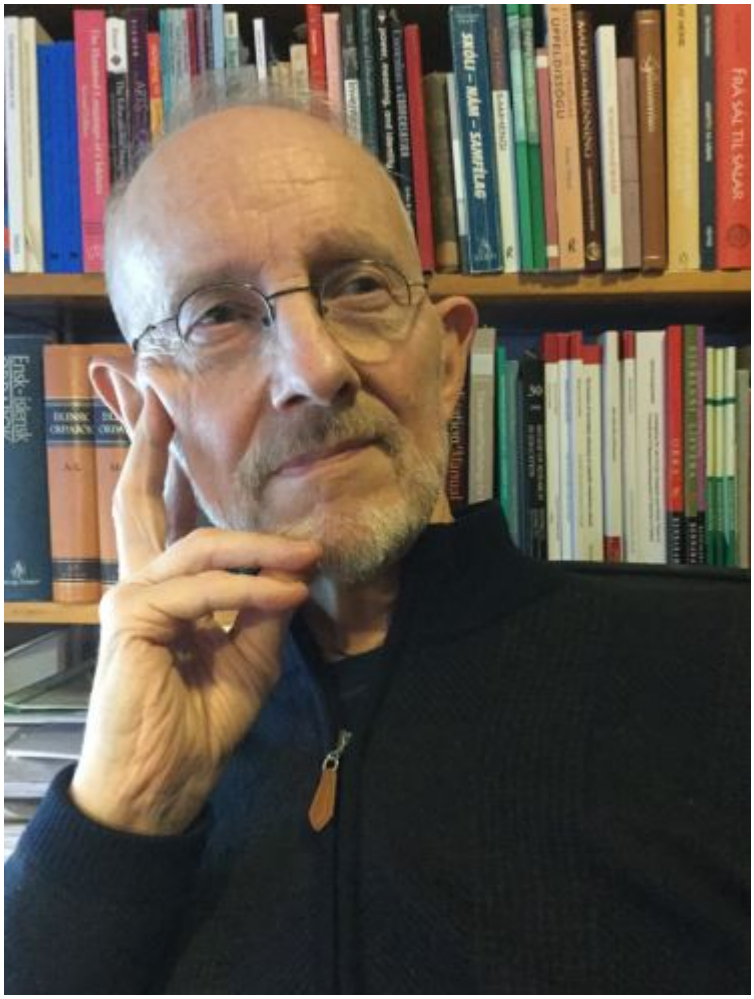
Fyrirlesturinn sem ekki varð



Hafþór Guðjónsson

Fyrir stuttu var mér boðið að halda fyrirlestur um starfendarannsóknir í námskeiði fyrir iðngreinafólk á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Þetta væri ekki í frásögur færandi ef hlutirnir hefðu gengið eðlilega fyrir sig. Það gerðu þeir nefnilega ekki. Það varð ekkert úr fyrirlestrinum, eða öllu heldur ekkert að ráði. Þetta átti að vera svona Power Point fyrirlestur. Ég hafði útbúið 25 glærur og sett þær á minniskubb. Kominn á staðinn spurði umsjónarkona námskeiðsins, hún Elsa, hvort ég væri með glærur. Ég játti því, lét hana hafa minniskubbinn sem hún stakk í samband við borðtölvuna og tók svo afrit af glærunum yfir á skjáborðið. Allt klárt og ekki laust við að ég hlakkaði til að sýna nemendum, iðgreinafólkinu, þessar frábæru glærur mínar. Ég er nefnilega ansi góður í Power Point!

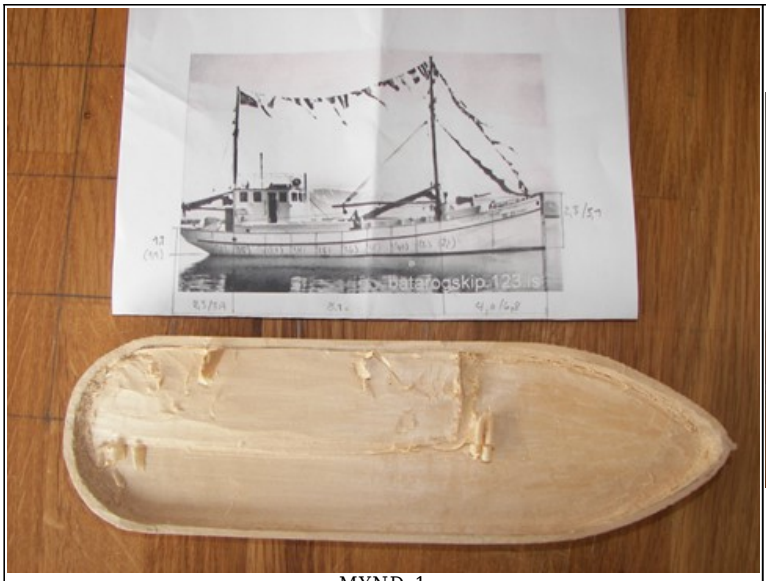
„Góðan daginn“, sagði ég um leið og ég sneri mér að nemendum. „Hafþór Guðjónsson heiti ég“ og benti um leið á upphafsglæruna þar sem nafnið mitt stóð skýrum stöfum. Undraðist um leið af hverju ég var að benda á nafnið mitt. Talaði ég ekki nógu skýrt eða hvað?

„Góðan daginn," sögðu þau í kór á móti. Eins og vera ber kynnti ég mig. Greindi þeim frá því að ég væri upphaflega efnafræðingur og hefði kennt efnafræði við Menntaskólann við Sund í hartnær tvo áratugi undir lok síðustu aldar. „Var eitthvert ykkar kannski í MS?" spurði ég. Stúlka ein sem sat beint fyrir framan mig þar sem ég stóð við töfluna, tilbúinn með mína Power Point sýningu, gaf merki með því að rétta upp hönd, svolítið hikandi fannst mér, eins og hún væri ekki viss um hvort hún ætti að ljóstra upp þeirri staðreynd að hún hefði verið í MS. En komin af stað lét hún flakka að hún hefði meira að segja notað efnafræðinámsbækurnar sem ég samdi um þetta leyti. Hún hefði kannski ekki átt að upplýsa okkur um þetta því ég greip tækifærið, færði mig aðeins nær stúlkunni og horfði beint í augu hennar: „Jæja, en gaman!" Og í framhaldinu, hvatvís og óforskammaður: „Og hvernig líkaði þér við þessar bækur?" Blessuð stúlkan brást við með hlátri og aðrir í stofunni tóku undir. Hvernig henni líkaði bækurnar mínar veit ég ekki. Við bara hlógum!

