



Ritrýnd grein birt 31. desember 2012

Halldóra Haraldsdóttir

Er samfella í læsiskennslu barna á mótum leik- og grunnskóla?

Yfirfærsla (e. *transition*) á milli fyrstu skólastiga og samfella í námi (e. *continuity*) hefur fengið töluverða umfjöllun í fræðaheiminum. Það er hins vegar spurning að hve miklu leyti þessi umfjöllun hefur haft áhrif á starfsemi skólanna. Markmið rannsóknarinnar sem hér er kynnt var að skoða hvort hugað sé að samfelli í námi barna á mótum skólastiga, einkum hvað varðar læsi. Skoðað var á hvern hátt unnið er með læsi í leikskóla, hvernig upplýsingar flytjast á milli skólastiganna og hvernig þær eru notaðar í grunnskólanum. Ráðist var í rannsóknina í framhaldi af annarri rannsókn um viðhorf og þekkingu nokkurra leikskólabarna á læsi við lok leikskóla. Rannsóknin var gerð í nokkrum leikskólum og grunnskólum í einu bæjarfélagi. Tekin voru rýnivíðtöl við kennara elstu deilda þriggja leikskóla og yngsta bekkjar tveggja grunnskóla og til viðbótar rýnt í ýmis rituð gögn skólanna. Meginniðurstöður eru þær að skólastofnanirnar hafa skipulegt samstarf á mótum skólastiga. Samstarfið beinist einkum að því að draga úr spennu og kvíða barna sem getur tengst þessum tímamótum og felst í því að kynna þeim aðstæður og umhverfi grunnskólans en minna virðist hugað að samræmingu kennsluhátta, í þessu tilviki í sambandi við læsi.

Höfundur er dósent við kennaradeild á Hug- og félagsvísindasviði við Háskólann á Akureyri.

Is there continuity in the teaching of literacy in the transition between pre-school to primary school?

The issue of educational continuity and the transition between the first two stages of education have been discussed substantially in the academic world. However, it is questionable whether this academic discourse has made an impact within schools. The aim of the research introduced in this article was to gather information regarding continuity in literacy teaching, how information is transferred from pre-school to primary school and how it is utilized. This study is a follow-up from a previous study that focused on the attitudes and knowledge about literacy of a few children at the end of pre-school. The present study was conducted in three pre-schools and two primary schools in one town municipality. Interviews were conducted with teachers of the oldest children in pre-school and the youngest children in primary school. In addition, written documents were analyzed. The main results are that educational institutions do engage in organized cooperation during this period of transition. This cooperation is mainly focused on reducing children's anxiety associated with the transition and includes

introducing the children to the environment and conditions of the primary school. On the other hand, continuity of teaching methods – in this case in relation to literacy – received less attention.

The author is associate professor at the Faculty of Education, School of Humanities and Social Sciences, University of Akureyri.

Inngangur

Leikskólaárin eru mikilvæg ár í lífi barna og sú þekking og nám sem þau tileinka sér á þessum árum eru jafnframt mikilvægur grunnur fyrir námshæfni þeirra til lengri tíma. Með félagslegri virkni tileinka börn sér ýmsa grundvallarþætti læsis áður en formleg lestrar-kennsla hefst í grunnskóla. Umfangsmiklar rannsóknir hafa verið gerðar á læsi barna undir skólaskyldualdri (sjá t.d. Dickinson og Neuman, 2006; Gillen og Hall, 2003; Gunn, Simmons og Kameenui, 1995; National Institute for Literacy, 2008; Whitehurst og Lonigan, 2002).

Hugtakið bernskulæsi (e. *emergent literacy*) verður hér notað um læsisþekkingu barna á leikskólaaldri. Bernskulæsi er skilgreint sem ákveðin færni, þekking og viðhorf sem þroskast sem undanfari eiginlegs lestrar og ritunar. Það felur í sér skilning á hugtökum tengdum læsi og tekur til hefðbundinna læsisþátta, þ.e. hljóðkerfisvitundar, bókstafaþekkingar, umskráningar, orðaforða, málskilnings og ritunar. Í bernskulæsi mótast einnig viðhorf til læsis og vitund um tilgang þess (Gunn o.fl., 1995). Málfærni leggur grunn að fyrstu skrefum barns við læsistileinkun og síðari lestrarfærni (Tabors, Snow og Dickinson, 2001). En þrátt fyrir að gera megi ráð fyrir að læsisþroski komi í kjölfar málþroska er um að ræða ákveðna gagnvirkni; málþroski hefur áhrif á læsi og læsi hefur áhrif á mál (Garton og Pratt, 1998). Börn byggja upp þekkingu í gegnum uppgötvanir um ritmál í málhvetjandi samskiptum og umhverfi. Á þann hátt afla börn sér mikillar bakgrunnsþekkingar um læsi án þess þó að hafa náð þeirri tæknilegu færni að lesa (Christie, Enz og Vukelich, 2007; Gunn o.fl., 1995). Margir leikskólar hafa tileinkað sér þessa hugmyndafræði og innleitt í starfið (sjá t.d. Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir og Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir, 2011; Halldóra Haraldsdóttir, 2007; Rannveig Jóhannsdóttir, 2011).

Í skýrslu Efnahags- og framfarastofnunar Evrópu, OECD, um nám barna undir skólaskyldualdri er lögð áhersla á að brúa bilið á milli fyrstu skólastiga vegna þeirra ögrana sem felast í breytingunni fyrir hlutaðeigandi. Í skýrslunni kemur það viðhorf fram að mikilvægt sé að huga vel að tengslum fyrstu skólastiga þannig að samfella skapist. Kallað er eftir því að skólastofnanir leitist við að samræma hugmyndir sínar um nám og lítið er svo á að með leikskólastarfi sé lagður grunnur að námi allt lífið (OECD, 2006). Meginhugtök sem hér koma fram eru yfirfærsla og samfella í námi barna. Fabian (2007) segir að hugtakið yfirfærsla eigi sér enga eina skilgreiningu en innan ramma menntavísinda er það túlkað sem flókið ferli sem á sér stað t.d. þegar barn flyst frá einu skólastigi yfir á annað. Í hugtakinu samfella í skólastarfi felst samhengi í kennslufræði, hugmyndafræði og skipulagi skólastarfs beggja skólastiga. Með hugtakinu skipulag er vísað til ytri umgjörðar skólanna eða lagaramma. Hugmyndafræðin tekur til gilda og hugmyndafræðilegrar uppbyggingar starfsins. Kennslufræðin tekur til aðferða og inntaks námskrár (Jóhanna Einarsdóttir, 2004). Þegar ekki er um að ræða samfellu af þessu toga getur skapast rof á milli nýrrar og fyrri reynslu barna. Gerður G. Óskarsdóttir (2012) talar um afturhverft rof þegar fengist er við sama námsinntak á nýju skólastigi og gert var á því fyrra og efnið jafnvel sett fram sem nýtt viðfangsefni óháð fyrri þekkingu barna.

Í aðalnámskrám skólastiganna frá 1999, sem voru í gildi þegar rannsóknin var gerð, er lögð áhersla á samstarf sem stuðlar að samfellu, uppeldi og menntun (Menntamálaráðu-

neytið, 1999a; Menntamálaráðuneytið, 1999b). Það sama gildir um stefnu bæjarins þar sem rannsóknin átti sér stað. Þar er hvatt til faglegs samstarfs og eflingar á þekkingu sem býr innan samstarfsstofnana (rituð gögn skólanna). Í nýjum aðalnámskrám allra skólastiga er tekið enn markvissar á þessum málum en áður hefur verið gert. Hér er vísað í aðalnámskrá grunnskóla, almennan hluta:

Skólaganga barna á að mynda samfellu þannig að reynsla og nám á fyrri skólastigum nýtist á þeim næstu. Þegar börn byrja í grunnskóla þarf að byggja á fyrri námi og reynslu þeirra úr leikskólanum. Sú hæfni, sem börn öðluðust í leikskóla, verður þannig sá grunnur sem námið í grunnskóla byggist á.
(Mennta- og menningarmálaráðuneytið 2011a, bls. 72–73)

Jafnframt hafa verið settir fram sex grunnþættir sem mynda kjarna menntastefnu allra skólastiga. Grunnþættirnir lúta að starfsháttum, inntaki og umhverfi náms og er ætlað að skapa samfellu í skólakerfinu. Einn þessara þátta er læsi (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011a; Mennta- og menningarmálamálaráðuneytið, 2011b).

Markmið rannsóknarinnar sem hér er kynnt var að skoða hvort hugað sé að samfellu í námi barna á mótum skólastiga, einkum hvað varðar læsi. Efnistöð þessa viðfangsefnis einkennast fremur af breidd en dýpt. Skoðað er á hvern hátt unnið er með læsi innan viðkomandi leikskóla, hvernig tengslum og upplýsingaflæði er háttað á milli leik- og grunnskóla sem hér um ræðir og hvernig upplýsingar um læsi barna í leikskóla eru nýttar í grunnskólanum.

