Læsiskennsla í Byrjendalæsisskólum og öðrum skólum

Rannveig Oddsdóttir, Rúnar Sigþórsson, Sigríður Margrét Sigurðardóttir og Kjartan Ólafsson

Á leikskólaárunum er lagður mikilvægur grunnur að málþroska og læsi barna sem áfram byggist upp á fyrstu árum grunnskólagöngu. Á þessum árum ná flest börn tökum á umskráningu ritmáls sem gerir þeim fært að lesa og rita texta. Jafnframt verða miklar framfarir í hæfni þeirra til að skilja talað og ritað mál og miðla hugsun sinni og hugmyndum í töluðu og rituðu máli. Í aðalnámskrá grunnskóla er læsi einn af sex grunnþáttum menntunar sem eiga að fléttast inn í allt skólastarfið. Læsi er einnig ríkur þáttur í lykilhæfni nemenda sem snýst um tjáningu og miðlun, skapandi og gagnrýna hugsun og nýtingu miðla og upplýsinga. Læsi tengist líka námsgreininni íslensku og undir henni eru sett fram markmið fyrir helstu undirþætti læsis það er: a) talað mál, hlustun og áhorf, b) lestur og bókmenntir og c) ritun.

Mjög fáar rannsóknir hafa verið gerðar á því hvernig læsiskennslu er háttað í íslenskum grunnskólum og því er lítið vitað um áherslur í kennslunni. Á árunum 2011–2015 var gerð umfangsmikil rannsókn á læsiskennslu í skólum, með áherslu á þá skóla sem nota Byrjendalæsi (Rúnar Sigþórsson o.fl., 2017). Meðal gagna í þeirri rannsókn var spurningalisti sem sendur var til kennara í bæði Byrjendalæsisskólum og öðrum skólum þar sem spurt var um fyrirkomulag læsiskennslu í 1.–4. bekk. Náði sá spurningalisti til stórs hluta grunnskóla landsins. Í þessari grein er rýnt í svör kennara við spurningalistanum og skoðað hvort merkja megi mun á því í skólum sem nota Byrjendalæsi og öðrum skólum, hversu mikla áherslu kennarar leggja á mismunandi námsþætti læsis, það er tæknilega þætti; lesskilning, ritun, tjáningu og yndislestur. Niðurstöður greiningarinnar hafa verið birtar í tímaritinu *Education 3–13* (Rannveig Oddsdóttir o.fl. 2022, sjá hér) en meginniðurstöðunum eru gerð skil í þessari grein.

Árangursrík læsiskennsla

Fjöldi erlendra rannsókna sýnir fram á hvað einkennir árangursríka læsiskennslu. Niðurstöðum safngreininga (e. meta-analysis) á þessum rannsóknum ber saman um það að læsiskennsla þurfi að byggja á því að efla tæknilega þætti lestrar svo sem hljóðkerfis- og hljóðvitund, endurþekkingu orða og orðskilning, ásamt stafaþekkingu, umskráningu og lesfimi. Þeim ber einnig saman um mikilvægi þess að læsiskennsla einskorðist ekki við þessa þætti heldur taki jafnframt mið af félagslegum og menningarlegum grundvelli læsis, sjálfsmynd nemenda og fjölþættri hæfni til skilnings, tjáningar og samskipta (Ellis og Smith, 2017; Gambrell o.fl., 2015; Hall, 2013; Wray og Medwell, 2002; Wyse og Bradbury, 2022).

Niðurstöður safngreininga Hall (2013), Gambrell og félaga (2015) og Wray og Medwell (2002) bera með sér að þeir kennarar sem bestum árangri ná í læsiskennslu vinni vissulega með tæknilegar hliðar læsis en leggi jafnframt áherslu á að kenna orðaforða og geri það innan heildstæðra viðfangsefna þar sem námsgreinar eru samþættar og gengið er út frá efnisríkum textum. Kennarar sem ná góðum árangri í læsiskennslu (Allington, 2002) sjá til þess að nemendur fái tækifæri til að lesa og kynnast fjölbreyttum textategundum í lestri með aðstoð kennara eða jafningja ef þörf krefur. Textar eru fjölbreyttir og hæfilega krefjandi og stigþyngjast eftir því sem nemendum fer fram. Nemendur hafa val um bækur, þeir fá tækifæri til að þjálfa lestur í mismunandi tilgangi og kennsluskipulagið gefur þeim færi á sjálfstæðum lestri. Nemendur fá einnig skipulega kennslu í ritun og kennarar gefa þeim tækifæri til að semja ólíka texta í fjölbreyttum tilgangi, sjálfstæði til að skrifa um það sem skiptir þá sjálfa máli og leiðbeina þeim um uppbyggingu og framsetningu texta.

