



## Barnabókmenntir í skólastarfi: Byrjendalæsi og grunnþættir menntunar

Rannveig Oddsdóttir, Halldóra Haraldsdóttir og Jenný Gunnbjörnsdóttir

► Abstract    ► Um höfundana    ► About the authors    ► Heimildir

Núgildandi menntastefna á Íslandi, sem birt er í aðalnámskrám leik-, grunn- og framhaldsskóla, er reist á sex grunnþáttum menntunar sem byggjast á því viðhorfi að menntun hafi bæði gildi fyrir einstaklinginn sjálfan og samfélagið. Grunnþættirnir eru: læsi, sjálfbærni, heilbrigði og velferð, lýðræði og mannréttindi, jafnrétti og sköpun. Þeir eiga að vera leiðarljós í skólastarfi frá leikskóla til framhaldsskóla og fléttast inn í allar námsgreinar.

Barnabókmenntir geta opnað sýn inn á ólík svið samfélags og umhverfis og gefa tækifæri til að vinna með þau atriði sem falla undir grunnþætti menntunar. Í þessari grein er fjallað um niðurstöður rannsóknar á því hvernig grunnþættir menntunar birtast í vinnu út frá barnabókum í 1. og 2. bekk í skólum sem nota kennsluáðferðina Byrjendalæsi.

Rannsóknargögn voru sótt í gagnagrunn sem til varð í umfangsmikilli rannsókn á Byrjendalæsi á árunum 2013–2015. Gögnin sem unnið var með eru úr vettvangsathugunum í sex skólum sem nota Byrjendalæsi, viðtölum við kennara í sömu skólum og kennsluáætlunum fyrir þær vikur þegar vettvangsathuganirnar fóru fram.

Í kennsluáðferðinni Byrjendalæsi eru barnabækur notaðar á markvissan hátt í læsiskennslu og sýndu niðurstöðurnar að í Byrjendalæsisvinnunni gáfust einnig tækifæri til að vinna með grunnþættina sex út frá efni bókanna. Í mörgum tilvikum nýttu kennarar þessi tækifæri vel. Unnið var með læsi á fjölbreyttan hátt út frá bókunum, sköpun skipaði mikilvægan sess í náminu og dæmi voru um umræður sem tengja mátti lýðræði og mannréttindum og heilbrigði og velferð. Færri dæmi voru um beina vinnu með grunnþættina jafnrétti og sjálfbærni. Auk þeirra möguleika sem aðferðin gefur til umfjöllunar um grunnþættina út frá efni og inntaki bókmenntanna er öll umgjörð Byrjendalæsis vel til þess fallin að vinna að markmiðum grunnþáttanna um lýðræðisleg vinnubrögð, samvinnu og virka þátttöku allra.

*Efnisorð:* Byrjendalæsi, barnabókmenntir, grunnþættir menntunar.

### Inngangur

Meginmarkmið skólagöngu er heildstæð alhliða menntun barna og ungmenna. Í stefnumótun fyrir menntakerfi og hjá alþjóðlegum stofnunum sem láta sig menntamál varða er árangri skólastarfs gjarnan lýst sem hæfni (e. competence) á einstökum námssviðum og lykilhæfni (e. key-competence) sem nemendur eiga að öðlast á skólagöngunni (European Commission,

2007; OECD, 2005). Lykilhæfni vísar til hæfni sem nemendur þurfa að búa yfir til að öðlast persónulegan þroska og verða fullgildir þátttakendur í samfélagi fyrir alla. Þar á meðal er hæfni í tjáningu og miðlun, skapandi og gagnrýnin hugsun, sjálfstæði og samvinna.

Núgildandi aðalnámskrár leik-, grunn- og framhaldsskóla á Íslandi eru byggðar á sex grunnþáttum menntunar og lykilhæfniþáttum sem tengjast þeim. Grunnþættirnir eru: læsi, sjálfbærni, heilbrigði og velferð, lýðræði og mannréttindi, jafnrétti og sköpun. Þeir mynda kjarna menntastefnunnar og vísa til framtíðarsýnar á samfélag, umhverfi, menningu og náttúru og eiga að stuðla að auknu jafnrétti og lýðræði. Áherslu á nefnda grunnþætti í skólastarfinu er ætlað að efla lykilhæfni nemenda, svo sem hæfni í tjáningu og miðlun, skapandi og gagnrýna hugsun, sjálfstæði og samvinnu (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011).

Aðalnámskrá (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011) er leiðbeinandi um áherslur í skólastarfi og grunnþættirnir sex eiga að vera leiðarljós við námskrárgerð skóla. Í örstuttu máli má lýsa inntaki þeirra með eftirfarandi hætti:

- *Læsi* felur í sér að geta ráðið í og notað táknerfi til að skapa og miðla merkingu. Í læsinámi þarf að huga að: hljóðkerfi, umskráningu, orðaforða, skilningi, hugsun, túlkun, sköpun og ritun. Í læsináminu eiga nemendur að geta rætt þekkingu sína og miðlað henni ýmist munnlega, skriflega eða með öðrum hætti.
- *Sjálfbærni* vísar til samspils umhverfis-, félags- og efnahagslegra þátta samfélags. Í skóla þarf að efla skilning nemenda á mikilvægi þess að skapa samábyrgt samfélag með hliðsjón af umhverfismálum, jöfnuði og velferð allra jarðarbúa.
- *Heilbrigði og velferð* vísar til andlegrar, félagslegrar og líkamlegrar velferðar og vellíðunar. Í þessu samhengi er skólum ætlað að skapa skólamenningu sem hvetur til heilbrigðra lífshátta á framangreindum sviðum.
- *Lýðræði og mannréttindi* fela í sér afstöðu til ýmissa siðferðilegra álitamála. Nemendum er ætlað að læra hvernig lýðræðislegt samfélag er. Í því sambandi ber skólum að haga starfsháttum þannig að þeir efli samábyrgð, virðingu og virkni með nemendum.
- *Jafnrétti* vísar til jafnra tækifæra fyrir alla. Jafnréttismenntun tekur til fjölmargra þátta, svo sem menningar, tungumáls, kyns, litarháttar, fötlunar og trúarbragða. Lífsgildi, svo sem virðing, ábyrgð, samkennd og víðsýni koma hér við sögu.
- *Sköpun* felur í sér glímu við viðfangsefni, gagnrýna hugsun, forvitni og leit. Í hnotskurn á nám sér stað þegar einstaklingur vinnur með áreiti, tengir það fyrri þekkingu og skapar nýja. Þannig er hlutverk sköpunar í námi að efla ígrundaða hugsun, frumkvæði nemenda og virkni.

Í þessari grein er fjallað um það hvernig vinna með grunnþætti menntunar fléttast inn í læsiskennslu í sex skólum sem nota kennsluáferðina Byrjendalæsi. Í þeirri áferð eru barnabækur notaðar á markvissan hátt í læsiskennslu og jafnframt lögð áhersla á skýr námsmarkmið, námsaðlögun, samvinnunám og samþættingu læsináms við aðrar námsgreinar (Rúnar Sigþórsson og Halldóra Haraldsdóttir, 2017; Rósa Eggertsdóttir, 2007).

## Gildi barnabókmennta

Fjöldi rannsókna hefur sýnt fram á gildi barnabókmennta fyrir hugsun, þekkingu, mál og læsi barna. Frá fæðingu taka börn þátt í táknrænum samskiptum við aðra sem stuðla að félags-, tilfinninga- og vitsmunalegum þroska þeirra (Landry og Smith, 2006). Pianta (2006) hefur meðal annarra gert grein fyrir þessum flóknu og gagnvirku tengslum sem styðja þá grunnferla sem læsi byggist á. Þessir ferlar, auk orðskilnings og færni til tjáskipta, beinast að athygli, minni, áhuga og hvatningu. Samskipti af þessum toga eiga sér stað með talmáli og óyrstum samskiptum.

Í þessu sambandi hefur verið sýnt fram á sérstakt gildi bóklesturs fyrir börn löngu áður en þau fara að lesa og jafnvel áður en þau byrja að tala (Montag, Jones og Smith, 2015; Murray og Egan, 2014). Bókin býður upp á notalegar samverustundir sem geta falið í sér vellíðan, gleði, undrun, uppgötvanir, ímyndanir, eftirvæntingu eða spennu. Inntak bókarinnar gerir samverustundina að gæðastund en einnig það hvernig hinn fullorðni hlúir að félags- og tilfinningalegum samskiptum með lestri texta eða mynda, hvernig hann tengir þetta við reynslu barnsins og býður upp á þátttöku með samræðu, spurningum á báða bóga og áhugaverðum útúrdúrum eftir því hvert hugurinn leiðir. Samverustundir af þessum toga eru gæðanámsstundir og til þess fallnar að kveikja bókaást (Baker, 2013; Bardige og Segal, 2005; De Temple, 2001; Landry og Smith, 2006; Lennox, 2013).

Góð leið til þess að kenna börnum að njóta bókmennta og efla samtímis mál, læsi og hugsun, er því að lesa fyrir þau og að vera þeim góð fyrirmynd við lestur (Cohrssen, Niklas og Tayler, 2016; Lennox, 2013; Murray og Egan, 2014). Hugtakið samræðulestur (e. dialogue reading, shared reading) er notað um það þegar börn eru virkir þátttakendur í samræðu sem á sér stað þegar lesið er fyrir þau. Markmiðið er að hvetja börnin til dýpri hugsunar og að færa hugsanir sínar í orð. Hinn fullorðni eflir skilning barnsins til dæmis með því að útskýra orð og athafnir, víkka eða dýpka umfjöllunarefnið og tengja það við fyrri reynslu, en auk þessa kynnist barnið ritháttarkerfi tungumálsins, öðlast færni í hljóðkerfisúrvinnslu og lærir bókstafi. Hlustun skiptir máli í þessu samhengi en hlustunarskilningur eflir sjálfstæða hugsun og leggur grunn að dýpri hugsun og rökfærni sem lesskilningur byggist á (Cohrssen o.fl., 2016; Cunningham og Zibulsky, 2011; De Temple, 2001; Dickinson, 2001; Landry og Smith, 2006).

Ef bæði foreldrar og starfsfólk leikskóla sýna í verki jákvætt viðhorf til lestrar er líklegt að börnin fá fleiri tækifæri til upplifana í tengslum við bækur og þekkingin sem þau tileinka sér í þeim samskiptum hefur áhrif á viðhorf þeirra til læsis. Þannig eru jákvæð tengsl milli lestars og samræðu og læsisþekkingar síðar. Kenningar um bernskulæsi (e. emergent literacy) eru byggðar á þessum grunni. Þar er gert ráð fyrir því að læsisþættirnir, skilningur, hlustun, ritun og lestur, þróist jafnhliða og hafi víxlverkandi áhrif hver á annan. Auk læsisþáttanna skiptir máli sú félagslega mótun sem á sér stað í mál- og læsissamskiptum barns og fullorðins án þess að formleg eða bein kennsla eigi sér stað (Razfar og Gutiérrez, 2003; Sylva o.fl., 2011).

Einn kostur bóklesturs er að auðvelt er að ná til barna með bókinni (Browne, 2009). Það er mikilvægt að halda áfram að lesa fyrir börn bæði á heimilum og í skóla eftir að þau hefja formlegt lestrar nám þar sem þau ráða ekki við að lesa aldursvarandi texta óstudd. Rannsóknir hafa sýnt að börn sem hafa mikla reynslu af bókum efla orðaförða sinn og tjáningarfærni og næmi á það hvernig megi nota orð í ólíku samhengi. Jafnframt læra þau að skilja orsakatengsl, beita innsæi og álykta um samhengi í texta og ná því dýpri skilningi á merkingu hans. Þau kynnast að auki ólíkum textategundum og grunnþáttum ritunar (Cunningham og Zibulsky, 2011; Landry og Smith, 2006; Marzano, 2004).

