



Þórdís Þórðardóttir

Samræðulestur: Óformleg leið að læsi í leikskólum

► Um höfund ► Efnisorð

Meginmarkmið þessarar greinar er að lýsa fyrirmyndardæmi um óformlegar aðferðir leikskólakennara við að efla áhuga leikskólabarna á rituðu máli, bæta orðaforða, skapa skilning á hugtökum og æfa börnin í að tjá hugsanir sínar í mæltu máli. Rannsóknarspurningarnar eru: Hvernig spurningar notuðu sex leikskólakennarar 68 barna á aldrinum fjögurra til fimm ára í samræðum um barnabókmenntir og afþreyingarefni? Hvernig brugðust börnin við spurningum kennaranna? Gögnin eru úr rannsókn á menningarläsi leikskólabarna frá árunum 2006–2012. Árin 2010–11 voru tólf samræðustundir barna og kennara teknar upp á myndbönd í tveimur leikskólum í Reykjavík og viðtöl tekin við sex kennara. Á árunum 2012–13 voru gögnin endurkönnuð og sjónum beint að því hvernig spurnaraðferðum kennararnir beittu í samræðum við börnin og hvort og þá hvernig þær nýttust börnunum til að auka skilning sinn á tal- og ritmáli. Einnig var athugað hvernig kennararnir fjölluðu um fagmennsku sína í viðtölunum. Í ljós kom að spurnaraðferðir kennaranna féllu undir samræðulestur (e. dialogic reading) en í honum felst að börn og kennarar ræði saman um bækur og afþreyingarefni sem börnin hafa kynnst innan og utan leikskólans. Áhersla er á að börnin tjái sig um innihaldið á sínum eigin forsendum. Hlutverk kennara er að styðja frásagnir barnanna og ýta undir frásagnargleði þeirra. Niðurstöðurnar benda til þess að spurnarleiðir kennaranna hafi veitt börnunum tækifæri til að tjá sig um margvísleg málefni sem tengd voru sögunum sem til umræðu voru hverju sinni. Auk þess virtust spurnarleiðirnar skapa flestum börnunum tækifæri til að bæta orðskilning, auka orðaforða, efla skilning á sínu nánasta umhverfi og að tjá hugsanir sínar í mæltu máli.

► About the author ► Key words

Dialogic reading: Informal pedagogy in early childhood literacy

Informal pedagogy involves child-centred social education and “here and now” oriented activities, as a way to help children to learn on their own terms. The current debate in Iceland reflects an increased interest in formal teaching and standardized testing in preschools, which comes at the cost of spontaneous or informal learning; thus it is important to understand how traditional (unprompted) early childhood education works in a preschool context. The primary aim of this study was to analyze whether and how six preschool teachers’ informal pedagogy motivated four and five-year-old children’s interest in texts and literacy in two Reykjavik preschools.

This article focuses on preschool teachers’ informal ways of organizing conversations on literature and popular culture, familiar to the children. The teachers’ questions and children’s reactions are foregrounded in this discussion by emphasizing whether and how the teachers’ questions created opportunities for the children to express themselves and make their own meaning out from the discussion topic.

The analysis is based on data from a study of preschool children's cultural literacy from 2006-2012. According to Clarke and Cosette (2000) it has become common among researchers to use past data collection in a new way, as is done in this research. During the initial examination of the video data analysis, where the aim was first and foremost to understand the children's knowledge of children's literature and popular culture, a secondary result was that all the teachers put very similar questions to the children, unbeknownst to either group. This result evoked the researcher's interest in preschool-teacher's professional role in helping young children to construct emergent literacy, which forms the frame of analysis in this article.

The theoretical framework has its foundation in theories of dialogic reading, which have been shown to have a positive effect on language development and emergent literacy. Dialogic reading is based on asking open questions, providing positive feedback, and encouraging young children to further express their experience, rather than to answer more specific leading questions. It relies on teachers' and children's conversations relating to books and popular culture, on the children's terms. The teacher's role is to support and encourage the children to enjoy the conversation in a creative way (Hargrave and Sénéchal, 2000; Riley & Reedy, 2003).

The research questions are: What kind of questions did six preschool teachers use, in conversations on children's literature and popular culture, with 4–5 year old children? How did the children in smaller groups react to the teachers' questions? The research took place in two preschools in the greater Reykjavik area. The data involves twelve videotaped conversations, lasting from 20 to 35 minutes. The group sizes varied from 8 to 12 children and always included one teacher. To supplement this data semi-structured interviews were conducted with the teachers to gather their perspectives on the role of children's literature in early childhood education. Then previous findings of the videotape analysis from 2012, on the children's knowledge of the discussions topics, were compared to this newer analysis of the teachers' way of leading the conversation.

The analysis method used was qualitative content analysis, normally used in studies aiming at describing a phenomenon (Snape & Spencer, 2003). The teachers' questions were divided into six categories: the story line; the characters; the characters' relationships; fantasy or reality; reason and arguments. Within each category the following themes appeared: the time of the story, the author, the place of the story, the story line, and questions which motivate imagination and reasons; that is, what would happen if this character met a character from a different story.

The findings indicate that most of the children seemed to enjoy the discussions. They explored such concepts as: appearance, characteristics, dispositions, relations, practices and circumstances of the characters. Furthermore, they discussed meanings of words and compared story lines with real life experience and developed an understanding of their closest environment. For example, they discussed the meaning of the concept "greed" (from an Icelandic folktale) and argued whether it meant "to be hungry" or "to want more than you needed". Their conclusion was it meant "to want more than you need". They compared real step-parents to the stepmother and stepsisters in the Cinderella tale, concluding that fairy tale step-parents differ from real step-parents.

Inngangur

Umræður um óformlegar kennsluaðferðir leikskóla eru mikilvægar um þessar mundir, sem mót-vægi við vaxandi áherslu á stöðluð próf, eins og meðal annars má sjá í skýrslu OECD-ríkjanna, Starting strong IV (OECD, 2015). Þar er fjallað um notagildi staðlaðra prófa á borð við CLASS – T (Classroom Assessment Scoring System for Toddlers) til að meta frammistöðu ungra barna, meðal annars í lestri. Hugtakið óformlegar aðferðir í leikskóla er tilraun höfundar til að ná utan um

hugtök eins og barnmiðað uppeldi og „hér og nú virkni“ (e. child centred, here and now oriented activities) og félagslegt uppeldi (e. social pedagogy) sem Ackesjö og Persson (2016) telja endurspeglar hið norræna leikskólalíkan. Þar er lögð áhersla á þátttöku, lýðræði og sjálfstæði (Þórdís Þórðardóttir, 2017). Ackesjö og Persson telja leikskólakennara samtímans upplifa togstreitu á milli leikskólahefðarinnar og aukinnar áherslu á formlega kennslu sem mælist vel á stöðluðum prófum. Sumt fræðafólk á þessu sviði hefur áhyggjur af þróuninni. Til dæmis lýsa Moss o.fl. (2016) og Rhoades (2016) áhyggjum af því að staðlað námsefni beinist fremur að afmarkaðri hæfni til að lesa og skrifa texta en að félagslegu samhengi tungumáls, menningar og læsis.