Læsiskennsla á Íslandi

Löng hefð er fyrir hljóðaaðferð í læsiskennslu í íslenskum skólum, en Ísak Jónsson byrjaði að nota aðferðina um miðja síðustu öld (Ísak Jónsson, 1946). Hljóðaaðferð byggist á hugmyndafræði atferlisfræðinnar sem gerir ráð fyrir að heppilegast sé að búta þekkingu niður í einingar sem nemendur tileinka sér og þjálfa í ákveðinni röð og byggja smám saman upp aukna færni sem gerir þeim kleift að takast á við flóknari verkefni (Rósa Eggertsdóttir, 2019). Í hljóðaaðferðinni er lögð áhersla á að efla hljóðkerfisvitund og kenna um tengsl stafs og hljóðs. Stafirnir eru lagðir inn einn af öðrum í ákveðinni röð þannig að byrjað er á hljóðum sem börn eiga auðvelt með að greina. Þegar búið er að leggja inn nokkra stafi er farið að tengja þá saman í stutt orð og nemendur æfa sig í að hljóða sig í gegnum einfalda texta sem eingöngu innihalda þá stafi sem búið er að leggja inn (Ísak Jónsson, 1946; Rósa Eggertsdóttir, 2019). Samkvæmt úttekt sem gerð var á lestrarkennslu í íslenskum grunnskólum árið 2009 var hljóðaaðferðin á þeim tíma enn sú aðferð sem flestir kennarar

sögðust nota (Auður Magndís Leiknisdóttir o.fl., 2009). Úttektin studdi það sem fyrri rannsókn hafði dregið fram (Sigríður Þ. Valgeirsdóttir o.fl., 1997) að vel væri staðið að kennslu í tæknilegum þáttum lestrar í yngstu bekkjum grunnskóla en minna hugað að þáttum á borð við lesskilning og ritun.

Í ljósi nýjustu rannsókna á sviði læsiskennslu erlendis hóf Rósa Eggertsdóttir veturinn 2004–2005, í samvinnu við Miðstöð skólaþróunar við Háskólann á Akureyri, að þróa kennsluaðferðina Byrjendalæsi sem er lestrarkennsluaðferð fyrir yngstu bekki grunnskóla (Rúnar Sigþórsson og Halldóra Haraldsdóttir, 2017). Aðferðin er byggð á samvirku læsislíkani þar sem unnið er jöfnum höndum með talað mál, hlustun, lestur og ritun. Aðferðin nær því til fleiri þátta læsis en hljóðaaðferð sem tekur einungis til þess hvernig lestrartæknin er kennd. Unnið er út frá ákveðnum texta, sem getur til dæmis verið barnabók, ljóð eða fræðitexti. Kennslan er römmuð inn í þrjú þrep og yfirleitt er skipulagið þannig að vinna með hvern texta nær yfir eina viku (Anna Guðmundsdóttir og Halldóra Haraldsdóttir, 2017; Rósa Eggertsdóttir, 2019). Í fyrsta þrepi er unnið með inntak texta, les- og hlustunarskilning. Bók er lesin og rætt um hana og þannig ýtt undir mál- og lesskilning nemenda. Í öðru þrepi er unnið að tæknilegum þáttum lestrar. Textinn er krufinn frekar, greindur niður í setningar, orð og hljóð. Unnið er með hljóðkerfisvitund, stafaþekkingu, umskráningu og fleira þess háttar. Í þriðja þrepinu er síðan unnið með ritun og miðlun þegar búinn er til nýr texti sem á einhvern hátt tengist þeim texta sem lagt var upp með. Þar er byggt á þeirri vinnu sem átti sér stað í fyrsta og öðru þrepi.