Rétt eins og samræðulestur hefur jákvæð áhrif á mál-, félags- og vitsmunabroska leikskólabarna hafa rannsóknir sýnt menntandi gildi samræðu með bóklestri fyrir grunnskólanemendur, þegar samræðunni er beitt markvisst til þess að efla hugsun, leita lausna og stuðla að aukinni vitund nemenda um framangreind atriði (Fisher og Frey, 2014; Lennox, 2013; Marzano, 2004). Þannig verður samræðan verkfæri til þess að skapa sameiginlegan grundvöll fyrir frekari lesskilning, samanber kenningu Vygotsky (1986) um málið sem verkfæri hugsunar eða gagnvirkt samspil hugsunar og máls. Í samræðunni þurfa kennarar að huga að því hvernig spurninga þeir spyrja; spurninga um staðreyndir eða spurninga sem efla innsæi, leiða til frekari hugsunar eða kalla eftir rökstuðningi nemenda (Rojas-Drummond og Mercer, 2003; Mercer og Littleton, 2007). Eftir lestur og samræðu eiga nemendur hlutdeild í sögunni eða upplýsingatextanum, án tillits til lestrarfærni. Þeir kynnast sögupersónum og aðstæðum þeirra og geta tengt inntak textans við eigin reynslu. Það býður upp á frjóan jarðveg fyrir ritun og aðra sköpun út frá efninu. Samantektir á rannsóknum um aðferðir í ritunarkennslu benda til þess að nálgast þurfi kennsluna á breiðum grunni og vinna beri jöfnum höndum með tæknilega þætti, svo sem umskráningu og rétttritun, og ritunarferlið og innihald textans (Graham, McKeon, Kiuahara og Harris, 2012;

Koster, Tribushinina, De Jong og Van den Bergh, 2015), og þegar nemendur hafi öðlast hlutdeild í efninu greiði það fyrir námi. Nemendur þurfa stuðning til þess að efla færni sína í öllum þáttum læsis og það þarf að kenna þeim leiðir til þess að fást við bæði bókmennta- og upplýsingatexta (Institute of Education Sciences, 2010).

Af framangreindu má sjá að barnabókmenntir hafa marga kosti sem efniviður í læsiskennslu og samþættingu námsgreina, en þær geta einnig haft víðtækari áhrif. Þegar unnið er að fjölbreyttum viðfangsefnum út frá innihaldsríkum textum gefst tækifæri til að koma til móts við ólíkar þarfir og aðstæður nemenda innan hópsins. Ellis og Smith (2017) leggja til að kennarar tileinki sér vítt sjónarhorn þegar þeir meta stöðu og námsþarfir nemenda er varða læsi og hafa þær sett fram líkan sem dregur fram þær forsendur sem kennarar þurfa að ganga út frá. Líkanið má sjá á mynd 1. Í fyrsta lagi segja þær að taka verði tillit til menningar- og félagsauðs hvers nemanda. Læsi sé órjúfanlega tengt því félagslega samhengi sem nemandinn lifir í, svo sem læsisvenjum og aðgengi að lesefni á heimili eða í nærsamfélagi, því hvað er lesið og rætt um, hvar lestur fer fram og með hverjum. Því telja þær mikilvægt að læsinnámið nái út fyrir veggi kennslustofunnar. Í öðru lagi þurfi að miða við þekkingu og hæfni nemandans í læsi, t.d. hvaða aðferðum hann ræður yfir og beitir við lestur, ritun og tjáningu. Í þriðja lagi þurfi að ganga út frá persónulegri og félagslegri sjálfsmynd nemandans, hvornig hann metur stöðu sína og þekkingu í læsi, hvornig hann finnur sig í hópi félaga, hvar áhugi hans liggur og með hverjum hann vill vinna og leika sér.



**Mynd 1.** Líkan Ellis og Smith (2017) um þekkingarsviðin þrjú sem læsi hvílir á.

Hugmyndir Ellis og Smith (2017) ríma við hugmyndir Browne (2009) um notkun barnabókmennta í læsiskennslu. Browne segir að góðar barnabækur þurfi að snerta lesendur/hlustendur persónulega, hreyfa við tilfinningum þeirra og skoðunum, en einnig að efla þá félagslega, auka við þekkingu þeirra og vekja með þeim löngun til að lesa meira. Bækurnar þurfi því að vera það áhugaverðar í augum allra nemenda að þær viðhaldi jákvæðu viðhorfi til lesturs og skilji þannig við lesandann að hann þyrsti í meiri lestur.

Browne (2009) segir tækifæri gefast til að efla persónuþroska ef bækur veita ánægju, efla ímyndunarafli, þroska samkennd, kynna ólík sjónarmið, bjóða upp á nýja þekkingu og endurspeglu þá þekkingu sem nemendur búa yfir. Tækifæri til að efla félagsþroska gefast ef bækurnar endurspeglu samfélagið, veita aðgang að „framandi heimum“ (e. secondary worlds), kanna samskipti og sýna ólíkar menningarlegar hefðir og gildi eða ólíkar leiðir til að sjá og skynja veröldina. Í þessu samhengi hefur verið fjallað um barnabækur ýmist sem glugga eða spegla þar sem efni þeirra getur ýmist speglað eigin reynslu og aðstæður nemenda eða opnað þeim glugga inn í framandi eða lítt kunnuga heima (Tschida, Ryan og Ticknor, 2014; Bishop, 1990). Við val á bókum þarf því að hafa félagsmenningarlegt umhverfi nemenda í huga þar sem öll börn eiga rétt á bókum sem ýmist endurspeglu ímynd þeirra óháð kyni, stétt, kynþætti, trúarbrögðum eða hæfileikum eða veita þeim innsýn í líf og reynslu annarra.

Browne (2009) segir enn fremur að tækifæri til að efla vitsmunuþroska, skilning eða þekkingu fái ef bækur gera óhlutbundnar hugmyndir skiljanlegar og gefa færi á að leggja dýpri merkingu í hversdagslega hluti, bjóða upp á vangaveltur um siðferðileg málefni, hvetja til ígrundunar og hafa áhrif á viðhorf og skoðanir. Jafnframt gefast tækifæri til að þróa og efla mál barna ef bækur gefa innsýn í ólíkar textategundir og rithefðir og ef þær kveikja hugmyndir, efla skapandi hugsun og miðlun eða leyfa nemendum að upplifa fegurð tungumálsins og áhrifamátt þess. Barnabækur eru þannig kjörinn efniviður til að vinna að þeim áherslum aðalnámskrár sem birtast í grunnþáttum menntunar og lykilhæfni.

## **Barnabókmenntir og Byrjendalæsi**

Byrjendalæsi er aðferð við læsiskennslu í 1. og 2. bekk grunnskóla þróuð af Rósu Eggertsdóttur og fleiri sérfræðingum við Miðstöð skólaþróunar við Háskólann á Akureyri. Aðferðin er byggð á samvirku námslíkani sem einkennist af jafnvægi milli heildar- og eindaraðferða (Rúnar Sigþórsson og Halldóra Haraldsdóttir, 2017; Rósa Eggertsdóttir, 2007). Í kennslu samkvæmt eindaraðferðum er megináhersla lögð á tæknilega hlið lestrarferlisins, en þá er átt við hljóðvitund, bókstafaþekkingu, stafagerð, umskráningu og lesfimi. Á hinn bóginn byggist hugmyndafræði heildaraðferða á því að lestur sé flókið vitsmunalegt ferli og hafi það meginhlutverk að draga fram merkingu texta. Áhersla er lögð á heildstæða móðurmálskennslu sem felst í því að kenna talað mál, lestur, hlustun og ritun samþætt og í merkingarlegu samhengi fyrir nemendur (Vacca o.fl., 2009). Í samvirkum aðferðum, eins og Byrjendalæsi, er litið svo á að í læsiskennslu þurfi að taka mið af báðum fyrrgreindum hugmyndum og kennarar þurfi að nota fjölbreyttar leiðir til að fást við lestur, hlustun, tal og ritun út frá heildstæðum viðfangsefnum. Byrjendalæsi sækir einnig til kenninga um hugsmíðahyggju og nám án aðgreiningar og því er lögð áhersla á samvinnu jafningja, stigskiptan stuðning og námsaðlögun í fjölbreyttum nemendahópi. Einnig er lagt upp úr athafnamíðun og fjölbreytni í viðfangsefnum nemenda og tekið mið af niðurstöðum rannsókna um það hvað einkennir starfshætti kennara sem ná góðum árangri (Rúnar Sigþórsson og Halldóra Haraldsdóttir, 2017; Rósa Eggertsdóttir, 2007).

Þessi hugmyndafræði fellur vel að hugmyndum í aðalnámskrá grunnskóla um læsi og læsiskennslu þar sem lögð er áhersla á það að læsi sé félagslegt í eðli sínu og snúist um það að geta átt samskipti við aðra með talmáli, rituðu máli, myndmáli og fjölbreyttum miðlum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011).

Barnabókmenntir gegna lykilhlutverki í Byrjendalæsi. Lagt er upp með að efniviður læsisvinnu sé fjölbreyttir textar, svo sem sögur, ljóð, fræðitextar eða myndefni, og fjölbreyttar aðferðir séu notaðar við lestur, ritun og aðra miðlun. Kennarar velja textana út frá settum markmiðum og hafa í huga hvaða tækifæri efnið gefur til að mæta félags- og menningarlegum fjölbreytileika nemendahópsins. Þeir meta jafnframt hvort textinn sé áhugaverður og hæfilega krefjandi, hvort hann innihaldi ríkulegan orðaforða og bjóði upp á tengingu við fyrri þekkingu og reynslu nemenda eða gefi innsýn í framanandi aðstæður og nýjan fróðleik (Jenný Gunnbjörnsdóttir, Ragnheiður Lilja Bjarnadóttir og Rúnar Sigþórsson, 2018; Rósa Eggertsdóttir, 2007).

Barnabókmenntir gefa kennurum því færi á að velja og vinna með texta þannig að tillit sé tekið til þeirra þátta sem Ellis og Smith (2017) telja mikilvægt að gengið sé út frá í læsinnámi og nefndir voru hér að framan. Auk þess fær nemendahópurinn sömu hlutdeild í efni textans og þrátt fyrir ólíka stöðu og námsþarfir verður til sameiginleg reynsla sem viðfangsefni læsinnámsins spretta út frá. Nemendur vinna þannig að verkefnum sem sniðin eru að þeirra þörfum, út frá sama merkingabæra grunni (Rósa Eggertsdóttir, 2007).

Í Byrjendalæsi er læsinnámið skipulagt í þremur þrepum (Anna Guðmundsdóttir og Halldóra Haraldsdóttir, 2017; Rósa Eggertsdóttir, 2007). Í fyrsta þrepi kynnast nemendur sögunni eða þeim texta sem unnið er með. Textinn er lesinn fyrir og með nemendum og efni hans og orðaforði ræddur sérstaklega. Lögð er áhersla á fjölbreyttar aðferðir við lestur og samræður, nemendur spá fyrir um efnið, draga ályktanir, setja sig í spor persóna, fara í hlutverkaleiki, ræða hugmyndir sem kvikna út frá efninu hverju sinni og máta þær við eigin reynslu og aðstæður. Í fyrsta þrepi Byrjendalæsis gefst því gott tækifæri til að tengja kennsluna við grunnþætti menntunar út frá völdum viðfangsefnum.