Brú á milli skólastiga

Yfirlýsing

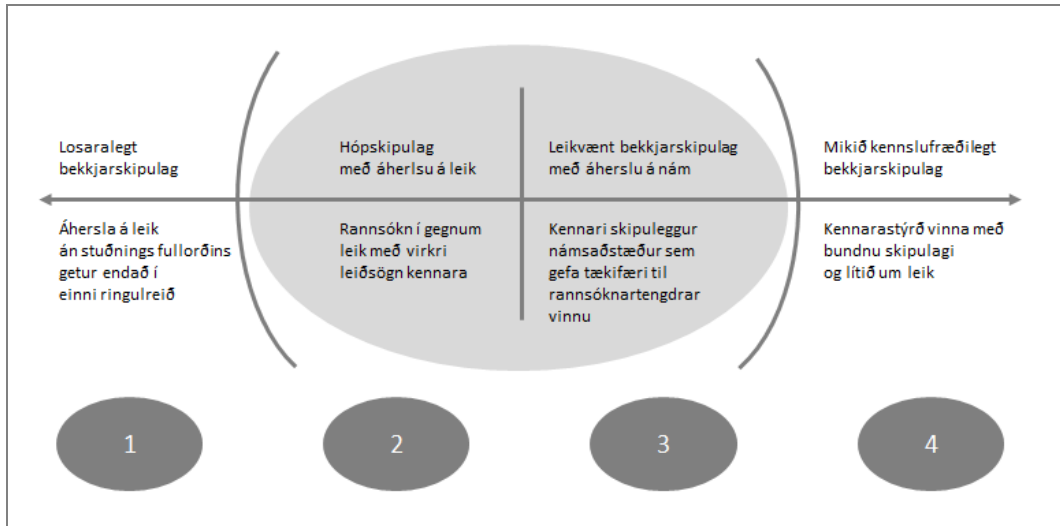
Upphaf grunnskólagöngu markar afgerandi tímamót í lífi barna, og felur í sér ný tækifæri og möguleika – eða örðugleika! Sum börn fá góðan byr og sigla þöndum seglum á meðan önnur fá storminn í fangið. Jákvæð skólabyrjun getur haft áhrif á framtíðarskólagöngu barna, bæði hvað varðar námsárangur og félagslega færni. Þegar vel tekst til opnast tækifæri til þess að víkka sjónvildarhorninginn, efla vinatengsl og samstarfsfærni og öðlast ögrandi námstækifæri – í hnotskurn eflist vitsmuna-, tilfinninga- og félagsþroski barnanna (Learning and Teaching Scotland, 2010). Á hinn bóginn getur neikvæð yfirlýsing haft afdrifaríkar afleiðingar til lengri tíma og komið fram í skólafælni, námserfiðleikum og brottfalli úr skóla (Vrinioti, Jóhanna Einarsdóttir og Broström, 2010). Það er almennt álitnið að yfirlýsing byggji á mörgum stöðum; þ.e. á skólum og nærsamfélagi, fjölskyldum barnanna og ekki síst börnunum sjálfum. Félags- og tilfinningaþroski barna og sá stuðningur sem þau fá á þessum tímamótum getur sagt fyrir um hvort áframhaldandi aðlögun að skóla gangi snurðulítið fyrir sig eða kalli á enn frekari vandamál (Margetts, 2006). Griebel og Niesel (2002) líta á yfirlýsingu á milli leik- og grunnskóla sem ferli sem leiðir til breytinga á sjálfsmynd barna, hlutverki þeirra og tengslum. Í leikskóla skiptir leikurinn börn meginmáli og að eiga í góðum samskiptum við önnur börn. Leikskólabörn gera sér grein fyrir að upphaf grunnskólagöngu markar drjúg skil í lífi þeirra. Breytingin beinist að því að þá verður lítið leikið en tími námsgreina rennur upp; þau muni læra að lesa, skrifa og reikna (Jóhanna Einarsdóttir, 2007). Rannsóknir hafa sýnt að börn virðast sannreyna þetta þegar í grunnskólann er komið. Samvera með vinum er þeim mikilvægust, tækifærin bjóðast helst í frímínútum en upplifunin er að í grunnskólanum sé megináhersla lögð á aðgreindar bóklegar greinar (sjá t.d. Brooker, 2008; Fabian og Dunlop, 2006; Jóhanna Einarsdóttir, 2008). Myndin sem barn fær af sjálfu sér sem námsmanni mótast af reynslu þess innan veggja skólans.

Meginhindranir tengdar yfirfærslu geta verið mismunandi viðhorf og menning sem hefur skapast á milli skólastiganna, ólík hugmyndafræði og hlutverk hvors skólastigs um sig. Skólastofnanirnar hafa þróast óháðar hvor annarri og að ólíkum markmiðum. Hindranir geta einnig falist í samskiptum heimilis og skóla, einkum ef sjónarmið til skólstarfs, uppeldis og væntinga stangast á. Afleiðingin getur orðið sú að börnin þurfa að samsama sig ólíkum menningarheimum (Broström, 2002; Fabian og Dunlop, 2006; Jóhanna Einarsdóttir, 2007; Neuman, 2002). Leitað hefur verið ýmissa leiða til þess að brúa bilið á milli skólastiga í þeim tilgangi að auðvelda börnum tilfærsluna. Neuman (2002) nefnir eftirtaldar fjórar leiðir og Brooker (2008) fjallar um sömu þætti: Í fyrsta lagi þarf að koma á skipulegu samhengi, þ.e. að báðar stofnanirnar séu felldar undir sama kerfi, s.s. menntakerfið, eins og nú er á Norðurlöndunum. Í öðru lagi þarf að efla tengsl við heimilin og skapa sveigjanleika sem rúmar ólík viðhorf, m.a. til uppeldis, menningar og trúarbragða. Í þriðja lagi þarf að tryggja ákveðið samhengi og skilning með því að samræma að einhverju leyti menntun leik- og grunnskólakennara. Síðast en ekki síst hefur verið leitast við að skapa samfellu í námi barna í gegnum aðalnámskrár skólastiganna þar sem lagðar eru línur um samhengi og samstarf (OECD, 2006). Hér verður fjallað frekar um mikilvægi samfellu í námi barna á þessum tímamótum.

Samfella í námi

Áherslu á samfellu í námi má tengja kennslufræðilegum hugmyndum sem leggja reynslu einstaklings og samspil við aðra til grundvallar námi. Félagsleg hugsmíðahyggja byggist á slíkum grunni en hún grundvallast m.a. á kenningum Piaget um þróunarferli náms. Piaget sýndi fram á að þegar börn leitast við að ná jafnvægi á milli fyrri þekkingar og nýrrar reynslu með víxlverkun samlögunar og aðhæfingar tengja þau nýja þekkingu fyrri hugmyndum sínum (Piaget, ...). Hugmyndir Vygotsky liggja einnig til grundvallar kenningunni, einkum skilningur hans á svæði mögulegs proska, þ.e. að barn bætir við fyrri þekkingu og reynslu í samspili við getumeiri börn og fullorðna (Vygotsky, 1978). Í þriðja lagi liggja hugmyndir Dewey til grundvallar hugsmíðahyggju en hann lagði megináherslu á að nám byggist á reynslu. Það sem einstaklingur „hefur tileinkað sér af þekkingu og færni í einum aðstæðum verður tæki til að skilja og fást á árangursríkan hátt við þær aðstæður sem á eftir koma. Ferlið heldur áfram á meðan hann lifir og lærir“ (Dewey, 2000, bls. 54). Rannsóknir hafa sýnt að börn sem aðlagast skólalastarfinu vel bæði félagslega og námslega frá upphafi eru líklegri til að lifa í sátt við skólann og starfið, öfugt við það sem gerist hjá börnum sem eiga erfitt með fyrstu aðlögun (Broström, 2002; Peters, 2000). Ef námsreynsla barna frá leikskóla á að nýtast þeim í grunnskóla felur það í sér að kennarar þurfi að hafa innsýn í uppeldis- og kennslufræðilegar hugmyndir beggja skólastiga. Í þessu samhengi kallar Dunlop (2002) eftir sameiginlegum hugtakaramma þar sem mætast hugmyndafræði kennara beggja skólastiga, væntingar foreldra og hugmyndir barnanna sjálfra. Spurningin er ekki um að móta þessi stig skólanna í sama formið heldur að skapa samfellu. Dunlop og Fabian (2002) mæla með samfellu í námskrá þar sem byggt er á sameiginlegum verkefnum fyrir börn beggja skólastiga; að ábyrgð og sjálfstæði barnsins í leikskólanum verði yfirfært að nýjum aðstæðum, gildi leikskólans virt og ekki síst að ný viðfangsefni grunnskólans verði kennd með aðferðum sem eru börnum kunnugar úr leikskólanum.

Miller og Almon (2009) settu fram, á myndrænan hátt, inntak námskrár eins og hún getur birst á ólíkan hátt í fyrstu bekkjum grunnskóla í Bandaríkjunum (e. *kindergarten*). Þau leggja áherslu á jafnvægi í námskrám skólastiganna þar sem leikur á forsendum barna á sér stað með þátttöku kennara annars vegar og hefðbundnari kennsluháttum hins vegar, eins og sjá má á miðju myndar hér að neðan.



Mynd 1 – Jafnvægi í námskrá (Miller og Almon, 2009, bls. 12).

Til staðfestingar gildi leiks fyrir nám benda Miller og Almon (2009) á rannsóknir sem sýna að börn sem taka þátt í flóknum félags- og þykjustuleik búa yfir meiri málkunnáttu en börn sem leika sér minna. Samkvæmt þessum rannsóknum búa þessi börn að jafnaði yfir betri félagsfærni, meiri samhygð, innsæi og hugmyndaauðgi og sýna meiri sjálfstjórn. Hugtakið kennslufræðilegur leikur (e. *educational play*) hefur jafnframt verið notað í þessu samhengi en þá er nám og leikur samþætt þegar unnið er að ákveðnum kennslufræðilegum markmiðum. Leikurinn er tengdur þeim námsþætti sem unnið er með hverju sinni, s.s. málfærni og sköpun af ólíkum toga, minni, lausnaleit, að taka afstöðu og til eflingar félagsfærni. Markmiðið er að í gegnum leikinn öðlist börn námstækifæri sem skapi jákvæð viðhorf til náms (Christie og Roskos, 2006; Zigler og Bishop-Josef, 2006). Broström (2007) er einn þeirra fræðimanna sem færir rök fyrir gildi leiksins sem leið til samfellu á milli skólastiganna (e. *transitory activity*). Þá er markmiðið með kennslufræðilegum leik að yfirfæra hvatann sem börn hafa til þátttöku í leik yfir í áhugahvöt fyrir frekara námi. Í leik er hvati til náms samofinn leiknum en hin raunverulega námshvöt felur í sér vitund barns um að nám sé ferli sem leiðir til frekari skilnings eða þekkingar. Bodrowa og Leong (2005) taka í sama streng. Þær segja að til þess að verða áhugasamir námsmenn þurfi ung börn að fá tækifæri til að læra í gegnum reynslu þar sem þau fá að leika sér og rannsaka viðfangsefnin. Slíkt styðji jafnframt virka hugsun en bundin kennarastýrð bekkjarkennsla leiði hins vegar til minna sjálfstæðis nemenda. Af framangreindu er ljóst mikilvægi þess að kennarar beggja skólastiga geri sér grein fyrir gildi leiks í námi.