Þegar skólar ákveða að taka upp kennsluaðferðina Byrjendalæsi fara þeir í gegnum tveggja ára innleiðingarferli undir handleiðslu ráðgjafa frá Miðstöð skólaþróunar við Háskólann á Akureyri (Rúnar Sigþórsson og Halldóra Haraldsdóttir, 2017). Innleiðingarferlið byggist á starfsþróunarlíkani Joyce og Showers (2002) og skilgreiningum fleiri fræðimanna á starfsþróun (sjá t.d. Guskey, 2014), ásamt áratugalangri reynslu Miðstöðvar skólaþróunar af þróunarstarfi í skólum. Í innleiðingunni fá kennarar fræðslu um hugmyndafræðina að baki aðferðinni og leiðsögn og stuðning við að breyta kennsluskipulaginu en slíkur stuðningur er mikilvægur til að breytingar nái fram að ganga. Markmiðið er að í skólum byggist upp nægileg þekking til að þeir verði nokkurn veginn sjálfbærir við að viðhalda aðferðinni.

Rannsóknarspurning

Byrjendalæsi hefur verið vel tekið af kennurum og hefur um helmingur íslenskra grunnskóla farið í gegnum innleiðingarferli undir handleiðslu Miðstöðvar skólaþróunar og tileinkað sér aðferðina. Ekki hefur verið gerð rannsókn á því meðal íslenskra barna hvort ólíkar kennsluaðferðir hafi áhrif á tileinkun lestrarfærni en Byrjendalæsi hefur verið gagnrýnt fyrir að ekki sé unnið nægilega markvisst með tæknilega þætti lestrar og lesskilning í aðferðinni

(Rúnar Sigþórsson, 2020).

Í þessari grein er leitað svara við því hvort greina megi mun á áherslum í læsiskennslu milli skóla sem nota Byrjendalæsi og skóla sem nota aðrar aðferðir.

Aðferð

Gagnanna sem þessi grein er byggð á var aflað vorið 2014 með rafrænni spurningakönnun til rúmlega 900 kennara í 1.–4. bekk í 121 grunnskóla; 68 þeirra höfðu innleitt kennsluaðferðina Byrjendalæsi en 53 skólar notuðu aðrar aðferðir í læsiskennslu. Tæplega 600 kennarar svöruðu könnuninni og var svarhlutfall því um 65%. Í könnuninni var spurt um skipulag læsiskennslu og kennarar beðnir að merkja við hve oft væri unnið með ólík viðfangsefni og verkefni í læsiskennslunni. Skoðað var hversu mikil áhersla er lögð á vinnu með helstu undirþætti læsis og hvort greina megi mun á áherslum í læsiskennslu í skólum sem hafa innleitt Byrjendalæsi og öðrum skólum.

Niðurstöður

Spurt var um fjögur atriði sem fella má undir tæknilega þætti læsisnáms, það er hve oft er unnið með: a) stafa og hljóðaþekkingu, b) öryggi og leshraða, c) réttritun og d) skrift. Í töflu 1 má sjá dreifinguna í svörum allra kennaranna vinstra megin í töflunni en hægra megin er samanburður á svörum kennara í Byrjendalæsisskólum og öðrum skólum annars vegar í 1.–2. bekk og hins vegar í 3.–4. bekk.

Tafla 1. Hversu sjaldan eða oft vinnur þú með eftirfarandi þætti í læsiskennslu?

	% sem gerir þetta…				% sem gera þetta daglega				
					1.–2. bekkur		3.–4. bekkur		
	í nær hverri kennslustund	daglega	1–2x í viku	sjaldnar	BL	Ekki BL	BL	Ekki BL	
Stafa- og hljóðaþekkingu	16	43	17	25	75	79	39	30	*
Öryggi og leshraða	8	67	22	3	**71**	**86**	72	78	
Réttritun	6	30	46	19	33	43	38	28	
Skrift	13	34	48	5	**57**	**70**	37	25	*

Marktækur munur á milli BL og ekki BL kennara er auðkenndur með feitletrun í töflunni.

Marktækur munur á milli kennara sem kenna í 1.–2. bekk og 3.–4. bekk er auðkenndur með stjörnu.

Meirihluti kennara sagðist vinna með stafa- og hljóðaþekkingu (59%) og öryggi og leshraða (75%) daglega eða nokkrum sinnum á dag en færri unnu svo oft með réttritun (36%) og skrift (47%). Marktækur munur var á svörum kennara í 1.–2. bekk og 3.–4. bekk á því hve oft var unnið með stafa og hljóðaþekkingu og skrift. Hærra hlutfall kennara í 1.–2. bekk en 3.–4. bekk sagðist vinna með þessa þætti daglega eða oft á dag sem kemur ekki á óvart þar sem formleg stafainnlögn fer iðulega fram í 1. bekk og flest börn hafa náð ágætum tökum á sambandi stafs og hljóðs þegar komið er í 3. og 4. bekk.