Í öðru þrepi Byrjendalæsis er unnið með tæknilega þætti læsis. Þá er unnið með smæstu einingar málsins, svo sem stafi og hljóð, jafnt sem merkingu óhlutbundinna eða flókinn hugtaka sem eru skoðuð og flokkuð til að efla orðaforða og skilning. Efniviðurinn er sóttur í textann sem unnið var með í þrepi eitt og viðfangsefnið eru oft útfærð sem leikir og spil. Kennsluhættir einkennast af aðferðum sem styrkja sjálfstæði og jafnræði í námi og ýta undir samvinnu og samskipti nemenda.

Í þriðja þrepinu vinna nemendur að enduruppbyggingu texta. Með ritun eða annars konar sköpun út frá umfjöllunarefninu eru nemendur hvattir til að tjá eigin þekkingu og skoðanir á fjölbreyttan hátt. Nemendum eru kenndar gagnlegar aðferðir við ritun og stigskiptum stuðningi og leiðsegjandi endurgjöf er beitt til að leiðbeina þeim.

## Markmið og rannsóknarspurning

Markmið þessarar rannsóknar er að varpa ljósi á það hvernig nota má barnabókmenntir til að vinna að þeim sex grunnþáttum menntunar sem liggja til grundvallar íslenskrar menntastefnu. Barnabókmenntir eru kjörinn efniviður til að vinna með grunnþættina. Efni þeirra getur verið kveikja að umræðu um málefni sem varða sjálfbærni, heilbrigði og velferð, jafnrétti, lýðræði og mannréttindi. Í kennsluáðferðinni Byrjendalæsi sem notuð er í 1. og 2. bekk margra grunnskóla eru barnabækur notaðar á markvissan hátt í læsiskennslu. Stafir og hljóð eru kennd út frá texta bókanna og kafað er í merkingu textans og unnið með orðaforða, lesskilning og ritun. Í Byrjendalæsi er jafnframt lögð áhersla á samþættingu læsinnáms við aðrar námsgreinar, að kennarar setji sér skýr markmið með kennslunni, hugi að námsaðlögun og samvinnu nemenda og sjái til þess að viðfangsefni nemenda séu athafnamiðuð (Rúnar Sigþórsson og Halldóra Haraldsdóttir, 2017, Rósa Eggertsdóttir, 2007). Umgjörð Byrjendalæsis gefur þannig tækifæri til að vinna með grunnþætti menntunar út frá efni textanna sem eru til umfjöllunar hverju sinni og með þeim vinnubrögðum sem notuð eru í kennslustundum.

Leitað er svara við spurningunni: Hvernig birtast grunnþættir menntunar í vinnu út frá barnabókum í 1. og 2. bekk í skólum sem nota kennsluáðferðina Byrjendalæsi?

## Aðferð

Þessi grein er byggð á gögnum sem safnað var á árunum 2013–2015 til umfangsmikillar rannsóknar á Byrjendalæsi. Fyrir þá rannsókn voru valdir af handahófi þrír skólar á Norðurlandi eystra og þrír á höfuðborgarsvæðinu og Vesturlandi sem nota aðferðir Byrjendalæsis. Gögnin sem unnið var með í þessari rannsókn eru úr vettvangsathugunum í þessum sex skólum, þar sem fylgst var með læsiskennslu í eina viku í einni bekkjardeild í 1. bekk og einni í 2. bekk í hverjum skóla, viðtölum við kennara í sömu skólum og kennsluáætlunum fyrir þær vikur sem vettvangsathuganirnar fóru fram. Í vettvangsathugunum notuðu rannsakendur formgerð (e. structured) skráningareyðublöð (sjá t.d. Hopkins, 2008). Tveir rannsakendur fóru inn í hverja bekkjardeild og fylgdist annar þeirra með athöfnum kennara og hinn með athöfnum og viðfangsefnum nemenda. Athugað var hvernig kennarinn stýrði kennslunni, hvaða viðfangsefni voru tekin fyrir, hvernig kennarinn útskýrði, leiðbeindi og aðstoðaði nemendur, hvaða verkefni nemendur fengust við, hvort hugað var að námsaðlögun til að mæta ólíkum námsþörfum nemenda og hvort þeir unnu einir eða fleiri saman. Í viðtölum við kennara var stuðst við hálfformgerðan viðtalsramma (e. semi-structured) sem mótaðist af efnisþáttum sem viðtalið snerist um og dýpkunarspurningar sem notaðar voru eftir því sem framvinda viðtalsins gaf tilefni til (Cohen, Manion og Morrison, 2000, Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson, 2017).

Gögnin voru greind að nýju til að svara rannsóknarspurningunni sem hér er lögð til grundvallar. Farið var í gegnum allar kennsluáætlanirnar, vettvangsnótturnar og viðtöl við kennara og leitað að atriðum sem fella mætti undir þá sex grunnþætti menntunar sem aðalnámskrá byggist á. Útbúin var tafla og atriði sem fram komu og féllu undir grunnþættina skráð inn í hana og meginatriði niðurstaðna síðan dregin saman.

Í gögnunum sem unnið var úr höfðu nöfn skóla, kennara og nemenda verið þurrkuð út svo ekki var mögulegt að rekja þau til einstakra skóla eða einstaklinga. Tveir greinarhöfundar tóku þátt í gagnaöfluninni og þekktu því til sumra tilvikanna en gættu þess að láta það ekki hafa áhrif á úrvinnslu og túlkun niðurstaðna.

## Niðurstöður

Niðurstöðum eru gerð skil í tveimur meginköflum. Í þeim fyrri er fjallað um það hvernig barnabækur eru notaðar í vinnu með grunnþáttinn læsi og í þeim seinni er fjallað um vinnu með aðra grunnþætti menntunar. Í kaflanum um læsi er horft til fjögurra þátta, það er: hvernig kennarar velja bækur til að vinna með, hvernig þeir vinna með inntak texta og lesskilning, hvernig kennslu tæknilegra þátta er háttáð og loks hvernig vinna með textagerð og miðlun á sér stað. Í kaflanum um aðra grunnþætti menntunar er greint frá niðurstöðum um notkun barnabókmennta í tengslum við hvern grunnþátt fyrir sig; jafnrétti, lýðræði, sköpun, sjálfbærni, heilbrigði og velferð. Skólarnir sex sem rannsóknin tók til eru aðgreindir í texta og töflum með bókstöfunum A, B, C, D, E og F.

## Grunnþátturinn læsi

Byrjendalæsi hefur það meginmarkmið að kenna og efla læsi nemenda. Það kemur því ekki á óvart að læsi skuli vera sá grunnþáttur sem var mest áberandi þegar unnið var úr gögnunum. Í öllum bekkjum voru barnabókmenntir notaðar á markvissan hátt í læsiskennslu. Kennararnir völdu bækur út frá markmiðum kennslunnar hverju sinni og notuðu efni þeirra til að vinna með lesskilning, leggja inn tæknilega þætti lestrarnáms og kenna textagerð og miðlun. Út frá upphaflega textanum spunnu nemendur að lokum nýjan texta í talmáli, ritmáli eða myndsköpun. Í töflu 1 má sjá hvaða bækur var unnið með og hvernig þær voru notaðar í læsiskennslu í þeim tólf bekkjardeildum sem rannsóknin tók til.

**Tafla 1.** Vinna með læsisþætti út frá barnabókmenntum í Byrjendalæsi.

Bekkur	Bók	Lesskilningur	Lestrarkennsla	Textagerð og miðlun
1A	<i>Beint í mark</i> Colin McNaughton	Forspá fyrir lestur. Spurningar um efni bókar. Orð og orðasambönd útskýrð og rædd. Bygging texta, myndasöguform og tákni sem þar eru notuð.	Lykilorð: Varamaður Bókstafir: V. Gefa og taka. Finna orð í texta og skrifa. Sóknarskrift.	Nemendur sömdu sína eigin teiknimyndasögu.
1B	<i>Sagan af undurfögru prinsessunni og hugrakka prinsinum hennar</i> Margrét Tryggvadóttir og Halldór Baldursson	Forspá fyrir lestur. Umræður um söguna eftir lestur. Söguþráður og persónur. Orð úrskýrð. Rætt um samspil mynda og texta en myndirnar í bókinni eru í mótsögn við textann.	Lykilorð: Undurfögru. Bókstafir: U og D. Orðasúpa. Orð í orði. Fundu orð með stöfum vikunnar í texta úr bókinni. Paralestur.	Nemendur gerðu hugtakakort um sögupersónur. Sögugerð um persónurnar.
1C	<i>Skrímslaerjur</i> Áslaug Jónsdóttir	Umræða um hugtakið „aðalpersóna“ út frá lestri bókarinnar. Orð útskýrð. Spurningar um efni bókarinnar. Sumar krefjast þess að börnin álykti og/ eða lesi milli lína.	Lykilorð: Hundleiðinlegt Bókstafir: AU - EI - EY Orð í orði. Orð úr orði. Finna orð með au og ei/ey. Umræða um sérhljóða og samhljóða. Sóknarskrift átta orð með au/ei/ey úr bók vikunnar. Nemendur taka þátt í seinni lestri bókarinnar.	Nemendur bjuggu til persónukort um aðalpersónur sögunnar.
1D	<i>Heimsins besti pabbi</i> Björk Bjarkadóttir	Umræða og vinna með uppbyggingu frásagnar. Orð útskýrð.	Lykilorð: Skógarbjörn. Bókstafir: ö Sóknarskrift. Finna orð með ö.	Nemendur skrifuðu eða teiknuðu pabbasögu.
1E	<i>Snudra og Tuðra verða vinir</i> Iðunn Steinsdóttir	Forspá fyrir lestur. Ráðið í merkingu orða út frá samhengi í texta. Sagan rifjuð upp og rætt um efni hennar.	Lykilorð: Hugsaðu. Bókstafir: H og U. Orð úr orði. Orðasúpa. Nefna orð með H og U. Finna orð með H og U í texta.	Hluti nemenda vann ritunarverkefni þar sem þeir lásu texta úr bókinni og skrifuðu síðan hvað Snudra og Tuðra væru að gera.
1F	<i>Sylvía og drekinn</i> Lawrence Schimmel	Umræður um efni bókarinnar. Orð útskýrð.	Lykilorð: Auðsjáanlega og Reykjarbólstrar. Bókstafir: Au og Ei/ey. Orð úr orði. Orð í orði. Æfa skrift með því að skrifa orð úr sögunni. Finna orð með au og ei/ey í texta úr bókinni. Paralestur.	Hver nemandi valdi sér atriði til að túlka í teikningu eða texta. Myndum/textum raðað í tímaröð.