Kristín Dýrfjörð (2011) líkir aukinni áherslu á mælanlegar breytur í námsmati íslenskra leikskóla við árangursmælingar fyrirtækja sem hafa aukna framleiðslu í fyrirrúmi. Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir (2011) telur að formlegar kennsluáferðir séu að sækja á í leikskólum. Stöðlun og mælingar eru í andstöðu við hefðbundið leikskólastarf. Það byggist á samskiptum, samstarfi, uppeldisfræðilegri þekkingu og óformlegum aðferðum við að styrkja námsleiðir barna. Vegna þessara andstæðna er áhugavert að draga fram í dagsljósið einhverjar þeirra óformlegu aðferða sem leikskólakennarar beita við menntun leikskólabarna. Í Aðalnámskrá leikskóla (2011) er bent á ýmsar aðrar leiðir en stöðluð próf til að meta árangur í leikskólum og margir íslenskir og erlendir fræðimenn hafa þróað aðferðir við mat á óformlegum námsleiðum og námsferlum barna (Kristín Karlsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir, 2008; MacNaughton, 2009). Gott leikskólastarf byggir á uppeldisfræðilegri þekkingu til að skapa ánægjulegar námsaðstæður, sem m.a. birtast í hönnun leik- og námsaðstæðna sem gera börnum kleift að byggja upp orðaforða, færni í að orða hugsanir og skapa þeim merkingu, en þau atriði eru talin nauðsynleg undirstaða læsis (Botts, Losard, Tillery og Werts, 2012). Því er meginmarkmið þessarar greinar að draga fram í dagsljósið fyrirmyndardæmi um óformlegar aðferðir sex leikskólakennara í samræðustundum með fjögurra til fimm ára börnum, sem að mati höfundar eru vel til þess fallin að bæta orðaforða, skapa skilning á hugtökum og æfa börn í að tjá hugsanir sínar í mæltu máli. Gögnin eru úr rannsókn höfundar á menningarlausni leikskólabarna frá 2012 en færst hefur í aukana að eldri gögn séu endurnotuð í rannsóknum (Clarke og Cosette, 2000). Rannsóknarspurningarnar eru: Hvernig spurningar notuðu sex leikskólakennarar 68 barna á aldrinum fjögurra til fimm ára í samræðum um barnabókmenntir og afþreyingarefni? Hvernig brugðust börnin við spurningum kennaranna?

Leiðir að læsi í leikskólum

Í Aðalnámskrá leikskóla (2011) er gert ráð fyrir að leikskólar búi börn undir lestrarnám í grunnskólum. Undirbúningur fyrir lestrarkennslu í leikskóla fer fram í gegnum samskipti, þar sem börnum gefast tækifæri til að tjá sig um reynslu af rit- og talmáli (Blom-Hoffman, O'Neil-Pirozzi og Cutting, 2006; Dahlberg, Moss og Pence, 1999). Í leikskólum er bernskulæsi (e. emergent literacy) byggt upp sem hluti af reynsluheimi leikskólabarna. Leikskólakennarar búa yfir þekkingu á margvíslegum aðferðum til að efla áhuga ungra barna á barnabókmenntum, afþreyingarefni og læsi (Botts, o.fl. 2012; Rhoades, 2016; Þórdís Þórðardóttir, 2012). Ein þessara aðferða felst í skipulagi leikskólakennara á samræðum við börn en þær hafa áhrif á málproska, orðaforða og áhuga barna á læsi (Cabell, Justice, McGintyc, DeCoster og Forstona, 2015). Því eru tækifæri og hvatning til að tjá sig og túlka texta mikilvægt veganesti fyrir leikskólabörn (Blom-Hoffman, o.fl. 2006). Samkvæmt Blake og Hanley (1995) er almennur skilningur á læsi sá að það sé hæfni til að lesa og skrifa svo viðunandi sé. Gallinn á þeirri skilgreiningu er að ekki hefur náðst samkomulag um það hvað telst vera viðunandi læsi eða lestrarhæfni (Ecalte o.fl., 2015). Edward og Potts (2008) telja hefðbundinn skilning á læsi felast í því að geta umbreytt táknuðum texta í tal- eða ritmál eftir aðstæðum. Svo strangur skilningur á læsi fellur illa að hugmyndum um læsi í leikskólum. Þar er unnið óformlega með texta og hann settur í menningarlegt samhengi. Innihaldið er metið út frá ólíkum sjónarhornum, siðferðilegri merkingu, tilgangi og inntaki sem talið er að búi börn undir formlegt lestrarnám í grunnskóla og skapi þeim ýmsa möguleika til að kynnast sínu nánasta umhverfi á áþreifanlegan hátt.

Í Aðalnámskrá leikskóla (2011) er fjallað um skyldur leikskólakennara sem tengjast læsi án þess að rætt sé um formlega lestrarkennslu. Þar segir: „Læsi í leikskóla felur í sér þekkingu, leikni og hæfni barna til að lesa í umhverfi sitt og tjá upplifun sína, tilfinningar og skoðanir á fjölbreyttan hátt“ (bls.29). Auk þess eiga leikskólakennarar að sjá til þess að börnin kynnist tungumálinu og möguleikum þess, njóti þess að hlusta á (og semja) sögur, ljóð, þulur og ævintýri. Þeir eru jafn-

framt ábyrgir fyrir því að börnin öðlist skilning á því að ritað mál og tákn hafi merkingu. Þekking leikskólakennara á því hvernig daglegar venjur í leikskólum skapa tækifæri til tjáskipta á jafnt við um samræður, leik, skapandi starf og venjubundnar athafnir eins og að þvo sér, klæða sig, matast o.fl. og er mikilvægur þáttur í skipulagningu læsis í leikskóla (Doyle og Bramwell, 2006).

Geta til að umskrá tákn (bókstafi o.fl.) og bera kennsl á orð mynduð með táknum byggist á fyrri reynslu af texta og tali. Því er reynsla sem ung börn öðlast af rit- og talmáli, áður en tæknilegu hliðinni á lestri er náð, mikilvæg fyrir læsispróun þeirra (Blom-Hoffman, o.fl. 2006). Ýmis hugtök hafa verið notuð um undanfara formlegs læsis í kjölfar hnattvæðingar og nýrra miðla en læsis-hugtakið hefur galopnast eins og ýmis nýyrði bera með sér (Baldur Sigurðsson, 2017). Nefna má menningarlæsi, sem felur í sér næga þekkingu á sögu og bókmenntum til að geta tekið virkan þátt í samræðum um þjóðfélagsmál (McLaren, 1988), en menningarlæsi leikskólakennara snýst um að hafa næga þekkingu á barnabókmenntum og afþreyingarefni til að geta tekið virkan þátt í leikskólasamfélaginu (Þórdís Þórðardóttir, 2012). Miðlalæsi felur í sér nýja nálgun, ný hugtök og nýjar skilgreiningar á læsi (Stefán Jökulsson, 2012). Nýlæsi er hugtak sem tekur til bæði miðla- og tæknilæsis og leiðir til endurnýjaðrar hugsunar um læsi (Lankshear, Gee, Knobel og Searle, 1997). Í heftinu um læsi í ritröð um grunnþætti menntunar segir: „... læsi með nýjum formerkjum snýst um að gera nemendur læsa á alls kyns mál og þjálf þá í að búa til ýmiss konar efni“ (Stefán Jökulsson, 2012, bls. 11). Knobels og Lankshear (2007) skilgreina nýlæsi eða „læsi með nýjum formerkjum“ sem afurð tæknivæðdra miðla í veröld þar sem bækur, sem áður voru í fyrirrúmi, eru orðnar einn miðill af mörgum. Að þeirra dómi mun þekking sem sótt er í bækur víkja fyrir þekkingu sem sótt er í stafræna miðla. Samhliða mun hugsunarháttur, sýn á læsi, þekkingu, höfundarrétt, fagurfræði og afþreyingu breytast. Knobel og Lankshear (2007) ræða um nýlæsi í fleirtölu og leggja þannig línuna fyrir skilning á því að læsi er ekki afmarkað fyrirbæri heldur má nálgast það frá ýmsum sjónarhornum, líkt og Stefán Jökulsson (2012) bendir á.