Kennarar í Byrjendalæsisskólum lögðu heldur minni áherslu á tæknilegu þættina í 1. og 2. bekk og munurinn var marktækur hvað varðar vinnu með öryggi og leshraða og skrift. Í 3. og 4. bekk vinna Byrjendalæsiskennarar hins vegar heldur meira með tæknilegu þættina en kennarar í öðrum skólum en munurinn þar mældist ekki marktækur.

Í töflu 2 má sjá hve oft kennarar sögðust vinna með aðra þætti læsis. Spurt var um þrjá þætti sem tengjast lesskilningi, það er orðaforða, lesskilning og hlustun. Ein spurning náði til textaritunar, ein til tjáningar og ein til yndislestrar. Líkt og í töflu 1 sýnir vinstri hluti töflunnar dreifinguna í svörum allra kennara og hægri hlutinn samanburð á milli kennara í Byrjendalæsisskólum og öðrum skólum og milli 1.–2. bekkjar og 3.–4. bekkjar.

Tafla 2. Hversu sjaldan eða oft vinnur þú með eftirfarandi þætti í læsiskennlsu

	% sem gerir þetta...				% sem gera þetta daglega				
					1.–2. bekkur		3.–4. bekkur		
	í nær hverri kennslustund	daglega	1–2x í viku	sjaldnar	BL	Ekki BL	BL	Ekki BL	
Orðaforða	28	49	22	2	87	79	**75**	**54**	*
Lesskilning	20	49	28	3	74	72	69	54	*
Hlustun	22	45	28	5	70	75	65	59	
Textaritun	4	26	63	7	26	22	33	39	*
Tjáningu	8	22	47	24	**25**	**42**	29	18	*
Yndislestur	7	69	22	3	**82**	**66**	**84**	**68**	

Marktækur munur á milli BL og ekki BL kennarar er auðkenndur með feitletrun í töflunni.

Marktækur munur á milli kennara sem kenna í 1.-2. bekk og 3.-4. bekk er auðkenndur með stjörnu.

Meirihluti kennara sagðist vinna daglega eða oft á dag með orðaforða (77%), lesskilning (69%), hlustun (67%) og yndislestur (76%) en aðeins þriðjungur kennara vann svo oft með textaritun og tjáningu. Marktækur munur var á svörum kennara í 1.–2. bekk og 3.–4. bekk á því hve oft þeir unnu með orðaforða, lesskilning, textaritun og tjáningu. Sjaldnar var unnið með orðaforða, lesskilning og tjáningu í 3.–4. bekk en oftar með textaritun. Það kemur ekki á óvart að kennarar vinni oftar með textaritun í 3.–4. bekk en 1.–2. bekk þar sem hæfni barna til að rita texta vex eftir því sem ofar dregur. Það kemur hins vegar á óvart að kennarar vinni sjaldnar með þætti sem tengjast lesskilningi, það er orðaforða, lesskilning og hlustun, í 3.–4. bekk en 1.–2. bekk þar sem ætla mætti að áhersla á þennan þátt vaxi með aukinni lestrarfærni nemenda.

Marktækur munur var á svörum kennara í Byrjendalæsisskólum og öðrum skólum um þrjár breytur. Kennarar í 3.–4. bekk í Byrjendalæsisskólum vinna marktækt oftar með orðaforða en kennarar í öðrum skólum en kennarar í öðrum skólum vinna hins vegar marktækt oftar með tjáningu í 1.–2. bekk en kennarar í Byrjendalæsisskólum. Þar vekur hins vegar athygli að í 3.–4. bekk snýst það við og kennarar í Byrjendalæsisskólum vinna oftar með tjáningu þótt munurinn mælist ekki marktækur. Kennarar í Byrjendalæsisskólum vinna svo marktækt oftar með yndislestur í öllum bekkjum en kennarar í öðrum skólum.

