



Grein birt 31. desember 2011

Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir

Leikur og læsi í leikskólum

Færst hefur í vöxt í leikskólum á Íslandi að börnum sé kennt að lesa. Í leikskólum er löng hefð fyrir því að líta á leikinn sem helstu náms- og þroskaleið ungra barna en svo virðist sem lestrarkennslan sé stýrðari en hefðbundið leikskólastarf. Vísbendingar um aukna formlega kennslu í hóp koma meðal annars fram í niðurstöðum skýrslu um málumhverfi og lestrarnám barna í tíu leikskólum sem greinarhöfundur samdi ásamt Ingibjörgu Ósk Sigurðardóttur fyrir mennta- og menningarmálaráðuneytið vorið 2011. Stýrð lestrarkennsla, sem birtist í sumum leikskólanna í þessari skýrslu, er í samræmi við þróunina í þessum efnum víða erlendis, ekki síst í Bandaríkjunum. Þó eru mjög skiptar skoðanir um formlega lestrarkennslu ungra barna og tekist er á um starfshætti. Greinarhöfundur bendir meðal annars á að mikil þörf sé á því að skýra betur aðferðir og mikilvæg hugtök á sviði náms og kennslu í tengslum við lestrarnám leikskólabarna í samræmi við hugmyndafræði leikskóla.

Höfundur er lektor í íslensku við Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Inngangur

Vísbendingar um lestrarkennslu í leikskólum er meðal annars að finna í nýrri skýrslu um málumhverfi og lestrarnám barna í tíu leikskólum sem unnin var fyrir mennta- og menningarmálaráðuneytið (Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir og Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir, 2011). Skýrslan er afrakstur verkefnis sem fór fram á grundvelli þriggja ára áætlunar ráðuneytisins um ytra mat í leik-, grunn- og framhaldsskólum sem gildir frá 2010 til 2012 og samkvæmt 20. gr. laga um leikskóla nr. 90/2008.

Ráðuneytið sendi bréf til allra sveitarfélaga á landinu sem reka leikskóla. Óskað var eftir ábendingum um leikskóla þar sem unnið væri sérstaklega með málörvun og þróun lestrarnáms og beðið var um stutta lýsingu á málörvunarstarfi viðkomandi leikskóla. Ábendingar bárust frá ellefu sveitarfélögum um tuttugu og fimm leikskóla þar sem atvagnsvernt starf eða verkefni um mál og læsi fer fram. Ráðuneytið fól skýrsluhöfundum að velja tíu skóla, kynna sér starf þeirra nánar og skrifa um það skýrslu.

Við valið á skólunum var einkum haft í huga að unnið væri áhugavert starf á sviði málörvunar og lestrarnáms, til dæmis að í skólanum væri yfirstandandi þróunarverkefni á þessu sviði eða að skólinn hefði nýlega lokið slíku verkefni. Einnig var haft í huga að þessir tíu skólar endurspegluðu mismunandi sýn og nálgun við viðfangsefnið til að gefa sem fjölbreyttasta mynd af því hvernig hægt er að örva mál og læsi leikskólabarna. Skýrsluhöfundar heimsóttu alla skólana tíu, ræddu við leikskólastjóra, leikskólakennara og starfsfólk, skoðuðu umhverfi skólans og efnivið með tilliti til máls- og læsisörvunar og kynntu sér auk þess ritaðar heimildir og skýrslur um starfsemi skólanna og þróunarverkefni um mál og læsi.

Í heimsóknunum í leikskólana urðu skýrsluhöfundar þess áskynja að þar fer fram öflugt og metnaðarfullt starf á sviði málörvunar og læsis. Þótt skýrslan sé ekki byggð á eiginlegri rannsókn komu samt í ljós sterkar vísbendingar um að í mörgum skólanna færi bæði málörvun og lestrarkennsla að talsverðu leyti fram í skipulegum stundum sem leikskólakennarinn stýrir og þar sem markmiðið er að þjálfra eða kenna ákveðin atriði, til dæmis að þjálfra hljóðkerfisvitund eða fást við bókstafi. Sumir skólanna setja upp sérstök afmörkuð námskeið í lestrarkennslu með elstu börnunum, byggð á þekktu lestrarkennsluefni fyrir fimm til sex ára börn. Og þó að þjálfunin og kennslan fari fram í fjölbreyttum leikjum og með margvíslegum og örvandi efniviði er umgjörðin iðulega kennslumiðuð og börnin ráða ekki ferðinni sjálf nema að takmörkuðu leyti. Það er kennarinn sem ræður því hvað er gert og að talsverðu leyti líka hvernig það er gert, hvenær og í hve langan tíma í einu.

Sumir leikskólakennarar töluðu opinskátt við skýrsluhöfunda um að þeir væru að kenna börnunum að lesa og að það væri markmið að gera börnin læs áður en þau yfirgefa leikskólann. Aðrir þvertaka fyrir það að þeir séu að kenna lestur, jafnvel þó að hvorir tveggja séu í mörgum tilvikum að gera það sama og með svipuðum aðferðum. Þessi ólíka afstaða til náms og kennslu ber vott um að leikskólakennarar séu að þreifa sig áfram með nýtt viðfangsefni í leikskólastarfi.

Enn sem komið er hafa ekki verið gerðar rannsóknir á því hvernig lestrarkennslan fer fram í leikskólum á Íslandi eða hvernig hún er að þróast. Það sem hér fer á eftir eru vangaveltur um lestrarnám barna og lestrarkennslu í leikskólum eins og það viðfangsefni horfir við mér eftir vinnuna við skýrsluna. Ég vil taka það fram að skólarnir tíu eru mjög ólíkir eins og lesa má nánar um í skýrslunni og margt í starfsemi þeirra í tengslum við málörvun og lestrarkennslu fer fram án þess að um stýrða vinnu eða kennslu sé að ræða. Það er hins vegar tilhneigingin til stýrðrar kennslu í hóp sem hér er til umfjöllunar. Hvaðan kemur krafan um formlega lestrarkennslu í leikskólum? Hvernig á kennslan að fara fram? Til hvers þarf að kenna leikskólabörnum að lesa? Í þessu sambandi þarf einning að skoða hugtakið læsi og hvað er átt við þegar talað er um að gera leikskólabörn læs.