Út frá þessum sjónarhornum er áhugavert að skoða hvernig leikskólakennarar tjá sig um texta og hlut fullorðinna í læsi þeirra og bókiðju. Rhedding-Jones (2007) leggur áherslu á hlustun, áhorf, hugsun, tilfinningar og tjáningu í samskiptum fullorðinna við börn. Þetta tengist niðurstöðum mínum um það hvernig þekking sem leikskólakennarar tileinka sér í gegnum barnabækur og afþreyingarefni öðlast persónulega merkingu í samskiptum í leikskólanum (Þórdís Þórðardóttir, 2007a, 2007b; Þórdís Þórðardóttir og Guðný Guðbjörnsdóttir, 2008a; 2008b). Niðurstöður ýmissa fræðimanna, t.d. Hagood (2008), benda til þess að læsi sé ekki síður félags- og menningarlegt fyrirbæri en vitsmunalegt eins og eldri hugmyndir gerðu oft ráð fyrir. Nú er talið að aðgengi barna að texta, í ýmiss konar miðlum, sé ekki síður mikilvægur þáttur í læsispróun þeirra en vitsmunapróski (MacNaughton, 2009). Niðurstöður Cairny (2002) benda til þess að læsi feli í sér virkni og uppgötvanir í ákveðnum aðstæðum og við ákveðin skilyrði. Baldur Sigurðsson (2017) segir að í læsisum-ræðunni skipti máli hvort átt sé við læsi í víðum eða hefðbundnum skilningi. Samkvæmt umfjöllun Baldurs fellur samræðulestur undir víðan skilning á læsi, eins og merkja má af nýrri rannsókn um á því sviði sem endurspeglar aukna áherslu á menningarlegt samhengi læsis og félagslegrar iðju (e. social practice) (Ackesjö og Persson, 2016; Maine og Hofman, 2016; Norling, Sandberg og Almqvist, 2015). Í þessari rannsókn eru samræður barna og kennara um barnabækur túlkaðar sem félagsleg iðja (e. social practice) sem endurspeglar samhengi læsis við virkni og uppgötvanir barna. Um leið er gert ráð fyrir blæbrigðamuni í túlkun hvers barns fyrir sig, sem er líklegur til að efla umræðurnar og auka skilning á umræðuefninu (Maine og Hofman, 2016).

Bernskulæsi í leikskóla

Síðan Clay (1967) kynnti hugtakið bernskulæsi til sögunnar og lýsti því sem undanfara formlegs lestrarnáms í grunnskólum hefur það verið skilgreint á ýmsan hátt. Í flestum skilgreiningum er lögð áhersla á örvun, áhuga og frumkvæði ungra barna við að nálgast bækur og bregðast við texta, áður en þau verða læs í hefðbundnum skilningi. Bókiðja er mikilvægur þáttur í bernskulæsi, svo sem að fletta bókum og blöðum, spinna upp sögur og þykjast lesa og skrifa (Þórdís Þórðardóttir, 2012). Í þessu ferli vex orðaforði, hljóðvitund og skynjun á bókstöfum og tölustöfum um leið og málfræni þróast (Riley og Reedy, 2003). Ríkjandi menning og aðstæður barna eru mikilvæg atriði í þróun bernskulæsis og til þess að vel takist til þarf umhverfi barnanna að vera ríkt af bókum og bókiðju, og þar gegna leikskólar mikilvægu hlutverki (Þórdís Þórðardóttir, 2012).

Norling, o.fl. (2015) lýsa bernskulæsi sem læsis- og skriftarferli sem mótist snemma í félagslegu samhengi, áður en og án þess að formleg lestrarkennsla eigi sér stað. Þau benda á að leikskólakennarar nýti sér aðstæður í leikskólum til að örva áhuga og skilning barna á barnabókmenntum og rituðu máli. Þeir skipuleggi samskipti, samræður og hlý tengsl með það í huga að efnisleg reynsla og snemmtæk íhlutun (e. early intervention) móti upplifun barna á umhverfi sínu (Nash, 2003). Þekking leikskólubarna eykst þegar hún er sett í menningar- og félagslegt samhengi (Dahlberg o. fl., 1999; Moss o.fl., 2016). Þessu má lýsa þannig að þegar ung börn vinna úr efniviði sem berst þeim í hendur og notaður er í samskiptum verður umbreyting á fyrri þekkingu. Í samskiptaferlinu verður til eins konar samsköpun (e. co-construction) sem Dahlberg o.fl. (1999) telja að geti útskýrt þátt leikskólans í þekkingarmótun ungra barna. Norling o.fl. (2015) telja samsköpun tengjast bernskulæsi þannig að í samræðum barna og kennara um barnabækur og afþreyingarefni skapist sameiginleg reynsla reist á fyrri þekkingu. Þekking er prófuð í barnahópum með umræðum sem verða um tiltekin atriði. Þegar niðurstaða fæst hefur samsköpun átt sér stað. Bernskulæsi er því ekki afmörkuð einstaklingsfærni heldur ferli sem býr börn undir formlegt læsi síðar á skólagöngunni (Norling o.fl., 2015). Það leiðir hugann að samræðulestri eða samræðulæsi (e. dialoging literacy) sem er ein leið af mörgum til að byggja upp bernskulæsi (Cabell o.fl., 2015; Botts, o.fl., 2012).

Samræðulestur í leikskóla

Flest fjögurra til fimm ára gömul börn hafa þróað með sér frásagnarhæfni þannig að þau geta myndað samfelldar setningar og tengingar við raunveruleikann en þau eru ekki öll á sama stað. Hrafnhildur Ragnarsdóttir (2004) bendir á að einstaklingsmunur í málproska sé aðallega sprottinn af mismunandi aðstæðum barna. Færni þeirra í að tjá sig um hvað sem vera skal helst í hendur við tækifærin sem þeim bjóðast til að tjá sig frjálst og eðlilega um málefni sem á þeim brenna. Hæfni ungra barna til að endursegja og túlka sögur sem þau þekkja virðist hafa forspárgildi fyrir síðara lestrarnám (Hargrave og Sénéchal, 2000). Þess vegna er mikilvægt að skoða hvernig börn ræða um barnabækur og afþreyingarefni í leikskólum. Talið er að upplestur og samræður um barnabókmenntir veki skilning barna á gildi talaðs og ritaðs máls auk þess að geta vakið með þeim áhuga á tal- og ritmáli (Hargrave og Sénéchal, 2000). Samræðulestur, eða samræðulæsi eins og það er einnig nefnt, var upphaflega aðferð þróuð af Whitehurst (Doyle og Bramwell, 2006; Whitehurst o.fl., 1988) sem leið til að ýta undir læsisþróun ungra barna. Samræðulestur í leikskóla felst í því að börn og kennarar ræða saman um bækur og barnaefni sem börnin þekkja og að þau tjái sig um innihaldið á eigin forsendum. Hlutverk kennara er að styðja frásagnir barnanna og efla frásagnargleði þeirra. Telja má nokkuð víst að í íslenskum leikskólum, þar sem löngum hefur verið lögð áhersla á bókmenntaarf þjóðarinnar, gefist börnum margvísleg tækifæri til að tjá sig um innihald barnabóka og afþreyingarefnis, en þekking á því styrkir félagslega stöðu þeirra innan leikskólans (Þórdís Þórðardóttir og Guðný Guðbjörnsdóttir, 2008a, 2008b).