Samantekt og umræða

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna lítinn mun á áherslum í læsiskennslu í Byrjendalæsisskólum og öðrum skólum. Tæknilegum þætti lestrarkennslu er vel sinnt í öllum skólunum sem spurningakönnunin náði til. Einnig er unnið mikið með þætti sem undirbyggja lesskilning og yndislestur er hluti af daglegu starfi í meirihluta skólanna. Aftur á móti er fremur lítið unnið með textaritun og tjáningu. En þótt munurinn milli Byrjendalæsisskóla og annarra skóla sé lítill má samt sem áður greina ákveðinn áherslumun sem gera má ráð fyrir að endurspegli ólíkar hugmyndir kennara um það hvað læsiskennsla felur í sér.

Ein helsta gagnrýnin á Byrjendalæsi hefur verið sú að ekki sé unnið nægilega markvisst með tæknilega þætti lestrar og lesskilning í aðferðinni (Rúnar Sigþórsson, 2020). Niðurstöður þessarar rannsóknar sýna að enda þótt heldur minni rækt sé lögð við tæknilega þætti í 1.–2. bekk í Byrjendalæsisskólum en öðrum skólum var þessum þætti læsis gert mun hærra undir höfði í 3.–4. bekk í Byrjendalæsisskólunum. Þessar niðurstöður má túlka á tvo vegu. Vera má að þar sem minni tíma er varið til þess að kenna tæknilega þætti í 1.–2. bekk séu nemendur lengur að ná tökum á þeim og fyrir vikið þurfi að halda þjálfun í þeim lengur áfram. Niðurstöðurnar má einnig túlka þannig að kennarar í Byrjendalæsisskólum séu meðvitaðri um mikilvægi þess að styðja áfram við tæknilega þætti lestrarnáms eftir að grundvallarfærni er náð. Það er í samræmi við rannsóknir á árangursríkri læsiskennslu sem kynntar eru framar í þessari grein (Gambrell o.fl., 2015; Hall, 2013; Wray og Medwell, 2002; Wyse og Bradbury, 2022) og þær línur sem lagðar eru í þróunarstarfinu við innleiðingu Byrjendalæsis (Rúnar Sigþórsson og Halldóra Haraldsdóttir, 2017).

Það vekur athygli í niðurstöðunum að meira var unnið með þætti sem undirbyggja lesskilning í 1.–2. bekk en 3.–4. bekk, sér í lagi í öðrum skólum en Byrjendalæsisskólum. Aftur á móti jókst áhersla á textaritun í 3.–4. bekk en meira í öðrum skólum en Byrjendalæsisskólum, enda er mjög lítil áhersla á þann þátt í öðrum skólum í 1.–2. bekk. Áhersla á tjáningu var svipuð í 1.–2. bekk og 3.–4. bekk í Byrjendalæsisskólum en í öðrum skólum var mun sjaldnar unnið með tjáningu í 3.–4. bekk en 1.–2. bekk. Mynstrið sem hér sást í þeim skólum sem ekki nota Byrjendalæsi er áþekkt niðurstöðum fyrri rannsókna á læsiskennslu í íslenskum skólum (Auður Magndís Leiknisdóttir o.fl., 2009; Sigríður Þ. Valgeirsdóttir o.fl., 1997). Þær benda til þess að vel sé haldið utan um kennslu í tæknilegum þáttum lestrar í yngstu bekkjunum en kennsla í öðrum þáttum læsis sé minni og ómarkvissari auk þess sem skipulegri læsiskennslu virðist ekki vera haldið áfram eftir að tæknilegri færni er náð.

Í Byrjendalæsisskólunum sást nokkuð annað mynstur en þar var áfram unnið jafn mikið og í

einhverjum tilvikum meira með einstaka læsisþætti í 3.–4. bekk en í 1.–2. bekk. Það bendir til þess að kennarar í þeim skólum séu meðvitaðir um það að læsisnámi ljúki ekki með því að börn nái valdi á umskráningu heldur þurfi að halda áfram að leggja rækt við og samþætta alla þætti þess (Gambrell o.fl., 2015; Hall, 2013; Wray og Medwell, 2002; Wyse og Bradbury, 2022) enda er lögð áhersla á það í innleiðingu Byrjendalæsis. Niðurstöðurnar vekja þá spurningu hvort kennarar í öðrum skólum líti svo á að þörf fyrir markvissa læsiskennslu fari minnkandi um leið og börn hafa náð tökum á umskráningu og meðvitund kennara um markvissa kennslu í öllum þáttum læsis sé ekki eins sterk og í þeim skólum sem innleitt hafa Byrjendalæsi. Niðurstöðurnar benda til þess að í þeim skólum sé læsiskennsla heldur fjölbreyttari og haldi lengur áfram en í öðrum skólum. Munurinn er samt sem áður lítill og textaritun og miðlun fá ekki það vægi sem ætla mætti miðað við áherslur Byrjendalæsis.