Það er gott að hlæja, vitum við, ekki síst við kringumstæður sem þessar. Þarna kem ég, bláókunnugur maðurinn, gamall kall með skegg og gleraugu, dósent emeritus, tilbúinn halda 80 mínútna fyrirlestur um eitthvað sem enginn tilheyrenda hefur heyrt um áður. Starfendarannsóknir? Ekki nema von að nemendur væru svolítið varir um sig. Best að halda sig á mottunni þegar til stendur að fjalla um eitthvað sem maður hefur ekki vit á. Þegja.

Það gerðu þau þó ekki. Þvert á móti. Að afstöðnum hlátrinum var eins og allt færi í gang. Rétt eins og hláturinn hefði losað um eitthvað og fært okkur nær hvert öðru. Og eflaust hefur það hjálpað til að ég er mjög hallur undir samræðuna og leikinn í að hreyfa við fólki þó ég segi sjálfur frá: Spyrja fólk áleitinna spurninga en þó með þannig tón (og svip?) að það finnur að ég hef áhuga á því að heyra frá því, hvað því finnst. Og það finnur líka fljótt að ég hlusta, gef mig að því sem fólk segir, endurtek stundum það sem það segir, umorða það kannski örlítið og læt „boltann" berast til annarra nemenda í stofunni: Hvað segið þið? Sammála? Gæti þess að *bíða;* gefa nemendum ráðrúm til að hugsa sig um, móta svar.

Eftir um það bil tuttugu mínútur sagði ég: „Jæja, hvernig væri að byrja á þessum fyrirlestri?" Sumir brostu, aðrir kinkuðu kolli, einn rétti upp hönd, vildi koma einhverju að. Man ekki alveg hvað það var en minnir að þetta hafi verið nemandinn sem horfði á þáttinn um Ísaksskóla á RÚV og hreifst af konunni (var það Herdís eða „hin konan"?) sem líkti starfinu í Ísaksskóla við „járnkló með silkihanska" þar sem járnklóin átti að tákna agann en silkihanskinn umhyggjuna. Svo fallegt og áhrifaríkt og okkur varð orðfall um stund, alveg þangað til að ég sagði „jæja" og byrjaði á mínum Power Point fyrirlestri um starfendarannsóknir. Fyrsta glæran sýnir ljósmynd af bát og þar fyrir framan mótar fyrir bátsskrokk í smíðum (mynd 1). „Þetta er Blátindur VE 21. Pabbi átti hlut í þessum bát og ég fór á honum mína fyrstu sjóferð, 10 ára gamall. Líklega ástæðan fyrir því að mig langaði til að smíða líkan af honum" sagði ég svona nokkurn veginn og smellti á næstu glæru sem sýnir líkanið fullgert (mynd 2).



MYND 1


MYND 2

Nú veit ég ekki hvað nemendur hugsuðu þegar ég sýndi þeim þessar glærur en tel þó einsýnt að þá hafi grunað hvert stefndi; að þetta væri tilraun af minni hálfu að nálgast þá, fara á þeirra „heimavöll“ svo að segja. Útskýrði svo framferði mitt með því að benda á að starfendarannsóknir snúist einkum um að hafa vakandi auga á gjörðum sínum og gildi þá einu hvort um er að ræða kennslu eða líkanasmíð.

Líkt og hláturinn fyrr í tímanum hafði þessi nálgun mín góð áhrif. Hlýtur að vera vegna þess að nú fór mannskapurinn á flug, svo mikið flug að við gleymdum tímanum og (ég) fyrirlestrinum sem ég átti að halda. Þegar ég segi „flug“ á ég auðvitað við „umræðuflug“. Varla var ég búinn að segja eitthvað þegar hönd eða hendur fóru á loft. Fólk vildi komast að með sitt, segja frá einhverju eða bregðast við því sem ég eða einhver annar sagði. Og það skal ég játa að umræðurnar fóru *svolítið* „út um víðan völl.“ Ég skáletra orðið „svolítið“ vegna þess að við héldum okkur þó við skólamál, nám og kennslu, til dæmis reynslusögur þeirra, nemendanna, af skólastarfi. Létum til dæmis vera að tala um EM í handbolta þó að leikurinn við Rússa væri á dagskrá RÚV síðdegis. Einhver minntist á þennan leik en fékk ekki áheyrn. Þau vildu tala um skólamál. Lá mikið á hjarta, fannst mér. Og ég hreifst með, því mér finnst fátt skemmtilegra en að tala um skólamál, sérstaklega ef farið er djúpt í hlutina. Það gerðum við og líklega er það meginástæðan fyrir því að við gleymdum tímanum og (ég) fyrirlestrinum sem ég átti að halda. Svo varð mér litið á klukku upp á vegg í stofunni og sá að vísarnir höfðu færst ansi mikið til á skífunni. Sneri mér að umsjónarkonunni, henni Elsu, og spurði hana hve mikinn tíma ég ætti eftir. „Fjórar mínútur,“ sagði hún og brosti fínlega og afslappað. „Úps,“ sagði ég og hugsaði sem í leiftri um þessar tuttugu Power Point glærur sem ég hafði ekki sýnt nemendum. „Eina ferðina enn!“ sagði ég í hljóði við sjálfan mig en fann um leið að mér leið vel. Leit á hópinn, horfðist í augu við nemendur og fann að þeir voru sáttir. „Góður tími,“ sögðu augun.