Hvaðan kemur krafan um lestrarkennslu í íslenskum leikskólum?

Það er athyglisvert hversu föstum tókum margir leikskólar taka lestrarkennsluna í ljósi þess að hvergi er kveðið á um það í lögum um leikskóla (nr. 90/2008) eða nýrri aðalnámkrá leikskóla (2011) að kenna skuli leikskólabörnum að lesa. Hið sama gildir um fyrri lög (1994) og aðalnámsskrá (1999). Þvert á móti er skýrt kveðið á um að nám barnanna eigi að fara fram í leik og skapandi starfi. Það er engin ein skýring á því hvers vegna áherslan á lestrarkennslu hefur aukist á síðustu árum en hér verða nefnd nokkur atriði sem eflaust hafa einhver áhrif.

Opinber umræða um slakt gengi íslenskra barna í lestri hefur verið talsverð á síðustu árum, meðal annars í kjölfar niðurstaðna úr Pisa-rannsóknunum og kennarar á öllum skólastigum hafa tekið hana til sín. Rannsóknir á lestrarvanda barna hafa auk þess kallað eftir aðgerðum sem beinst hafa í auknum mæli að leikskólabörnum. Rannsóknir á þroska ungra barna hafa aukist mjög á undanförunum áratugum og hafa meðal annars leitt í ljós að með fjölbreyttri örvun geta börn á leikskólaaldri náð lengra í þroska á ýmsum sviðum en áður var talið, meðal annars í lestri (Snow, Burns og Griffin, 1998; Scarborough, 2003; Storch og Whitehurst, 2002). Krafan um snemmtæka íhlutun, ekki síst í tengslum við mál og lestur, hefur óneitanlega haft mikil áhrif á leikskólastarf.

Menntun leikskólakennara hefur verið á háskólastigi í rúmlega tíu ár og hefur breyst mikið á tiltölulega skömmum tíma. Sú breyting helst líka í hendur við auknar rannsóknir á þroska ungra barna. Krafan um að sinna öllum þroskaþáttum barnsins af metnaði hefur

aukist. Flest börn eru nú í leikskóla allan daginn. Allt þetta hefur krafist breyttra vinnubragða og ef til vill leitt til þess að skóladeginum er meira skipt í mismunandi stundir til að reyna að tryggja að öllu sé sinnt sem þarf að sinna.

Aukinnar tilhneigingar gætir til að færa kennslu, einkum í lestri og raungreinum, niður um einn bekk í skólakerfinu. Rannsóknir Jóhönnu Einarsdóttur prófessors (2004; sjá einnig Jóhönnu Einarsdóttur 2007) sýna að það námsefni sem sex ára börn í grunnskóla eru nú að fást við er sambærilegt því sem sjö ára börn fengust við fyrir tuttugu árum. Það er þó ekki langt síðan það þótti óviðeigandi að börnum væri kennt að lesa í íslenskum leikskólum þó að lestrarkennsla fimm til sex ára barna þekktist, til dæmis í Ísaksskóla. Í Bandaríkjunum á þessi tilhneiging sér miklu lengri sögu og krafan um lestrarkennslu í forskólabekk (e. *kindergarten*)¹ hefur farið vaxandi síðan á sjöunda og áttunda áratugnum þó ekki sé einhugur um ágæti þess meðal fræðimanna.

Á Íslandi er leikskólinn fyrsta skólastigið og þó að ekki sé skylt að sækja hann fara næstum öll börn í leikskóla og eru þar í þrjú til fimm ár. Val foreldra um leikskóla fyrir barnið sitt í stærri sveitarfélögum hefur aukið kröfur til leikskólanna um að gera starf sitt sýnilegt. Og þá þarf meðal annars að sýna eitthvað sem ber vott um hve börnin ná langt í þroska á ýmsum sviðum. Skólarnir vilja eðlilega sýna fram á metnaðarfullt starf sem ber árangur og vekur athygli.

Í rannsókn Jóhönnu Einarsdóttur (2004) kemur fram að þó að leikskólakennarar telji foreldra í vaxandi mæli hafa skoðanir á leikskólastarfinu, sé sjaldgæft að þeir geri kröfur um að börnum þeirra sé kennt að lesa. Það er ef til vill að breytast hratt í takt við aukna umræðu um lestur og læsi í samfélaginu, en um þetta vantar frekari rannsóknir. Aftur á móti kemur fram í umræddri rannsókn Jóhönnu (2004) að grunnskólakennarar finna fyrir auknum þrýstingi frá foreldrum og ekki síður frá menntamálayfirvöldum sem meðal annars kemur fram í aðalnámskrá og nýju námsefni. Þetta kann að skapa þrýsting á leikskólann, beint eða óbeint.

Í þessu sambandi má einnig minna á auknar kröfur um opinbert mat á skólastarfi sem einnig nær til leikskólanna, sbr. VII. kafla laga um leikskóla sem fjallar um mat og eftirlit með gæðum leikskólastarfs. Slíkt mat getur vissulega aukið metnað en getur einnig orðið til þess að áherslur í skólastarfinu færast í meira mæli frá ferlinu sjálftu, til dæmis í leiknum, til afurða sem hægt er að sýna og meta með einhverju móti, þar með talið hversu langt börnin ná í lestri.