**Tafla 1.** Vinna með læsisþætti út frá barnabókmenntum í Byrjendalæsi.

Bekkur	Bók	Lesskilningur	Lestrarkennsla	Textagerð og miðlun
2A	<i>Unugata</i> Áslaug Jónsdóttir	Forspá fyrir lestur. Spurningar um efni bókarinnar. Umræða um byggingu og inntak frásagna, persónur, atburðarás o.fl. Kallað eftir skoðun nemenda á bókinni. Orð og orðasambönd útskýrð.	Lykilorð: Dyrabjalla. Orð sem byrja á bj Paralestur. Orð úr orði. Stafarugl. Krossglíma. Finna samsett orð í textanum. Orðaskuggar. Sóknarskrift.	Hugtakaort um sögupersónur (útlit, líðan, aldur, kyn). Föndruðu hús sögupersóna. Skrifuðu um persónuna út frá hugtakakortinu. Kynntu húsið og persónuna sína fyrir samnemendum. Nemendur skrifuðu sendibréf.
2B	<i>Sagan af undurfögru prinsessunni og hugarakka prinsinum hennar</i> Margrét Tryggvadóttir og Halldór Baldursson	Orð útskýrð. Söguþráður rifjaður upp með nemendum eftir lesturinn. Rætt um samheiti og andheiti. Rætt um hugtakið persónulýsingu og persónur í sögunni skoðaðar.	Lykilorð: Undurfögru. Bingó b–d–p. Jöfnuspil samheiti. Þátttökulestur. Kórlestur.	Persónulýsingar. Sögugerð um persónur. Munnleg kynning eða frásögn nemenda af sinni persónu.
2C	<i>Jói og baunagrasið</i>	Orð útskýrð. Samræður um orð úr textanum.	Lykilorð: Baunagras. Orð úr orði. Orðasúpa. Paralestur – Punktalestur	Myndum úr sögunni raðað í tímaröð, munnleg endursögn og skrifað við myndirnar.
2D	<i>Komdu og skoðaðu hafid</i> Sólrún Harðardóttir	Umfjöllun um persónur. Orð útskýrð. Syr spurninga um efni texta sem er lesinn fyrir börnin.	Sóknarskrift. Orðasúpa. Samlestur á fræðitexta.	Sögugerð Staðreyndaritun um fiska. Venn-kort um fiska.
2E	<i>Gula sendibréfið</i> Sigrún Eldjárn	Umræður um söguna. Sagan rifjuð upp síðar í vikunni og þá útskýrir kennarinn orð og orðasambönd sem nemendur vinna síðan með. Spurningar um atburðarás, persónur og orð. Leika merkingu orða í flöskustút.	Lykilorð: Óskasteinn. Orð í orði. Orðasúpa.	Persónulýsingar. Sendibréf. Teikna og skrifa um leynivin.
2F	<i>Útilega (Kuggur)</i> Sigrún Eldjárn	Kennarinn úrskýrir orð sem koma fyrir í textanum. Rætt um byggingu frásagnar, persónur, söguþráð, atvik).	Orð í orði. Orð úr orði. Orðaskuggar. Skrift og stafsetning (orð úr textanum).	Myndasaga um útilegu. Nemendur hvattir til að nota orð úr texta vikunnar í ritun sinni.

### Orðskýringar:

Gefa og taka: spil sem æfir endurþekkingu orða en má einnig nota á annan hátt þegar lestrarfærni nemenda eykst.

Hugtakakort: leið til að skrá og flokka upplýsingar á myndrænan hátt.

Krossglíma: einskonar krossgáta, eitt orð myndar lóðréttan ás og fundin eru önnur orð sem hægt er að láta skera það orð.

Lykilorð: orð úr texta sem notað er sem sýnidæmi um þátt sem á að kenna eða æfa.

Orð í orði: nemendur finna orð sem falin eru í völdu orði án þess að rugla bókstöfum.

Orð úr orði: nemendur finna orð úr þeim stöfum sem mynda valið orð.

Orðaskuggar: form orðs er teiknað í rúður og parað saman við skrifað orð.

Orðasúpa: orðapraut þar sem nemendur fela og finna valin orð innan um staka bókstafi.

Persónukort: aðferð við að skrá útlit og eiginleika persóna.

Sóknarskrift: nemendur fara úr sæti sínu til að sækja sér orð eða textabút sem þeir leggja á minnið og skrifa rétt niður.

Venn-kort: aðferð til að skrá samanburð, ættuð úr mengjafræði.

Þátttökulestur: nemendur taka þátt í lestri með kennara.

### Val á bókum

Í viðtölum við kennara kom fram að þeir töldu það einn meginkost Byrjendalæsis að unnið er með vandaðar barnabókmenntir sem eru til þess fallnar að vekja áhuga barnanna á lestri og bókmenntum. Kennarar segjast leggja sig fram um það að velja fjölbreyttar bækur sem höfða til ólíks áhugasviðs barnanna og velja til dæmis sitt á hvað bækur sem þeir telja að höfði til stelpna og bækur sem þeir telja að höfði til stráka. Einnig gæta þeir þess að bjóða upp á bækur úr mismunandi bókmenntagreinum, svo sem samtímasögur, þjóðsögur, fræðitexta og ljóð. Þær vikur sem fylgst var með kennslu í skólunum sex var langalgengast að unnið væri með myndskreyttar barnabækur eftir íslenska höfunda. Af þeim 11 bókum sem notaðar voru í kennslunni (í einum skólanum unnu 1. og 2. bekkur með sömu bók) voru átta bækur eftir íslenska höfunda en þrjár bækur voru þýddar. Tíu þessara bóka innihéldu sögur og ævintýri en í 2. bekk í skóla D var unnið með fræðitexta út frá bókinni *Komdu og skoðaðu hafið* og þar var einnig lesin saga um fiska og blaðagreinar. Í 2. bekk í skóla C, þar sem unnið var með ævintýrið um Jóa og baunagrasíð, voru lesnar tvær mismunandi útgáfur af sögunni og eitt ljóð.

Í viðtali við kennara í 2. bekk í skóla A kom fram að honum fannst skipta máli að efni bókanna væri skemmtilegt, en auk þess mættu þær gjarnan innihalda boðskap og vera fræðandi eða að auðvelt væri að tengja efnið við aðrar námsgreinar. Hann sagði meðal annars:

Til að nemendum finnist skemmtilegt ... förum við eftir nemendunum hverju sinni. Til dæmis ef þeim finnst bókin skemmtileg sem við erum með núna og hún höfðar til þeirra, þá tökum við gjarnan fleiri bækur eftir sama höfund ... við reynum líka að hafa bækur sem höfða til stelpna og bækur sem höfða til stráka.

Í vettvangsheimsóknnum sást vel hvernig kennarar lögðu sig fram um að kveikja forvitni og áhuga barnanna á þeim bókum sem unnið var með. Fyrsti lestur bókarinnar var nær undantekningarlaust hafinn á því að börnunum var sýnd bókin og þau spáðu fyrir um mögulegt efni hennar. Þannig var forvitni þeirra vakin og þau búin undir að hlusta á lesturinn. Oftast kynnti kennarinn einnig höfund bókarinnar og spurði út í eða sagði frá fleiri bókum eftir sama höfund. Í viðtali við kennara í skóla F kom einnig fram að einn þáttur í því að vekja áhuga nemenda á bókmenntum væri að fá rithöfunda til að koma í skólann til að kynna bækur sínar og lesa úr þeim fyrir nemendur.

Auk þess að unnið var sérstaklega með tiltekna bækur var umhverfi í stofunum læsisríkt og töluvert var þar um bækur og annað lefni. Víða höfðu kennarar safnað saman bókum um svipað efni og það sem var til umfjöllunar og höfðu þær aðgengilegar fyrir nemendur í kennslurýminu. Í 2. bekk í skóla A, þar sem unnið var með bókina *Unugötu* sem fjallar um póstdreifingu, voru til dæmis aðgengilegar fleiri bækur sem tengjast sendibréfum og ýmis efniviður sem tengdist viðfangsefninu, svo sem frímerkjabækur, umslög, kort og landabréfabækur. Þetta efni var notað til að auka skilning barnanna á umfjöllunarefni bókarinnar.

## Inntak texta og lesskilningur

Í kennsluáætlunum og vettvangsnótum úr heimsóknum í skólana kemur fram hvernig var unnið með inntak texta og lesskilning. Bókin var iðulega lesin að minnsta kosti tvisvar sinnum fyrir nemendur. Í fyrsta lestri bókarinnar var lögð áhersla á hlustun. Kennarinn las þá söguna án þess að sýna börnunum myndirnar. Þau hlustuðu og áttu að gera sér hugmyndir um inntak textans. Samræða eftir lestur bókarinnar var einnig mikilvæg í þessu sambandi, en þar var fengist við textann með ýmsum hætti. Rætt var um merkingu orða, fjallað um persónur sögunnar, textabyggingu eða annað sem tengdist markmiðum kennslunnar hverju sinni.

Kennarar gættu þess vel að útskýra orð sem komu fyrir í textanum til að tryggja skilning. Í öllum kennsluáætlunum voru sett fram markmið um orðaforðakennslu út frá efni bókanna og var það sá þáttur lesskilningskennslu sem kom hvað markvissast fram bæði í áætlunum og í kennslunni. Í sumum tilvikum voru tilgreind orð og orðasambönd sem átti að útskýra og/eða vinna með, í öðrum voru tilgreindir orðaflokkar, eins og til dæmis orð um líðan og samskipti. Í vettvangsnótunum kemur fram að unnið var með orðin með ólíkum hætti, en allir kennararnir útskýrðu fyrir börnunum orð sem þeir töldu að þau skildu ekki. Sjónum var einnig beint að ákveðnum atriðum í samræmi við það sem textinn bauð upp á. Í skóla B var til dæmis rætt um samheiti og andheiti en það átti vel við andstæður á milli texta og myndskreytinga í bókinni um undurfögru prinsessuna og hugrakka prinsinn sem þar var lögð til grundvallar læsiskennslunni. Í 2. bekk í skóla D var hins vegar unnið út frá upplýsingatexta um fiska og því fjallað um þematengd orð, svo sem sporð og ugga, og orðtök og orðasambönd tengd fiski og sjómennsku. Sumir kennaranna dýpkuðu orðskýringar nemenda, svo sem með því að lesa málsgrein úr textanum til stuðnings, leita eftir samheiti eða andheiti við orð sem voru til umfjöllunar eða gefa dæmi um notkun þeirra í öðru samhengi. Í sumum skólanna var þessi umfjöllun látin duga en í öðrum voru nemendur hvattir til að nota orðin í eigin ritun.

Skilningur á efni bókarinnar var einnig tryggður með því að spyrja spurninga um söguþráð og/eða inntak textans og fá nemendur til að rifja upp og endursegja. Kennararnir spurðu vítt um megininntak textans, til dæmis: Um hvað var bókin? Spurningar gáfu einnig tækifæri til frekari íhugunar. Hvernig fannst ykkur þessi saga? Var eitthvað sérstakt í bókinni sem ykkur langar til að vita meira um? Hver var vandinn í sögunni? Leystist hann?

Dæmi voru um að nemendur væru látnir greina á milli aðalpersóna og aukapersóna eða greina einkenni ólíkra sögupersóna. Í 2. bekk í skóla B, þar sem unnið var með bókina um undurfögru prinsessuna, fengust nemendur til dæmis við að greina einkenni sögupersóna annars vegar í texta og hins vegar af mynd og skoða það ósamræmi sem var þar á milli. Í 2. bekk í skóla C voru bornar saman persónur í tveimur útgáfum af sögunni um *Jóa og baunagrasid*.

Kennarar spurðu jafnframt spurninga sem efla hugræna hæfni nemenda; að álykta, spá fyrir, lesa á milli lína og að sjá tengingar eða orsakasamhengi í textanum. Í öllum skólunum var til dæmis ályktað um inntak út frá mynd á forsíðu bókar. Víða var spáð fyrir um framvindu sögu. Í 2. bekk í skóla A var leitast við að greina orsakatengsl í texta í *Unugötu*, til dæmis þegar pósturinn gat ekki lesið utan á pakka og áhrif þess á atburðarásina í kjölfarið.