Hann var það. Við fundum það. Vissum það innst inni. Að vísu varð lítið úr *fyrirlestrinum* um starfendarannsóknir. Á móti kemur að þau fengu smjörþefinn af því sem kallast starfendarannsóknir. Starfendarannsóknir í skólum snúast fyrst og fremst um það að *tala vel*

saman, iðka það sem ég kalla *rýnital*, samræður af þeirri tegund þegar margir hugar verða sem einn hugur eða eins og Neil Mercer (2000) mundi liklega orða það: Þegar fólk fer að *hugsa saman*. Ég fjallaði um þetta fyrirbæri, rýnitalið, í pistlinum *SAMræður í skólastarfi* og leyfi mér að endurtaka eftirfarandi bút úr þeim pistli vegna þess að mér finnst mér hafa tekist vel að lýsa þessu:

> *Rýnitalið á sér helst stað þegar fólk fer að rýna í tiltekið viðfangsefni með það fyrir augum að skilja það eða brjóta það til mergjar. Fólk leitast þá við að útskýra sína hugmynd en er líka tilbúið að hlusta af athygli á það sem aðrir hafa fram að færa. Þegar svo er komið er fólk sem tekur þátt í samræðunni farið að hugsa saman. Raunverulegt eða djúpt SAMtal er komið í gang: orðum er veitt athygli, þau fönguð, mætt með gagnorðum – í því skyni að móta eitthvað, skapa eitthvað nýtt: nýjan skilning, nýja sýn, nýja þekkingu.*

Þetta gerðist hjá okkur, mér og iðngreinafólkinu, í tímanum þegar lítið varð úr fyrirlestrinum sem ég átti að halda um starfendarannsóknir. En það gerði ekkert til. Við gerðum bara starfendarannsókn í staðinn eða allt að því. Þau vissu alveg hvað ég var að fara þegar ég sýndi þeim myndirnar af Blátindi VE 21. Og fóru svo á bólakaf í rýnital um skólamál. Upplifðu í verki hvað starfendarannsóknir ganga út á.

Var hægt að hugsa sér betri tíma?

Eftirmáli

Þegar ég hafði skrifað þennan pistil sendi ég hann til Elsu, umsjónarkonu námskeiðsins, sem ég nefni til sögunnar í pistlinum, þakkaði henni fyrir að fá að koma í heimsókn í tímann en innti líka eftir athugasemdum hennar og spurði hvort ég mætti nota nafnið hennar. Elsa svaraði að bragði:

> *Og takk fyrir síðast sömuleiðis! Ég er ótrúlega lukkuleg með að þú hafir viljað koma til okkar og við nýttum þitt innlegg í allri staðlotunni í framhaldi.*
>
> *Mér finnst pistillinn alveg sérstaklega skemmtilegur og lýsa vel því sem var í gangi í tímanum. Nemendur ræddu við mig eftir á um hversu skemmtilegur tíminn hefði verið og hve gaman sé að fá að taka þátt í svona umræðum. Þetta var því að mínu mati líka alveg sérstaklega vel heppnuð kennslustund í starfendarannsóknum.*

Hvað mér fannst gott að lesa þessar línur!

Heimildir

Hafþór Guðjónsson. (2017). SAMræður í skólastarfi. *Skólaþræðir – Tímarit Samtaka áhugafólks um skólaþróun*. Sótt af https://skolathraedir.is/2017/03/23/samraedur-i-skolastarfi/

Mercer, N. (2000). *Words and minds. How we use language to think together*. London: Routledge.

Hafþór Guðjónsson er upphaflega lífefnafræðingur að mennt, kenndi efnafræði í framhaldsskóla um tveggja áratuga skeið en hefur gegnt stöðu dósents í náttúrufræðimenntun og kennslufræðum á Menntavísindasviði Háskóla Íslands undanfarin ár.

Hið ljúfa læsi á viðsjárverðum tímum



Baldur Sigurðsson

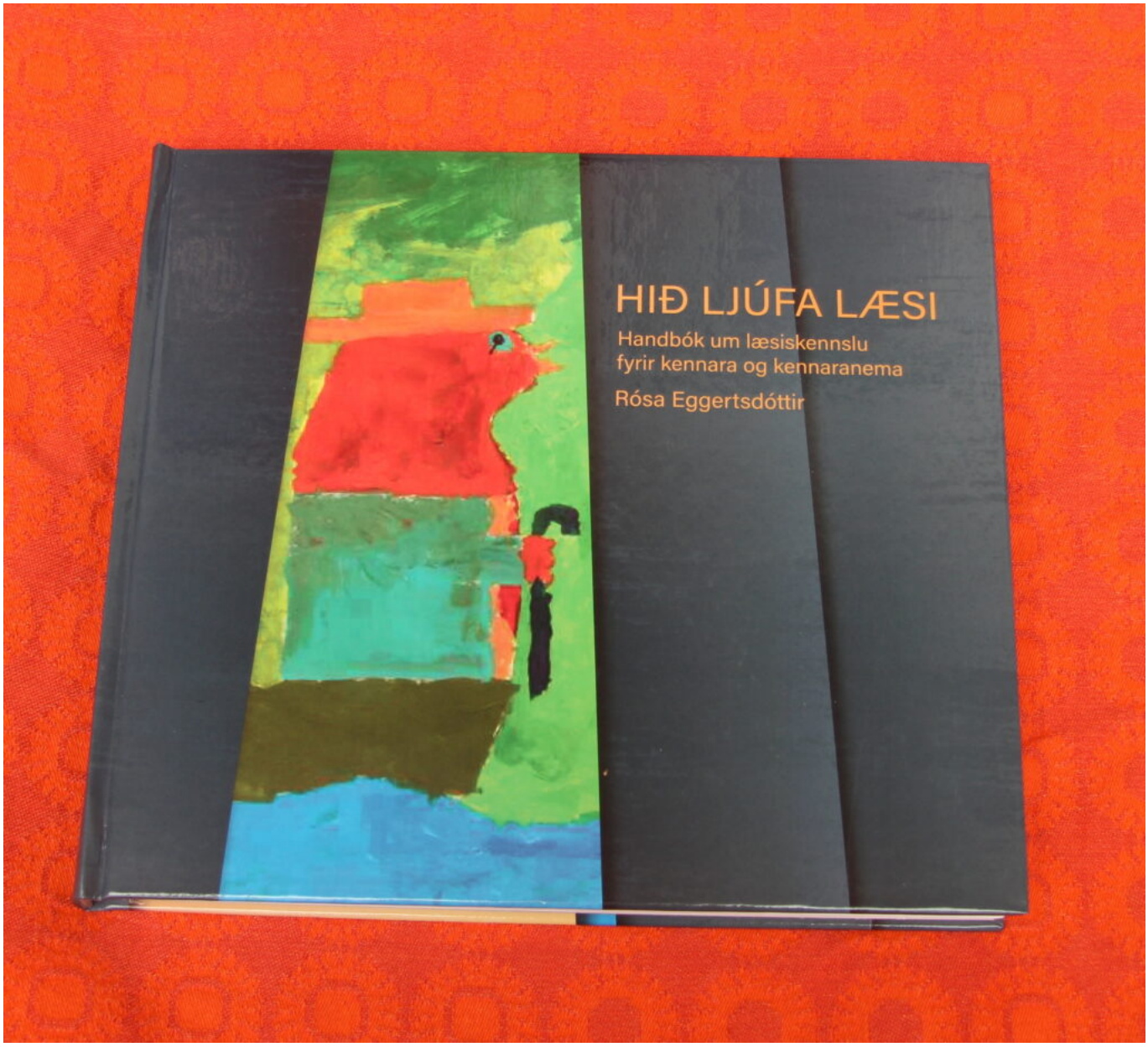
Rósa Eggertsdóttir. (2019). *Hið ljúfa læsi. Handbók um læsiskennslu fyrir kennara og kennaranema*. Akureyri: Höfundur.