Áhrif rannsókna á lestrarerfiðleikum barna á leikskólastarf

Rannsóknir á þróun læsis ungra barna (e. *emergent literacy*) voru upphaflega að mestu leyti eigindlegar og beindust að börnum sem urðu snemma læs og fjölskyldum þeirra. Áherslan var fyrst og fremst á félagslega og merkingarlega þætti læsis. Undir lok áttunda áratugarins og þegar líða fór á þann níunda fjölgaði meginlegum rannsóknum (e. *evidence-based reading research*) á sviði menntunar- og sérkennslufræða sem beindust að því að skoða hvaða skilning og færni börn þyrftu að hafa öðlast til að ná tökum á lestri og ritun (Vukelich og Christie, 2004). Meira hefur borið á niðurstöðum síðasttöldu rannsóknanna í fræðilegri umræðu á Íslandi á undanförunum árum og þær hafa orðið grundvöllur ákveðinna kennsluáðferða sem eiga að auðvelda börnum að ná tilskilinni færni. Ber þar

¹ *Kindergarten* í Bandaríkjunum er fyrir fimm til sex ára börn áður en þau hefja nám í fyrsta bekk og er yfirleitt hluti af grunnskólanum þótt það þekktist líka að leikskólar bjóði upp á *kindergarten* fyrir elstu börnin, einkum einkareknir leikskólar. Skólabyrjun bandarískra barna er ekki eingöngu miðuð við fæðingarár barnanna eins og á Íslandi heldur hversu gömul þau eru að hausti, ýmist miðað við ágúst eða september, en þá verða þau að vera orðin fimm ára. Reglur um þetta eru mismunandi eftir fylkjum Bandaríkjanna og jafnvel sýslum fylkjanna.

mest á þjálfun hljóðkerfisvitundar. Niðurstöðurnar hafa líka orðið til þess að athyglin hefur beinst í meira mæli að börnum á leikskólaaldri. Því hefur meðal annars fylgt aukin áhersla á þjálfun í leikskólum og gefið hefur verið út sérstakt kennsluefni á íslensku í þjálfun hljóðkerfisvitundar til að nota í leikskólastarfi, til dæmis *Ljáðu mér eyra* (Ásthildur Bj. Snorradóttir og Valdís B. Guðjónsdóttir, 2001/2010). Allir íslenskir leikskólar nota líka *Hljóm* sem er greiningartæki til að kanna hljóðkerfisvitund elstu barnanna í leikskólanum. Þessi svonefnda snemmtæka íhlutun miðar ekki síst að því að ná fyrr til barna sem hugsanlega munu eiga í lestrarerfiðleikum þegar þau koma í grunnskóla.

Á allra síðustu árum hefur athyglin í fræðilegri umræðu um læsi beinst í auknum mæli að lesskilningi og sú umræða beinist líka að leikskólabörnum. Góður málskilningur er undirstaða lesskilnings og grundvöllur málskilnings er lagður strax hjá ungum börnum. Málskilningur byggist meðal annars á orðaforða og þess vegna er farið að glíma við orðaforða á skipulegri hátt en áður í leikskólunum, einkum í tengslum við lestur barnabóka. Þróaðar hafa verið aðferðir til að auka líkurnar á því að börnin tileinki sér tiltekin orð sem kennarinn, eða börnin, velja úr sögunum sem lesnar eru. Það er reyndar ekki nýtt í leikskólastarfi að auka og efla orðaforða barna; það hefur lengi verið gert, meðal annars með lestri barnabóka. Á hinn bóginn eru aðferðirnar orðnar markvissari og nýmælin eru fólgin í formlegri aðferðum, ýmist nefndar samræðulestur (e. *dialogic reading*, Zevenbergen og Whitehurst, 2003) eða orðaspjall (e. *text talk*, Beck, McKeown og Kucan, 2002). Aðferðirnar eru í grundvallaratriðum svipaðar og eru þróaðar í kjölfar fjölmargra rannsókna sem sýna fram á mikilvægi orðaforða fyrir mál- og lesskilning. Þær byggjast báðar á því að virkja börnin í samræðum um efnið og er í því sambandi lögð áhersla á einstök orð og unnið sérstaklega með þau í fjölbreyttu samhengi. Um þetta mátti sjá dæmi í nokkrum þeirra leikskóla sem um er fjallað í fyrnefndri skýrslu. Það er því greinilegt að fræðileg umræða um lestur og læsi skilar sér til leikskólanna.

Málörvun og lestrarnám

Þegar leikskólakennararnir sem rætt var við í leikskólunum tíu og um er fjallað í fyrnefndri skýrslu voru spurðir um málörvun nefndu flestir fyrst og fremst þjálfun hljóðkerfisvitundar (einkum klappa samstöfur og ríma) og eflingu orðaforða. Svo virðist sem málörvun í sumum skólunum sé í mörgum tilvikum fyrst og fremst markviss í þeim atriðum sem tengjast beint lestrarnámi og hún fer fram í skipulögðum stundum þar sem leikskólakennarinn stýrir því sem gert er. Það er hægt að þjálfra ýmislegt í skemmtilegum og fjölbreyttum leikjum eins og fjölmörg dæmi eru um úr leikskólunum. Það er aftur á móti ekki endilega það sama og að örvunin fari fram í frjálsum leik að frumkvæði barnanna sjálfra.

Læsi þróast hjá börnum með margvíslegum hætti og jafnvel án þess að vitað sé hvernig. Börn verða fyrir örvun og tileinka sér þekkingu og færni með ýmsum hætti eins og fram hefur komið í mörgum rannsóknum á börnum, sem verða snemma læs, og fjölskyldum þeirra (Vukelich og Christie, 2004). Þeim börnum var ekki kennt að lesa með skipulegum hætti á heimilum þeirra eða í leikskóla. En þau fengu fjölbreytta örvun, til dæmis með því að mikið var lesið fyrir þau, rætt við þau og áhuga þeirra á lestri og ritun var svarað með viðeigandi hætti (Vukelich og Christie, 2004; sjá einnig Önnu Þorbjörgu Ingólfssdóttur, 2006). Ef til vill gætu leikskólakennarar í meira mæli tekið mið af þeim rannsóknarniðurstöðum í starfi sínu.