Þegar skólar taka upp Byrjendalæsi fara þeir í gegnum minnst tveggja ára innleiðingarferli sem styður við breytingastarfið í skólanum og á að tryggja að kennarar nái valdi á breyttri tilhögun kennslu og að skólar verði nokkurn veginn sjálfbærir til að viðhalda aðferðinni (Rúnar Sigþórsson og Halldóra Haraldsdóttir, 2017). Draga má þá ályktun af niðurstöðum þessarar rannsóknar að þrátt fyrir umfangsmikinn stuðning sem skólum og kennurum er veittur við að innleiða Byrjendalæsi og festa aðferðina í sessi þurfi sá stuðningur að vera enn meiri til að tryggja varanlegar breytingar á starfsháttum kennara. Það er mikilvæg vitneskja fyrir aðstandendur Byrjendalæsis og þá skóla sem tekið hafa upp Byrjendalæsi, jafnt sem aðra sem standa að því að styðja kennara til breyttra starfshátta á hvaða sviði menntunar sem er. Miðstöð skólaþróunar hefur þegar brugðist við þessum niðurstöðum með því að bjóða skólum upp á stuðning til lengri tíma en þeirra tveggja ára sem formlega innleiðingarferlið stendur.

Loks má draga þá ályktun að lítil ástæða sé til að hafa áhyggjur af því að tæknilegum þáttum lestrarkennslu sé ekki nægilega vel sinnt í íslenskum skólum en að vinna þurfi meira og markvissar með aðra þætti læsiskennslunnar, s.s. textaritun og tjáningu, hvort sem um Byrjendalæsisskóla eða aðra skóla er að ræða.

Heimildir

Allington, R. L. (2002). What I've learned about effective reading instruction from a decade of studying exemplary elementary classroom teachers. *Phi Delta Kappan, 83*(10), 740–747. https://doi.org/10.1177/003172170208301007

Anna Guðmundsdóttir og Halldóra Haraldsdóttir. (2017). Þrjú kennsluþrep Byrjendalæsis. Í Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson (ritstjórar), *Byrjendalæsi: Rannsókn á innleiðingu og aðferð* (bls. 63–92). Háskólaútgáfan.

Auður Magndís Leiknisdóttir, Hrefna Guðmundsdóttir, Ágústa Edda Björnsdóttir, Heiður Hrund Jónsdóttir og Friðrik H. Jónsson. (2009). *Staða lestrarkennslu í íslenskum grunnskólum*. Menntamálaráðuneytið. https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/stada_lestrarkennslu_i_islenskum_grunnskolum_2009.pdf

Ellis, S., og Smith, V. (2017). Assessment, teacher education and the emergence of professional expertise. *Literacy*, *51*(2), 84–93. https://doi.org/10.1111/lit.12115

Gambrell, L. B., Malloy, J. A., Marinak, B. A. og Mazzoni, S. A. (2015). Evidence-based practices for comprehensive literacy instruction in the age of the common core standards. Í L. B. Gambrell og M. Morrow (ritstjórar), *Best practice in literacy instruction* (5. útgáfa, bls. 11–21). Guilford Press.

Guskey, T. R. (2014). Planning professional learning. *Educational Leadership, 71*(8), 10–16.

Hall, K. (2013). Effective literacy teaching in the early years of school: A review of evidence. Í J. Larson og J. Marsh (ritstjórar), *The SAGE handbook of early childhood literacy* (2. útgáfa, bls. 523–540). Sage.

Ísak Jónsson. (1946). *Um kennslu í byrjunarlestri: Drög að handriti að handbók fyrir kennaranema*. Höfundur.

Joyce, B. og Showers, B. (2002). *Student achivement through staff development* (3. útgáfa). Longman.