Síðastliðið haust (2019) sendi Rósa Eggertsdóttir frá sér bókina *Hið ljúfa læsi, Handbók um læsiskennslu fyrir kennara og kennaranema*. Rósa er mörgum kennurum að góðu kunn því

hún er höfundur *Byrjendalæsi*s, leiðbeininga um læsiskennslu í 1. og 2. bekk, sem um það bil helmingur grunnskóla á Íslandi hefur tekið upp. Byrjendalæsi (BL) má kalla *hugmyndafræði um læsiskennslu*, eða *kennsluhætti*, fremur en *kennsluaðferð*, þar sem BL snýst um að beita mörgum og fjölbreyttum kennsluaðferðum í læsiskennslu byrjenda, en á samvirkan hátt og innan ákveðins ramma eða skipulags, þannig að bæði nemendur og kennarar séu meðvitaðir um hvað þeir eru að gera hverju sinni.

Með hugtakinu *læsi* er ekki átt við að vera *læs* í þeim skilningi að geta tæknilega stautað sig gegnum texta. Hugtakið *læsi* í bók Rósu snýst fyrst og fremst um lesskilning, sem margir fræðimenn og alþjóðleg samtök líkt og UNESCO hafa stuðst við (Baldur Sigurðsson, [2013]): Í stuttu máli má segja að *læsi* snúist um að geta skilið og notað ritað mál (lesið og skrifað) sjálfum sér til gagns og gleði, skilnings og sköpunar.

Grundvallarhugmyndafræðin að baki BL er ekki bundin við kennslu byrjenda, hún getur alveg eins átt við kennslu eldri barna. Nú hefur Rósa tekið stökkið og lýst því hvernig þessi sama hugmyndafræði, eða sýn á læsi, getur mótað kennsluhætti í læsi, þvert á námsgreinar, alla leið upp í 10. bekk, og þá kennsluhætti kallar hún *Fluglæsi* (FL). Hingað til hefur ekki verið á almennum markaði nein ítarleg lýsing á hugmyndafræði og kennsluháttum Byrjendalæsis fyrir kennara og kennaranema, hvað þá að tekið væri á kennsluháttum á mið- og unglingastigi með ákveðna hugmyndafræði að leiðarljósi. Með því að bæta Fluglæsi við, má segja að komin sé heildstæð lýsing á hugmyndafræði, kennsluháttum og kennsluaðferðum í læsiskennslu fyrir íslenskukennara og aðra kennara grunnskólans.



Megintilgangur bókarinnar er að leiðbeina kennurum og kennaranemum um hvernig eigi að gera börn læs, kenna þeim að lesa og skrifa, og að njóta þess að lesa og skrifa allan grunnskólann. Hún skiptist í tíu kafla. Fyrstu tveir kaflarnir fjalla um hugmyndir og sögu hugmynda að baki kennsluháttum BL og FL, en 3. og 4. kafli fjalla beinlínis um BL og FL, skipulag kennslu, kennsluhætti og yfirlit um helstu aðferðir í einstökum þáttum kennslunnar. Í 5., 6. og 7. kafla er fjallað sérstaklega um lesskilning, sem er miðlægt meginatriði í öllum kennsluháttum, og kafað dýpra í hvernig unnt er að styrkja lesskilning nemenda á öllum aldri. Í þremur síðustu köflunum er fjallað nánar um lestrarlag (8. kafli), tæknilega þætti læsis (9. kafli) og ritun (10. kafli), allt með þarfir kennara og verðandi kennara í huga.

Bókin er 240 bls. að stærð með heimildaskrá og bendiskrá. Bókin er afar fallega úr garði gerð, kemur lesanda skemmtilega á óvart hér og þar, og henni fylgir minnislykill með

margvíslegu ítarefni og verkefnum fyrir kennara.

Hið ljúfa læsi er mikilvægt framlag í þá umræðu um læsi ungs fólks sem fór af stað í kjölfar umræðunnar um PISA-prófin í desember sl. og tekur vonandi ekki enda fyrr en einhverjar umbætur hafa orðið á kennsluháttum læsis í íslenskum skólum.

Sökudólgar íslenskrar lestrarkennslu

Fyrir fáeinum árum, þegar íslenskt skólakerfi fékk léttan skell fyrir lakan árangur í PISA-prófunum, vildu sumir kenna mikilli útbreiðslu Byrjendalæsis um versnandi árangur íslenskra barna. Gagnrýnendur BL héldu því fram að kennsluhættirnir væru ekki reistir á því sem sannast væri vitað um árangursríka kennslu, enda sýndu niðurstöður á samræmdum prófum í 4. bekk að skólar sem styddust við BL stæðu sig verr en aðrir.