Samfella í læsinaði

Skilgreining á læsi hefur færst frá þröngu sjónarmiði þar sem lögð var áhersla á að læsi væri færni í umskráningu rittákna í málhjóð og orð. Læsi er nú skýrt sem færni til þess að nota tungumálið á fjölbreytilegan hátt; að geta lesið, skrifað, hlustað, talað, skoðað, lagt fram og hugsað á gagnrýninn hátt, og læsi gerir fólki jafnframt kleift að skiptast á upplýsingum, eiga samskipti og að skapa merkingu (Expert Panel on Literacy in Grades 4 to 6 in Ontario, 2004). Í hefti um grunnþáttinn læsi, sem fylgir aðalnámskrám skólastiganna og á að skapa samfellu, er læsishugtakið á sama hátt skilgreint vítt (Stefán Jökulsson, 2012). Rannsóknir hafa sýnt fram á að börn sem hafa góða málþekkingu öðlast meiri færni í lestri (Snow, Burns og Griffin, 1998). Einnig er vitað að börn sem eru með mál-erfiðleika af einhverjum toga þegar þau eru á leikskólaaldri eru í áhættuhópi hvað varðar síðara lestrarnám og fylgja þá gjarnan tilfinningalegir erfiðleikar og erfið hegðun. Þrátt fyrir að tala megi um ákveðið ferli í þróun máls á tileinkun þess sér stað með ólíkum hætti og á ólíkum hraða hjá börnum. Fjöldi rannsókna hefur verið gerður á tengslum máls og læsis

ungra barna og hafa niðurstöður sýnt fram á mikinn mun á mál- og læsisþekkingu þeirra við upphaf grunnskólagöngu og jafnframt hefur verið sýnt fram á áhrif þessa mismunar á gengi barna í námi alla grunnskólagönguna (Biemiller, 1999; Jóhanna Einarsdóttir, Amalía Björnsdóttir og Ingibjörg Símonardóttir, 2004, 2011). Í íslenski rannsókn með fjögurra til átta ára börnum voru kannaðir ýmsir þættir mál- og félagsþroska sem geta spáð fyrir um þróun læsis. Fyrstu niðurstöður bentu til mikillar breiddar í þekkingu. Meðalbókstafaþekking fjögurra ára barna var 11,7 bókstafir (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Steinunn Gestsdóttir og Freyja Birgisdóttir, 2009). Við fimm ára aldur þekkti meðalhópurinn 20 bókstafi (Freyja Birgisdóttir, 2010). Niðurstaða þessarar rannsóknar sýnir fram á töluverðar framfarir í stafþekkingu á milli fjögurra og fimm ára aldurs þrátt fyrir að formleg lestrarkennsla sé ekki hafin. Höfundur þessarar greinar gerði rannsókn sem laut að þekkingu og viðhorfum til læsis meðal átján barna sem voru að ljúka leikskóla. Þar kom fram víðtæk þekking barnanna á mikilvægi þess að kunna að lesa og skrifa. Börnin vissu að lestur er notaður í fjölbreytilegum aðstæðum og að lestrarþekking býður upp á ólíka möguleika; s.s. að afla upplýsinga, að fræðast og að lesa sér til ánægju. Þau vissu einnig ýmislegt um hvernig lestur lærist (Halldóra Haraldsdóttir, 2010). Svör barnanna má tengja við ýmis þekkt hugtök í lestrarfræðunum. Sum barnanna héldu því fram að þau hefðu lært lestur af sjálfu sér með því t.d. að skoða bækur. Þessa hugsun má tengja við uppgötvunarnám. Hugmyndir annarra voru að lestrarnám fælist í að skoða myndir en ályktanir út frá mynd tengjast hugmyndum um ályktunarnám eða myndlestur. Einnig komu fram hugmyndir um læsinnám með samlestri barns og fullorðins en í lestrarfræðunum er slíkt skilgreint sem þátttökulestur. Í svörum barnanna mátti ennfremur greina hugmyndir um lestrarnám með tengingu stafs og hljóðs og einnig komu fram hugmyndir um að lestur væri að þekkja orð sem heildir, þ.e. að læra ritháttarmyndir orða. Í rannsókninni kom fram fjöldi hugmynda sem tengdust tilgangi þess að skrifa. Börnin virtust mun öruggari um eigin færni til ritunar en lestrar en 55% álitu sig kunna að skrifa á móti 28% sem töldu sig kunna að lesa. Langflest barnanna töldu sig hafa nokkra færni á þessum sviðum. Sum þeirra töldu lestrarnámið flókið ferli; í það minnsta þurfi mikla æfingu áður en færni verði náð, en önnur töldu það lítið mál. Til viðbótar viðhorfum barnanna til læsis mátti túlka ákveðin viðhorf til grunnskólagöngu, þ.e. að færni í lestri og skrift væri nánast skilyrði fyrir því að sitja á grunnskólabekk, að þóknast kennaranum og standa undir væntingum hans (Halldóra Haraldsdóttir, 2010).

Framangreint beinir athygli að mikilvægi þess að huga að samhengi í kennslufræði, hugmyndafræði og skipulagi við sköpun samfellu í námi barna á mótum skólastiga. Af umfjölluninni má ljóst vera að ekki er við hæfi að leggja sömu viðfangsefni fyrir öll börn á sama tíma við læsiskennslu í grunnskóla þar sem þekking þeirra á mál og læsi er á ólíku stigi. Ef stuðla á að samhengi í læsiskennslu þarf að huga að sameiginlegum skilningi og samstarfi þeirra sem eiga hlut að máli þ.e. barna, foreldra og kennara beggja skólastiganna.

Miller og Almon (2009) segja að í námskrá þar sem hugað er að samfellu skólastiga þurfi að byggja brú á milli talmáls og ritmáls. Í því samhengi sé góð málfærni og skapandi hugsun undirstaða til að byggja á og örva í gegnum leik og bóklestur og að kynna þurfi börnum bókmenntir og læsisþætti á áhugaverðan hátt en ekki að þvinga þau áfram í hefðbundnu námi með síendurtekinni þjálfun sömu færniþátta. Kennedy og Surman (2010) benda á að eftirfarandi þættir læsis geti þróast í gegnum leik:

- málfærni og hlustunarfærni
- orðaforði og frásagnarfærni
- skilningur á uppbyggingu sögu og persónusköpun
- vitund um ritmál og skilningur á því hvernig læsi virkar í félagslegu samhengi
- sjónrænt og heyrnrænt minni og endurþekking (orð, bókstafir, tákn)

- tækifæri til að nota merki og tákni í umhverfinu til þess að æfa táknræna framsetningu
- greinandi læsisfærni, s.s. rökhugsun og ályktunarfærni.

Samfella í námskrá og aðferðum í lestrarkennslu beinist að því að þekkja til og bregðast við þekkingu og væntingum barnsins. Kennedy og Surman (2010) segja að ef ekki sé rými fyrir leik í námskrá grunnskólans sé hætt á því að börn sem búa yfir góðri færni til leikja geti átt á hættu að ná ekki að yfirfæra fyrri námsreynslu sína í læsina.

Í gegnum tíðina hafa einstaka leik- og grunnskólar hér á landi leitast við að byggja upp samfellu í námi á mótum skólastiganna. Nýjast á döfni í þessum efnum er starfendarrannsóknin *Á sömu leið* á vegum Rannsóknarstofu í menntunarfræðum ungra barna í samstarfi við Leikskólasvið og Menntasvið Reykjavíkurborgar. Mynduð voru þrjú þör leikskóla og grunnskóla. Markmið verkefnisins var að þróa sameiginlegan skilning og samræma námsleiðir fyrir skólastigin. Tvö skólaparanna beindu rannsóknnum sínum m.a. að læsi (Jóhanna Einarsdóttir, 2010). Í annarri rannsókn var sjónum beint að leik, tjáningu og ritmáli. Sett voru fram viðmið um læsi í gegnum það að segja sögur og lesa, að teikna og skrifa, og að efla læsi í gegnum leik, og jafnframt var hugað að læsiritu umhverfi. Í niðurstöðum þessa hluta verkefnisins kom fram að kennarar beggja skólastiganna töldu það kost að vinna að ritmálsörvun og tjáningu í gegnum leik. Það vekur hins vegar athygli að í grunnskólanum virðist sem rökstyðja þurfi það sérstaklega að velja leik sem aðferð við læsiskennslu (Anna Magnea Hreinsdóttir, Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2010).

Aðferð

Tilgangur þessarar rannsóknar var að kanna á hvern hátt hugmyndir og þekking barna á máli og læsi skila sér á milli leikskóla og grunnskóla. Markmið rannsóknarinnar var að skoða hvort hugað sé að samfellu í námi barna á mótum skólastiga, einkum hvað varðar læsi. Skoðað var á hvern hátt er unnið með læsi í leikskóla, hvernig upplýsingar um það flytjast á milli skólastiganna og hvernig þær eru notaðar í grunnskólanum. Eftirfarandi rannsóknarspurningar voru lagðar til grundvallar:

- Hvernig er unnið með mál og læsi í leikskóla?
- Hvernig er tengslum leik- og grunnskóla háttað á mótum skólastiga, einkum hvað varðar læsi?
- Nota grunnskólakennarar upplýsingar frá leikskólum um læsisþekkingu barna?

Gagnaöflun fór fram árið 2010. Til að svara ofangreindum spurningum var stuðst við rituð gögn skólanna, einkum áætlanir um samstarf, heimasíður skólanna og matslista leikskólanna. Öflun gagna fór aðallega fram með hópviðtölum við deildarstjóra og kennara elstu barna leikskólanna og deildarstjóra og kennara yngstu barna grunnskólanna. Tekin voru viðtöl við fimm hópa og að jafnaði voru fjórir kennarar í hópi. Notaður var hálfstaðlaður viðtalsrammi sem samanstóð af spurningum um bæði staðreyndir og viðhorf. Meginþemu viðtalsrammans voru eftirfarandi:

- Lýsing á tengslum skólanna á mótum skólastiga og stefna í þessum málum.
- Form á mál- og læsisörvun í leikskóla og kennslu læsis í grunnskóla.
- Mat á þekkingu og viðhorfum barna tengt máli og læsi og hvernig upplýsinga er aflað í leikskóla.
- Upplýsingamiðlun á mótum skólastiganna.
- Um notkun upplýsinga frá leikskóla/foreldrum um mál og læsi í grunnskóla.