Ýmsar spurnarleiðir eru notaðar í samræðulestri. Meginatriðið er að þær hvetji börnin til þátttöku, að börnunum sé veitt endurgjöf og að ýtt sé undir að þau tjái sig ítarlega. Þessi nálgun er talin áhrifaríkari en spurningar og svör sem bjóða einungis upp á „já og nei“ eða „rétt og rangt“. Stuðningur við frásagnir barnanna felur í sér að kennarinn spyrji opinna spurninga um innihald bóka, t.d.: Hvað gerði persónan? Hvers vegna heldurðu að hún hafi gert það? (Cabell o.fl., 2015). Endurgjöfin beinist að því að viðurkenna skoðun barnsins og gæta þess að haga orðum sínum þannig að barnið skilji það sem kennarinn segir. Um leið þarf kennarinn að opna fyrir frekari túlkun barnanna á söguefninu. Samræðulestur af þessu tagi er talinn vera ein leið til að efla bernskulæsi (Doyle og Bramwell, 2006; Hargrave og Sénéchal, 2000). Umfjöllun Helgu Sigurmundsdóttur (e.d.) um samræðulestur á Lesvefnum er áhugaverð. Þar fjallar hún meðal annars um spurnarleiðir kennara sem notaðar eru í ýmsum erlendum rannsóknum. Í rannsóknum á samræðulestri eru kennarar þjálfaðir sérstaklega áður en rannsókn hefst. Í þessari rannsókn eru óformlegar samræður kennara og barna þáttur í venjubundnu starfi leikskólanna og þeir hafa ekki fengið sérstaka þjálfun í samræðulestri. Samanburðarrannsókn Hargrave og Sénéchal (2000) sem náði til 36 þriggja til fimm ára barna sem höfðu slakan orðaforða og þriggja kennara þeirra í Kanada er dæmigerð fyrir rannsóknir sem sýna árangur samræðulesturs. Kennarnir fengu daglega klukkustundar þjálfun í samræðulestri vikuna áður en rannsóknin hófst en hún stóð yfir í fjórar vikur. Þeir horfðu á myndbönd með samræðulestri og æfðu sig á eftir. Fylgst var með hvort þeir væru í raun að beita samræðulestri þ.e. hvort þeir notuðu „réttar“ spurnaraðferðir. Orðaforði

barnanna var mældur í upphafi og lok rannsóknar og spurningar kennaranna athugaðar meðan á rannsókninni stóð. Annar barnahópurinn fékk samræðulestur en hinn ekki. Kennararnir sem beittu samræðulestraraðferðinni settu tólf sinnum oftar fram hv-spurningar (hvað, hvernig o.s.frv.) í hverri samræðustund og hrósuðu börnunum sex sinnum oftar en þeir sem voru í venjulegum upplestrarstundum. Fram kom að börnin sem fengu samræðulestur bættu orðaforða sinn umfram börnin sem fengu venjulegan upplestur, en þó birtist ekki tölfræðilega marktækur munur og áhrifsstuðullinn var lágur $d = .21$. Bæði Hargrave og Sénéchal hafa gert fleiri sambærilegar rannsóknir með svipuðum og betri árangri í styrkingu orðaforða (Hargrave og Sénéchal, 2000). Niðurstöður þeirra hafa rennt stoðum undir niðurstöður Whitehurst o.fl. (1988) um árangur samræðulesturs. Niðurstöður samanburðarrannsóknar Lever og Sénéchal (2011) á áhrifum samræðulesturs 40 fimm til sex ára barna í Kanada benda til þess að börnin sem fengu samræðulestrarþjálfun tvisvar í viku á átta vikna tímabili hafi orðið færari í að byggja upp setningar og frásagnir en börnin í samanburðarhópnum, en þar kom ekki fram jafn mikill munur á orðaforða milli hópa og hjá Hargrave og Sénéchal (2000).

Samræður eru virkt ferli þar sem m.a. merking orða og hugtaka er krufin og sameiginlegur skilningur byggður upp (Rhedding-Jones, 2007). Því er mikilvægt að ung börn venjist bókum og rituðum texta sem höfðar til þeirra og vekur áhuga þeirra á ýmiss konar bókiðju (Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir, 2011; Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir og Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir, 2011). Riley og Reedy (2003) telja að sérstaklega þurfi að rækta samræður fullorðinna og barna um efni sem börnin þekkja og þeim þykir skemmtilegt. Samræðurnar þurfi að fara fram í þekktum aðstæðum. Leikskólakennarar þurfi að vera virkir hlustendur sem haldi samræðum gangandi, komi með innlegg sem börnin geta brugðist við og svari þeim á uppbyggilegan hátt. Einnig ættu kennarar að spyrja spurninga sem hjálpa börnunum að skýra betur merkingu þeirra orða sem þau hafa á takteinum og efla skilning þeirra á hugtökum og orðum sem eru ný fyrir þeim (Riley og Reedy, 2003). Loks skuli samræðurnar innihalda spurningar um persónulegt mat barnanna á bók eða texta sem verið er að fjalla um. Ung börn læra á tungumál, bækur, texta og ritun með eigin úrvinnslu, m.a. frásögnum af eigin reynslu. Riley og Reedy (2003) leggja áherslu á að kennarar spyrji um líðan og tilfinningar sögupersóna því slíkar spurningar ögri þekkingu barna nægilega til að ný þekking myndist og ný merking skapist.

Aðferð

Gögnin í þessari rannsókn eru úr rannsókn á menningarläsi leikskólubarna sem gerð var á árunum 2006–2012 í tveimur leikskólum í Reykjavík (Þórdís Þórðardóttir, 2012). Þekkt er að nýjar spurningar vakni að lokinni rannsókn og algengt er að gögnin séu endurnýtt til að svara þeim ef kostur er (Clarke og Cosette, 2000), eins og gert er í þessari rannsókn. Seinni greiningarvinnan sem byggðist á myndbandsupptökum og viðtölunum við kennarana sex og aflað var á árunum 2010–11 fór fram seinni hluta árs 2012–2013 og var síðan lögð til hliðar. Vinnunni var haldið áfram árin 2016–2017. Þá kom í ljós að aðferðir kennaranna áttu margt sameiginlegt með samræðulestri eins og hann er skilgreindur hér að framan. Því styðst kenningarleg úrvinnsla við spurnarleiðir samræðulestrar samkvæmt Hargrave og Sénéchal, (2000).

Í fyrri rannsókninni var sjónum beint að börnunum. Þau voru á aldrinum fjögurra til fimm ára og 68 talsins. Í hverri samræðustund voru átta til tólf börn. Í rannsókninni sem hér er kynnt var sjónum beint að aðferðum kennaranna. Tólf samræðustundir, 20–35 mínútur að lengd, sem voru teknar upp á myndbönd árin 2010–2011, voru greindar út frá spurnarleiðum kennaranna. Á myndböndunum er rætt um eitt viðfangsefni í senn: Bakkabræður, Söguna af Gípu, Línu langsockk, Batman, Öskubusku og Latabæ. Auk myndbandanna voru viðtölin við kennarana greind að nýju og sjónum beint að viðhorfum þeirra til hlutverks barnabókmennta í menntun barnanna og eigin fagmennsku. Að lokum voru gögnin borin saman við niðurstöður af myndbandsgreiningum í menningarlæsisrannsókninni. Óskað var eftir leyfi frá kennurunum vorið 2012 til að endurgreina gögnin út frá framlagi þeirra til menningarlæsis barnanna og veittu þeir allir samþykki sitt.

Gagnagreining

Við gagnagreininguna var beitt eigindlegri inntaksgreiningu (e. qualitative content analysis) (Snape og Spencer, 2003). Greint var út frá spurnarleiðum kennaranna og viðfangsefni sam-

ræðnanna. Athugað var hvernig spurningar þeir notuðu, hvaða endurgjöf þeir veittu börnunum og hvernig þeir hvöttu þau til að tjá sig. Leiðarstef við greininguna voru þessi: Um hvað spyrja kennararnir? Hvernig bregðast þeir við því sem börnin segja?. Hvernig hvetja þeir börnin til samræðna? (Rhedding-Jones, 2007). Eigindleg inntaksgreining leiðir af sér flokka og rauða þræði (Creswell, 1998) sem rannsakandi túlkar. Viðtölin og myndböndin voru margskoðuð, og leitað að flokkum og rauðum þráðum í frásögnum kennaranna.