Miðstöð skólaþróunar við Háskólann á Akureyri (MSHA), hinn faglegi bakhjarl BL, svaraði gagnrýninni fullum hálsi, sýndi fram á að ívitnaðar árangursmælingar væru ekki réttmætar og bar til baka allar ávirðingar um að BL væri ekki reist á bestu fáanlegu vitneskju um árangursríka lestrarkennslu, en gat hins vegar ekki sýnt fram á með óyggjandi hætti að BL væri einhver töfralausn á vanda lestrarkennslunnar eins og einhverjir hafa sjálfsagt búist við. Við það situr.

Rannsókn, sem gerð var á innleiðingu BL og framkvæmd í sex skólum í 1. og 2. bekk, leiddi margt merkilegt í ljós um innleiðingu nýjunga í skólastarfi, skólaþróun og sérstaklega um læsiskennslu byrjenda (Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson, 2017). Auk þess að rannsaka sérstaklega sex BL-skóla með því að fylgjast með kennslu og ræða við kennara og stjórnendur, voru lagðar spurningar fyrir kennara og skólastjóra í 121 skóla. Þar af studdust 68 skólar við hugmyndir BL en 53 notuðu aðra hugmyndafræði. Í niðurstöðum rannsóknarinnar má nefna tvennt mikilvægt: Í fyrsta lagi hve litlum tíma er varið til íslenskukennslu í skólum hér á landi, jafnvel á þessum tveimur fyrstu árum grunnskólans, þegar öll raunveruleg og markviss vinna með lestur og læsi fellur undir íslenskukennslu í viðmiðunarstundaskrá, og í öðru lagi hve lítill munur er á vinnubrögðum kennara eftir skólum. Svo virðist sem flestir kennarar í landinu kenni á svipaðan hátt þegar upp er staðið, leggi fyrir svipuð verkefni og skipuleggi heimalestur á sama hátt, hvort sem þeir hafa tekið upp hugmyndafræði BL eða ekki. Vissulega mátti í niðurstöðum rannsóknarinnar greina svolítinn mun í þá átt sem búist var við: kennarar sem styðjast við BL verja meiri tíma í sumt en hinir og gagnkvæmt, en munurinn er svo sáralítill og snertir í raun svo fáar mínútur í vinnuviku grunnskólanema, að það væri með ólíkindum ef sá munur á kennsluháttum sem mældist á BL og öðrum, hefði haft umtalsverð áhrif á árangur nemenda.

Hvað sem því líður er alls ekki raunhæft að gera kennsluhætti í byrjendakennslu að stórmáli í umræðum um frammistöðu íslenskra 15 ára unglinga á PISA-prófunum. Þá er fólk bara að

draga athyglina frá því sem meiru skiptir í sambandi við skólastarf, sem eru kennsluhættir á mið- og unglingastigi, sem sannarlega þarf að uppfæra, auk þess að efla íslenskukennslu á leikskólastiginu. Vissulega skiptir máli að kennsluhættir í skólum séu markvissir og árangursríkir, alla leið frá leikskóla til stúdentsprófs, en niðurstöður rannsókna á skólastarfi benda hins vegar til að kennsla á byrjendastigi grunnskóla sé almennt fjölbreytt, markviss og árangursrík, að minnsta kosti í samanburði við önnur aldursstig, óháð því hvaða hugmyndafræði kennarar aðhyllast (Auður Magndís Leiknisdóttir, Hrefna Guðmundsdóttir, Ágústa Edda Björnsdóttir, Heiður Hrund Jónsdóttir og Friðrik H. Jónsson, 2009).

Uppreisnarkonan Rósa



RÓSA EGGERTSDÓTTIR

Í fyrstu tveimur köflum bókarinnar er rakinn hugmyndafræðilegur bakgrunnur BL og FL. Hluti þess bakgrunns er saga Rósu sjálfrar sem kennara og fræðimanns og sem hún tengir mjög skemmtilega við strauma og stefnur í lestrarfræðum og kennsluhætti í landinu. Hún rekur stuttlega reynslu sína sem lestrarkennara og hvers vegna hún fékk nóg af þeirri einhæfu og andlausu lestrarkennslu sem hún hafði alist upp við og studdist við sem kennari fyrstu árin á ferlinum. Í stuttu máli þóttu henni þessir kennsluhættir misbjóða vitsmunum barnanna, og að læsiskennslan þyrfti að breytast. Ríkjandi kennsluaðferð á þeim árum var hljóðaaðferðin, sem Ísak Jónsson innleiddi hér á landi á þriðja áratug 20. aldar, og er *Gagn og gaman* iðulega nefnt sem guðspjall þeirrar aðferðar. Þá bók kallar Rósa „barn síns tíma“ (bls. 28). En þótt skóli Ísaks Jónssonar hafi ræktað arfleifð Ísaks og fylgt hljóðaaðferð trúlega, hefur sá skóli síður en svo staðnað, heldur ræktað fjölbreytta og framsækna kennsluhætti alla tíð – og gerir enn. Í opinberum skólum landsins loddu hins vegar alls kyns vinnubrögð við hljóðaaðferðina sem hvorki voru fjölbreytt né framsækin, heldur þvert á móti, bæði kennslufræðilega röng og áhugadrepandi, og það er gegn þessari margháttuðu ríkjandi stöðnun á síðari hluta 20. aldar sem Rósa gerir sína uppreisn með því að sækja sér hugmyndir og fræðslu út fyrir landsteinana.