Nokkur dæmi voru um tengingu við bakgrunnsþekkingu barnanna og fyrri reynslu. Út frá bókinni um Sylvíu og drekann í skóla F spunnust til dæmis innihaldsríkar umræður um óvætti og ævintýri. Kennarinn spurði börnin hvort þau teldu að þau gætu lent í drekaævintýrum. Þau töldu það mögulegt í útlöndum en ekki á Íslandi. Umræðan leiddist yfir í umræðu um íslenska óvætti eins og tröll og jólasveina. Í 1. bekk í skóla E spunnust einnig líflegar umræður um góða pabba og kosti þeirra út frá efni bókarinnar *Heimsins besti pabbi*. Kennarinn gaf þessari umræðu hins vegar fremur knappan tíma. Þegar síðan kom að því að vinna ritunarverkefni, þar sem börnin áttu að skrifa pabbasögu um pabba sinn, skapaðist umræða um það í barnahópnum að eitt barnanna ætti ekki pabba. Kennarinn lokaði á þá umræðu en gaf síðan leyfi til að skrifa sögu um ímyndaðan pabba.

## Tæknilegir þættir

Í Byrjendalæsi eru tæknilegir þættir lestrar (hljóðkerfisvitund, stafabekking, umskráning og lesfimi) kenndir og æfðir út frá þeim textum sem unnið er með hverju sinni. Ur texta vikunnar er valið lykilorð sem inniheldur þá stafi sem verið er að leggja inn hverju sinni eða önnur tæknileg atriði lestrar og réttitunar sem á að kenna.

Í öllum áætlunum í 1. bekk var unnið með bókstafi sem komu fyrir í lykilorði sem valið var út frá texta vikunnar. Lykilorðið var notað til að æfa hljóðgreiningu, svo sem með því að leita að orðum í orðinu (orð í orði) og búa til ný orð úr stöfum í orðinu (orð úr orði). Stafabekking var æfð frekar með því að leita að orðum með viðkomandi stöfum í texta bókarinnar og finna orð sem innihéldu stafi vikunnar. Í 2. bekk tók tæknivinnan meðal annars til vinnu með samhljóðasambönd, tvíhljóð og upprifjun bókstafa.

Í bæði 1. og 2. bekk var jafnframt unnið töluvert með sjónræna endurþekkingu orða úr textanum, lesfimi, og réttitun. Nemendur leituðu að orðum úr textanum í stafasúpum og útbjuggu orðaskugga sem eiga að hjálpa þeim að festa orðin myndrænt í minni. Textar vikunnar voru í nokkrum bekkjardeildum notaðir til að þjálfa lestur barnanna, með þátttökulestri þegar sagan var lesin í annað sinn, kórlestri alls bekkjarins eða paralestri þar sem tveir nemendur skiptust á að lesa hluta textans hvor fyrir annan. Stafsetning var æfð út frá orðum og málsgreinum sem komu fyrir í textanum. Í fjórum bekkjardeildum fór sú æfing fram með sóknarskrift þar sem nemendur lesa orð eða setningar, leggja ritháttinn á minnið og skrifa svo orðin án þess að horfa á fyrirmyndina. Í 2. bekk í skóla A var börnunum kennt að skrifa stóran staf í sérnöfnum, svo sem nöfnum og götuheitum út frá umfjöllun um póstsendingar.

## Textagerð og miðlun

Bækurnar sem unnið var með voru í öllum bekkjum kveikja að ritun eða tjáningu barnanna. Texti bókanna sem lágu til grundvallar læsiskennslunni var notaður eða leitt út frá honum þegar nemendur sköpuðu nýjan efnivið á grunni þess sem unnið hafði verið með.

Kennt var um uppbyggingu frásagna og persónusköpun út frá þeim sögum sem lesnar voru fyrir nemendur. Í 1. bekk í skóla D ræddi kennarinn til dæmis við börnin um atburðarás sögunnar og greindi hana í upphaf, miðju og endi. Börnin áttu síðan að teikna mynd og skrifa eina setningu. Í 1. bekk í skóla F teiknuðu börnin atburði úr sögunni og röðuðu inn á sameiginlegan söguveg sem sýndi atburðarás sögunnar í myndum. Í nokkrum bekkjardeildum var líka unnið með persónulýsingar út frá sögunum. Í 1. bekk í bæði skóla B og C gerðu nemendur persónukort um valdar persónur. Á kortið skráðu þau ákveðnar upplýsingar um persónuna, svo sem hvernig hún liti út og hvar hún byggði. Í skóla B skrifuðu börnin síðan texta um persónuna út frá kortinu. Í 2. bekk í skólum A, B, C og F var einnig unnið með persónulýsingar og sögubyggingu með áherslu á inngang, meginmál og sögulok. Í skóla C röðuðu nemendur myndum úr sögunni í atburðaröð og var síðan ætlað að endurskapa söguna í talmáli eða rituðum texta. Í 1. bekk í skóla A var unnið með myndasögu og eftir góðan undirbúning þar sem börnin höfðu rýnt í

myndasöguformið sömdu þau sína eigin myndasögu. Þetta verkefni var mjög vel undirbúið í gegnum alla vinnu með bókina. Börnin skoðuðu myndasögur og kennarinn vakti athygli þeirra á því hvernig talblöðrur og ýmist tákni eru notuð til að koma upplýsingum til skila í myndasögu og hvernig þarf að lesa í myndirnar þegar myndasögur eru lesnar.

Nokkur dæmi voru um að nemendur rituðu aðrar textategundir en frásagnir. Í 2. bekk í skóla A komu sendibréf við sögu í bók vikunnar og notaði kennarinn tækifærið til að kenna nemendum um framsetningu sendibréfa og þeir spreyttu sig á því að skrifa sendibréf. Nokkrir nemendur í skóla E skrifuðu líka sendibréf. Í skóla D, þar sem aðaltexti vikunnar var upplýsingatexti, gerðu nemendur meðal annars venn-kort til þess að bera saman og halda til haga upplýsingum um tvær ólíkar fisktegundir. Þannig lauk námsferli um textategundir með gerð einhvers konar texta þar sem nemendur spreyttu sig á að setja saman þá textategund sem unnið var með hverju sinni. Textinn var gjarnan birtur í kennslurýminu eða nemendur kynntu hann fyrir samnemendum.

## Aðrir grunnþættir menntunar

Í Byrjendalæsi er lögð áhersla á það að læsirnám fari fram í merkingarbæru samhengi og námið sé samþætt öðrum námsgreinum og skólastarfinu í heild. Með því að hafa grunnþætti menntunar í huga við val á textum má nota barnabækur á markvissan hátt til að vinna með inntak þeirra. Í töflu 2 má sjá hvernig kennarar í þeim tólf bekkjardeildum sem rannsóknin tók til fléttuðu umfjöllun um grunnþættina inn í vinnu með þær bækur og texta sem notaðir voru í Byrjendalæsi.

Tafla 2. Vinna með grunnþætti menntunar út frá barnabókum í Byrjendalæsi.

Bekkur	Bók	Jafnrétti	Lýðræði og mannréttindi	Sköpun	Sjálfbærni	Heilbrigði og velferð
1A	<b>Beint í mark</b> Colin McNaughton		Nemendur tengdu efni samræðu við eigin reynslu, m.a. samskipti.	Nemendur sömdu myndasögur.		Umræða um tilfinningar og líðan sögupersóna.
1B	<b>Sagan af undurfögru prinsessunni og hugrakka prinsinum hennar</b> Margrét Tryggvadóttir og Halldór Baldursson		Rætt var um ýmis persónueinkenni, m.a. innræti, líðan og kurteisi.	Nemendur máluðu myndir af sögupersónum, gerðu hugtakakort og skrifuðu sögu.		Rætt um tilfinningar og líðan sögupersóna út frá myndum og texta.
1C	<b>Skrímslaerjur</b> Áslaug Jónsdóttir		Fjallað um erjur og hvernig sögupersónur geti leyst úr þeim.	Nemendur sköpuðu sitt eigið skrímsli og teiknuðu mynd af því.		Fjallað um líðan sögupersóna þegar þær eiga í erjum.
1D	<b>Heimsins besti pabbi</b> Björk Bjarkadóttir					
1E	<b>Snuðra og Tuðra verða vinir</b> Iðunn Steinsdóttir			Nemendur teiknuðu mynd út frá sögunni.		
1F	Sylvía og drekinn Lawrence Schimel	Rætt um það hvort stelpur og strákar geti gert það sama.		Nemendur teiknuðu myndir úr sögunni og röðuðu í tímaröð.		

**Tafla 2.** Vinna með grunnþætti menntunar út frá barnabókum í Byrjendalæsi.

Bekkur	Bók	Jafnrétti	Lýðræði og mannréttindi	Sköpun	Sjálfbærni	Heilbrigði og velferð
2A	Unugata Áslaug Jónsdóttir		Umræður þar sem reyndi á það að nemendur settu sig í spor sögupersóna.	Nemendur skrifuðu persónulýsingu um persónu sem þeir völdu úr sögunni. Nemendur skrifuðu sendibréf.		Samræður um hinar ólíku sögupersónur – tilfinningar þeirra og líðan.
2B	Sagan af undurfögru prinsessunni og hugrakka prinsinum hennar Margrét Tryggvadóttir og Halldór Baldursson		Rætt var um ýmis einkenni sögupersóna og innræti.	Nemendur teiknuðu og máluðu stórar myndir af sögupersónum og skrifuðu persónulýsingu. Þeir sömdu síðan sitt eigið ævintýri um persónurnar.		
2C	Jói og baunagrasíð		Fjallað um það að lifa við allsnægtir.	Nemendur unnu hugtakakort upp úr sögunni.		
2D	Komdu og skoðaðu hafið Sólrún Harðardóttir		Nemendur kusu um vinsælasta fiskréttinn.	Nemendur teiknuðu fiska og skrifuðu texta um þá.	Eitt af markmiðum vinnunnar er að nemendur öðlist skilning á tengslum manns og umhverfis.	Rætt um hollan og óhollan mat í tengslum við umræðu um sjávarfang.
2E	Gula sendibréfið Sigrún Eldjárn			Nemendur skrifuðu sendibréf til persónu úr sögunni. Nemendur teiknuðu mynd af og lýstu leynivini. Nemendur léku orð úr sögunni.		
2F	Útilega (Kuggur) Sigrún Eldjárn		Umræða um höfund bókarinnar leiddi til umræðu um forseta Íslands og forsetaembættið.	Nemendur fönnduðu bakpoka og orðarenning þar sem þeir töldu upp hluti sem þeir myndu taka með sér í útilegu. Nemendur sömdu myndasögu um útilegu þar sem þeir voru sjálfir sögupersónur.		

Eins og sjá má í töflunni var sköpun sá grunnþáttur sem mest var unnið með og nokkuð var fjallað um heilbrigði og velferð og ýmis gildi sem má segja að séu grunnur að skilningi ungra barna á lýðræði og mannréttindum. Umfjöllun um aðra grunnþætti var minni.

Í Aðalnámskrá grunnskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011) er lýsing á grunnþáttunum víð, þeir snúast um framtíðarsýn á menningu, samfélag, umhverfi og náttúru og geta komið víða við sögu í kennslu og starfsháttum. Til viðbótar við vinnu með grunnþættina í beinni kennslu eiga gildi þeirra að endurspeglast í skólastarfinu öllu. Í umfjöllun hér á eftir drögum við því bæði fram hvernig var unnið með grunnþættina út frá barnabókum sem voru notaðar í Byrjendalæsi og hvernig útfærsla kennslunnar endurspegladi gildi þeirra.

## Jafnrétti

Í gögnunum er aðeins að finna eitt dæmi um að fjallað hafi verið um jafnrétti út frá textunum sem notaðir voru í kennslunni. Var það umræða í 1. bekk í skóla F sem spratt út frá bókinni *Sylvía og drekin* um hæfileika stelpna og stráka og hvort þau gætu gert það sama. Þessi umræða var ekki skipulögð fyrirfram heldur greip kennarinn tækifærið þegar börnin byrjuðu að ræða málin. Niðurstaða umræðnanna var sú að stelpur og strákar gætu gert það sama en strákar væru almennt betri í „stríðni“ en stelpur í öðru.