Ávinningur af hópviðtali umfram einstaklingsviðtöl er m. a. sá að reikna má með meiri upplýsingum og fleiri sjónarmiðum (Helga Jónsdóttir, 2003). Í upphafi stóð til að taka viðtöl í fjórum grunnskólum en tveir útvalinna grunnskóla sáu sér ekki fært að taka þátt. Þátttökuskólarnir tilheyrja þremur hverfum í einu bæjarfélagi. Viðtölin fóru fram í skólunum, þau voru hljóðrituð og greind í þeim þau meginstef sem fram komu. Úrtakið var markmiðsúrtak (Þorlákur Karlsson og Þórólfur Þórlindsson, 2003), þ.e. þeir skólar sem urðu fyrir valinu voru valdir á forsendum þess tengslagrunns að börn í leikskólanum áttu skóla-skyldu í viðkomandi hverfisskóla. Í fyrri rannsókn höfundar voru tekin viðtöl við börn í sömu leikskólum til að komast að viðhorfum þeirra og væntingum til læsis þegar þau luku leikskóla. Hér þótti við hæfi að beina athyglinni að sömu skólum sem hafa hér fengið ný nöfn. Leikskólarnir hafa fengið heitin Bakkabær, Heiðarbær og Fjallabær, en grunnskólarnir kallast Heiðaskóli og Bakkaskóli.

Niðurstöður

Hér verður fjallað um meginniðurstöður rannsóknarinnar. Fyrst verður gerð grein fyrir niðurstöðum um mál og læsisörvun leikskólanna, þá verður fjallað um samstarf á mótum skólastiganna og að lokum sagt frá hugmyndum grunnskólakennaranna um samfellu í læsiskennslu á mótum skólastiganna.

Mál og læsi í leikskóla

Í leikskólunum fer mál- og læsisörvun einkum fram í gegnum bóklestur, óformlegar læsisstundir, t.d. í gegnum spil og leiki, og formlegar stundir þar sem markvisst er unnið með ákveðna mál- eða læsisþætti. Jafnframt er umhverfi barnanna gert læsishvetjandi. Leikskólakennarar fylgjast með málþroska barnanna með því að skrá þroskaframtíð hvers barns árlega, þar með talinn málþroska. Formlegri athugun á sér stað með notkun skimunarprófsins *Hljóm-2* en það greinir nokkra þætti læsis, einkum hljóðkerfi. Hér verða þessum niðurstöðum gerð frekari skil.

Í námskrám leikskólanna er sérstaklega fjallað um málið (í rituðum gögnum leikskólanna) enda málrækt eitt af námssviðum leikskólans. Málþátturinn er vel útfærður í námskrám skólanna þriggja en þar má finna um 30 hugtök samtals sem lýsa ýmist markmiðum eða athöfnum sem tengjast máli. Þetta kom hins vegar ekki jafn skýrt fram í máli kennaranna þegar spurt var um markvissa vinnu með mál og læsi:

Deildarstjóri Bakkabæ: Ekki yfirlýst markmið en unnið markvisst með þessa þætti.

Leikskólakennari Heiðarbæ: Ekki sérstaklega en í umhverfinu og haft með.

Leikskólakennarar Fjallabæ: Ekki með sérstök verkefni í sambandi við málið ... þetta er ekki svona markvisst en þetta er alltaf, höfum þetta í huga og grípum tækifærin.

Bóklestur kemur helst við sögu í leikskólunum þegar um málörvun er að ræða og einkum eru nefndir þrír þættir tengdir læsi, þ.e. ákveðnir þættir hljóðkerfis og þá einna helst rím og svo ritun og heiti bókstafa. Málhvetjandi starf fer m.a. fram í gegnum hefðbundnar lestrarstundir þar sem áhersla er á hlustun, hugtakaskilning og samræðu. Í Fjallabæ jókst fjölbreytni í samverustundum eftir að flettitafla var tekin í notkun samhliða lestrinum. Hlé var gert á lestri eftir atvikum til þess að vinna frekar úr texta, s.s. að skrifa niður orð, ýmist í þeim tilgangi að skoða ritunarhátt, greina fyrsta hljóð þeirra eða að beina athyglinni að hugtakavinnu, t.d. að finna samheiti.

Leikskólakennararnir sögðu umhverfið vera lið í að hvetja börnin til lestrar; hlutir og hús-gögn eru merkt, bókstafir eru sýnilegir á veggjum og bækur og spil aðgengileg. Í Heiðar-

bæ er hádegishvöld elstu barnanna notuð sem óformleg læsisstund en þá er t.d. leikið með kubba og bókstafi, stafabingó og rím, og teiknað eftir fyrirmælum. Í Bakkabæ og Fjallabæ hefur áhugi barnanna beinst að ritun, þ.e. þau kjósa sjálf leiki sem tengjast ritun en það kemur einkum fram í tengslum við aðra skapandi vinnu. Börnin geta þá skrifað orð inn á myndirnar sínar eða fengið aðstoð við það. Þá er börnunum einnig hjálpað að hljóða sig í gegnum orðin. Fingri er oft haldið undir texta þegar lesið er til þess að beina athygli að bókstöfum. Í Fjallabæ var því lýst á hvern hátt áhugi á bókum jókst í barnahópnum fyrir tilstilli eins barns sem sýndi læsi mikinn áhuga:

Það var bara einn sem lærði bara að lesa einn, tveir og þrír í haust og hann hafði mikinn áhuga á bókum og var alltaf að biðja um að koma með bækur þannig að við leyfðum öllum að koma með bækur. Þau eru mikið bara að skoða bækur, skoða bækurnar saman, biðja náttúrulega um að láta lesa fyrir sig ... Það eru líka bara óvenju mörg börn sem eru byrjuð að reyna að lesa ... Drengurinn var byrjaður að lesa, hann las fyrir þau ... það smitar, sko.

Í Bakkabæ tóku kennarar hins vegar eftir því að læsisáhuginn tók ekki til hópsins í heild:

Við sjáum það líka að það eru mikið sömu börnin sem hafa áhuga á að leika sér í svona ritunarleik ef við getum kallað það svo meðan aðrir sýna því minni áhuga eða jafnvel engan.

Í leikskólunum eru á dagskrá ákveðnar stundir þar sem er unnið á formlegri hátt eða, eins og það var orðað í einum skólanna, „pínulítið skólalegar stundir“. Þar er í bland unnið með læsistengd viðfangsefni og farið í vettvangsferðir. Úrvinnsla vettvangsferða fer fram í „skólalegri stund“. Í einum skólanna var unnin ferðasaga í sameiningu og hún skrifuð og lesin. Í Heiðarbæ var unnið í vinnubók; börnin skrifa nafnið sitt í hvert sinn sem þau nota bókina og vinna m.a. með tölustafi og þjálfu skrifhreyfingar. Stuðst er við bókina *Markviss málörvun* í verkefnum um hljóðkerfisvitund. Í Bakkabæ er unnið með efni sem hefur verið þróað innan leikskólans. Að hausti er byrjað með 20 mínútna stundir sem lengjast og þyngjast eftir því sem líður á. Unnið er með ólík viðfangsefni, en læsi beinist að eftirfarandi þáttum:

Við erum með form, skrifáttina ... Áhersla lögð á ritunina. Við hjálpum þeim sem ekki kunna, að komast af stað með að skrifa nafnið sitt. ... kynnum þeim einn staf á viku – ég segi alltaf að ég kynni þeim stafinn. Ef foreldrar spyrja mig hvort ég kenni börnunum að lesa og skrifa þá segi ég nei. En ég kynni þeim ýmislegt og við leikum okkur með ýmislegt ... Við hengjum upp staf vikunnar og öll þau orð sem þeim dettur í hug, eigum orðið mikið safn af myndum [mynd og orð-mynd tengd bókstöfum sem unnið er með].

Leikskólarnir fylgjast með þroska barna með því að fylla árlega út heimagert þroska-skema. Kennarar nota fleiri leiðir til þess að afla sér upplýsinga um þekkingu barna enda þótt þær séu ekki markvisst skráðar.

Í Fjallabæ eru mál- og læsisþættir ekki skráðir umfram framangreint mat. Það sama á við í Bakkabæ:

Við getum alveg talið upp núna hverjir eru orðnir læsir. Hverjir þekkja 3–5 stafi þannig að vitum nokkurn veginn hvar þau eru stödd en það er ekki skráð niður á blað.

Í Heiðabæ fer fram ákveðin skoðun á stöðu barnanna t.d. í gegnum sögugerð:

Við erum með einhver börn sem eru læs nú þegar. Í gegnum starfið erum við búin að kortleggja hvaða börn standa vel að vígi og önnur sem þarf að hvetja áfram og svo normal. Þú ert náttúrliga með alla kúrfuna. Já, við vitum stöðuna svona að mestu. Sum skrifa sögur, teiknuðu mynd og skrifuðu sögu. Sum gátu skrifað sögu sem maður gat lesið. Sum notuðu bara alla bókstafina sem þau þekktu og sögðu manni svo frá, þetta voru náttúrliga ekki orð. Frábært að þau geti sagt sögu í orðum, þótt þau geti ekki komið henni frá sér [í rituðu máli].

Allir leikskólarnir nota *Hljóm-2* til þess að fylgjast með ákveðnum þáttum læsis. Í Bakka- bæ er því lýst með hvaða hætti tilkoma *Hljóm-2* hafði áhrif á starfið:

Þegar við byrjuðum með *Hljóm* sáum við að við þyrftum að taka á ýmsum þáttum; það var rím, setja saman orð og alla þessa þætti sem *Hljóm* byggir á – ýmsa málþætti. Og við bjuggum okkur til heilmikið kennsluefni sem tengist þessum þáttum sem byggist á að þjálf þessa þætti ... spil og annað slíkt. Og þetta er notað bæði í sem sagt skipulögðum stundum og eins bara lánnum við börnunum þetta efni.