Í umfjöllun um hugmyndafræðilega strauma og stefnur að baki ólíkri læsiskennslu er skipulega borið saman hvernig þrenns konar hugmyndafræði lýsir sér með ólíkum hætti í starfsháttum kennara. Rósa siglir hér undir seglum félagslegrar hugsmíðahyggju, sem verið hefur áhrifamikil meðal fræðimanna hér á landi undanfarna tvo áratugi eða lengur. Hún leggur áherslu á að við verðum að hverfa frá námskrárstýrðri (eða kennslubókarstýrðri) kennslu og miða kennsluna við nemandann og þarfir hans. Við verðum að gera ráð fyrir að börn séu viti bornir einstaklingar og virkir gerendur í námi sínu. Í því efni sækir hún meðal annars stuðning í rit Steingríms Arasonar frá 1919, *Stjórnarbylting á skólasviðinu*, sem hún sýnir lesanda lítið brot úr á óvæntan og fallegan hátt. Hún hefði líka getað sótt stuðning frá Guðmundi Finnbogasyni í *Lýðmenntun* hans frá 1903. Enn í dag undrast nýir lesendur þeirrar bókar hversu margt í orðum Guðmundar hljómar eins og djörf og framsækin gagnrýni á skólastarf samtímans.

Þegar Rósa útskýrir mikilvægi þess að byggja lestrarkennsluna á góðum (barna)bókum, sem hún kallar *gæðatexta*, kemur í hugann grein sem Halldór Laxness skrifaði árið 1941 um tungumálið og staðnaðan hugsunarhátt landa sinna á þeim tíma. Þar segir hann um orðfæðarstefnuna í skólum landsins:

> Að því er snertir orðfæðarstefnuna held ég því fram að þeir menn, sem hefja mentabrautina á því að lesa „Litla gula hænan fann fræ, það var lítið fræ“, standi ver að vígi um mál og menníngu í framtíðinni en hinir sem byrjuðu að stauta sig frammúr fyrstu setníngu Mynsters-hugleiðínga: „Önd mín er þreytt – hvar má hún finna hvíld“, […] Ný orð, ókunn, jafnvel óaðgeingileg efni, framandi hugblær á bók – alt slíkt vekur forvitni barnsins, eggjar það til að brjóta heilann og krefjast útskýringa, en jafnvel þær skýríngar, sem eru því torskildar, miðla nýum hugmyndum, opna fyrir nýum útsýnum, oft í margar áttir í senn; og þetta er leiðin til mentunar. Með því að sníða mál bókar við ímyndað lágmark barnslegs orðaforða og hugmynda er hafin kerfisbundin og vísvitandi forheimskun barna, og er orðfæðarstefna barnabókanna og „idíótíseríng“ efnis þeirra þannig bein tilraun til að valda andlegri úrkynjun í landinu. Í stað þess að veita barninu af hinni lifandi auðlegð tungunnar […] (Halldór Laxness, 1941, bls. 129)

Segja má að Rósa sé á svipuðum slóðum og Halldór í rökstuðningi sínum fyrir því hversu mikilvægt sé að velja vandað lesefni fyrir börn strax frá byrjun lestrarnáms þótt hún orði það svolítið öðruvísi. Það er svo annað mál að Steingrímur Arason var frumkvöðull í því að taka saman og gefa út einfaldar sögur handa byrjendum í lestri á borð við *Litlu gulu hænuna*. Þessi fallega saga er til í ýmsum myndum víða um lönd og talin með þjóðsögum og ævintýrum. Margir eiga líka góðar minningar um *Sætabrauðsdrenginn* og *Unga litla*.

Í inngangsköflunum tveimur og svo aftur í síðari köflum bókarinnar, kynnast lesendur átökum þeim og deilum um kennslu lestrar og ritunar sem staðið hafa í enskumælandi löndum, aðallega BNA, og snúast um réttmæti og gagnsemi *eindaraðferða* annars vegar,

eins og *hljóðaaðferðin* er dæmi um (e. *phonics*), og *heildaraðferða* hins vegar (e. *whole language approach*), sem síðan ná einhvers konar sátt í *samvirkum aðferðum* (e. *interactive approach*), þar sem reynt er að sameina hið besta úr báðum leiðum á kerfisbundinn og markvissan hátt. Á þessari spýtu hangir mjög margt, bæði í fræðum og kennsluháttum, sem Rósa fjallar um og ræðir – og þar er Byrjendalæsi.

Rannsóknir á einstökum kennsluaðferðum sýna að sumar aðferðir virka betur en aðrar, allt eftir því hvað mælt er. Þungamiðja þeirrar umfjöllunar í bókinni er skýrsla National Reading Panel (2000) sem leiddi í ljós að engin ein aðferð væri einhlít til að kenna öllum að lesa, heldur yrði að nota fjölbreyttar aðferðir. Nemendum farnaðist best þar sem unnið var eftir heildstæðum áætlunum, lögð áhersla á að samþætta einstaka þætti læsis og samfella var í námi og kennslu milli árganga (bls. 29). Leitin að bestu kennsluháttum (e. *best practices*) í lestrarkennslu leiðir Rósu að rannsókn Allingtons (2002) sem er sammála NRP um að ein rétt aðferð sé ekki til, hann kemst að því að stærsti áhrifaþátturinn er kennarinn sjálfur, þekking hans og færni í faginu og skilningur hans á þörfum nemenda, sem er sama niðurstaða og upp úr stendur í öllum rannsóknum á skólastarfi svo lengi sem elstu menn muna. Rósa grípur þennan þráð frá Allington og rekur hvernig hann lýsir því hvað prýðir góðan kennara og kennsluhætti hans. Óhætt er að mæla með þeirri lesningu (bls. 29-33).

Því miður er sáralítið vitnað til íslenskra heimilda eða umræðu, sem þó hefur töluverð verið. Í heimildaskrá var ekki að finna einn einasta fræðimann Menntavísindasviðs síðastliðin 30 ár, nema Gretar L. Marinósson, sem tók þátt í því ásamt undirrituðum að rannsaka og skrifa um innleiðingu og framkvæmd Byrjendalæsis í félagi við Akureyringa árið 2017. Ég nefni til dæmis örfáa fræðimenn og kennara hér sunnan heiða sem hafa skrifað um málþroska, lestur og ritun eða gefið út kennsluefni: Guðmund B. Kristmundsson, Freyju Birgisdóttur, Hrafnhildi Ragnarsdóttur, Rannveigu Jóhannsdóttur, Rannveigu Lund og Þóru Kristinsdóttur. Þarna hefði lesandi viljað sjá fleiri tengingar við skrif íslenskra kennara og umfjöllun um íslenskt námsefni og íslenskar rannsóknir síðari ára, sem hefði vafalítið hjálpað lesanda að setja þessa umræðu í íslenskt samhengi og skilja hvers vegna hún skiptir svo miklu máli fyrir skólastarf.