Það er hægt að efla mál og læsi í leikskólum með því að hafa umhverfið þroskandi og veita börnunum greiðan aðgang að mál- og læsisörvandi efniviði öllum stundum og á öllum svæðum leikskólans, ekki síst leiksvæðum. Það má heldur ekki vanmeta almenna málörvun í þróun læsis. Góð almenn málörvun í dagsins önn er mikilvægasta framlag leikskólans til að þróa læsi barnanna. Það þarf að tengja málörvunina við allar athafnir og

viðburði dagsins og huga að hlustun og máltjáningu, orðaforða, lestri og ritun. Málörvun á ekki að þurfa að fara fram í sérstökum stundum þar sem afmörkuð viðfangsefni eru þjálfuð og kennarinn undirbýr og stýrir.

Enda þótt málörvunin fari ekki fram í sérstaklega skipulögðum stundum þýðir það ekki að kennarinn þurfi ekki að vera undirbúinn. Þvert á móti. Kennarinn þarf að vera búinn undir að svara áhuga barnanna hvar og hvenær sem hann birtist, í leik eða öðrum athöfnum, og grípa hvert tækifæri sem gefst til að örva meðal annars hlustun barnanna, máltjáningu þeirra og orðaforða. Þeir þurfa líka að svara áhuga þeirra á bókstöfum, lestri og ritun með viðeigandi hætti í skólastarfinu og reyna einnig að kveikja áhuga barnanna á máli og lestri og hvetja þau til að gera tilraunir með ritmálið.

Það er í rauninni meiri vandi að „spila eftir eyranu“ í þessum efnum og láta barnið ráða ferðinni eða hvetja það þegar það á við, heldur en fylgja sérstökum þjálfunar- eða kennsluáætlunum í vinnu sem kennarinn undirbýr og stýrir. Ef kennarinn er vel að sér um viðfangsefnið og þekkir fjölbreytt þjálfunar- og kennsluefni getur hann nýtt sér það með börnunum eins og við á hverju sinni. Markviss málörvun þýðir ekki bara þjálfun ákveðinna atriða í sérstaklega undirbúnum stundum. Almenn málörvun í dagsins önn er markviss þegar kennarinn veit hvað hann er að gera og til hvers og ekki síst hvenær hún á við.

Leikur og læsi

Um markmið leikskólastarfs segir meðal annars í 2. grein laga um leikskóla nr. 90/2008: „Stuðla skal að því að nám fari fram í leik og skapandi starfi þar sem börn njóta fjölbreyttra uppeldiskosta.“ Sama er uppi á teningnum í nýrri aðalnámskrá leikskóla (2011) þar sem lögð er rík áhersla á að leikurinn sé helsta náms- og þroskaleið ungra barna og að hlutverk leikskólakennarans sé að styðja við nám barna í gegnum leik, meðal annars með því að: „Skapa fjölbreytilegt leikumhverfi og veita aðgengi að leikefni sem hvetur börn til að rannsaka, finna lausnir og skapa“ (bls. 27). Þar segir enn fremur að leikskólakennarinn skuli vera „vakandi fyrir þeim tækifærum sem upp koma í leik og nota þau til að kveikja áhuga barna og styðja við nám þeirra“ (bls. 27).

Rannsóknir hafa sýnt fram á að ung börn læra best í gegnum leik (Golinkoff, Hirsh-Pasek og Singar, 2006; Holzman og Newman, 2008). Engin athöfn sem stýrt er af fullorðnum er talin hafa sömu áhrif á nám barna og leikurinn og því er mikilvægt að leikur barna stjórni af áhuga þeirra sjálfrá og fari fram á þeirra forsendum. Því má segja að barnið læri best í leik ef það fær sjálft að skipuleggja hann og stjórna honum. Þegar leikskólakennari stýrir leiknum fær frumkvæði barnsins ekki að njóta sín og barnið verður ekki eins áhugasamt. Náms- og þroskaáhrif leiksins verða því ekki eins mikil og ef barnið fær sjálft að stjórna leiknum. Í leik vinnur barnið úr reynslu sinni, mátar sig við fjölmörg hlutverk sem það þekkir úr raunveruleikanum og fer eftir þeim reglum sem eiga við um hvert hlutverk (Smidt, 2009; Vygotsky, 1978). Ánægjan og gleðin sem fylgir leiknum gerir hann að skemmtilegu ferli sem leiðir af sér nám. Ánægjan felst í leikferlinu sjálfu en ekki afurðum eða afrakstri leiksins. Leikglatt barn er forvitnið, spyr spurninga, gefur sér tíma til að kanna leikefnið og skilja það (Goouch, 2006; Sayeed og Guerin, 2000; Stone, 2001).

Leikurinn gegnir mikilvægu hlutverki í málörvun og lestrarnámi barna í leikskólastarfi. Rannsóknir sýna að leikur styður við þróun læsis, ekki síst ef umhverfið í leikskólanum er örvandi og greiður aðgangur er þar að fjölbreyttu læsis- og ritmálsörvandi leikefni (Roskos og Christie, 2001; Saracho, 2004). Leikskólakennarinn þarf að þekkja hlutverk sitt og kunna að leiðbeina börnum í leik og leyfa frumkvæði þeirra að njóta sín. Einnig þarf hann að vera vel að sér um þróun læsis á leikskólaárunum og geta lagað aðferðir við lestrar-nám barnanna að leiknum í samræmi við hugmyndafræði leikskólans. Þó að leikskólakennarar telji að lestrarnám í leikskóla eigi fyrst og fremst að fara fram í leik barnanna,

hafa rannsóknir á starfsaðferðum í leikskólum leitt í ljós að þeir nota gjarnan formlega kennslu þar sem stefnt er að ákveðinni færni í einstökum þáttum lestrarnámsins (Foote, Smith og Ellis, 2004).