Eftir að niðurstaða er fengin úr *Hljóm-2* er unnið sérstaklega með þau börn sem ekki ná meðalfærni og staða þeirra endurmetin í febrúar:

Eins og núna þá vissum við að þetta var ákaflega auðvelt að allir ná meðalfærni í *Hljómi*. Þá vitum við sem sé að það er ekkert þar sem við getum sett fingur á. Og þó að kannski barn á þessum aldri þekki, segjum fimm stafi þá hef ég kannski ekkert sérstakar áhyggjur af því, ef ég er búin að sjá *Hljómið* – rímið og þessir þættir sem hafa svo mikið vægi.

Ljóst er að skólarnir reiða sig mjög á *Hljóm-2* en það mælir einkum einn þátt læsis – hljóðkerfisvitund. Í tveimur leikskólanna eru börnin tekin út úr hópnum til þess að vinna með viðfangsefni tengd hljóðkerfi. Sérkennslustjóri kemur að málum eftir að niðurstöður liggja fyrir úr *Hljóm-2*. Hann vinnur með þrjú til fjögur börn í hóp, leiðbeinir starfsfólki og fylgir því eftir að mál- og læsisþættir komi inn í starfið í deildum í gegnum leik.

Tengsl á mótum skólastiga – leikskólinn

Skólayfirvöld í bæjarfélaginu hafa stuðlað að samstarfi skólastiganna og er unnið samkvæmt samstarfsáætlun innan hverfanna í bænum. Í grundvallaratriðum er skipulagið með líku sniði á milli hverfa. Markmiðið er að efla tengsl og samvinnu á milli skólanna með gagnkvæmri upplýsingagjöf og heimsóknum. Þetta á bæði við um börn og kennara en áhersla er lögð á að kennarar verði meðvitaðri hver um annars störf. Meginmarkmiðið er að auðvelda aðlögun barna að grunnskólanum með því að veita þeim margvísleg tækifæri til þess að kynnst aðstæðum og umhverfi grunnskólans, m.a. í þeim tilgangi að draga úr spennu sem tengist yfirfærslu á milli skólastiga (úr rituðum gögnum skólanna). Deildarstjóri á Bakkabæ lýsir samstarfinu við Bakkaskóla með eftirfarandi hætti:

Eitt yfirlýst markmið er að auðvelda börnunum að fara úr leikskóla yfir í grunnskóla ... Fyrsta heimsókn er að hausti í október að kynna þeim skólann; vistun, bókasafn, íþróttasal ... og svo fá þau að vera aðeins á útileiksvæðinu ... Svo koma nemendurnir hingað, útiheimsóknir, sameiginlegt jólaföndur með veitingum og skemmtilegheitum, á degi íslenskrar tungu koma nemendur úr 4. bekk og lesa fyrir okkur og nemendur úr 7. bekk koma í desember til að lesa fyrir börnin. Okkur hefur verið boðið í skólann að sjá árshátíðaratriði hjá yngstu tveimur bekkjunum. Aðalheimsóknin í mars ... nemendur í 7. bekk taka á mótí þeim, það er þeirra vinabekkur ... þá eru heimsóttar allar stofur, farið í fyrsta- bekkjarstofur og unnið verkefni. Þetta eru mjög skemmtilegar og góðar heim-

sóknir. Svo erum við með sameiginlegan útivistardag í apríl með 7. bekk sem er þeirra vinabekkur og 1. og 8. bekk sem eru líka vinabekkir.

Í þessu samhengi er vísað til heimsóknna barnanna í grunnskólann, sem gera þau öruggari við yfirfærsluna, og einnig til þess að grunnskólakennarar séu farnir að líta til leiksins sem kennsluáferðar.

Bakkabær:

Mér finnst samstarfið virka mjög vel. Ég er ljómandi sátt við þetta eins og það er ... Ég spurði einhvern tímann að þessu út í skóla ... Hún [grunnskólakennarinn] orðaði það þannig, man ég, að börnin kæmu svo örugg inn í skólann að hausti.

Heiðarbær:

Það hefur orðið mikil breyting ... Mér finnst grunnskólarnir vera farnir að sýna meiri áhuga, meira farnir að huga að því að brúa bilið og líta svoltið til okkar starfshátta – vilja læra í gegnum leikinn ... Þróast í rétta átt þó eflaust megi betur gera.

Í flestum skólanna er vilji til frekara samstarfs kennara með það fyrir augum að kynnast starfsháttum annarra. Deildarstjóri í Heiðarbæ notar einn undirbúningstíma til þess að fara í fyrsta bekk til að fylgjast með börnum sem hún hafði umsjón með árinu áður. Henni fannst að kennarar mættu vera duglegri að gera þetta. Aðspurð um heimsóknir grunnskólakennara sagði hún:

Ekki mikið um það ... En alltaf hugmyndir í gangi með þetta; gætum við skipt, rótað á milli, ég komið inn hjá þeim og önnur komið hingað í staðinn ... Viljinn er til staðar en það vantar að framkvæma, viljann til að koma þessu á. Við finnum fyrir vilja til að tengja betur.

Þó eru vissar efasemdir með hliðsjón af fyrri reynslu. Eftirfarandi er haft eftir leikskólakennara í Fjallabæ:

Mér hefur alltaf fundist að við höfum verið að teygja okkur upp til grunnskólakennara og það hefur verið minna um að teygja sig niður, ef maður getur sagt það um skólastigin.

Leikskólakennararnir virðast þó yfirleitt ánægðir með samstarfið við grunnskólana á þessum tímamótum og finnst það þróast í rétta átt.

Upplýsingaflæði um mál og læsi

Þegar barn lýkur leikskóla er unnin umsögn sem fer til grunnskólans eftir að hafa verið samþykkt af foreldrum. Í umsögninni er fjallað stuttlega um alla þroskaþætti barnsins, m.a. ákveðna þætti máls, s.s. framburð, orðaforða, málskilning og færni til tjáningar. Umsögninni fylgir einnig blað þar sem barnið hefur skráð bókstafi og tölustafi og teiknað form og sjálfsmynd. Barnið hefur hvorki munnlegar fyrirmyndir né myndrænar við þessar teikningar, en ætlast er til að það skrái það sem kemur upp í hugann þá stundina. Niðurstöður (yfirlit) skimunarprófsins *Hljóm-2* fylgja einnig með gögnum til grunnskólans.

Tengsl á mótum skólastiga – grunnskólinn

Grunnskólakennararnir eru ánægðir með samstarfið sem lýtur að gagnkvæmum heimsóknum barnanna á milli skólanna. Þeir voru sérstaklega ánægðir áður þegar heimild var

til þess að hittast og ræða stöðu einstakra barna. Nú koma upplýsingar í rituðu formi samþykktar af foreldrum með undirskrift.

Kennarar 1. bekkjanna lýstu samstarfinu eins og það hafði verið. Á vorin voru skilafundir í leikskólunum; deildarstjóri og kennarar 1. bekkjar fóru í alla hverfisleikskólana þar sem rætt var um hvert og eitt barn sem væntanlegt var í grunnskólann en auk þess fylgdi skriflegt mat frá leikskólunum. Nú eru upplýsingar einungis skriflegar.

Upplifun eins kennaranna var þessi:

Mér finnst þetta setja mann svolítið inn í ... hjálpar manni að átta sig svolítið á krökkunum. Hins vegar meðtekur maður ekki mikið. Það passar heldur ekki allt.

Annar kennari segir:

Þau þroskast heilmikið yfir sumarið og svona, en maður byrjar svolítið að tengja ...

Enn annar kennari bætir við:

Þetta er svona upplifun þeirra af börnunum, svo fáum við oft allt önnur börn.

Í Bakkaskóla er lítið svo á að börnin komi ágætlega undirbúin fyrir lestrarkennslu:

Já, já. Í leikskólanum er mjög flott starf í gangi varðandi undirbúning fyrir læsi.

Hins vegar var ekki talin þörf á samstarfi eftir að börnin voru komin í grunnskólann:

En reynslan mín er samt einhvern veginn sú að að í staðinn fyrir að leita til leikskólans þegar kennari í 1. bekk er að kynna nemendum sínum, er að leita að upplýsingum um barn, þá leitar hann beint til foreldra ... Já, já, og mér finnst það í rauninni eðlilegt líka og ég held að kennararnir fari ekkert oft í fælinn með gögnunum sem koma frá leikskólanum – það er þá frekar undantekning en hitt.

Grunnskólakennarar virðast ekki leggja mikið upp úr því að fá upplýsingar um mál og læsi frá leikskólanum. Í Heiðaskóla sagði kennari:

Já, við skoðum þetta svo kemur þetta bara í ljós ... Þó að maður sé búinn að lesa þetta yfir þá þekkir maður ekki barnið fyrr en maður fer að vinna með það og þá fer maður að hugsa aftur eða skoða aftur – hvaða upplýsingar hef ég og hvað hef ég ekki og maður reynir að átta sig á barninu – hvað passar og hvað ekki.

Jafnframt sögðust kennarar stundum fá upplýsingar frá leikskólum um að börn væru orðin læs enda þótt sú væri ekki raunin þegar þau kæmu í skólann. Upplýsingarnar væru ekki alltaf marktækar. Einn viðmælenda sagði að börnin væru „oft farin að lesa, farin að reyna, byrjuð að stauta og þau þekktu orðið flesta stafi“ en það væri mjög misjafnt hversu langt þau væru komin.

Einn kennaranna segir að niðurstaða á skimunarprófinu *Hljóm-2* sé höfð til hliðsjónar við mat á stöðu barnanna ásamt eigin mati kennarans:

Gott að sjá framfarirnar hjá þeim sem hafa tekið prófið tvisvar ... En þetta eru samt börn sem þarf alltaf að fylgjast með ... við þurfum að sjá hvað þarna er, skoða það betur og við höfum þetta til samanburðar þegar við erum að skoða hver er okkar upplifun á börnunum – sem er mjög gott finnst mér.