Í umgjörð kennslunnar var margt sem bar þess merki að hugað væri að jafnrétti í kennslunni og í viðtölum við kennara kom fram að þeir reyndu að stuðla að jafnrétti meðal nemenda. Þeir sögðust til dæmis taka tillit til mismunandi áhugasviðs nemenda þegar þeir veldu bækur fyrir hópinn og taka fyrir bækur sem gera mætti ráð fyrir að höfðuðu annars vegar til stelpna og hins vegar til stráka.

Í viðtölum við kennara kom fram að þeim þætti Byrjendalæsið bjóða upp á fjölbreytta möguleika til námsaðlögunar og að þeim reynist auðveldara að mæta ólíkum þörfum nemenda nú en áður en þeir tóku þessa nálgun upp í lestrarkennslu. Kennararnir reyndu að tryggja að allir nemendur fengju hæfilega krefjandi verkefni. Stundum var því boðið upp á fleiri en eina útfærslu eða þyngdarstig af sama verkefni. Í einum skólanna var töluvert samstarf á milli 1. og 2. bekkjar þannig að nemandi úr 2. bekk fylgdi ákveðnum viðfangsefnum stöðvavinnu í 1. bekk og þrír nemendur úr 1. bekk fylgdu að hluta til kennslu í 2. bekk. Þó að námsaðlögun væri víða sýnileg í viðfangsefnum nemenda var hún ekki tilgreind nema í tveimur kennsluáætlunum af tólf.

## Lýðræði

Í Aðalnámskrá grunnskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011) kemur fram að viðhorf, gildismat og siðferði séu ríkir þættir í lýðræðismenntun. Það má því teljast raunhæft að ræða ýmis grunngildi og viðhorf við yngstu nemendur grunnskólans, að þeir tengi aðstæður annarra við eigin reynslu með því að að setja sig í spor þeirra og íhuga til dæmis hvað er viðeigandi, réttlátt eða ranglátt. Nokkur dæmi voru um það í vettvangsnótunum að fjallað væri um gildi og viðhorf út frá texta bókanna og meðal markmiða í kennsluáætlunum var til dæmis það að nemendur lærðu að setja sig í annarra spor út frá efni bókanna. Meðal annarra dæma um vinnu og umræður sem á einhvern hátt tengdust lýðræði má nefna að í 1. bekk í skóla C var efni bókarinnar *Skrímslaerjur* eftir Áslaugu Jónsdóttur notað til að fjalla um leiðir til að leysa úr erjum. Í 2. bekk í skóla þar sem unnið var með bók eftir Sigrúnu Eldjárn var umfjöllun um höfund bókarinnar tengd umfjöllun um forseta Íslands. Í 2. bekk í skóla D var rætt um hugtakið matarsmekk og aðferðir við matreiðslu og síðan var gerð könnun á því hvaða aðferð nemendum fyndist best við matreiðslu á fiski.

Í kennsluáætlunum og vettvangsnótum mátti sjá dæmi um lýðræðisleg vinnubrögð þar sem lögð var áhersla á samvinnu og/eða að nemendur hefðu eitthvert val um viðfangsefni eða útfærslu þeirra. Í 2. bekk í einum skólanna gátu nemendur til dæmis valið um það í einu verkefninu hvort þeir unnu einir, í pörum eða hópum og í sama skóla máttu þeir ráða í hvaða röð þeir unnu verkefni í stöðvavinnu.

## Sköpun

Sköpun var áberandi í vinnu nemenda, og þá sértaklega í lokabrepi Byrjendalæsis þegar þeir spunnu eigin myndverk eða texta út frá efni vikunnar.

Í 1. bekk fólst sköpun barnanna ekki hvað síst í teikningum og myndverkum þar sem bók eða texti vikunnar varð kveikja að viðfangsefnum. Í skóla A, þar sem bók vikunnar var myndasaga, bjuggu nemendur til sína eigin teiknimyndasögu. Í skóla B teiknuðu nemendur mynd af valinni persónu úr bókinni, útbjuggu hugtakakort um hana og hluti nemenda skrifaði síðan sögu um persónuna. Í skóla C, þar sem unnið var með eina af skrímslabókum Áslaugar Jónsdóttur, teiknuðu nemendur sitt eigið skrímsli. Í skólum E og F teiknuðu nemendur myndir út frá sögunni og í öðrum skólanum var myndum nemenda síðan raðað í tímaröð inn á svokallaðan söguveg.

Í 2. bekk gegndu teikningar áfram mikilvægu hlutverki í ritverkum barnanna en ritmál fékk um leið aukið vægi. Í tveimur skólum var fjallað um uppbyggingu sendibréfa og börnin skrifuðu sendibréf. Í þremur bekkjardeildum skrifuðu nemendur persónulýsingar, ýmist á persónum sem komu fyrir í texta vikunnar eða persónum sem þau sköpuðu sjálf út frá efni bókanna. Í skóla B þar sem unnið var með söguna af prinsessunni undurföggu og prinsinum hugdjarfa skrifuðu nemendur sitt eigið ævintýri þar sem persónurnar sem þau höfðu áður lýst komu við sögu. Í skóla D, þar sem unnið var með fræðitexta, teiknuðu börnin og klipptu út fiska og skrifuðu sögu um þá. Út frá bókinni Útilega bjuggu nemendur í 2. bekk í skóla F til bakpoka og skrifuðu lista sem settur var í bakpokann yfir hluti sem þau myndu taka með sér í útilegu. Jafnframt skrifuðu þeir myndasögu um eigin útilegu.

Sköpun var þannig notuð á markvissan hátt til að vinna með barnabókmenntirnar, efla skilning barna á textunum og hjálpa þeim að tengja efni bókanna við eigin reynsluheim ásamt því að kenna ritun.

## Sjálfbærni

Umfjöllun um sjálfbærni kom ekki mikið við sögu í rannsóknargögnunum. Í 1. bekk er ekki hægt að sjá að unnið hafi verið með sjálfbærni þær vikur sem fylgst var með kennslu. Í einni kennsluáætlun fyrir 2. bekk (úr skóla D) kemur fram að nemendum sé ætlað að öðlast skilning á tengslum manns og umhverfis og á hegðun og atferli dýra í og við sjó og gera sér grein fyrir því að aðstæður í sjó og við strendur eru margbreytilegar og lífríkið sömuleiðis. Áætluninni var fylgt eftir í kennslunni. Nemendur fræddust um fiska og lífið í sjónum og einnig var komið inn á það hvernig sjávarafurðir eru nýttar.

## Heilbrigði og velferð

Nokkur dæmi voru um samræður um tilfinningar og líðan sögupersóna út frá myndum og texta bókanna. Kennarar vörpuðu fram spurningum sem kröfðust þess að börnin settu sig í spor sögupersóna og læsu í tilfinningar þeirra og líðan. Þetta voru spurningar eins og: „Hvernig líður skrímslunum þegar þau eiga í erjum?“ og „Hvernig tilfinning er að vera stoltur?“ Þetta eru gildi sem einnig má tengja við kennslu um lýðræði.

Í 2. bekk í skóla D, þar sem fjallað var um hafið og fiska, settu nemendur upp súlurit um hollustu úr hafinu og rætt var um mat og hollustu.

## Umræða

Markmið þessarar rannsóknar er að varpa ljósi á það hvernig nota má barnabókmenntir til að vinna að þeim sex grunnþáttum menntunar sem liggja til grundvallar íslenskri menntastefnu. Leitað er svara við spurningunni: Hvernig birtast grunnþættir menntunar í vinnu út frá barnabókum í 1. og 2. bekk í skólum sem nota kennsluáðferðina Byrjendalæsi?



Fræðimenn hafa bent á ótvírætt og fjölbreytilegt gildi barnabókmennta fyrir nám og þroska barna. Bæði inntak bóka og hvernig hlúð er að samveru og samræðu um þær getur haft áhrif á félags-, tilfinninga- og vitsmunapróska barna (Baker, 2013; Bardige og Segal, 2005; Cohrsen o.fl., 2016; Cunningham og Zibulsky, 2011; De Temple, 2001; Fisher og Frey, 2014; Landry og Smith, 2006; Lennox, 2013; Mercer og Littleton, 2007; Pianta, 2006; Sylva o.fl., 2011). Bækur geta opnað lesendum sýn inn í hvort heldur sem er þekktar aðstæður á heimavelli eða framandi menningarheima annarra (Browne, 2009; Ellis og Smith, 2017) og eru því vel til þess fallnar að beina sjónum nemenda að gildum og viðfangsefnum grunnþáttanna.

Í kaflanum hér að framan var gerð grein fyrir því hvernig unnið var með barnabókmenntir í 1. og 2. bekk í sex skólum sem kenna eftir aðferðum Byrjendalæsis og hvernig grunnþættir menntunar birtust í þeirri vinnu. Í umræðu verður sjónum fyrst beint að barnabókmenntum og grunnþættinum læsi en síðan að því hvernig aðrir grunnþættir menntunar birtust í kennslunni.

## Barnabókmenntir í læsiskennslu

Í umfjöllun um grunnþáttinn læsi í aðalnámskrá (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011) kemur fram að læsi byggist á táknerfi en að meginmarkmið þess sé að skapa og miðla merkingu. Þessum þætti var vel sinnt í skólunum og hugað jafnt að skilningi barnanna á textanum, tæknilegri færni og textagerð.

Í rannsókninni kom skýrt fram hjá kennurum að val á texta eða bókum sem unnið er með í læsiskennslunni skipti miklu máli. Þeir töldu mikilvægt að bækurnar höfðu til barnanna, þeim þættu þær skemmtilegar og umfjöllunarefnið áhugavert. Þann tíma sem rannsóknin náði til var mest unnið með myndskreyttar barnabækur eða frásagnir, þar á meðal teiknimyndasögur. Einnig var unnið lítillaga með fræðitexta, blaðagreinar og ljóð. Áherslur kennaranna voru í takt við rannsóknir sem sýnt hafa fram á gildi þess að nota barnabókmenntir sem leið til að efla mál og læsi hjá börnum og stuðla að því að þau verði með tíð og tíma virkir og sjálfstæðir lesendur (Baker, 2013; Bardige og Segal, 2005; De Temple, 2001; Landry og Smith, 2006; Lennox, 2013).

Efni bókanna var nýtt sem stökkpallur inn í fjölbreytta læsisvinnu þar sem fjallað var um efnið frá ólíkum hliðum og vinna nemenda leiddi til lesturs ólíkra textategunda og fjölbreyttrar ritunar ásamt því að unnið var þvert á námsgreinar. Slík vinnubrögð auka möguleika nemenda á að tengja viðfangsefnið við eigin aðstæður og reynslu og gera læsinnám sitt þannig merkingarþærara, eins og Ellis og Smith benda á í skrifum sínum (2017).