Rannveig Oddsdóttir, Rúnar Sigþórsson, Sigríður Margrét Sigurðardóttir og Kjartan Ólafsson. (2022). Developing literacy education in Iceland: literacy curriculum and practice in schools using beginning literacy and schools using other methods. *Education 3-13*. https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2112735

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

Rúnar Sigþórsson. (2020). Developing an implemented curriculum of literacy: Contrasting

approaches to policy and practice. Í A. Simpson, F. Pomerantz, D. Kaufman og S. Ellis (ritstjórar), *Developing habits of noticing in literacy and language classrooms: Research and practice across professional cultures* (bls. 113–133). Routledge.

Rúnar Sigþórsson og Halldóra Haraldsdóttir. (2017). Byrjendalæsi. Í Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson (ritstjórar), *Byrjendalæsi: Rannsókn á innleiðingu og aðferð* (bls. 29–61). Háskólaútgáfan.

Sigríður Þ. Valgeirsdóttir, Þóra Kristinsdóttir og Guðmundur B. Kristmundsson. (1997). *Kennari, skóli og læsi íslenskra barna*. Menntamálaráðuneytið.

Tompkins, G. E. (2013). *Literacy for the 21st century: A balanced approach* (6. útgáfa). UpperPearson.

Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Robe, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A. og McKeon, C. A. (2009). *Reading and learning to read* (7. útgáfa). Pearson.

Wray, D. og Medwell, J. (2002). What do effective teachers of literacy know, believe and do? Í R. Fisher, G. Brooks og M. Lewis (ritstjórar), *Raising standards in literacy* (bls. 55–65). Routledge Falmer.

Wyse, D. og Bradbury, A. (2022). Reading wars or reading reconciliation? A critical examination of robust research evidence, curriculum policy and teachers´ practices for teaching phonics and reading. *Review of Education, 10*:e3314. https://doi.org/10.1002/rev3.3314

Rannveig Oddsdóttir lauk leikskólakennaranámi frá Fósturskóla Íslands 1994, meistaranámi frá Kennaraháskóla Íslands með áherslu á sérkennslu 2004 og doktorsprófi frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands 2018 með áherslu á ritun ungra barna. Rannveig kenndi um árabil í leik- og grunnskólum en hefur undanfarin ár sinnt kennslu, ráðgjöf og rannsóknarstörfum við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og Háskólann á Akureyri og starfar nú sem lektor við kennaradeild Háskólans á Akureyri. Mál og læsi hafa verið helstu áherslur Rannveigar í námi og starfi. Hún hefur unnið að því að þróa námsgögn til að efla málþroska barna og tekið þátt í stefnumótun og þróunarstarfi sem varðar læsiskennslu í leik- og grunnskólum.

Rúnar Sigþórsson (runar(hjá)unak.is) er prófessor emeritus við Kennaradeild Háskólans á Akureyri. Hann lauk meistaraprófi í skólaþróun frá Háskólanum í Cambridge, Englandi 1996

og doktorsprófi í menntunarfræði frá Kennaraháskóla Íslands 2008. Rannsóknir hans hafa einkum beinst að námskrá, kennslutilhögun, námi og námsmati, ásamt stefnumótun og þróun skólastarfs á þessum sviðum.

Sigríður Margrét Sigurðardóttir (sigridurs(hjá)unak.is) er lektor við Kennaradeild Háskólans á Akureyri. Hún lauk grunnskólakennarafræðum frá Danmörku 1998, M.Ed.-gráðu í menntunarfræði með áherslu á stjórnun skólastofnana frá Háskólanum á Akureyri 2010 og er í doktorsnámi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún hefur leyfisbréf til kennslu á leik- og grunnskólastigi og reynslu úr grunnskóla sem kennari og skólastjóri. Helstu rannsóknarviðfangsefni hennar hafa verið á sviði forystu, skólastjórnunar, skólaþróunar, starfsþróunar og stefnumótunar. Síðustu misseri hefur hún rannsakað menntaforystu og skólaþjónustu sveitarfélaga.

Kjartan Ólafsson (kjartanhorn(hja)gmail.com) lauk B.A.-prófi í félagsfræði frá Háskóla Íslands árið 1998 og M.A.-prófi frá sama skóla árið 2000. Frá þeim tíma hefur hann stundað fjölbreytilegar rannsóknir en síðustu ár einkum rannsóknir sem tengjast högum og líðan ungs fólks með ýmsum hætti.

SKÓLAÞRÆÐIR
TÍMARIT SAMTAKA ÁHUGAFÓLKS UM SKÓLAÞRÓUN

Grein birt 18. nóvember 2022