennaranám oft vera eins og svona konfektkassi. Það eru fínir mjög molar, það eru mjög fínar greinar hérna, það er alveg stólpafólk hérna í mörgum greinum. Sumir eru að fást við lestur jafnvel eins og til dæmis í náttúrufræði er það til en það sem við kannski ætlum stúdentum er það að tengja saman almenn kennslufræði, kennslu í landafræði, almenna kennslufræði og kennslu í íslensku. Það þarf að setja þennan konfektkassa út í glugga í sól þannig að hann verði að einni klessu, ná þessu saman einhvern vegin. (Sérfræðingur).

11. Endurmenntun á sviði lestrarkennslu

Niðurstöður í hnotskurn

- Skortur er á faggreinabundnum endurmenntunarnámskeiðum með eftirfylgd og stuðningi fyrir þá kennara sem hyggjast nýta sér þær nýjungar sem kynntar eru á námskeiðunum.
- Án slíkra námskeiða er faglegri þróun lestrarkennslu stefnt í voða. Til að mynda má nefna að breytingar á aðalnámskrá munu ekki skila sér nema að litlu leiti án stuðnings og fræðslu til starfandi fagkennara.

Grunnskólar landsins heyra nú undir sveitarfélög í stað ríkisins áður. Sá flutningur hafði í för með sér að ábyrgð á endurmenntun kennara færðist til sveitarfélaga og í mörgum tilfellum, til skólanna sjálfra. Það kemur því ekki á óvart að margir skólastjórar og kennarar sögðu frá því að skólinn sjálfur skipulegði endurmenntun fyrir kennara skólans og stæðu jafnvel sjálfir að endurmenntunarnámskeiðum, oft í samstarfi við aðra skóla.

Við gerum endurmenntunaráætlun á hverju ári sem er síðan samþykkt hjá skólanefnd eða skólaskrifstofu. Nú stundum slá skólar sér saman, hér eru [nokkrir] skólar í þessu sveitarfélagi og stundum eru haldin námskeið fyrir þá þessa skóla. Nú annars bara finnum við út hvað viljum við leggja áherslu á þetta árið. Þetta er partur af þessu frelsi sem við höfum og nú hefur okkur semsagt ekki endilega [fundist] að það vanti íslenskukennslu. (Skólastjóri).

Sami skólastjóri tók einnig fram að kennara færu ekki mikið á „námskeið út í bæ“, skólinn og sveitarfélagið er sjálfbært um endurmenntun kennara. Þetta tiltekna sveitarfélag býr að því að innan þess starfa nokkrir grunnskólar og því er hægt að skipuleggja námskeið fyrir alla skólana saman. Athygli vekur að skólastjórinn segir frelsi felast í sjálfræði skólanna um endurmenntun. Margir kennarar, einnig í þessum skóla, litu ekki á sjálfbærni skólanna í endurmenntunarmálum sem kost. Áberandi var umræða meðal kennaranna um að þeir væru þvingaðir á námskeið sem þeir hefðu lítinn áhuga á.

Þú verður bara að taka eitthvað ákveðið á hverju ári sem flokkast undir einhvers konar endurmenntun. [...] [Á námskeiðinu] vorum við látin gera

eitthvað í hópum, velja okkur eitthvað. Það voru einhverjir nokkrir þættir, þetta er svo fáránlegt sko, ég er algjörlega á móti þessu. (Kennari í 10. bekk)

Hér notar kennarinn ítrekað orðalag svo sem að verða að fara, að skólinn láti alla fara á námskeið og að þau hafi verið látinn gera eitthvað á námskeiðinu. Endurmenntunin sem uppá var boðið, var þessum kennara þvert um geð og viðkomandi kallaði fyrirkomulagið „fáránlegt“.