Það gerist margt í leik barna og það má hafa áhrif á leikinn með örvandi umhverfi, efniviði og vakandi athygli kennarans sem fylgist með og grípur inn í leikinn eftir því sem við á. Um það mátti sjá skemmtilegt dæmi í erindi Kristínar Dýrfjörð, *Nám og leikur: Kúlurennibrautir og eðlisfræði* sem hún flutti á ráðstefnu Menntavísindasviðs, Menntakviku, 30. september 2011. Kristín sýndi myndir og myndskreið af leikskólabörnum í leik með rennibrautir og kúlur sem þau létu renna niður brautirnar. Það fór án efa mikið nám (ekki bara í eðlisfræði) fram í þessum leik sem börnin stýrðu sjálf og þar sem þau leituðu lausna, meðal annars til að halda kúlunum á brautunum. Kennarinn fylgdist með og bætti inn efniviði eftir því sem við átti og breytti námsumhverfinu eftir þörfum leiksins og miðað við þær lausnir sem börnin fundu sjálf í sameiningu. Það má alveg hugsa sér svipað námsumhverfi í leik barna með málið, bókstafi og ritun og það mátti raunar sjá ýmislegt í þá veru í sumum þeirra leikskóla sem fjallað er um í skýrslunni. Gleðin sem fylgir leiknum gerir hann að skemmtilegu ferli sem leiðir af sér nám.

Sú áhersla á þjálfun og stýrða kennslu í hóp, sem vart verður í tengslum við lestrarnám í leikskólum á Íslandi, kann að einhverju leyti að skýrast af því að leikskólakennarar hafa ekki fengið neina kennslu í námi sínu um lestrarkennslu í leikskólum sem miðuð er við hugmyndafræðina um leik sem uppsprettu náms. Þeir virðast því helst leita fyrirmynda í kennslu yngri barna í grunnskóla, en nýta sér engu að síður fjölbreytta leiki og efnivið sem hentar leikskólabörnum og sýna mikla hugmyndaauðgi í þeim efnum. Eftir sem áður er um mjög stýrða leiki að ræða sem miða að ákveðnu markmiði.

Jóhanna Einarsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir hafa unnið starfendarannsókn um tengsl leiks og læsis með kennurum í einum leikskóla. Þær fluttu erindi á Menntakviku 30. september 2011 undir heitinu *Tengsl leiks og læsis í leikskóla* þar sem meðal annars kom fram að þátttaka kennaranna í rannsókninni breytti hugmyndum þeirra og starfsaðferðum þannig að þeir sáu aukin tækifæri til að styðja við nám barnanna í leik og gerðu sér betur grein fyrir gildi leiksins í lestrarnáminu. Kennararnir héldu engu að síður áfram að þjálfa börnin í skipulögðum stundum. Getur verið að leikskólakennarar treysti því ekki að börn geti lært að lesa með öðrum aðferðum en stýrðri kennslu í skipulögðum stundum þar sem þjálfuð eru ákveðin atriði sem eiga að auðvelda börnum lestrarnámið?

Í Bandaríkjunum hefur verið mikil umræða um gildi leiksins fyrir þroska barna, ekki síst í lestrarnámi, og margir fræðimenn, einkum sérfræðingar í kennslu ungra barna, lýsa áhyggjum sínum af því að leikurinn sé á undanhaldi sem náms- og þroskaleið barna í leikskólum og sérstaklega í forskólabekk. Í staðinn komi bein kennsla í hópum og áhersla sé fyrst og fremst á að þjálfa tiltekna skólafærni (*e. pre-academic skills*) sem börn verði að hafa náð valdi á áður en þau byrja í fyrsta bekk (Miller og Almon, 2009; Nicolopoulou, 2010). Það er líka athyglisvert að niðurstöður rannsóknar Jóhönnu Einarsdóttur frá árinu 2008, um reynslu barna í fyrsta bekk í grunnskóla, benda til að starfshættir leikskóla, þar sem gert er ráð fyrir meiri leik og meira valfrelsi, henti börnum ef til vill betur í námi, meðal annars í lestrarnámi.

Kjarninn í málf lutningi þeirra sem halda fram gildi leiksins fyrir þroska ungra barna er sá að það sé mikilvægara fyrir börn á leikskólaaldri, þar með talið fimm til sex ára börn, að þroska hæfileika sína í leik en að tileinka sér tiltekna skólafærni eins og að læra að lesa með formlegum kennsluaðferðum. Þeir benda meðal annars á að í leik fást börn við margvísleg vísindi og sögur, þau leysa verkefni og semja við aðra þátttakendur um framvindu leiksins. Í leiknum vita þau hvað þau vilja gera og sinna því af staðfestu.

Hvatinn og áhuginn kemur frá þeim sjálfum og þau læra að koma hugmyndum sínum í framkvæmd. Rannsóknir hafa enn fremur sýnt að málþroski barna sem leika sér mikið er betri en þeirra barna sem minna leika sér og félagsfærni þeirra er meiri, þau eiga auðveldara með að sýna samúð, þau hafa meira ímyndunarafli og eiga auðveldara með að gera sér grein fyrir skoðunum annarra. Þau eru þar að auki ekki eins árásargjörn og börn sem minna leika sér, þau sýna betri sjálfsstjórn og þroskaðri hugsun (Miller og Almon, 2009).

Aðrir fræðimenn, fyrst og fremst sérkennslufræðingar, færa rök fyrir árangri beinna kennsluáferða og snemmtækrar íhlutunar í lestrarnámi, einkum í forskólabekk (McNamara, Scissons og Gutknecht, 2011; Cooke, Kretlow og Helf, 2010). Það má finna áhugaverð skoðanaskipti um þessi efni í bréfum til ritstjóra tímaritsins *Human Development* (Letters to the editor, 2010).