Læsistengd vinna út frá barnabókunum teygði sig inn í öll þrep Byrjendalæsis. Á fyrsta þrepi kynntu kennarar texta vikunnar fyrir nemendum, þeir byrjuðu með forspá og ræddu við nemendur sem spáðu fyrir um umfjöllunarefnið. Textinn var síðan lesinn fyrir eða með nemendum og að lestri loknum fóru fram samræður um merkingu orða, atburði eða efni textans. Orðin voru útskýrð, flokkuð eftir ýmsum leiðum, fundin samheiti eða andheiti og orðalista og orðaskjöldur mátti sjá á veggjum. Í öllum bekkjum voru nemendur hvattir til að spyrja spurninga og álykta um merkingu orða, atburði eða um fyrirætlanir sögupersóna. Dæmi voru um að eftirfylgni með orðanáminu væri nákvæm og fylgst væri með hvernig nemendur notuðu orðin í ritun eða annarri tjáningu. Allt eru þetta þættir sem rannsóknir sýna að styðja lesskilning (Cunningham og Zibulsky, 2011; Landry og Smith, 2006; Marzano, 2004). Þetta var þó ekki raunin í öllum hópum sem rannsóknin náði til. Í sumum bekkjanna var lítið unnið með orðin eftir að textinn hafði verið lesinn og umræða um efni textanna náði ekki mikilli dýpt í nokkrum bekkjum.

Í öllum bekkjum sem rannsóknin tók til var unnið með tæknilega þætti á öðru þrepi Byrjendalæsis. Efniviður í tæknilegar æfingar, svo sem að þekkja stafi og hljóð þeirra, samhljóðasambönd og réttiritun, var sóttur í texta vikunnar. Í 1. bekk var yfirleitt unnið með tvo bókstafi á viku og var lykilorð notað til kynningar á þeim og síðan unnið áfram með tengsl stafs og hljóðs, skrift, réttiritun og lestur. Lykilorð var einnig notað í 2. bekk en þá sem sýnidæmi og stökkpallur inn í þá tæknilegu vinnu sem framundan var.

Á þriðja þrepi var alls staðar unnið með ritun og/eða myndsköpun út frá texta vikunnar og nemendur fengust við fjölbreytta textagerð, svo sem ritun sendibréfa, myndasagna, frásagna og ýmiss konar lista og gerð korta. Kennararnir notuðu ólík form textategunda til að sýna nemendum hvernig þeir gætu sjálfir skrifað mismunandi gerðir texta. Í einum bekk sem rannsóknin tók til sömdu nemendur myndasögu eftir að hafa lesið slíka sögu sem texta vikunnar. Kennarinn notaði myndasöguna sem fyrirmynd fyrir nemendur, dró meðal annars fram með nemendum hvernig myndir segja sögu og hvernig talblöðrur bera skilaboð til lesenda. Einnig voru dæmi um að kennarar bæru saman ólíkar textategundir með nemendum og einnig ólíkar útgáfur af sama ævintýrinu. Slík vinnubrögð eru líkleg til að hvetja nemendur til að beita flókinni hugarfærni, svo sem að bera saman, flokka, álykta og lesa á milli lína. Kennararnir notuðu sýnikennslu og samræður til að leiða kennsluna áfram og veittu stuðning og endurgjöf, en niðurstöður rannsókna sýna að slík vinnubrögð eru gjarnan notuð í árangursríkri ritunarkennslu (Graham o.fl., 2012; Koster o.fl., 2015). Í rannsókninni kom einnig fram að nemendur ynnu gjarnan saman í þörum eða litlum hópum við ritun og sköpun og þá gæfist tækifæri til að hlúa að félagslegum samskipum og greiða fyrir námi í hópi jafningja.

## Barnabókmenntir og aðrir grunnþættir menntunar

Í gögnunum mátti víða finna tengingu við grunnþættina í samræðu um inntak textanna og þeim vinnubrögðum sem beitt var í kennslunni. Hugtakið *grunnþáttur menntunar* var þó ekki notað og oft leit út fyrir að kennarar væru að grípa tækifærin sem gáfust í kennslunni frekar en að vinna með grunnþættina væri skipulögð fyrir fram. Markvisst var unnið með grunnþættina læsi og sköpun. Umfjöllun um siðferðileg málefni, heilsu og líðan sem tengja má grunnþáttunum lýðræði og mannréttindum og heilbrigði og velferð var einnig nokkur, en færri dæmi voru um umfjöllun eða vinnu með jafnrétti og sjálfbærni út frá bókunum.

Sköpun var notuð á markvissan hátt til að dýpka skilning barnanna á efni textanna og kenna þeim að byggja upp og búa til sinn eigin texta. Í aðalnámskrá segir um grunnþáttinn sköpun að nám eigi sér stað þegar einstaklingur vinnur með áreiti, tengir það fyrri þekkingu og skapar nýja (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011). Eins og fram kemur í umfjöllun um grunnþáttinn læsi hér að framan var á fyrsta þrepi vinnunnar mikið lagt upp úr því að kryfja textana og hjálpa nemendum að tengja efni þeirra við fyrri þekkingu og reynslu. Á þriðja þrepi vinnunnar sköpuðu nemendur síðan sína eigin texta sem á einhvern hátt byggðust á eða tengdust upphaflega textanum.

Í viðtölum við kennara kom fram að þeir samþætta læsiskennsluna gjarnan við aðrar greinar, svo sem samfélagsfræði, lífsleikni og náttúrufræði. Í vettvangsheimsóknnum sáust dæmi um vel útfærða kennslu þar sem unnið var að markmiðum námsgreina í Byrjendalæsisvinnunni og þar varð í nokkrum tilvikum til tenging við grunnþættina líka. Átti það til dæmis við í þeim tilvikum sem samþættingin náði til lífsleikni. Samræða um viðfangsefni í því samhengi var gjarnan tengd líðan, kurteisi eða lausn ágreiningsmála og nemendur voru í kjölfarið beðnir að setja sig í spor viðeigandi sögupersóna. Þannig var fjallað um grunnildi í lýðræðiskennslu ungra nemenda og/eða atriði sem fella mætti undir heilbrigði og velferð. Slík notkun barnabókmennta hefur einnig sterka skírskotun til áherslna Browne (2009) á tækifæri sem aldurssvarandi barnabókmenntir gefa til samræðu um siðferðileg málefni sem eru til þess fallin að efla samkennd og styðja persónuþroska barna.

Markmið grunnþáttanna nást ekki aðeins með beinni kennslu heldur þarf öll umgjörð skólastarfsins að taka mið af þeim. Grunnþættirnir eiga að endurspeglast í starfsháttum skóla, samskiptum og skólabrag (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011). Hugmyndafræði Byrjendalæsis, svo sem mikil áhersla á samvinnu nemenda og námsaðlögun (Rúnar Sigþórsson og Halldóra Haraldsdóttir, 2017), fellur vel að grunnþáttunum jafnrétti og lýðræði og mannréttindum. Í námsumhverfi þar sem nemendur fá tækifæri til að vinna saman og viðfangsefni mæta þörfum ólíkra nemenda öðlast börn sjálfsöryggi og læra að bera virðingu fyrir ólíkum þörfum, færni og

þekkingu annarra. Fyrirkomulag þar sem nemendur hafa val um verkefni og þeir finna að hlustað er á skoðanir þeirra og hugmyndir endurspeglar kjarnann í hugmyndafræði um lýðræðislegt samfélag.

Bókmenntir geta bæði verið spegill og gluggi (Tschida o.fl., 2014; Bishop, 1990). Þær geta opnað okkur sýn á málefni og aðstæður sem við þekkjum ekki af eigin raun og þær geta líka hjálpað okkur að skilja eigin aðstæður, samfélag og tilfinningar. Barnabókmenntir geta því verið kveikja að umræðum um samfélagsleg málefni og vinnu með grunnþættina sjálfbærni, jafnrétti, lýðræði og mannréttindi. Efla mætti þessa þætti í kennslunni með því að velja bækur með markmið þeim tengd í huga. Í fjölbreyttum nemendahópi er líka mikilvægt að velja bækur þannig að allir nemendur geti á einhvern hátt samsamað sig efni þeirra. Í viðtölum við kennara kom fram að þeir vilja gæta þess að velja bækur sem höfða annars vegar til stelpna og hins vegar til stráka, en það eru fleiri þættir sem vert er að hafa í huga, svo sem menningar- og félagslegur bakgrunnur barnanna. Í gögnunum var eitt dæmi um það að kennari virtist ekki hafa hugað nægilega vel að þessum þætti. Unnið var með bókina *Heimsins besti pabbi*, en eitt barnanna í hópnum átti ekki pabba og reyndist því erfitt að vinna ritunarverkefni þar sem átti að skrifa pabbasögu. Í stað þess að nota efni bókarinnar til að ræða um ólíkar fjölskyldugerðir og alls konar pabba leiddi kennarinn umræðuna inn á aðrar brautir þegar barnið vakti máls á því að það ætti engan pabba. Í þessu samhengi er vert að nefna að bæði Browne (2009) og Ellis og Smith (2017) benda á mikilvægi þess að tekið sé tillit til menningar- og félagsauðs barna í tengslum við læsisnámið, sem og sjálfsmyndar þeirra. Barnabækur eru kjörnar til að kynna menningu ólíkra hópa og opna börnum sýn inn í annan veruleika en þann sem þau lifa og hrærast í. Með því að velja bækur út frá fjölbreytileika nemendahópsins og nota þær til að ræða um menningarlegan margbreytileika má vinna gegn fordómum og skapa sterkari tengsl milli barnanna.

## Lokaorð

Rannsóknin sem hér hefur verið sagt frá tók aðeins til sex skóla og tólf bekkjardeilda svo ekki er hægt að alhæfa um það út frá niðurstöðum hennar hvernig er almennt unnið með grunnþætti menntunar í yngstu bekkjum grunnskóla. Niðurstöðurnar varpa engu að síður ljósi á það hvaða tækifæri kennsluáferðin Byrjendalæsi gefur í þessu sambandi og hvernig kennarar nýta þau. Í skólunum gáfust fjölmörg tækifæri til að vinna með grunnþætti menntunar út frá efni barnabókmennta. Í mörgum tilvikum nýttu kennarar þessi tækifæri vel og jafnframt kom fram að þau vinnubrögð sem beitt var styðja markmið um lýðræði, samvinnu og virka þátttöku allra. Rannsakendur sáu þó einnig dæmi þess að nýta hefði mátt efni bókmenntanna betur til að ná fram umræðum um málefni tengd grunnþáttunum og kennarar virtust ekki mjög meðvitaðir um að tengja þá inn í kennsluna. Í því sambandi er rétt að hafa í huga að grunnþættirnir eins og þeir eru settir fram í nágildandi aðalnámskrá (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011) hafa ekki áður birst með sama hætti í íslenski menntastefnu. Gögnunum sem hér er byggt á var safnað á árunum 2013–2015, það er tveimur til fjórum árum eftir að aðalnámskráin kom út. Ein skýringin á því að vinna með grunnþættina var ekki meiri en raun bar vitni getur verið sú að innleiðingu nýrrar aðalnámskrár hafi ekki verið að fullu lokið þegar gögnunum var safnað. Þeir þættir sem mest var unnið með eiga sér lengri hefð í íslensku skólasterfi og ástæða þess að þeir birtast fremur en aðrir grunnþættir getur verið sú að þeir tengist betur þeim námsgreinum sem kenndar eru í yngstu bekkjum grunnskóla.

### **Children's literature in the classroom: Beginning Literacy and fundamental pillars**

The educational policy that appears in the Icelandic National Curriculum Guide for preschools, compulsory schools and upper secondary schools is based on six fundamental pillars of education. These fundamental pillars are: literacy, sustainability,

health and welfare, democracy and human rights, equality and creativity. The fundamental pillars refer to social, cultural, environmental and ecological literacy so that children and youth may develop mentally and physically, thrive in society and cooperate with others. The fundamental pillars also refer to a vision of the future, ability and will to influence and be active in maintaining, changing and developing society. The fundamental pillars are an intrinsic part of school activities; the concepts that they are based on are to be reflected in the working methods, communication and atmosphere of schools.