Margir kennarar tóku í sama streng og sögðust þurfa að fara „hvort sem okkur líkar betur eða verr“ á eitthvað námskeið sem sveitarfélagið hefur skipulagt. Eins og við er að búast reyna skólarnir eða sveitarfélögin að fá fyrirlestra eða standa fyrir námskeiðum sem höfða til sem flestra. Einn skólastjóri orðaði það þannig að reynt væri að bjóða upp á heildstæða fyrirlestra fyrir alla starfsmenn skólans. Margir kennarar og einn skólastjóri bentu á að þetta hefði orðið til þess að faggreinabundin endurmenntun væri mjög á undanhaldi og þá einnig námskeið um lestrarkennslu. Íslenskukennararnir sem rætt var við nefndu margir að þeir hefðu ekki sérstakan áhuga á þeim fyrirlestrum og námskeiðum sem í boði væru vegna þessa:

Þetta hefur svolítið breyst, hérna áður þá gat maður bara, sótti maður bara um þau námskeið sem maður hafði áhuga á en nú er meira um það að þú ert beðin um að fara á einhver ákveðin námskeið og... og hérna í sambandi við þessa símenntun sem er [einu sinni í viku fyrir allan skólann], maður hefur misjafnan áhuga á hlutunum ef ég get orðað það þannig. (Kennari í 4. bekk).

Nær allir voru á því að faggreinabundin námskeið vantaði og að nú fjölluðu námskeið helst um samskiptafærni kennara og annað sem gengur þvert á fög og aldur nemenda. Kennurum fannst vanta námskeið um lestur og íslenskukennslu. Einn kennari í meðalstóru sveitarfélagi á landsbyggðinni sagði að svo lítið væri í boði að hann hafði tekið sama námskeiðið fjórum sinnum til að uppfylla kröfur um endurmenntun:

Nei... ekkert sem hefur verið í boði [um lestrarkennslu], ekki svo ég muni, ekki nýlega nei... ég er búin að fara til dæmis fjórum sinnum á námskeið sem heitir: Bekkurinn og umsjónarkennarinn af því að það var ekkert annað í boði. (Kennari í 4. bekk).

Sérfræðingur benti á að sveitarfélög hefðu fæst bolmagn eða forsendur til að skipuleggja

stærri faggreinabundin námskeið með eftirfylgd vegna fámennis. Þegar ríkið hafði grunnskólana og endurmenntun á sinni ábyrgð hafi þetta verið mögulegt og góður árangur hefði náðst af slíku endurmenntunarstarfi að hans mati. Hann taldi námskeið þar sem nýjungar eru kynntar og boðið upp á eftirfylgd og aðstoð við kennara sem vilja nýta sér þær nýjungar nauðsynleg. Án slíkrar eftirfylgdar yrði lítið úr því að nýjungar væru nýttar vegna einangrunar og vinnuálags á kennara. Þetta kemur heim og saman við niðurstöður í kafla um *Kennslustefnur* í þessari skýrslu. Þar kemur fram að kennara sjá sér oft ekki fært að breyta kennsluháttum sínum vegna skorts á samstarfi við aðra kennara, sérfræðinga eða stofnanir um slíka þróunarvinnu.

Annar sérfræðingur benti á að vegna skorts á faggreinabundinni endurmenntun hefðu þær breytingar sem átt hafa sér stað á aðalnámskrá grunnskóla ekki skilað sér sem skyldi inn í kennslu í skólum. Nefndi viðkomandi sérstaklega að aukin áhersla á til dæmis upplýsingalestur í nýrri útgáfum aðalnámskrár hefði ekki skilað sér vegna þessa. Eins og kom fram í kaflanum um upplýsingalæsi þá voru flestir meðvitaðir um að það væri ný áhersla í lestrarfræðum sem þyrfti að sinna betur en fæstir þekktu hvaða leiðir væru heppilegastar til að kenna upplýsingalestur á markvissan hátt.