Lestrarkennsla í leikskólum

Það eru skiptar skoðanir á lestrarkennslu ungra barna eins og meðal annars kom fram í öndvegisfyrirlestri dr. Lindu Darling-Hammond þann 1. september 2011 við Háskóla Íslands í tilefni af aldarafmæli Háskólans. Þar vakti hún athygli á gagnrýninni umræðu í Bandaríkjunum um gildi stýrðrar kennslu í forskólabekk sem miðar að fyrir fram ákvörðuðum markmiðum og þeirri pressu sem því fylgir, sérstaklega fyrir börnin. Í því sambandi vitnaði hún meðal annars í grein eftir Karen Brandon í *Chicago Tribune* frá árinu 2002. Í greininni kemur fram að margir kennarar í forskólabekkjum í Bandaríkjunum hafa lengi haft áhyggjur af því að viðmið bæði ríkis og fylkja um námsárangur í skólum, sem mældur er með prófum, hafi haft þau áhrif á kennslu barna í forskólabekk að þar væru sett óraunhæf námsmarkmið, meðal annars í lestri, þar sem markmiðið væri að öll börnin lærðu að lesa. Það leiddi til þess að fleiri börn upplifðu sig sem tapara strax í upphafi formlegrar skólagöngu sinnar.

Brandon vitnar í greininni til nokkurra sérfræðinga í kennslu ungra barna sem hafa áhyggjur af þessari þróun. Einn af þeim er Doris Fromberg, þáverandi forseti NAECTE (National Association of Early Childhood Teacher Educators). Brandon hefur eftir Fromberg að í stað þess að víkka námskrá yngri barna hafi hún verið þrengd niður í mjög sértæka færni og það samræmist ekki námsleiðum ungra barna. Fromberg segir leikinn víkja í auknum mæli fyrir beinni kennslu, meðal annars í lestri og raungreinum. Fromberg, sem heimsækir fjölda skóla á hverju ári, segist sjá sífellt færri leiksvæði í kennslustofunum í forskólabekkjum með hverju árinu sem líður. Hún segir enn fremur að margir kennarar kvarti undan þrýstingi um að víkja frá þeim aðferðum sem þeim höfðu verið kenndar að þjónuðu best námsleiðum ungra barna.

Fleiri sérfræðingar í kennslu ungra barna taka í sama streng og Fromberg í þessari grein Karenar Brandon. En Brandon hefur líka eftir nokkrum skólastjórnendum að námsmarkmiðin í forskólabekkjum séu ekki óraunhæf; börn geti miklu meira en áður var talið og árangurinn tali sínu máli. Einn þeirra segist ekki í vafa um það að góð útkoma á stöðluðum lestrarprófum í fyrsta bekk í skólanum hans megi að miklu leyti þakka strangri undirbúningsvinnu sem fram fór í forskólabekknunum. Þar er, að sögn skólastjórans, kröfuhörð kennsla í lestri. Markmiðið er að börnin hafi náð tókum á lestrinum í lok skólaársins og nemendurnir sanni að þeir séu færir um að lesa.

Brandon vitnar líka í foreldra, meðal annars föður sem segist hæstánægður með þá kennslu sem dóttir hans fékk í forskólabekk. Hann segist sjálfur hafa verið hálfan daginn í forskólabekk á sínum tíma og minnst þess helst að hafa fönndrað, lært bókstafi og sofið. Dóttir hans (nú ári) hafi á hinn bóginn verið fullan skólalag í forskólabekk, hún hafi lært að lesa og þurft að sinna heimalærdómi í 15–20 mínútur á hverjum degi og það hafi lagt

grunninn að árangri hennar í námi. Brandon lýkur grein sinni á áhyggjum kennara af því að þessar miklu kröfur til ungra barna geti leitt til þess að þau brenni upp í skóla og lokaorð greinarinnar eru tilvitnun í ónefndan kennara: „Ég hef ekki áhyggjur af því hvort börnin geti lesið bók heldur hvort þau hafa yfirleitt áhuga á því.“

Engin formleg krafa er gerð um að leikskólabörn séu læs þegar þau koma í íslenskan grunnskóla. Það þekktist aftur á móti í Bandaríkjunum að börn séu látin vera tvisvar í forskólabekk (reyndar líka í fyrstu bekkjum grunnskólans) ef þau ná ekki skilgreindum viðmiðunum um færni á ákveðnum sviðum, einkum í lestri (e. *literacy*) en einnig í talna-skilningi (e. *numeracy*). Kennarar í forskólabekkjum skynja því mikinn þrýsting frá kennurum í fyrsta bekk og skólastjórnendum, eins og kemur fram í grein Brandon (2002), og líður illa þegar þeim tekst ekki að koma öllum upp í fyrsta bekk. Fjölmargar rannsóknir hafa sýnt að þessi seinkun er til lítils; árangur í lestri er til dæmis ekkert betri hjá börnum eftir tveggja ára setu í forskólabekk en hjá þeim börnum sem náðu heldur ekki máli en héldu áfram í fyrsta bekk enda þótt foreldrum þeirra væri ráðlagt að láta þau sitja eftir. Auk þess hefur þessi eftirseta neikvæð áhrif á sjálfsmynd barnanna og þeim er hættara við að detta úr námi (Shepard og Smith, 1988a; Shepard og Smith, 1988b; Kindergarten Readiness Issues Group, Partners in Research Forum, 2003; Clifford, 2005; Hong og Raudenbush, 2005). Þótt þetta sé ekki íslenskur veruleiki vekur þessi mikla áhersla á lestrarkennslu fimm til sex ára barna í leikskólum spurningar um þau börn sem ekki eru tilbúin að taka við stýrðri lestrarkennslu svona ung og standa því ekki undir þeim markmiðum sem leikskólinn setur sér um lestrarfærni. Munu þau finna fyrir því að þau standist ekki kröfurnar?

Engum blöðum er um það að fletta að sum börn í leikskóla geta náð langt í þróun læsis og geta lesið léttan texta við lok leikskólagöngu sinnar og hafa þau börn eflaust bæði gagn og gaman af stýrðri kennslu. En hvernig nýttist þetta forskot hinna snemmlæsu í lestri þegar til lengdar lætur? Um þetta skortir íslenskar rannsóknir. Alltaf verða einhver börn sem ekki spjara sig í lestrarnámi og þurfa sérstaka aðstoð og það þarf vissulega að koma til móts við þarfir þeirra, líka í leikskólanum.