Siðferðileg álitamál

Í upphafi var ekki gert ráð fyrir að kennarar barnanna sem tóku þátt í menningarlæsis- rannsókninni yrðu athugaðir sérstaklega. Eftir að upphaflegu rannsókninni lauk var hafist handa við að greina spurnarleiðir kennaranna í samræðustundum, með þeirra samþykki. Sú vinna fór fram árin 2012–2013 en hefur beðið nánari úrvinnslu þar til nú. Til þess að koma í veg fyrir að unnt verði að bera kennsl á kennarana er ekki greint ítarlega frá staðsetningu skólanna né réttum nöfnum kennaranna og nöfnum barnanna er einnig breytt. Styrkur rannsóknarinnar felst í því að hún varpar ljósi á fagmennsku þessara kennara sem beittu áhrifaríkum spurnarleiðum sem mælast ekki vel á stöðluðum kvörðum en unnt er að lýsa með eigindlegum greiningaraðferðum.

Niðurstöður og umræður

Við gagnagreiningu kom í ljós að leikskólakennararnir beittu samræðum sem námstæki þegar þeir ræddu um barnabókmenntir og afþreyingarefni við börnin. Aðferðir þeirra má flokka sem samræðulestur því þær veittu börnunum tækifæri til að vinna úr innihaldi sagnanna. Samræðurnar hófust ýmist á innlögn kennara eða barna. Ferli samræðnanna á myndböndunum mátti flokka í fjóra meginhluta.

- Frumkvæði barna fylgt eftir af kennara, þ.e. kennari bætti við það sem barnið hafði til mála-anna að leggja.
- Hugmyndir barna dregnar fram með spurningum kennara um það hvað þeim finnst um tiltekin atriði.
- Endurgjöf kennara og barna við innlögnum, þar sem undirtektir kennara og barna voru ræddar frekar
- Hvatning kennara og barna sem fólst í því að frásögnum var sýndur aukinn áhugi með nánari spurningum um túlkun viðkomandi barna.

Þetta samræðuferli er í samræmi við umfjöllun Cabell o.fl. (2015) um mikilvægi samræðna leikskólakennara og barna til að auka orðaforða og málskilning barna og niðurstöður Hargrave og Sénéchal (2000) og Lever og Sénéchal (2011) um nytsemi samræðulesturs. Kennararnir notuðu beinar en opnar spurningar um persónur, innihald, tíma, staði, aðstæður og merkingu sagnanna. Í stað þess að leita eftir „réttum skilningi“ barnanna leituðu þeir eftir álitum þeirra. Spurnarleiðirnar gerðu börnunum kleift að taka virkan þátt í að byggja upp þekkingu, endurskapa hana og gefa henni merkingu, sbr. niðurstöður Dahlberg o.fl. (1999). Í þessu ferli birtist áhugi á inntaki bóka og afþreyingarefnis um leið og börnin nýttu samræðurnar til að öðlast dýpri skilning á sjálfum sér og sínu nánasta umhverfi. Af niðurstöðunum má því draga þá ályktun að líklega hafi fagleg vinnubrögð kennaranna skapað námsumhverfi þar sem börnunum tókst að auka orðaforða, orðskilning, hugtakaskilning og þekkingu á sjálfum sér og öðrum, eins og sjá má á dæmum í kaflanum Félags- og menningarlegir þættir í samræðum um barnaefni hér á eftir.

Samræðulestur og aðferðir leikskólakennaranna

Samræðustundir í báðum leikskólunum voru skipulagðar af kennurum. Í öðrum skólanum voru þær vikulega og rætt um barnabókmenntir og barnaefni án upplesturs. Í hinum, réðust samræðustundirnar af áhuga barnanna á ákveðnum sögum. Kennararnir notuðu markvissar spurningar til að efla þekkingu barnanna og greina mátti sex meginflokka: Innihald sögu, persónur í sögu, tengsl persóna, ímyndun eða raunveruleika, álitamál og rök. Þeir rauðu þræðir sem birtust í öllum

flokkunum voru: Spurningar um innihald, spurningar um ytri tíma, höfund og söguvið, spurningar um merkingu sögu og spurningar sem ýttu undir ímyndunarafl. Í töflum 1–4 má sjá tengingu rauðu þráðanna við flokkana.

Tafla 1. Spurningar um sögur.

Innihald sögu	Persónur í sögu	Tengsl persóna	Ímyndun eða raunveruleiki	Álitamál	Rök
Þekkið þið þessa sögu? Hvað getið þið sagt mér um þessa sögu?	Hverjir eru í sögunni?	Hverja þekkir þessi persóna?	Er sagan um eitt-hvað sem getur gerst í alvöru? Er þetta satt og rétt?	Hvers vegna gerir persónan það sem hún gerir?	Hvernig vitið þið það?

Tafla 2. Spurningar um tíma, höfund og stað sögu.

Innihald sögu	Persónur í sögu	Tengsl persóna	Ímyndun eða raunveruleiki	Álitamál	Rök
Vitið þið hvenær sagan gerist? Hver skrifaði hana? Er þetta íslensk eða útlend saga?	Hvar er sögupersónan?	Hvar eru foreldrar, systkini, vinir?	Hver er munurinn á því sem gerist í gamla daga og því sem er núna? Er hægt að gera það sama í sögu og í alvörunni?	Hvers vegna ætli höfundur hafi skrifað þessa sögu? Var það sem persónan gerði rétt?	Hvers vegna finnst þér það? eða Hvers vegna heldur þú það?

Tafla 3. Spurningar um merkingu sögu.

Innihald sögu	Persónur í sögu	Tengsl persóna	Ímyndun eða raunveruleiki	Álitamál	Rök
Er hægt að læra eitthvað af þessari sögu?	Hvers vegna gerir persónan það sem hún gerir?	Hvers vegna eru þau vinir/óvinir?	Hvað er mögulegt í sögu og hvað er mögulegt í raunveruleikanum?	Er persónan góð, vond, skrytín, ung, fyndin o.s.frv.	Hvers vegna eru tiltekin atvik eða persónur góðar, vondar, skrytnar o.s.frv.

Tafla 4. Spurningar sem ýta undir ímyndunarafl.

Innihald sögu	Persónur í sögu	Tengsl persóna	Ímyndun eða raunveruleiki	Álitamál	Rök
Hvað gerist ef tiltekin persóna hittir aðra persónu í annarri sögu?	Er þessi persóna fullorðin, barn eða eitt-hvað annað?	Geta þessar persónur orðið vinir?	Hvað ef þessar persónur kæmu í leik-skólann, í afmæli o.s.frv.?	Er þetta mögulegt? Hvernig fór sagan?	Hvers vegna myndi það gerast?

Í töflum 1–4 sést hvernig spurnarleiðir kennaranna endurspeglu lýsingar (Hargrave og Sénéchal, 2000) á samræðulestri. Þær reyndust vel til að laða fram frásagnargleði barnanna, styðja þau í að byggja upp nýja þekkingu og að bera eigin reynslu saman við innihald barnabókmennta og afþreyingarefnis. Spurnarleiðir kennaranna voru opnari og lýðræðislegri en spurningarnar sem notaðar voru í rannsóknum Hargrave og Sénéchal (2000) og þeim sem Helga Sigurmundsdóttir (e.d.) fjallar um á Lesvefnum. Auk þess voru þessar samræðustundir hluti af venjubundnu skipulagi leikskólanna en ekki þriggja vikna rannsóknarverkefni eins og í rannsókn Hargrave og Sénéchal (2000).

Áherslur kennaranna á menntun leikskólabarna og barnabókmenntir

Leikskólakennararnir sex voru sammála um að óformlegar aðferðir, þar sem lögð væri áhersla á umhyggju, góð gildi, námsferli, lýðræði og sjálfstæði, væru heppilegri í leikskólastarfi en formlegar kennsluáðferðir með meiri áherslu á endanlega útkomu en námsferlið. Þeir töldu aðferðirnar sem þeir beittu undirbúa börnin betur undir verkefni sem tækju við í grunnskóla en stöðluð verkefni og bein kennsla. Í viðtölunum sögðust allir sem einn leggja meiri áherslu á menntun barna með námsferli og samskiptum en beinni kennslu, sem unnt væri að mæla árangur af með stöðluðum prófum eins og þeim sem nefnd eru í skýrslu OECD (2015) og Moss o.fl. (2016) hafa áhyggjur af.