Kannski bara er brotalömin sú að kennarar vita ekki alveg hvernig eigi að gera það [kenna upplýsingalestur]. Það er margt sem er kannski komið í aðalnámskrá og við erum með kennara sem eru löngu útskrifaðir. Þá er spurning sko, hvaða endurmenntun var lögð inn til kennaranna þegar átti að fara að kenna meiri svona lestur? Ég held að það hafi klikkað. (Sérfræðingur).

Auk þess var kom fram að það væri ekki nóg að fara á endurmenntunarnámskeið heldur þyrfti jafnframt að kenna leiðir til að þjálf þá þætti sem fjallað er um hverju sinni.

Örugglega líka bara þjálfun [sem vantar]. Nú hef ég ekkert lært um það beint um það hvernig maður á að þjálf það [upplýsingalestur]. Þannig að ég hugsa að kennara skorti þjálfun og líka að það vanti efni. (Kennari í 10. bekk).

Einn sérfræðingur tók dæmi um verkefni þar sem staðið væri sérlega vel að endurmenntun. Vísaði hann í því sambandi til verkefnis Rósu Eggertsdóttur á Byrjendalæsi og því endurmenntunar- og starfsþróunarlíkani sem hún hannaði í tengslum við það. Það sem sérfræðingnum fannst sérstaklega mikilvægt í þessu endurmenntunarlíkani var að

kennararnir fá ekki aðeins kennslu í breyttum kennsluháttum ákveði þeir að taka upp Byrjendalæsi hjá sér heldur fá þeir stuðning í tvö ár til þess að breyta kennsluháttum.

Af því að hún [Rósa Eggertsdóttir] hefur ekki bara sko búið til og hannað módel til lestrarkennslu, þetta byrjendalæsi eða til læsiskennslu heldur er hún líka búin að sko hanna endurmenntunar-, starfsþróunarmódel fyrir kennara. Hluti af því skóli ætlar að taka upp kennsluhættina, byrjendalæsið, þá fá kennarar stuðning í tvö ár til að breyta kennsluháttum. Það er það sem er svo ofsalega mikilvægt. Það gerist ekki sjálfkrafa af kennurum að þeir læri nýja kennsluhætti, það þarf að styðja þá. (Sérfræðingur).

Samantekt

Nánast allir sem talað var við voru jákvæðir í garð þess að endurmennta sig og töluðu um jákvætt viðhorf stjórnenda skólans til þess. Aftur á móti kom fram að endurmenntun virðist vera ómarkviss og lítið framboð af námskeiðum eða fræðslutilboðum sem snúa að læsi og lestrarkennslu. Þau námskeið sem þó eru í boði eru ekki nægileg stoð fyrir kennara sem vilja ekki aðeins fræðast heldur taka upp nýja kennsluhætti. Það þarf að fylgja fræðslunni betur eftir þannig að kennararnir fái stuðning og leiðsögn um hvernig koma megi nýjum hugmyndum í framkvæmd.