Í Bakkaskóla kom fram að upplýsingar sem koma með barninu frá leikskólanum um læsi þess komi fram í heimsókn nemenda til kennara sinna í maí áður en þau byrja og að kennarar séu einnig fljótir að fara í gegnum stafabekkingu hjá börnunum strax á haustin:

Ég er mjög ánægð með samstarf leik- og grunnskólans ... Ég held að þetta hjálpi börnunum mjög mikið upp á að stíga þetta skref á milli skólastiganna. Það sem hjálpar börnunum reyndar ennþá meira og skiptir sköpum upp á að mýkja skilin á milli leikskóla og grunnskóla eru heimsóknirnar okkar á heimili barnanna.

Bakkaskóli leggur mikla áherslu á foreldrastarf við upphaf grunnskólagöngu. Kennarar 1. bekkjar fara í heimsóknir til allra nemenda sinna. Foreldrum er sent bréf til að kynna þeim markmið fyrstu heimsóknar barns og foreldris í skólann:

Þetta er bara 10 mínútna heimsókn, rétt í forstofuna, farið að sýna sig, sjá barnið, afhenda því boðskort í skólann, taka mynd af barninu og mynda þessi tengsl, þessi grunntengsl og þetta boðskort í skólann, er í raun boð í skólann með foreldrum viku seinna.

Talið er að heimsóknir á heimilin skili sér vel; tengslin verði öðruvísi og gefi kennaranum aðra sýn. Jafnframt verði einstaklingsviðtölin sem fara fram síðar afslappaðri og árangursríkari. Kennari taldi að í heimsóknunum fælist ákveðin forvörn, þ.e. að enginn nemandi fengi spennufall við upphaf skólagöngunnar og enginn þyrði ekki í skólann eða liði illa af orsökum sem rekja mætti til skólabyrjunar.

Starfið í grunnskólanum

Í báðum grunnskólunum er unnið eftir lestrarkennsluaðferðinni byrjendalæsi. Kennurum finnst að vinnubrögð tengd lestrarkennslu hafi breyst mikið við það. Þegar spurt er um tengsl við fyrri reynslu barnanna og bakgrunnsþekkingu virðast starfshættir leikskólans ekki vega þungt þegar í grunnskólann er komið. Báðir skólarnir telja að læsiskennslunni sé þannig háttað að kennari sé fljótur að afla sér upplýsinga um stöðu barnanna; annar skólinn horfir til breyttra námshátta grunnskólans og hinn til foreldrasamstarfs þegar hugað er að fyrri reynslu barnanna.

Í Heiðaskóla sögðu kennarar að hugað væri að bakgrunnsþekkingu barnanna þegar þau hefja skólagönguna, óháð upplýsingum frá leikskólunum. Í því sambandi er minnst á hugmyndafræðina sem íslenskt skólakerfi byggir á:

Hugmyndafræðin skóli fyrir alla – þessi hugsun hefur verið að ýta undir og krefja fólk um að hugsa öðruvísi og ef kennslan skilar ekki árangri þá þarf að breyta henni.

Í Heiðaskóla bera kennarar fyrsta bekkjar sameiginlega ábyrgð á öllum hópnum sem hefur leitt til þess að meiri umræða á sér stað innan kennarahópsins, auk þess sem möguleiki er á að skipta nemendahópnum upp á annan hátt en áður, t.d. að setja saman minni hópa fyrir þá sem þurfa meiri stuðning. Nemendur sem þurfa frekari stuðning eru t.d. ekki teknir út úr hópnum í 1. bekk og helst ekki í 2. bekk, námsþörfum þeirra er sinnt innan bekkjar. Hugmyndafræðin sem lestrarkennslan byggir á er líka talin ýta undir það að kennarar hugi að einstaklingsþörfum. Kennari orðar það svo:

Ég held að byrjendalæsið ýti undir það [að einstaklingsþörfum sé mætt] vegna þess að vinnubrögðin eru svo fjölbreytt.

Í Bakkaskóla var tekið í sama streng. Með tilkomu byrjendalæsis sem lestrarkennsluaðferðar hefur skráning á stöðu barnanna aukist og mikill munur á því hve mikið komið er á móts við ólíkar þarfir nemenda miðað við fyrri kennsluaðferðir:

Þetta er svona, ég myndi segja dýpra á allan hátt, miklu dýpra af því að það er einhver merking á bak við allt sem maður gerir ... En með byrjendalæsinu þá alla vega þjáfaðist ég í að skoða þarfir barnsins á miklu viðtækari hátt, og skrá hjá mér, sem sé að koma á móts við einstaklingsþarfir.

Kennari í Heiðaskóla telur einnig að það veganesti sem kennarar hafi með sér í farteskinu sé áhrifaþáttur; hugmyndafræðin og þekkingin sem þeir búa yfir. Kennari í Bakkaskóla velti fyrir sér kennaramenntuninni:

Grunnskólakennarar versus leikskólakennarar eru með ansi ólíka menntun hvað varðar nám gegnum leik og ég myndi vilja sjá miklu meira í kennaramenntuninni um nám í gegnum leik.

Á stundaskrá Bakkaskóla eru stundir þar sem börnin fá að leika sér frjálst í þeim tilgangi að brúa bilið á milli skólastiganna en leikurinn er ekki tengdur ákveðnum námsþáttum.

Grunnskólakennarar virðast ekki upplifa mikla þörf fyrir upplýsingar um stöðu barna í lestri eða bakgrunnsreynslu þeirra á mótum skólastiganna nema helst barna sem hafa komið illa út á skimunarprófinu *Hljóm-2*. Einn kennari tjáir þörf fyrir meiri þekkingu um nám í gegnum leik og má túlka það sem þörf fyrir ákveðna samfellu kennsluhátta milli grunnskóla og leikskóla.

Umræða

Meginmarkmið þessarar rannsóknar var að skoða hvort hugað sé að samfellu í námi barna á mótum skólastiga, einkum hvað varðar læsi. Meginniðurstöður sýna að unnið er með mál og læsi í leikskólunum en með mismarkvissum hætti. Árlega er gerð samantekt á þroska barnanna í leikskólunum. Leikskólakennarar leggja ekki mikið upp úr skráningu á stöðu einstakra mál- og læsisþátta en telja að í gegnum daglegt starf með börnunum viti þeir hvar hver og einn er staddur. Þegar börnin ljúka leikskólagöngu fylgja þeim skriflegar upplýsingar í grunnskólann eða samantekt á þroskaþáttum og yfirlit um niðurstöður á prófinu *Hljóm-2*. Skólastigin hafa gert með sér samstarfsáætlun. Markmið samstarfsins er að efla tengsl skólastiganna og upplýsingagjöf, einkum í þeim tilgangi að auðvelda aðlögun og draga úr spennu og kvíða sem getur fylgt yfirfærslu á milli skólastiganna. Skipulagðar eru gagnkvæmar heimsóknir þar sem leikskólabörnin koma í allt að fimm heimsóknir í grunnskólann yfir skólaárið og grunnskólabörnin tvisvar í leikskólann. Það er ljóst að samstarf skólastiganna virðist komið í góðan farveg þegar um ræðir kynningu á ytri umgjörð grunnskólans, s.s. varðandi húsnæði og þátttöku í einstökum viðburðum. Þessi þáttur áætlunarinnar er vel skipulagður og á fastan sess í skólastarfinu og gagnkvæm ánægja ríkir með hann.

Annað markmið samstarfsáætlunar skólanna er að kennarar verði meðvitaðri um störf hver annars. Þessum þætti virðist ekki fylgt markvisst eftir og ekki er fjallað um námslegt samhengi í áætluninni. Nokkuð virðist í land með að samfella ríki á milli skólastiganna um hugmyndafræði og náms- og kennslufræði. Í báðum kennarahópum komu fram ólík viðhorf til þessa þáttar samstarfsins. Í leikskólakennarahópnum eru annars vegar skoðanir um að samstarfið sé á leið í rétta átt og hins vegar um að lítið miði. Innan grunnskólans gætir ákveðinna efasemda sumra kennara sem virðast byggjast á ósamræmi í hugtaka- skilningi kennara skólastiganna, s.s. á hugtakinu læsi; hvað felist í því að vera læs. Grunnskólakennurunum finnst á heildina lítið ekki mikil þörf fyrir mál- og læsiupplýsingar frá leikskóla, að undanskildum niðurstöðum úr skimunarprófinu *Hljóm-2* hjá börnum sem

muni geta átt í erfiðleikum með lestrarnámið. Ekki virtist þörf á upplýsingum frá leikskólakennurum um bakgrunnsreynslu barnanna. Annars vegar kom fram það sjónarmið að breyttir kennsluhættir, m.a. í læsisnámi, geri það að verkum að kennarar nái fram bakgrunnsþekkingu barnanna og hins vegar sú skoðun að samskipti við foreldra dugi vel í þessu samhengi.

Í hnotskurn er niðurstaða rannsóknarinnar sú að unnið er markvisst að yfirfærslu á milli þátttökuskóla með því að kynna börnunum aðstæður og umhverfi grunnskólans í þeim tilgangi að draga úr spennu og kvíða sem getur tengst yfirfærslunni. Minna er hugað að samræmingu kennsluhátta á milli skólastiganna. Rétt er að taka fram að rannsóknin er lítil og gefur ekki tilefni til ályktana út fyrir eigin ramma en ætla má að hún gefi samt sem áður ákveðnar vísbendingar. Hér verður vikið frekar að þremur meginþáttum í niðurstöðum.