Allir kennararnir töldu barnabókmenntir vera eitt mikilvægasta námsefnið í leikskólunum, meðal annars vegna þess að það yki orðaforða og ýtti undir ímyndunarafl og sköpunarkraft barnanna sem nýttist þeim vel í frjálsum leik. Þeir sögðu barnabókmenntir öflugt tæki til að þroska umburðarlyndi og efla skilning barna á sínu nánasta umhverfi. Um þetta sagði Hildur: „Ég held að þau læri mest af því sem þau sjá, og sögum, og já, af umræðum bæði um sögurnar og af alls konar hefðum. ... Það lærist mest í gegnum sögur.“ Jafnframt lögðu kennararnir áherslu á velferð og gleði sem undirstöðu þess að nám gæti farið fram. Elín orðaði þetta þannig: „Þú tekur miklu betur á móti þegar þér líður vel og það er gaman. Ef þér finnst ekki skemmtilegt þá er erfiðara að innbyrða. En um leið og manni finnst gaman þá opnast hugurinn svo mikið og þú lærir miklu meira.“ Þessi orð Elínar endurspeglu það sem hinir kennararnir sögðu og eru í samræmi við niðurstöður Norling o.fl. (2015) um að skilningur ungra barna á læsi mótist þegar tákni og texti öðlast líf og merkingu í námsaðstæðum sem einkennast af gleði og vellíðan.

Jafnframt telja allir kennararnir að upplestur úr barnabókum og spjall um þær efla orðaforða og samskiptahæfni barnanna. Þeir segja mikilvægt að börn séu studd til að orða hugsanir sínar og gefa þeim merkingu og að sú færni sé nauðsynleg undirstaða læsis, eins og fram kemur í niðurstöðum Cairny (2002). Tinna og Björg töldu börnin fyrst og fremst öðlast áhuga á bókum og lestri með íhlutun fullorðinna og Björg nefndi sérstaklega að börn lærðu um menningu af barnabókmenntum.

Auk áherslu á menningarlegt gildi barnaefnis ræddu kennararnir um að endurtekningin verði hluti af fagmennskunni. Tinna sagði: „Þetta er búið að vera svona lengi og þegar maður gerir þetta [ræða við börn um barnabókmenntir] aftur og aftur og aftur þá verður þetta hluti af manni.“ Þarna lýsti hún því að þegar kennarar nái fullu valdi á óformlegu aðferðunum verði þær að ósýnilegri fagmennsku, sem Arna H. Jónsdóttir (2012) telur hamla almennri viðurkenningu á fagþekkingu stéttarinnar. Björg ræddi einnig um mikilvægi fagmennsku og óformlegra aðferða og sagði: „Ég held að það skipti máli hve leikskólakennarinn er frjór að segja þeim frá. Já, ég held að það sé aðallega í gegnum það.“ Tinna ræddi um endurtekningu sem fagfólk hættir að greina með tímanum og Björg ræddi um frásagnarmáta kennaranna í samræðum þeirra við börnin. Til þess að ósýnileg fagmennska, lík þeirri sem drepíð var á hér að framan, verði sýnileg þarf að greina hvernig hún birtist og hvernig börnin sem njóta hennar læra. Annars eykst hættan á því að formleg kennsla með mælanlega útkomu verði ofan á, eins og Moss, o.fl. (2016) og Kristín Dyrfjörð (2011) óttast.

Samspil aðferða kennaranna og náms barnanna

Af töflum 1–4 má draga þær ályktanir að spurnarleiðir kennaranna hafi haft töluvert að segja um það hvernig börnin ræddu um útlit, eiginleika, hneigðir, athafnir aðstæður og tengsl sögupersóna, eins og kemur fram í niðurstöðum mínum (2012) um menningarläsi leikskólabarna. Dæmi um það má sjá í töflu 5.

Tafla 5 Lýsingar barnanna á Línu langsokk.

Útlit	Eiginleikar	Hneigðir	Aðstæður	Athafnir	Tengsl
Fléttur standa út í loftið	Fyndin	Brjóta reglur	Á hús og kistu fulla af gullpeningum	Bakar á gólfi	Í slæmum samskiptum við lögreglu og kennara
Freknótt	Góð	Fara eigin leiðir	Án verndar fullorðinna	Tekur ekki til	
Í gulum og bláum fötum	Hjálpsöm	Taka ekki mark á fullorðnum	Býr alein í Svíþjóð	Hugsar um sig sjálf	Í góðum samskiptum við sjóræningja, hestinn sinn og apann Niels
Í röndóttum sokkum	Hrekkjótt		Frjáls til að gera það sem hún vill	Kastar þjófum og strák	Munaðarlaus Móðir látin
Rauðhærð	Kjánaleg			Lyftir hesti, húsi og sjóræningja-skipi	
Illla til höfð	Leiðinleg		Sænsk	Sefur með fætur á kodda	Faðir sjóræningi, fangi eða drukknadur
	Óþekk			Talar við sjálfa sig Minnir sig á það sem þarf að gera	Tommi og Anna eru vinir hennar
	Sjálfstæð				
	Skemmtileg				
	Sóðaleg				
	Sterk				
	Stríðin				

Þórdís Þórðardóttir, (2012, bls. 123).

Eins og sjá má með samanburði á lýsingum barnanna á Línu langsokk í töflu 5 við spurnarleiðir kennaranna (sjá töflur 1–4) virðast þær hafa skapað samræðuleiðir sem veittu börnunum tækifæri til að tjá sig um barnabókmenntir á opinn og skapandi hátt. Lýsingar barnanna á öllum sögupersónunum í þeim bókum sem voru til umfjöllunar á myndbandsupptökunum flokkuðust með sama hætti (Þórdís Þórðardóttir 2012). Jafnframt má leiða líkum að því að spurnarleiðirnar þjóni vel læsismarkmiðum Aðalnámskrár leikskóla (2011), en þar segir: „Meginmarkmið læsis er að nemendur séu virkir þátttakendur í að umskapa og umskrifa heiminn með því að skapa eigin merkingu og bregðast á persónulegan og skapandi hátt við því sem þeir lesa með hjálp þeirra miðla og tækni sem völ er á.“ (bls. 17). Enn fremur virðast aðferðir kennaranna endurspeglar kröfurnar sem gerðar eru til þeirra í Aðalnámskrá leikskóla (2011).

Árangur spurnarleiðanna sem kennararnir beittu virtist jafnframt skila sér til barnanna í færni til að orða hugsanir sínar, og samræmist það niðurstöðum Riley og Reedy (2003). Í samræðunum nýttu börnin sér blöndu af þekkingu á barnabókmenntum, reynslu, gildum og upplýsingum sem gáfu þeim nægilegt innsæi til þess að skapa nýja reynslu og byggja upp nýjar upplýsingar, líkt og sjá má í niðurstöðum Blom-Hoffman o.fl. (2006). Börnin beittu samanburði, röksemdum og dómgreind sem þeim var tiltæk og tengja má samræðulestri eins og hann er skilgreindur af Hargrave og Sénéchal (2000) og skilgreiningu Norling o.fl. (2015) á bernskulæsi.