Byrjendalæsi og Flugæsi

Þegar Rósa hefur rakið hugmyndafræðilegan jarðveg sinna eigin hugmynda og sögulegan bakgrunn, snýr hún sér að *Byrjendalæsinu*, sem miðast við 1. og 2. bekk, og *Fluglæsi*, sem er eðlilegt framhald Byrjendalæsis upp í 10. bekk grunnskóla og byggist á sömu hugmyndafræði. Mikill fengur er að því að fá svo ítarlega umfjöllun um heilsteypta læsiskennslu allan grunnskólann, sem er nákvæmlega það sem við þurfum á að halda núna, þegar við blasir að gera þarf róttækar breytingar á áherslum og kennsluháttum í öllum námsgreinum á mið- og unglingastigi í þágu lesskilnings og ritunar.

Mikilvægt atriði er að búa börnunum lestrarhvetjandi umhverfi í skólanum og gera bókmenntir, lestur og ritun að sjálfsögðu og spennandi viðfangsefni alla daga. Ég fagna því að sjá hér *höfundarstólinn*, sem einnig er lykilatriði í því lestrarhvetjandi umhverfi sem Nancie Atwell hefur skapað í sínum skóla, en hún fékk viðurkenningu frá Varkey-stofnuninni árið 2015 sem besti kennari í heimi (Varkey Foundation, 2015). Það lestrarhvetjandi umhverfi sem Rósa lýsir minnir um margt á það sem Nancie hefur orðið fræg fyrir (Atwell, 2007) og ég hygg að þær tvær, Rósa og Nancie mundu ná vel saman.

Umfjöllunin um kennsluhætti í lestri og ritun (eða læsi) á öllum aldursstigum er bæði ítarleg og studd fjölmörgum dæmum og verkefnum frá nemendum, sem sýna hvernig hægt er að vinna, en á minnislykli er ítarefni ætlað þeim kennurum sem ætla sér að nota bókina sem handbók og uppsprettu hugmynda og verkefna. Til að hafa fullt gagn af öllu þessu efni þarf lesandi að taka sér góðan tíma, lesa bókina nokkrum sinnum, skoða verkefnin á minnislyklinum, ígrunda markmið og tilgang efnisins, hugmyndafræði að baki og framkvæmd í skólastofu.

Kaflarnir þrír um lesskilning (5., 6. og 7.) eru afar gagnlegir. Þarna er fjallað um meginþætti lesskilnings, og fullt af ábendingum, hugmyndum um kennslu og verkefnum fyrir nemendur á ýmsum aldri. Umfjöllunin er studd dæmum úr íslensku skólastarfi og byggð á reynslu kennara.

Álitamál og það sem út af stendur

Þrír síðustu kaflarnir fjalla sérstaklega um þætti sem lauslega hafa verið nefndir í fyrri köflum en fá hér sérstaka athygli. Einn er um lestrarlag og hraða, annar um lestrarörðugleika en tíundi og síðasti kaflinn fjallar um ritun.

Í þessum síðustu köflum fjallar Rósa um efni sem hún veit vel að fólk er ekki alveg sammála um og hefur vakið deilur. Aðaldeiluefnið snýst líklega um mikilvægi umskráningar. Margir lestrarfræðingar líta svo á að lipur og sjálfvirk umskráning sé beinlínis grundvöllur lestrarfærninnar og forsenda þess að fólk geti lesið hratt og vel. Rósa viðurkennir vissulega mikilvægi umskráningar en í hugmyndafræði hennar eru fleiri leiðir að lesskilningi en með því umskrá stafi í hljóð. Hún lítur á umskráningu sem tæknilegt atriði og segir á bls. 157: „Áhersla á tæknina má þó aldrei verða svo dýru verði keypt að lesskilningur og kennsla lesskilningsleiða sé vanrækt.“ Ég gæti best trúað að þessi varnagli Rósu, sem ef til vill má líta á sem málamiðlun, strjúki einhverjum öfugt.

Í kaflanum um lestrarlag lýsir Rósa nokkrum aðferðum til að hafa áhrif á lestrarlag barna í upplestri (*skiptilestur*, *bergmálslestur* og *kórlestur*) en í raun virðist manni sem hún vilji sem minnst af raddlestri/upplestri vita til að losna við þá takmörkun á leshraða sem felst í því að nemandi hljóði sig gegnum orðin, hvort sem hann les hátt eða í hljóði. Hún afgreiðir

raddlestur þannig á bls. 158: „Megnið af því sem einstaklingur les um ævina er lesið í hljóði. Raddlestur ætti fremur að líta á sem fagurfræðilegan upplestur fyrir áheyrendur með tilheyrandi undirbúningi," og eitt af verkefnum kennarans er að fá nemanda til að leggja af „innri hljóðun" í lestri. Sýn Rósu á lestrarkennslu í hnotskurn má sjá í kaflanum *Leiðbeinandi lestur* (e. *guided reading*) sem snýst um að fá börn til að einbeita sér að lestri og lesskilningi undir leiðsögn kennara en án þess að texti sé lesinn upphátt. Þessi aðferð til að efla lesskilning er vissulega góð og gild en verið er að kasta frá sér stórkostlega öflugri aðferð til að efla lesskilning þegar ekki er lögð rækt við vandaðan upplestur. Vandaður upplestur með viðeigandi hljómfalli er einn af áhrifaþáttum lesskilnings (Kuhn, Schwanenflugel og Meisinger, 2010).

