

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 þessar 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 lestars. (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, hérlendis 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 fái á milli ára. 57 lönd tóku þátt í rannsókninni árið 2006 og svarhlutfallið hérlendis 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 stiginum beinist fyrst og fremst að því að kenna börnunum að lesa, að byggja upp hraða í lestri og þjálfa lesskilning.

Í viðtölum við kennara 10. bekk kom á hinn bóginn fram að lestrarkennsla á unglíngastigi 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 unglínginga 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 upplýsingalæstur 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 litið var það ein af niðurstöðum þessarar rannsóknar að lestrarkennsla 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 tómsundalestri 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 sérkennsla 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 frjáði 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 íslenskuáfangu 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 unglíngastigi. 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 tómsundalestri.

Lestrarkennsla í 4. bekk

Hljóðlestraraðferðin (stundum nefnd hljóðaáðferðin) 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 aldursþóp 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 þáttökulöndunum. 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 hérlendis miðað við hin þáttökulöndin. 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 héraðs 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 áruna 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. bekinga 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 reglum 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 nemendum 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 hljóðlestraraðferðum 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 tiskubylgjum 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 laggirnar 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 unglिंगadeild. 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 unglिंगastigi. 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 hérlendis þó hljóðaðaferðin 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 frjálsrcæði í þessum efnum meðan skólastjórnendur annarra skóla hafa sett ákveðin fyrirmæli um hvaða lestrarkennslustefnu skuli fylgt. .
- Margir kennarar og skólastjórar voru sáttir við frjálsrcæði 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 niðurdrepani og hamlandi fyrir þróunarstarf í lestrarkennslu.

Hvaða stefnur eru ráðandi í lestrarkennslu?

Fjöl margar 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, gagnvirkan 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 þjálfra 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 einhvernveginn 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 kennlustefnum í lestrarkennslu?

Aðalnámskrá

Af ofangreindu er ljóst að kennlustefnur, 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 héraendis í kaflanum *Kennaranámið* í þessari skýrslu.

Nokkrir skólustjórar sáu þetta frelsi kennaranna sem mikilvægan þátt í skólstarfinu, þvert á skoðun Walsh, Glaser og Wilcox. Skólustjórnarnir 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. (Skólustjóri).

Skólustjórinn 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 unglingsstigi 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 stötja 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).