Læsi í leikskóla: Notkun tungumáls og skilnings í samskiptum við aðra er lykilþáttur læsis og felur í sér að tala, hlusta, skoða, greina, lesa, skrifa og hugsa (Expert Panel on Literacy in Grades 4 to 6 in Ontario, 2004). Þannig birtist læsi í ólíkum myndum, hvort heldur er á pappír, skjá eða táknformi (UNESCO, 2003). Læsisnám á sér stað í aðstæðum þar sem fléttast saman félagsleg og vitsmunaleg færni og eðlislæg þörf til að bæta nýrri þekkingu við fyrri reynslu. Nútímabörn lifa í læsisríku samfélagi, þau sjá ritmálið allt í kringum sig og sjá fullorðna nota ritmálið til þess að afla upplýsinga, koma skilaboðum á framfæri eða sér til ánægju. Þannig tileinka börn sér þætti læsis, í mismiklum mæli þó, löngu áður en þau hefja grunnskólagöngu, samanber rannsóknir um bernskulæsi (t.d. Christi o.fl., 2007; Dickinson og Neuman, 2006; Gillen og Hall, 2003; Gunn o.fl., 1995; Whitehurst og Lonigan, 2002) og rannsóknir á læsisþekkingu barna á leikskólaaldri (t.d. Freyja Birgisdóttir, 2010; Halldóra Haraldsdóttir, 2010). Spurningin snýst ekki um það hvort hvetja beri börn til þátttöku í læsisathöfnum heldur hvernig. Í skipulagi leikskólastarfs gefast fjölmörg tækifæri til þess að vekja áhuga barna á tal- og ritmáli í gegnum dagleg viðfangsefni, leiki, tákn, bóklestur, söng, forrit, þemu og skapandi starf af ýmsum toga. Í þessari rannsókn kom fram að í engum leikskólanna var það yfirlýst markmið að vinna með læsi en því var allstaðar fléttað inn í starfið að einhverju leyti. Leikskólakennararnir voru meðvitaðir um gildi starfshátta leikskólans og mál- og læsishvatning fór fram í gegnum bóklestur, spil, vettvangsathuganir og leik. Jafnframt var hugað að mikilvægi þess að umhverfið væri læsishvetjandi. Leiðir sem leikskólakennararnir töldu fram eru í samræmi við nokkra læsisþætti sem Kennedy og Surman (2010) benda á að geti þróast í gegnum leik í grunnskólastarfi. Einnig komu fram ákveðnar vísbendingar um að leikskólakennarar sæki að einhverju leyti í aðferðir grunnskólans, sbr. hugtakið „skólaleg stund“. Allir leikskólarnir skipulögðu formlegar stundir en tekið var sérstaklega fram í einum skólanna að ekki væri um beina kennslu að ræða heldur kynningu, t.d. á bókstöfum. Leikskólakennararnir töldu ekki þörf á að skrá læsisþekkingu barnanna, en töldu sig vita hvað hvert og eitt þeirra kunni.

Niðurstaðan er sú að leikskólakennarar örva læsisnám barna á ólíkan hátt þrátt fyrir að það komi ekki fram í námskrám skólanna. Það er í samræmi við hugmyndafræði um bernskulæsi; að læsi þróist nánast frá fæðingu (Gunn o.fl., 1995; Taborso.fl., 2001). Rannsóknir sýna að leikskólabörn kunna margt um lestur þrátt fyrir að geta ekki beitt lestrartækni þegar þau hefja lestrarnám í grunnskóla (Christie o.fl., 2007; Freyja Birgisdóttir, 2010; Gerður G. Óskarsdóttir, 2012; Halldóra Haraldsdóttir, 2010). Ennfremur leggja fræðimenn, sem aðhyllast hugmyndafræði um að nám eigi sér stað í gegnum reynslu, áherslu á mikilvægi samfellu í námi á mótum skólastiga (Broström, 2002; Dewey, 2000; Fabian og Dunlop, 2006; Jóhanna Einarsdóttir, 2007). Framangreint beinir sjónum að námskrám skólastiganna á þessum tímamótum.

Rof í námsaðferðum skólastiganna: Svör kennaranna sýna að lögð er áhersla á að byggja brú á milli skólastiganna en sú tenging snýr að mestu að ytri formgerð grunnskóla-starfsins. Jóhanna Einarsdóttir (2004) segir að með samfellu á milli skólastiga sé átt við sameiginlegan skilning og samhengi í kennslufræði og námskrá skólastiganna. Niðurstöður rannsóknarinnar gefa vísbendingar um skort á samfellu í læsinnámi barna. Kennarar skólastiganna virðast hafa ólíkan skilning á hugtakinu læsi og hvað felst í því að vera læs. Takmörkuð þörf grunnskólakennara fyrir not á upplýsingum um læsi frá leikskólunum virðist m.a. tengjast þessum ólíka skilningi. Grunnskólakennararnir nefndu ýmsa aðra mikilvæga möguleika til upplýsingaöflunar um stöðu barna, s.s. samskipti við foreldra, hugmyndafræði um skóla fyrir alla og hugmyndafræði sem fylgt er í lestrarkennslu beggja skólanna, þ.e. lestrarkennsluáðferðina byrjendalæsi. Leikskólinn ætti að vera ein af þessum veitum. Ef barn hefur fram að grunnskólagöngu tileinkað sér nám á óformlegan hátt, m.a. í gegnum samskipti, leik og skapandi starf, er mikilvægt að grunnskólinn taki tillit til kennsluhátta leikskólans til þess að skapa samhengi fyrir börnin þegar þau aðlagast nýju skólaformi. Makin (2006) heldur því t.d. fram að rof í læsiskennsluáðferðum á milli skólastiganna geti valdið því að sum börn fái ekki tækifæri til að sýna fram á hvað þau kunna í raun. Aðrir fræðimenn hafa bent á að til þess að skapa samfellu í námsáætlunum skólastiganna sé farsælt að nota leikinn sem aðferð í upphafi grunnskólastarfs ásamt aðferðum grunnskólans fremur en að færa aðferðir grunnskólans á leikskólastig (Brooker, 2008; Dunlop og Fabian, 2002; OECD, 2006). Í því samhengi hafa Miller og Almon (2009) bent á leiðir til þess að skapa jafnvægi í námskrám skólastiganna þar sem lögð er áhersla á leik á forsendum barna með þátttöku kennara en að hefðbundnari kennsluháttum grunnskólans sé jafnframt beitt. Kennedy og Surman (2010) hafa bent á ýmsar leiðir til að tengja mál og læsi í leik á þessum tímamótum.

Af niðurstöðum rannsóknarinnar má ráða að leikskólinn þurfi að gera starf sitt á vettvangi læsis sýnilegra, t.d. í námskrá. Á sama hátt þyrfti grunnskólinn að huga að samfellu í námi barna við upphaf grunnskóla. Samræða um námskrá, s.s. hugmyndafræði, inntak og hugtakaskýringar, gæti verið mikilvægur samstarfsvettvangur skólanna. Hvert barn hefur sína mál- og lestrarsögu og við lok leikskóla hafa börn víðtæka reynslu og þekkingu á læsi, auk þess sem þau hafa myndað sér ákveðið viðhorf til þess. Börn búa yfir ólíkum reynsluheimi m.t.t. læsis og hugmyndir þeirra mótast á ólíkan hátt í samræmi við það. Bakgrunnsþekking og viðhorf barna á þessu sviði getur gefið kennurum vísbendingar til frekari hugleiðinga um kennsluhætti og skipulag í starfi. Í því samhengi er t.d. mikilvægt fyrir kennara að vita að mun fleiri börn telja sig kunna að skrifa en að lesa (Halldóra Haraldsdóttir, 2010).

Tengsl í námskrám skólastiganna: Í nýjum aðalnámskrám beggja skólastiganna er kveðið á um samfellu í námi. Jafnframt er áréttáð að kennarar hvors skólastigs kynni sér náms- og starfsaðferðir hins stigsins og bent er á mikilvægi samstarfs foreldra og kennara beggja skólastiga á þessum tímamótum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið 2011a; Mennta- og menningarmálaráðuneytið 2011b). Í aðalnámskrám er markmiðið ljóst. Á hinn bóginn felst í samstarfinu ákveðin ögrun fyrir kennara. Skólastigin hafa byggt á ólíkum uppeldis- og kennslufræðilegum grunni. Námsvið leikskólans eiga að vera samþætt og samofin öllu starfi hans og leikurinn þungamiðja starfsins og meginnámsleið (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011b), nokkuð sem gefur leikskólanum mikinn sveigjanleika. Grunnskólinn er hins vegar bundinn af kennslu námsgreina í ákveðinn vikulegan lágmarkskennslutíma (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011a) sem hefur leitt til meiri afmörkunar starfshátta. Kennarar beggja skólastiga hafa tileinkað sér ákveðnar hefðir og viðfangsefni sem litið er á sem sjálfsögd, t.d. við mál- og læsinnám. Hins vegar kemur fram í niðurstöðum rannsóknar Gerðar G. Óskarsdóttur (2012) í sex leikskólum og sjö grunnskólum að þrátt fyrir að ólík hugmyndafræði hafi komið fram í viðtölum við kennara skólastiganna virðist munurinn á starfsháttum minni en búist var við. Munurinn kom fram í

hugtakanotkun, t.d. eru leikskólabörn spurð að því hvað þau geri í leikskólanum en grunnskólabörnin eru spurð að því hvað þau læri. Leikskólakennarar tala um nám í gegnum leik án þess að tilgreina frekar hvaða nám eigi sér stað. Grunnskólakennarar tala aftur á móti um æfingu, þjálfun, stýringu og leiðsögn. Engu að síður má ætla að ákveðið áttak þurfi að eiga sér stað í þróun starfshátta á mótum skólastiga til þess að ná fram betra samhengi í kennsluháttum. Þetta er ekki á valdi einstakra kennara heldur þurfa skólayfirvöld að koma að máli. Mikilvægt er að móta sýn og setja skýr markmið og huga að nauðsynlegum björgum, s.s. stuðningi, tíma og ráðgjöf. Einstakir skólar vinna vissulega gott starf á þessum vettvangi (Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir og Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir, 2011; Jóhanna Einarsdóttir, 2010). Breyting starfshátta er hins vegar ekki hrist fram úr erminni. Michael Fullan (2007) leggur áherslu á að breyting sé ferli en ekki atburður; ef breyting á að eiga sér stað þarf að vekja áhuga á viðfangsefni sem þarfnast breytinga og efla þekkingu á því. Fullan bendir einnig á að breyting feli í sér samspil margra þátta og að þrátt fyrir skilning á nauðsyn breytinga fylgi henni ögranir og óvænt atvik. Þegar vel er á málum haldið tekur breyting smátt og smátt á sig mynd, bæði hugarfarsleg og starfstengd. Hér er vettvangur aðgerða innan skólanna, hjá skólayfirvöldum og í kennaramenntunarstofnunum.