In this article, we discuss how teachers can use children's literature to promote the fundamental pillars in grade 1 and 2 in schools using the teaching method *Beginning Literacy*. Beginning Literacy is a development project on literacy education in the first two years of primary schools in Iceland. Beginning Literacy is built on an interactive model where the emphasis is on balancing the various aspects of literacy and decoding skills and the construction of meaning according to students' background knowledge. In Beginning Literacy, this balance is maintained by structuring the teaching through three sequential phases. In the first phase, children are exposed to an authentic text (usually a children's book). The text is read aloud to them by their teachers and discussed for comprehension. Then the children investigate the texts to address the technical aspects of reading and finally create their own texts. Children's literature can be informative about different aspects of life and society. It can work as a window to other people's lives and circumstances or a mirror of your own life, feelings and thoughts. Thus, children's literature can help children understand the world, themselves and other people and is a great tool to access and illustrate the fundamental pillars in the curriculum. Beginning Literacy draws on the theories of social constructivism, inclusive education, learning competences, and creative thinking by means of interdependent collaboration, scaffolding and active learning, which can also serve to work with the fundamental pillars.

This study was organized as a mixed methods design. Case studies were conducted in years one and two in six primary schools, twelve classrooms in all. Each case study comprised classroom observations and individual interviews with class teachers. Lesson plans were also analysed.

The results showed that the Beginning Literacy process offered many opportunities to use children's literature to familiarise them with the fundamental pillars. In many cases, teachers use these opportunities well. In our data, we could see how teachers used the children's books in varied ways for literacy education, working with comprehension, letter knowledge, reading and writing. The books were also used for discussion and work with the other five fundamental pillars. Creative work was common, when children composed their own texts and drawings. The methods used in Beginning Literacy support the goals of democracy, cooperation and involvement of all students. However, the authors also saw examples where the teachers missed opportunities to discuss and explain the fundamental pillars. The conclusion of the authors is that the framework and methods of Beginning Literacy are well suited to link work with the fundamental pillars into reading lessons at the youngest level.

**Key words:** Beginning literacy, children's literature, fundamental pillars of education

## Um höfundana

Rannveig Oddsdóttir (rannveigo@unak.is) lauk leikskólakennaranámi frá Fósturskóla Íslands 1994, meistaranámi frá Kennaraháskóla Íslands með áherslu á sérkennslu 2004 og doktorsprófi frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands 2018. Rannveig kenndi um árabil í leik- og grunnskólum en starfar nú sem sérfræðingur við Miðstöð skólaþróunar við Háskólann á Akureyri. Rannveig hefur á undanförunum árum einbeitt sér að rannsóknum á þróun máls, læsis og ritunar hjá börnum á leik- og grunnskólaaldri.

Halldóra Haraldsdóttir (hh@unak.is) er dósent við kennaradeild Háskólans á Akureyri. Hún er menntaður talmeinafræðingur frá Statens Spesiállærerskole í Bærum í Noregi 1977, lauk Cand. Polit.-prófi í félagsuppeldisfræðum frá Háskólanum í Osló 1989 og M.Ed.-prófi í stjórnun frá háskólanum í Bristol 1994. Halldóra starfaði fyrst sem leikskólakennari, um árabil sem talmeinafræðingur við þjálfunarskóla ríkisins á Sólborg og fræðsluskrifstofu Norðurlands eystra og síðar sem skólustjóri við Hvammshlíðarskóla og Giljaskóla. Rannsóknir hennar hafa einkum beinst að máli og læsi.

Jenný Gunnbjörnsdóttir (jennyg@akureyri.is) lauk kennaranámi frá Kennaraháskóla Íslands árið 1991 og meistaranámi í lestrarfræðum frá Háskólanum á Akureyri árið 2010. Jenný kenndi um árabil í grunnskóla og starfaði síðar sem sérfræðingur á Miðstöð skólaþróunar við Háskólann á Akureyri og sem aðjúntkt við kennaradeild Háskólans á Akureyri þar sem hún einbeitti sér að námi og kennslu í læsi. Hún starfar nú sem sérkennsluráðgjafi á Fræðslusviði Akureyrarbæjar.

## About the authors

Rannveig Oddsdóttir (rannveigo@unak.is) graduated as preschool teacher from Iceland College for Early Childhood Educators 1994, completed a master's degree in pedagogy and education from the Iceland University of Education in 2004 and a PhD from the University of Iceland in 2018. She taught for a couple of years in preschool and elementary school and is currently a specialist at The Centre of School Development, University of Akureyri. Her main research interests lie in the development of language, literacy and writing among preschool and primary school children.

Halldóra Haraldsdóttir (hh@unak.is) is an associate professor at the Faculty of Education at the University of Akureyri. She is a qualified speech therapist from the State Special School in Bærum, Norway, 1977. She completed her Cand. Polit. degree in social education from the University of Oslo in 1989 and an M.Ed. in management from the University of Bristol in 1994. Halldóra worked as a preschool teacher and speech therapist for many years and later as principal at compulsory schools. Her research has focused on language and literacy.

Jenný Gunnbjörnsdóttir (jennyg@akureyri.is) graduated as teacher from the Iceland University of Education in 1991 and completed a master's degree in education from the University of Akureyri in 2010. Her main interests lie in literacy teaching and literacy learning. She taught in elementary school for several years and subsequently worked as specialist at the University of Akureyri Centre of School Development and as an adjunct at the Faculty of Education at the University of Akureyri. She is currently a special education consultant in the schools' department of Akureyri municipality.

## Heimildir

- 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). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Baker, C. E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. *Journal of Applied Developmental Science*, 17(4), 184–197. doi:10.1080/10888691.2013.836034
- Bardige, B. S. og Segal, M. M. (2005). *Building literacy with love: A guide for teachers and caregivers of children from birth through age 5*. Washington, DC: Zero to Three Press.
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives*, 6(3), ix–xi.
- Browne, A. (2009). *Developing language and literacy 3–8* (3. útgáfa). Los Angeles: Sage.

- Cohen, L., Manion, L. og Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge/Falmer.
- Cohrssen, C., Niklas, F. og Tayler, C. (2016). 'Is that what we do?' Using a conversation-analytic approach to highlight the contribution of dialogic reading strategies to educator – child interactions during storybook reading in two early childhood settings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(3), 361–382. Doi:10.1177/1468798415592008
- Cunningham, A. E. og Zibulsky, J. (2011). Tell me a story: Examining the benefits of shared reading. Í S. B. Neuman og D. K. Dickinson (ritstjórar), *Handbook of early literacy research* (bls. 396–411). New York: Guilford Press.
- De Temple, J. M. (2001). Parents and children reading books together. Í D. K. Dickinson og P. O. Tabors (ritstjórar), *Beginning literacy with language* (bls. 31–51). Baltimore: Paul H Brookes.
- Dickinson, D. K. (2001). Book reading in preschool classrooms: Is recommended practice common? Í D. K. Dickinson og P. O. Tabors (ritstjórar), *Beginning literacy with language* (bls. 175–203). Baltimore: Paul H Brookes.
- Ellis, S. og Smith, V. (2017). Assessment, teacher education and the emergence of professional expertise. *Literacy*, 51(2), 84–93. doi:10.1111/lit.12115
- European Commission. (2007). *Key competences for lifelong learning: European reference framework*. Sótt af <https://www.erasmusplus.org.uk/file/272/download>
- Fisher, D. og Frey, N. (2014). Speaking and listening in content area learning. *The Reading Teacher*, 68(1), 64–69. doi:10.1002/trtr.1296
- Graham, S., McKeon, D., Kiuahara, S. og Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879–896. doi:10.1037/a0029185
- Hopkins, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research* (4. útgáfa). Maidenhead: Open University Press.
- Institute of Education Sciences. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade. NCEE 2010–4038*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, U.S. Department of Education.
- Jenný Gunnbjörnsdóttir, Ragnheiður Lilja Bjarnadóttir og Rúnar Sigþórsson. (2018). „... með Byrjendalæsi opnaðist nýr heimur tækifæra“ – Dæmi um skapandi læsiskennslu í 2. bekk. *Skólapræðir*. Sótt af <http://skolathraedir.is/2018/01/28/med-byrjendalæsi-opnast-nyr-heimur-tækifæra-daemi-um-skapandi-læ-siskennslu-i-2-bekk/>
- Koster, M., Tribushinina, E., De Jong, P. og Van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 249–274. doi:10.17239/jowr-2015.07.02.03
- Landry, S. H. og Smith, K. E. (2006). The influence of parenting on emerging literacy skills. Í D. K. Dickinson og S. B. Neuman (ritstjórar), *Handbook of early literacy research 2* (bls. 135–148). New York: Guilford press.
- Lennox, S. (2013). Interactive read-alouds – An avenue for enhancing children's language for thinking and understanding: A review of recent research. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 381–389. doi:10.1007/s10643-013-0578-5
- Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011*. Reykjavík: Höfundur.
- Mercer, N. og Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking. A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Montag, J. L., Jones, M. N. og Smith, L. B. (2015). The words children hear: Picture books and the statistics for language learning. *Psychological Science*, 26(9), 1489–1496. doi:10.1177/0956797615594361
- Murray, A. og Egan, S. M. (2014). Does reading to infants benefit their cognitive development at 9-months-old? An investigation using a large birth cohort survey. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), 303–315. doi:10.1177/0265659013513813
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competences: Executive summary*. Sótt af <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

- Pianta, R. C. (2006). Teacher-child relationships and early literacy. Í D. K. Dickinson og S. B. Neuman (ritstjórar), *Handbook of early literacy research 2* (bls. 149–162). New York: Guilford press.
- Razfar, A. og Gutiérrez, K. (2003). Reconceptualizing early childhood literacy: The sociocultural influence. Í N. Hall, J. Larson og J. Marsh (ritstjórar), *Handbook of early childhood literacy* (bls. 34–47). London: Sage.
- Rojas-Drummond, S. og Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research*, 39(1–2), 99–111.
- Rósa Eggertsdóttir. (2007). Byrjendalæsi. *Skíma*, 30(2), 17–21.
- Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson (ritstjórar). (2017). *Byrjendalæsi: Rannsókn á innleiðingu og aðferð*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Rúnar Sigþórsson og Halldóra Haraldsdóttir. (2017). Byrjendalæsi. Í Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson (ritstjórar), *Byrjendalæsi: Rannsókn á innleiðingu og aðferð* (bls. 29–61). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Sylva, K., Chan, L. L. S., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. og Taggart, B. (2011). Emergent literacy environments: Home and preschool influences on children's literacy development. Í S. B. Neuman og D. K. Dickinson (ritstjórar), *Handbook of early literacy research 3* (bls. 97–117). New York: Guilford Press.
- Tschida, C. M., Ryan, C. L. og Ticknor, A. S. (2014). Building on windows and mirrors. Encouraging the disruption of “single stories” through children's literature. *Journal of Children's Literature*, 40(1), 28–39.
- Vacca, J. A., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A. og McKeon, C. A. (2009). *Reading and learning to read* (7. útgáfa). Boston: Pearson.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (endurskoðuð útgáfa, ritstjóri A. Kozulin). Cambridge MA: MIT Press.



Rannveig Oddsdóttir, Halldóra Haraldsdóttir og Jenný Gunnbjörnsdóttir. (2018).  
Barnabókmenntir í skólastarfi: Byrjendalæsi og grunnþættir menntunar.  
Netla – vef tímarit um uppeldi og menntun. Sérriit 2018 – Bókmenntir, listir og grunnþættir menntunar.  
Menntavísindasvið Háskóla Íslands.  
Sótt af [http://netla.hi.is/serrit/2018/bokmenntir\\_listir\\_menntun/08.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2018/bokmenntir_listir_menntun/08.pdf)