Heimildaskrá

- Almar Miðvík Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson. (2007). Færni og þekking nemenda við lok grunnskóla. Helstu niðurstöður PISA 2006 í náttúrufræði, stærðfræði og lesskilningi. Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Borström, I., Klint Petersen, D. og Elbro C. (1999). *Hvordan kommer børn bedst i gang med at læse?* Kaupmannarhafnarháskóli: Center for Læseforskning.
- Brynhildur Scheving Thorsteinsson og Júlíus K. Björnsson (2007). *PIRLS 2006: Lesleikni í 4. og 5. bekk*. Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Chall, J. S. (1997). Are Reading Methods Changing Again? *Annals of Dyslexia*, 47, 257-463.
- Elbro, C. (2006). Hvad er læsning – og hvad bør en læseunderviser vide? *Kvan*, 26, 23-28.
- Frumvarp til laga um jafna stöðu og jafnan rétt kvenna og karla (2007). Sótt 4. apríl 2009 af: http://50.felagsmalaraduneyti.is/media/acrobatskjol/Frumvarp_til_jafnrettislaga_2007.pdf.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2004). *Karlmennska og jafnréttisuppeldi*. Rannsóknastofa í kvenna- og kynjafræðum: Reykjavík.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, Guðrún Geirsdóttir og Gunnar E. Finnbogason. (2002). „Modern educational sagas: Legitimation of ideas and practices in Iceland education“. *Scandinavian Journal of Education Research*. (46), 265-282.
- Ingvar Sigurgeirsson (2005). Um einstaklingsmiðað nám, opinn skóla og enn fleiri hugtök. *Uppeldi og menntun*, 14(2), 9–32.
- Juul, H. (2006). Læseudviklingen i løbet af første skoleår. *Audiologopædisk Tidsskrift*, 48, 4-6.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Lög um jafna stöðu og jafnan rétt kvenna og karla nr. 10/2008
- Menntamálaráðuneytið. (2007a). *Skýrsla starfshóps um fjölbreytileika og sveigjanleika í skipulagi náms og námsframboðs*. Sótt 20. mars af http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/fjolebreytileiki_og_sveigjanleiki.pdf
- Menntamálaráðuneytið. (2006a). *Aðalnámskrá grunnskóla. Almennur hluti*. Sótt 20. mars 2009 af http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/agalmennurhluti_2006.pdf.
- Menntamálaráðuneytið. (2006b). *Heildarendurskoðun grunnskólalaga. Áfangaskýrsla*. Sótt 19. mars af http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/afangask_grsklog_2006.pdf
- Menntamálaráðuneytið. (2007b). *Aðalnámskrá grunnskóla. Íslenska*. Sótt 1. apríl af http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/adalnamskra_grsk_islenska.pdf
- Menntamálaráðuneytið. (E.d.) *Lög um grunnskóla*. Sótt 24. mars af: <http://www.nymenntastefna.is/grunnskolar/>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M. og Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report: IEA's Progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

- National Institutes of Health (2006). *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read*. Sótt 3. apríl 2009 af <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.cfm>
- OECD. (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework – Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Sótt 25. mars af <http://www.oecd.org/dataoecd/38/52/33707212.pdf>
- Postlethwaite, T. N. og Ross, K. N. (1992). *Effective schools in reading. Implications for educational planners*. Holland: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Ragnar F. Ólafsson, Almar M. Halldórsson, Sigurgrímur Skúlason og Júlíus K. Björnsson. (2007). *Kynjamunur í PISA og samræmdum prófum 10. bekkjar*. Sótt 15. mars af: http://www.namsmat.is/vefur/rannsoknir/PISA_skyrslur_almennt/2_skyrslur_tatttok_urikja_PISA/PISA_2003_kynjamunur_PISA_samramdum_profum_10bekkjar.pdf
- The University of Auckland (e.d.). *The search for the best reading method*. Sótt 2. mars. 2009 af www.arts.auckland.ac.nz/FileGet.cfm?ID=0cb10260-95f4-4de2-acd8-46eca8c98406
- Younger, M. og Warrington, M. (2004). *Raising boy's achievement. A study funded by the Department for Education and Skills*. Sótt 19. mars af: <http://www-rba.educ.cam.ac.uk/Executive%20Summary.pdf>
- Vallaskóli. (2008). *Skólanámsskrá. Íslenska 10. bekkur*. Sótt 2. apríl af: http://www.vallaskoli.is/files/N%C3%A1mskr%C3%A1,%2010.%20bekkur,%20%C3%A1slenska%2008-09_1990186282.pdf
- Walsh, K., Glaser, D. og Wilcoz, D. D. (2006). *What Education Schools aren't teaching about Reading and what Elementary Teachers aren't learning*. Washington: National Council on Teacher Quality
- Wilkinson, I. A., Freebody, P. and Elkins, J. (2000). Reading research in Australia and Aotearoa/New Zealand. Í Michael L. Kamil, Peter Mosenthal, P. David Pearson and Rebecca Barr (ritstjórar), *Handbook of Reading Research* (bls. 3-16) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.