Heimildir

Anna Magnea Hreinsdóttir, Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2010). Leikur – ritmál – tjáning: Starfendarannsókn um aukið samstarf leikskóla og grunnskóla. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Sótt af <http://netla.khi.is/menntakvika2010/alm/003.pdf>

Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir og Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir. (2011). *Skýrsla um mál-umhverfi og lestrarnám barna í tíu leikskólum*. Reykjavík: Mennta- og menningarmála-ráðuneytið.

Biemiller, A. (1999). *Language and reading success*. Cambridge, Mass: Brookline Books.

Bodrowa, E. og Leong, D. (2005). Uniquely preschool. *Educational Leadership*, 63(1), 44–47.

Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. Maidenhead: Open University Press.

Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. Í H. Fabian og A.-W. Dunlop (ritstjórar), *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for young children in early education* (bls. 52–63). London: Routledge/Falmer.

Broström, S. (2007). Transitions in children's thinking. Í A.-W. Dunlop og H. Fabian (ritstjórar), *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice* (bls. 61–73). Maidenhead: Open University Press.

Christie, J. F. og Roskos, K. A. (2006). Standards, science, and the role of play in early literacy education. 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. 57–73). Oxford: Oxford University Press.

Christie, J. F., Enz, B. J. og Vukelich, C. (2007). *Teaching language and literacy: Preschool through the elementary grades* (3.útgáfa). Boston: Pearson.

Dewey, J. (2000). *Hugsun og menntun*. Þýðing: Gunnar Ragnarsson. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. (Upphaflega gefið út 1910).

- Dickinson, D. K. og Neuman, S. B. (2006). Introduction. Í D. K. Dickinson og S. B. Neuman, (ritstjórar), *Handbook of early literacy research* (2. bindi, bls. 1–8). New York: Guilford Press.
- Dunlop, A.-W. (2002). Perspectives on children as learners in the transition to school. Í H. Fabian og A.-W. Dunlop (ritstjórar), *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for young children in early education* (bls. 98-110). London: Routledge/Falmer.
- Dunlop, A.-W. og Fabian, H. (2002). Conclusions. Debating transitions, continuity and progression in the early years. Í H. Fabian og A.-W. Dunlop (ritstjórar), *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for young children in early education*. (bls. 146–154). London: Routledge/Falmer.
- Expert Panel on Literacy in Grades 4 to 6 in Ontario. (2004). *Literacy for learning: The report by the Expert Panel on Literacy in Grades 4 to 6 in Ontario*. Ontario: Höfundur. Sótt af <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/literacy/panel/literacy.pdf>
- Fabian, H. (2007). Informing transitions. Í A.-W. Dunlop og H. Fabian og (ritstjórar), *Transitions in the early years: Research, policy and practice* (bls. 3–17). Maidenhead: Open University Press.
- Fabian, H. og Dunlop, A. W. (2006). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Haag: Bernard van Leer Foundation.
- Freyja Birgisdóttir. (2010). Einstaklingsmunur og þróun læsis hjá fjöggra til sjö ára börnum. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://netla.khi.is/menntakvika2010/alm/010.pdf>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. útgáfa). New York: Teachers College Press.
- Garton, A. og Pratt, C. (1998). *Learning to be literate: The development of spoken and written language* (2. útgáfa). Oxford: Blackwell.
- Gerður G. Óskarsdóttir. (2012). *Skil skólastiga: Frá leikskóla til grunnskóla og grunnskóla til framhaldsskóla*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Gillen, J. og Hall, N. (2003). The emergence of early childhood literacy. Í N. Hall, J. Larson og J. Marsh (ritstjórar), *Handbook of early childhood literacy* (bls. 3-12). London: Sage.
- Griebel, W. og Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers. Í H. Fabian og A.-W. Dunlop (ritstjórar), *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for young children in early education* (bls. 64-75). London: Routledge/Falmer.
- Gunn, B. K., Simmons, D. C. og Kameenui, E. J. (1995). *Emergent literacy: Synthesis of the research*. Sótt af <http://www.childcareresearch.org/childcare/resources/2776/pdf;jsessionid=F9953602F27AA733C2194693DE06A9F8>
- Halldóra Haraldsdóttir. (2007). *Læsi í leikskóla. Þróunarstarf í leikskólanum Flúðum á Akureyri 2006–2007*. Akureyri: Skólaþróunarsvið Kennaradeildar Háskólans á Akureyri.

Halldóra Haraldsdóttir. (2010). Hvað vita börn um læsi við lok leikskóla? Í Helga Ólafs og Hulda Proppé (ritstjórar), *Þjóðarspejillinn: Rannsóknir í félagsvísindum XI: Erindi flutt á ráðstefnu í október 2010* (bls. 53–60). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.

Helga Jónsdóttir. (2003). Viðtöl sem gagnasöfnunaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknnum í heilbrigðisvísindum* (bls. 67–84). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Steinunn Gestsdóttir og Freyja Birgisdóttir. (2009). Málproski, sjálfsstjórn og læsi fjögurra og sex ára íslenskra barna: Kynning á nýrri rannsókn og fyrstu niðurstöður. Í Gunnar Þór Jóhannesson og Helga Björnsdóttir (ritstjórar), *Rannsóknir í félagsvísindum X* (bls. 645–657). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.

Jóhanna Einarsdóttir. (2004). Tvær stefnur – tvenns konar hefðir í kennslu ungra barna. *Uppeldi og menntun*, 13(2), 57–78.

Jóhanna Einarsdóttir. (2007). *Lítill börn með skólatöskur: Tengsl leikskóla og grunnskóla*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

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

Jóhanna Einarsdóttir. (2010). Á sömu leið: Starfendarannsókn á mótum leik- og grunnskóla. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2010/alm/017.pdf>

Jóhanna Einarsdóttir, Amalía Björnsdóttir og Ingibjörg Símonardóttir. (2004). Málproska-mælingar í leikskóla og forspárgildi þeirra um námsgengi í grunnskóla. *Uppeldi og menntun*, 13(1), 67–90.

Jóhanna Einarsdóttir, Ingibjörg Símonardóttir og Amalía Björnsdóttir. (2011). Langtímarannsókn á forspárgildi athugana á málproska: Frá leikskólaaldri til fullorðinsára. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2011/ryn/006.pdf>

Kennedy, A. og Surman, L. (2010). Literacy transitions. Í L. Makin, C. Jones Diaz og C. McLachlan (ritstjórar), *Literacies in childhood: Changing views, challenging practice* (bls. 104–117). London: Elsevier.

Learning and Teaching Scotland. (2010). Curriculum for excellence pre-school into primary transitions. http://www.educationscotland.gov.uk/Images/EYTransitions_tcm4-630848.pdf

Makin, L. (2006). Transitions in literacy learning in early childhood. *Hong Kong Journal of Early Childhood*, 5(1), 22–27.

Margetts, K. (2006). "Teachers should explain what they mean": What new children need to know about starting school. Summary of paper presented. Reykjavík: EECERA 16th Annual Conference. Sótt af http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts_eecera_06.pdf

Menntamálaráðuneytið. (1999a). *Aðalnámskrá grunnskóla 1999: Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur.

Menntamálaráðuneytið. (1999b). *Aðalnámskrá leikskóla 1999*. Reykjavík: Höfundur.

- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011a). *Aðalnámskrá grunnskóla 2011: Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011b). *Aðalnámskrá leikskóla 2011*. Reykjavík: Höfundur.
- Miller, F. og Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten. Why children need to play in school*. College park: Alliance for Childhood. Sótt af http://www.allianceforchildhood.org/sites/allianceforchildhood.org/files/file/kindergarten_report.pdf
- National Institute for Literacy. (2008). *Developing early literacy: Report of the National early literacy panel*. Sótt af <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Neuman, M. J. (2002). The wider context: An international overview of transition issues. Í H. Fabian og A.-W. Dunlop (ritstjórar), *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for young children in early education* (bls. 8-22). London: Routledge/Falmer.
- OECD. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Sótt 1. október 2011 af <http://www.oecd.org/dataoecd/14/32/37425999.pdf>
- Peters, S. (2000). Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school. Fyrirlestur fluttur á ráðstefnunni *Complexity, diversity and multiple perspectives in early childhood*. London: 10th EECERA Conference. Sótt af <http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/peters1.pdf>
- Rannveig Jóhannsdóttir. (2011). Skrifna nafnið sitt í leikskóla og lesa í grunnskóla. Um þróun í læsi á meðal barna við lok leikskólagöngu. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/023.pdf>
- Snow, C. E., Burns, M. S. og Griffin, P. (ritstjórar)(1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, D C: National Academy Press.
- Stefán Jökulsson. (2012). *Læsi: Grunnþáttur í menntun á öllum skólastigum*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið, Námsgagnastofnun.
- Tabors, P. O., Snow, C. E. og Dickinson, D. K. (2001). Homes and schools together: Supporting language and literacy development. Í D. K. Dickinson og P. O. Tabors (ritstjórar), *Beginning literacy with language* (bls. 313–334). Baltimore: Brookes.
- UNESCO. (2003). *Education international literacy day (8. september 2003)*. Sótt af http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=22420&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Vrinioti, K., Jóhanna Einarsdóttir og Broström, S. (2010). Transitions from pre-school to primary school. Í H. Muller (ritstjóri), *Transitions from preschool to school: Emphasizing early literacy*. Köln: EU-Agency, Regional Government of Cologne/Germany. Sótt 20. mars 2012 af <http://www.ease-eu.com/documents/compendium/chapter02.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Whitehurst, G. J. og Lonigan, C. J. (2002). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. Í D. K. Dickinson og S. B. Neuman (ritstjórar), *Handbook of early literacy research* (1. bindi, bls. 11–29). New York: Guilford Press.

Er samfella í læsiskennslu barna á mótum leik- og grunnskóla?

Zigler, E. F. og Bishop-Josef, S. J. (2006). The cognitive child versus the whole child: Lessons from 40 years of head start. Í D. G. Singer, R. M. Golinoﬀ og K. Hirsh-Pasek (ritstjórar), *Play=learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (bls. 15–35). Oxford: University Press.

Þorlákur Karlsson og Þórólfur Þórlindsson. (2003). Um úrtök og úrtaksaðferðir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 51–66). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.



Halldóra Haraldsdóttir. (2012).

Er samfella í læsiskennslu barna á mótum leik- og grunnskóla?

Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/rvn/018.pdf>