Félags- og menningarlegir þættir í samræðum um barnaefni

Á myndböndunum má sjá að börnin höfðu tileinkað sér yfirgripsmikla þekkingu á fjölbreyttu barnaefni. Í samræðunum gafst þeim tækifæri til að bera eigin reynslu saman við sagnaheiminn, auka orðaforða sinn og skapa þekktum hugtökum nýja og víðari merkingu. Samtímis nýttu þau spurningar kennaranna til þess að styrkja skilning sinn á sínu nánasta umhverfi. Í samræðunum bar margt á góma sem tengist þeim þáttum sem taldir eru mikilvægir fyrir læsisþróun barna (Blom-Hoffman o.fl., 2006; Cabell o.fl., 2015; Hargrave og Sénéchal, 2000). Börnin lærðu til dæmis um merkingu orða, eins og sjá má í eftirfarandi dæmi, en það er dæmigert fyrir samræðustundirnar.

- Kennari: Miðað við það sem þið segið um söguna þá var Gípa voðalega svöng ...
- Vilhjálmur (5): (Grípur fram í). Nei, hún var ekki svöng. Hún var gráðug.
- Kennari: (Staðfestir). Já, hún var gráðug. Hvað er að vera gráðugur?
- Vilhjálmur (5): Það er að borða alveg rosalega mikið.
- Kennari: Er ekki það að vera gráðugur að borða rosalega mikið án þess að vera svangur?
- Vilhjálmur (5): (Með efa í svipnum). Neeei.
- Mörg börn: (Hrópa). Jú, jú.
- Hanna (5): (Hlær). Hún var eins og gráðug kerling.
- Kennari: (Hlær með og staðfestir tilvísun Hönnu). Já, Hanna (leggur áherslu á nafnið).
- Hanna: Eins og gráðug kerling sem hitaði sér velling (nú syngja öll börnin um gráðugu kerlinguna). (Þórdís Þórðardóttir, 2012, bls. 94; Þórdís Þórðardóttir og Guðný Guðbjörnsdóttir, 2008a, bls. 82)

Þarna sést hvernig sagan af Gípu skapaði möguleika til að greina á milli hugtakanna græðgi og svengd. Sameiginleg niðurstaða fékkst þegar börnin sungu um gráðugu kerlinguna sem borðaði sjálf allan vellinginn sem hún hitaði meðan karlinn hennar var svangur og fékk ekki neitt. Ný þekking varð til, um leið og börnin sammæltust um að græðgi þýddi að fá sér meira en maður hefur þörf fyrir.

Þótt börnin séu ekki enn farin að lesa byggja þau upp þekkingu og skilning á hugtökum í tengslum við ritaðan texta. Sögur af Bakkabræðrum voru oftast nefndar sem dæmi um myndnar og afkáralegar sögur. En þær eru einnig uppspretta þekkingar á fortíð og samtíð eins og fram kemur í eftirfarandi samræðubroti.

- Davíð Örn (4): Ég man á spólunni sem ég á, voru þeir [Bakkabræður] á báti. En pabbi þeirra datt úr bátnum. Hann svona veltir. (Sýnir með látbragði hvernig bátur veltur). Þeir bara skildu ekkert hvað gerðist. (Hlær).
- Gerður (4): Já, og þeir gátu ekki notað ljósaperur. Þær voru ekki til í gamla daga. Þá notaði fólk kerti í staðinn.
- Hrafn (5): Ég á „speed-bát“.
- Kennari: Haldið þið að Bakkabræður hafi verið á „speed-bát“?
- Davíð Örn (4): Nei.
- Kennari: Á hvernig báti voru þeir?
- Davíð Örn (4): Þeir voru á árabáti.
- Kennari: Hvernig eru árabátar?
- Gerður (4): (Áköf). Ég veit þeir eru svona ... svona smíðaðir ... svona smíðaðir eins og hús nema bara bátar og svo er eitthvað í þeim sem er notað til að róa (Þórdís Þórðardóttir 2012, bls. 107).

Hrafn tengir speed-bát úr nútímanum við söguna í rökréttu samhengi við áður fram kominn sam-
anburð Gerðar á fortíð og samtíð. Kennarinn notar innlegg Hrafns um speed-bát til að víkja talinu
að árabátum. Þá gefst Gerði tækifæri til að beita þekkingu sinni á smíðum til að lýsa því að hún viti
hvað árabátur er. Hún áttar sig á samhenginu á milli ára og báts. Með því að orða hugsanir sínar
öðlast hún þekkingu á samsetningu orða eins og árar og bátur og „speed“ og bátur. Þegar kennar-
inn segir þeim að það sem er „notað til að ró“ heiti árar svarar Gerður: „Já, þess vegna heita þeir
árabátar en speed-bátar fara hratt og þess vegna heita þeir speed-bátar.“ Í þessum samræðum
jókst þekking barnanna á mismunandi bátum, fortíð og samtíð og á samsettum orðum.

Í samræðum um Línu langsokk er rætt um vináttu og vellíðan og kennarinn spyr um líðan og tengsl.

Kennari: Hvernig haldið þið að Línu líði?

Kristbjörg (4): Vel.

Kennari: Getið þið sagt mér hvers vegna henni líður vel?

Birta (5): Af því að hún á vini. Tomma og Önnu og hestinn og aþann.

Hörður (5): Sjóræningjarnir eru líka vinir hennar.

Birta (5): Það eru bara fullorðnir vinir.

Kennari: Vildu Tommi og Anna vera vinir Línu?

Birta (5): Já, af því að hún er skemmtileg, þau hefðu ekki viljað vera vinir hennar
ef hún væri leiðinleg.

Kennari: Já, en af hverju vildi Lína vera vinur þeirra?

Kristbjörg (4): Af því að hún var einmana. Hún vildi eiga vini.

Hörður (4): Já, hana langar í vini til að leika við.

Birta (5): Þau voru öll heppin. Þau vildu öll eignast vini.

Kristbjörg (4): Mér þykir vænt um Línu (Þórdís Þórðardóttir 2012, bls.113).

Í dæminu hér að ofan birtast hugmyndir barnanna um vináttu. Umræðan skapast þegar kennarinn
spyr börnin út í líðan Línu. Þarna birtist skilningur barnanna á einsemd ásamt þekkingu á því að
vináttu sé mikilvæg fyrir vellíðan fólks. Þessar niðurstöður má rekja til spurninga kennarans sem
biður börnin að útskýra fyrir sér hvers vegna Línu líði vel. Þessi túlkun barnanna á vellíðan Línu
endurspeglar þær niðurstöður Nash (2003) að snemmtæk íhlutun móti skynjun barna á umhverfi
sínu og túlkun þeirra á því hvernig eigi að lesa í aðstæður.

Í öðrum samræðum sést hvernig Latibær ýtir undir ríkjandi hugmyndir um karlmennsku og völd.
Hér ræða tveir drengir við kennara sinn um það hverjir fari með völdin í Latabæ.

Hrafn (5): Löggan og bæjarstjórinn ráða öllu.

Kennari: Hvað gerir bæjarstjórinn?

Hrafn (5): Hann ræður og stjórnar öllum bænum.

Jónas (5): Hann er karl.

Kennari: Eru konur ekki bæjarstjórar?

Hrafn (5): Allavega ekki í Latabæ.

Jónas (5): Bæjarstjórinn í Kardemommubænum er karl. Karlar eru bæjarstjórar,
þeir ráða (Þórdís Þórðardóttir 2012 bls. 127).

Í þessu dæmi sést hvernig spurningar kennarans um verkefni bæjarstjóra og konur í bæjarstjóra-stöðu opnaði leið til að ræða um hæfni kynjanna til að stjórna þótt hér hafi ekki verið gengið lengra, enda konur sjaldséðar í hlutverki bæjarstjóra í barnaefni.