Ég er alveg sammála Rósu í því að sá raðlestur eða runulestur, sem tíðkaðist í lestrarkennslu áður fyrr og Rósa kallar „koll-af-kolli" upplestur, var bæði skaðlegur og niðurdrepandi fyrir áhuga barna á lestri og gerði lítið til að þjálfa þau, enda er svoleiðis lestur nú víðast horfinn. Í stað þess koma nemendur upp að kennaraborðinu og tuldra þar fyrir kennarann upp úr lestrarbókinni sinni. Ég veit ekki hvort það er nokkuð betra. Ég hef hvergi í lestrarkennslu hér á landi séð lagða rækt við vandaðan upplestur í skólastofu, nema að því leyti sem kennarar taka undirbúning nemenda fyrir Stóru upplestrarkeppnina í 7. bekk alvarlega – og nú á síðustu árum einnig fyrir Litlu upplestrarkeppnina í 4. bekk, en svo vill til að ég get bent á dæmi um hvernig upplestur gegnir mikilvægu hlutverki í sköpun merkingar í venjulegri kennslustund í þriðja bekk í Brooklyn, sem öðru leyti minnir á kennslustund samkvæmt hugmyndafræði BL (Baldur Sigurðsson, 2019).

Rósa veit að hún mun verða gagnrýnd fyrir að fjalla ekki nægilega ítarlega og alvarlega um tæknilega hlið lestrar og um lestrarörðugleika sem stafa af slakri umskráningu, eða dyslexíu. Ég ætla ekki að fjalla um það atriði hér, Rósa hefur alveg sín rök í málinu en kennarar geta hæglega aflað sér frekari þekkingar á þessu sviði ef þeim þykir sem ráð Rósu dugi ekki.

Lokaorð

Ekki er einfalt að verða góður kennari. Í bók sinni, *Hið ljúfa læsi*, miðlar Rósa ungum kennurum af reynslu heillar starfsævi og leiðbeinir þeim um kennslu í því sem er meginverkefni skólastarfs og hvers kennara: að gera nemendur læsa og skrifandi. En ráðleggingar hennar eru misflóknar og misdjúpar. Sumt er tiltölulega einfalt, t.d. vinnuskipulag Byrjendalæsis og vinna með orð og stafi, sem snýst um tæknileg atriði, en til þess að fylgja öðru, — að vekja og viðhalda áhuga, rækta metnað, virðingu og vönduð vinnubrögð, setja á dagskrá mikilvæg málefni til umræðu – og á sama tíma að börnin hafi ánægju og yndi af því sem þau eru að gera – er ekki einfalt, en það er einmitt þetta sem gerir kennarastarfið flókið, krefjandi og spennandi. Kennarar ættu að lesa þessa bók vandlega, en með gagnrýnum huga, því höfundur gefur lesanda alveg tilefni til að vera

ósammála henni um eitt og annað eins og hér hefur verið nefnt, en það sem mestu skiptir er sú heildarsýn sem höfundur miðlar með bók sinni. Til þess að tileinka sér visku Rósu Eggertsdóttur um lestur og læsi er ekki nóg að lesa bókina einu sinni, heldur verður að lesa hana aftur og aftur og taka hana sér að hjarta. Bókin er ekki bara „handbók“ í þeim skilningi að unnt sé að fletta upp því sem maður þarf að hafa í huga við skipulag kennslustundar þann daginn og sækja sér verkefni, heldur er í bókinni „andi“ visku og kærleika, og bjargföst trú á að börn séu vitsmunaverur sem geta meira en við höldum og eiga aðeins skilið hið besta. Vatnslitamyndir Guðmundar Ármanns Sigurjónssonar undirstrika hve mikilvægt er að gleyma ekki fegurðinni í lífinu og í því sem við látum frá okkur fara. Ef ég mætti óska barnabörnum mínum góðs í skóla, mundi ég vilja óska þeim kennara sem hefði tekið *Hið ljúfa læsi* sér að hjarta og kenndi samkvæmt því.

Heimildir sem vísað er til

Allington, R. L. (2002). What I’ve learned about effective reading instruction from a decade of studying exemplary elementary classroom teachers. *The Phi Delta Kappan, 83*(10), 740-747.

Atwell, N. (2007). *The reading zone. How to help kids to become skilled, passionate, habitual, critical readers*. New York: Scholastic.

Auður Magndís Leiknisdóttir, Hrefna Guðmundsdóttir, Ágústa Edda Björnsdóttir, Heiður Hrund Jónsdóttir og Friðrik H. Jónsson. (2009). *Staða lestrarkennslu í íslenskum grunnskólum* (nr. 4977). Reykjavík: menntamálaráðuneytið. Sótt af http://www.menntamalaraduneyti.is/nyrit/nr/4977

Baldur Sigurðsson. (2019). Klukkutími á teppinu: Markviss þjálfun í máli og málskilningi. *Skólaþræðir. Tímarit samtaka áhugafólks um skólaþróun*. Sótt af https://skolathraedir.is/2019/04/25/klukkutimi-a-teppinu-markviss-thjalfun-i-mali-og-malskilningi/

Baldur Sigurðsson. ([2013]). Hvað er læsi. Sótt af http://lesvefurinn.hi.is/node/132

Halldór Laxness. (1941). Málið. Nokkrar athugasemdir. *Tímarit máls og menningar, 4*(2), 109-130. Sótt af

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. og Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly, 45*(2), 230-251. https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4

National reading panel. (2000). Teaching children to read: an evidence-based assessment of

the scientific rasearch literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups, *NIH Publication* (NIH Publication No. 00-4754 ed.). Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson (ritstj.). (2017). *Byrjendalæsi: Rannsókn á innleiðingu og aðferð*. Reykjavík: Háskólinn á Akureyri, Háskólaútgáfan.

Varkey Foundation. (2015). Nancie Atwell. Sótt af https://www.globalteacherprize.org/winners/nancie-atwell/

Baldur Sigurðsson er dósent í íslensku á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hann lauk meistaranámi í íslensku og slavneskum málum við Háskóla Íslands og Uppsalaháskóla árið 1982. Hann kenndi íslensku og rússnesku í nokkur ár við Fjölbrautaskóla Suðurnesja samhliða stundakennslu við Háskóla Íslands og Kennaraháskólann. Hann varð lektor við Kennaraháskólann 1993 og hefur starfað þar síðan. Rannsóknir hans hafa verið á sviði málfræðikennslu í skólum, lestrar, ritunar og stafsetningar. Baldur var frumkvöðull að stofnun Stóru upplestrarkeppninnar í 7. bekk veturinn 1996–1997 og Ritvers Menntavísindasviðs, nú Háskóla Íslands, árið 2009.