Mat á læsi leikskólabarna

Er raunhæft að setja sér það markmið að gera leikskólabörn læs eins og sumir leikskólar gera? Þá þarf fyrst að spyrja: Hvað er læsi? Og hvað er það að vera læs? Nú er farið að tala um mjög víðan skilning á hugtakinu læsi og það nær yfir margt fleira en læsi á ritmál. Margt af því sem áður var kallað færni er nú einhverra hluta vegna kallað læsi. Ég er hér eingöngu að tala um læsi á ritað mál.

Á *Lesvefnum* má finna skilgreiningu á læsi sem gengur út á að sá sem er læs geti nýtt sér lestur, lesskilning og ritun. Sá sem er læs hefur í fyrsta lagi góða lestækni og er fær um að lesa hratt og fyrirhafnarlaust úr bókstafstáknum ritmálsins. Í öðru lagi þarf sá sem er læs að hafa góðan lesskilning, sem er að ráða yfir „hæfni til að skilja ólíka texta í mismunandi samhengi, frá mismunandi sjónarhornum, tilgangi og markmiði.“² Í þriðja lagi þarf sá sem er læs að ráða yfir færni í ritun og stafsetningu.³ Það krefst margra ára þjálfunar að ná þeirri færni sem þarna er lögð til grundvallar og þess vegna á það ekki við að tala um að gera leikskólabörn læs samkvæmt þessari skilgreiningu.

Með aukinni áherslu á læsi leikskólabarna og skipulegri vinnu í skólunum, eins og hún er að þróast um þessar mundir, er farið að nota ný hugtök eins og leikskólalæsi, bernskulæsi eða byrjendalæsi. Nokkur óvissa er um þessi hugtök enn sem komið er og þau þarf

² *Lesvefurinn. Um læsi og lestrarerfiðleika.*

³ Sama.

að skilgreina betur í tengslum við læsishugtakið. Öll börn í leikskóla eru á leið til læsis. En þau fara mishratt og ná mislangt áleiðis áður en þau yfirgefa leikskólann sinn og hefja nám á nýju skólastigi. Hversu langt barnið nær í lestrarnámi sínu í leikskólanum ræðst meðal annars af þroska, viðeigandi örvun og áhuga. Það má ekki gleyma því að það er fullkomlega eðlilegt, og þarf alls ekki að bera vott um yfirvofandi lestrarerfiðleika, þótt sum börn sýni ekki mikinn áhuga á bókstöfum og séu ekki farin að lesa við lok leikskólagöngu sinnar. Börn þroskast mishratt og þroskinn kemur oft í stökkum. Bráðþroska leikskólabörn standa sumum hinna sem seinni eru ekki endilega framfar þegar fram í sækir; þroskinn jafnast út með aldrinum. Engu að síður er ánægjulegt að verða vitni að því þegar leikskólabörn ná langt á hinni mikilvægu leið sinni til læsis og þá mega allir vera stoltir, barnið, kennarinn og foreldrar.

En er einhver þörf á því að meta læsi leikskólabarna með formlegum hætti? Fyrir hverja er það mat? Hvernig á að nota matið? Á að meta aðra færni barnsins á sama hátt, til dæmis í stærðfræði? Eða gildir eitthvað alveg sérstakt um læsi þegar mat á þroska og færni barna er annars vegar? Það er full ástæða til að leikskólakennarar og aðrir velti spurningunum um mat á læsi fyrir sér með hagsmuni barnanna að leiðarljósi. Það þarf að vera alveg skýrt hvað er matið og hvers vegna. Mat á þroska og færni ungra barna, þar með talið mat á málþroska og læsi leikskólabarna, á fyrst og fremst að þjóna börnunum og leiða til betra skólustarfs (Shepard, 1994).

Það eru margar leiðir til að ná árangri og það eru líka margar leiðir til að meta árangur og koma þeim upplýsingum á framfæri. Leikskólinn hefur sínar leiðir og þær eru ekki endilega þær sömu og annarra skólastiga þar sem hefð er fyrir annars konar mælikvörðum. Leikskólakennarar þurfa að huga vel að sínum leiðum í þessu efni og standa vörð um eigin sérkenni og hugmyndafræði og hvernig þeir nálgast fjölbreytt viðfangsefni leikskólustarfs.

Að lokum

Fagna ber þeirri auknu áherslu sem lögð er á læsi í leikskólunum en það þarf að fara fram umræða um nálgun, leiðir, skilgreiningar á hugtökum og gildi leikskólustarfs með tilliti til náms og leiks. Ef til vill þarf að taka ýmislegt til endurskoðunar í þessum efnum, ekki bara í leikskólustarfinu heldur einnig í námi leikskólakennara.

Heimildir

Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir. (2006). Snákur eða slanga? Um „lestrarkennslu“ í leikskólum. *Skíma*, 29(1), 11–15.

Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir og Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir. (2011). *Skýrsla um málumhverfi og lestrarnám barna í tíu leikskólum*. Unnin fyrir mennta- og menningarmálaráðuneytið. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið. Sótt 1. október 2011 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/nyrit/nr/6152>

Ásthildur Bj. Snorradóttir og Valdís B. Guðjónsdóttir. (2001/2010). *Ljáðu mér eyra. Undirbúningur fyrir lestur*. Kópavogur: A4 skrifstofa og skóli.

Beck, I. L., McKeown, M. G. og Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford Press.

Brandon, K. (2002). Kindergarten less playful as pressure to achieve grows. *Chicago Tribune. International Edition*. Sótt 11. október 2011 af <http://www.johnfry.com/pages/Chamberlain.html>

Clifford, R. (2005, 21. apríl). Testimony of Richard M. Clifford, Ph.D. Senior Scientist FPG Child Development Institute University of North Carolina at Chapel Hill before the House Subcommittee on Education Reform Committee on Education and the Workforce. Sótt 16. október 2011 af <http://archives.republicans.edlabor.house.gov/archive/hearings/109th/edr/headstart042105/clifford.htm>

Cooke, N. L., Kretlow A. G. og Helf, S. (2010). Supplemental reading help for kindergarten students: How early should you start? *Preventing School Failure*, 54(3), 137–144. Sótt 26. október 2011 af http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ872086&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ872086

Foote, L., Smith, J. og Ellis, F. (2004). The impact of teachers' beliefs on the literacy experiences of young children: A New Zealand perspective. *Early Years*, 24(2), 135–147.

Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K. og Singer, D. G. (2006). Why play = learning: A challenge for parents and educators. Í D. G. Singer, R. M. Golinkoff og K. Hirsh-Pasek (ritstjórar), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (bls. 3–12). New York: Oxford University Press.

Goouch, K. (2006). Supporting children's development and learning. Í T. Bruce (ritstjóri), *Early childhood: A guide for students* (bls. 173–189). London: Sage.

Holzman, L. og Newman, F. (2008). Playing in/with the ZPD. Í E. Wood (ritstjóri), *The Routledge reader in early childhood education* (bls. 85–108). London: Routledge.

Hong, G. og Raudenbush, S. W. (2005). Effects of kindergarten retention policy on children's cognitive growth in reading and mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(3), 205–224.

Jóhanna Einarsdóttir. (2004). Tvær stefnur – tvenns konar hefðir í kennslu ungra barna. *Uppeldi og menntun*, 13(2), 57–77.

Jóhanna Einarsdóttir. (2007). *Lítill börn með skólatöskur. Tengsl leikskóla og grunnskóla*. Reykjavík: Háskólaútgáfan/Rannsóknarstofa í menntunarfræðum ungra barna.

Jóhanna Einarsdóttir. (2008). „Við megum ráða þegar við erum búin með bækurnar.“ Reynsla barna í 1. bekk grunnskóla. *Uppeldi og menntun*, 17(2), 9–30.

Jóhanna Einarsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir. (2011). Tengsl leiks og læsis í leikskóla. Erindi á ráðstefnu Menntavísindasviðs Háskóla Íslands, *Menntakviku*, 30. september.

Kindergarten readiness issues group, partners in research forum. (2003). North Carolina early grade retention in the age of accountability. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. Sótt 16. október 2011 af <http://www.fpg.unc.edu/~pir/>

Kristín Dýrfjörð. (2011). Nám og leikur: Kúlurennibrautir og eðlisfræði. Erindi á *Menntakviku* Menntavísindasviðs Háskóla Íslands 30. september.

Lesvefurinn. Um læsi og lestrarerfiðleika. (2011). Hvað er læsi? Sótt 20. september 2011 af <http://lesvefurinn.hi.is/lestur>

Letters to the editor. (2010, 5. mars). *Human Development*, 53(1), 1–4. Sótt 25. október 2011 af <http://content.karger.com/ProdukteDB/produkte.asp?aktion=PDFLetter&serial=0018716X&datei=HDE-Letters-to-Editor-03-05-2010>

Lög um leikskóla nr. 90/2008.

McNamara, J. K., Scissons, M. og Gutknecht, N. (2011). A longitudinal study of kindergarten children at risk for reading disabilities: The poor really are getting poorer. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 421–430. Sótt 19. október 2011 af <http://dx.sagepub.com/content/44/5/421.full.pdf+html>

Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá leikskóla*. Sótt 17. maí 2011 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefing-efni/namskrar/nr/3952>.

Miller, E. og Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten. Why children need to play in school*. Summary and recommendations of a report from the Alliance for Childhood. Sótt 19. október 2011 af http://www.communityplaythings.com/resources/articles/valueofplay/kindergarten_8-page_summary.pdf

Nicolopoulou, A. (2010, 1. mars). The alarming disappearance of play from early childhood education (Editor's corner). *Human Development*, 53(1), 1–4. Sótt 25. október 2011 af <http://content.karger.com/ProdukteDB/produkte.asp?Aktion=ShowPDF&ArtikelNr=268135&Ausgabe=253762&ProduktNr=224249&filename=268135.pdf>

Roskos, K. og Christie, J. (2001). Examining the play-literacy interface: A critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), 59–89.

Sayeed, Z. og Guerin, E. (2000). *Early years play: A happy medium for assessment and intervention*. London: David Fulton.

Scarborough, H. S. (2003). Connecting early language and literacy to later reading (dis)ability: Evidence, theory, and practice. Í S. B. Neuman og D. K. Dickinson (ritstjórar), *Handbook of early literacy research* (bls. 97–110). New York: Guilford Press.

Shepard, L. A. (1994). The challenges of assessing young children appropriately. *The Phi Delta Kappan*, 76(3), 206–212. Sótt 22. október 2011 af <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/20405297.pdf?acceptTC=true>

Shepard, L. A. og Smith, M. L. (1988a). Flunking kindergarten: Escalating curriculum leaves many behind. *American Educator*, 12, 34–39. Sótt 16. október 2011 af <http://nepc.colorado.edu/publication/flunking-kindergarten-escalating-curriculum-leaves-many-behind>

Shepard, L. A. og Smith, M. L. (1988b). Escalating academic demand in kindergarten: Counterproductive policies. *The Elementary School Journal*, 89(2), 135–145. Sótt 18. október 2011 af <http://nepc.colorado.edu/publication/escalating-academic-demand-kindergarten-counterproductive-policies>

Smidt, S. (2009). *Introducing Vygotsky: A guide for practitioners and students in early years education*. London: Routledge.

Snow, C. E., Burns, M. S., og Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Academy Press.

Stone, J. G. (2001). *Building classroom community*. Washington: National Association for the Education of Young Children.

Storch, S. A. og Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934–947.

Vukelich, C. og Christie, J. (2004). *Building a foundation for preschool literacy. Effective instruction for children's reading and writing development*. Newark: International Reading Association.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Zevenbergen, A. A. og Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. Í A. van Kleeck, S. A. Stahl og E. B. Bauer (ritstjórar). *On Reading Books to Children*, bls. 16–36. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.



Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir. (2011).

Leikur og læsi í leikskólum.

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2011/alm/005.pdf>