Samræður um Batman snerust meðal annars um hlutverk ofurhetja sem bjargvætta. Þegar kennari spyr „af hverju þarf að bjarga?“ svarar Lóa (4 ára): „Út af því að það er hægt að lenda í slysi á Íslandi. Ef maður dettur í sjóinn. Maður drukknar blúbb, blúbb, blúbb. Þá þarf að bjarga með þyrlu. Það er hægt með Batman-þyrlu.“ (Þórdís Þórðardóttir 2012, bls. 119). Um sama leyti og þessi samræðustund fór fram var greint frá sjóslysi og þyrlubjörgun í fréttum. Það veitti Lóu tækifæri til að tengja saman raunveruleikann og innihald afþreyingarefnis, eins og sést á útskýringu hennar á nauðsyn björgunarstarfa í raunveruleikanum. Þetta er í samræmi við umfjöllun Riley og Reedy (2003) um mikilvægi samræðna fyrir bernskulæsi.

Þegar fjallað var um Öskubusku ræddu tveir drengir sérstaklega um óréttláta meðferð stjúpmóður og stjúpstra á Öskubusku. Annar tengdi óréttlætið sem Öskubuska varð fyrir við óréttlæti sem hann taldi sjálfan sig hafa orðið fyrir þegar hann varð undir í valdabaráttu í leikskólanum. Dæmið er til marks um það hvernig samræður um barnabækur sem börnin þekkja skapa tækifæri til að dýpka þekkingu þeirra á umhverfinu og eigin aðstæðum. Þessar niðurstöður eru einnig í samræmi við niðurstöður Cairny (2002) og Hagood (2008) um félagslegan þátt læsispróunar barna.

Spurnarleiðir kennaranna áttu sinn þátt í að skapa þekkingu barnanna á barnabókmenntum og afþreyingarefni. Flest börnin þekktu sögupræðina og gátu greint frá því hvort saga gerðist í samtíma eða fortíð. Þau gerðu grein fyrir söguviði, líðan og athöfnum sögupersóna og rökstuddu mál sitt með vísan í raunverulega reynslu. Þau vissu að sumar sögur gætu hafa gerst í raunveruleikanum en aðrar ekki, til dæmis ofurhetju- og prinsessusögur.

Niðurstöðurnar má því túlka þannig að með því að veita börnunum tækifæri til að ræða um barnabækur og afþreyingarefni á eigin forsendum hafi kennararnir skapað börnunum möguleika til að efla orðaforða sinn og skilning á orðum og hugtökum. Þá má tengja spurnarleiðir þeirra við samræðulestraraðferðir Whitehurst o.fl. (1988) og umfjöllun Helgu Sigurmundardóttur (e.d.) um þær. Hafa ber í huga að kennararnir sem tóku þátt í þessari rannsókn voru ekki eins staðreyndamiðaðir í samskiptum við börnin og kennararnir í samræðulestrarsóknunum Cabell, o.fl. (2015) og spurðu opnari spurninga en kennararnir í rannsókn Hargrave og Sénéchal (2000). Áhugi barnanna á tal- og ritmáli, barnabókum og læsi birtist í því hvernig þau ræddu barnabókmenntir og afþreyingarefni fyrir börn. Samræðurnar voru kveikja að auknum orðaforða og skilningi á nánasta umhverfi. Spurningar kennara eru leið til að byggja upp bernskulæsi skv. Norling o.fl., (2015). Í samræðuferlinu var ný merking mótuð með samskiptum sem víkkaði fyrri þekkingu barnanna (Dahlberg, Moss og Pence, 1999) líkt og átti sér stað þegar börnin ræddu um merkingu hugtaksins græðgi og komust að sameiginlegri niðurstöðu um merkingu þess. Einnig má nefna hvernig börnin nýttu sér þekkingu sína á Línu langsock til að útskýra eigin skilning á hugtakinu vinátta sem er glögg dæmi um það hvernig barnabókmenntir geta skapað börnum tækifæri til að orða hugsanir sínar.

Lokaorð

Niðurstöður þessarar rannsóknar hafa ekki alhæfingargildi en þær má túlka þannig að spurnarleiðir kennaranna endurspegli sérþekkingu þeirra á uppeldi og menntun ungra barna. Ég tel niðurstöðurnar bæði vera til marks um kosti óformlegra aðferða í leikskóla og fagmennsku á háu stigi. Þótt rannsóknin gefi ekki kost á samanburði á formlegri og óformlegri kennslu má draga þær ályktanir að andrúmsloftið í óformlegu aðstæðunum hafi skapað þá gleði sem kennararnir töldu nauðsynlega fyrir menntun barnanna líkt og fram kemur í niðurstöðum Ackesjö og Persson (2016), Ecalle o.fl. (2015) og Hargrave og Sénéchal (2000). Námsumhverfið sem kennararnir sköpuðu virtist hafa skilað sér í tjáningu velflestra barnanna um margvísleg atriði mannlífsins sem birtust þeim í barnabókmenntum sem þau þekktu.

Í þessu ferli menntuðust börnin í þeim skilningi að menntun beinist að farsæld og velferð manneskjunnar í sjálfri sér og samskiptum við aðra, eða eins og Guðmundur Finnbogason komst að orði: „Menntun getur ekki verið fólgin í einhliða æfingu vissra krafta, hún verður að efla manneldið í heild sinni...“ (Guðmundur Finnbogason, 1994, bls. 32). Í leikskólum er lagður grunnur að

menntun þjóðarinnar og læsi er einn af grunnþáttunum. Því er mikilvægt að ekki sé vegið að fagþekkingu leikskólakennara með kröfum um staðlað námsmat en þess í stað horft til hæfni þeirra til að takast á við flókið skipulag náms eins og menntun yngstu kynslóðarinnar krefst. Mikilvægt er að halda umræðum um menntun ungra barna lifandi með hliðsjón af reynslu og bestu fánlegri þekkingu um námsleiðir og menntun leikskólabarna á hverjum tíma.

Heimildir:

Ackesjö, H. og Persson, S. (2016). The educational positioning of the preschool-class at the border between social education and academic demands: An issue of continuity in Swedish early education? *Journal of Education and Human Development*, 5(1), 182–196. doi.org/10.15640/jehd.v5n1a19

Aðalnámskrá leikskóla 2011 /2011.

Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir. (2011). Leikur og læsi í leikskólum. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2011/alm/005.pdf>

Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir og Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir. (2011). Skýrsla um málumhverfi og lestrarnám barna í tíu leikskólum. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið. Sótt af https://rafladan.is/bitstream/handle/10802/2533/malumhv_leiksk_2011.pdf?sequence=1

Arna H. Jónsdóttir. (2012). Fagþróun leikskólakennara. Í Arna H. Jónsdóttir, Steinunn H. Lárusdóttir og Þórdís Þórðardóttir (ritstjórar), *Kynjamyndir í skólastarfi* (bls. 125–149, 2. útgáfa). Sótt af <http://skemman.is/handle/1946/10844>

Baldur Sigurðsson. (2017). Punktur um læsi (í víðum skilningi). *Skólaþræðir. Tímarit samtaka áhugafólks um skólaþróun*. Sótt af <http://skolathraedir.is/2017/09/24/punktur-um-laesi-i-vidum-skilningi/?pdf=>

Blake, D. og Hanley, V. (1995). *The Dictionary of Educational Terms*. Aldershot: Arena Ashgate.

Blom-Hoffman, J., O'Neil-Pirozzi, T. M. og Cutting, J. (2006). Read together, talk together: The acceptability of teaching parents to use dialogic reading strategies via video-taped instruction. *Psychology in the Schools*, 43(1), 71–78. doi:10.1002/pits.20130

Botts, D. C., Losard, A. S., Tillery, C. Y. og Werts, M. G. (2012). A comparison of activity-based intervention and embedded direct instruction when teaching emergent literacy skills. *The Journal of Special Education*, 48(1), 120–134. doi:10.1177/0022466912449652

Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGintyc, A. S., DeCoster, J. og Forstona, L. D. (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30(1), 80–92. doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.004

Cairny, T. H. (2002). New direction in family literacy: Building effective partnership between home and school. Í S. N. Saracho og B. Spodek (ritstjórar), *Contemporary perspectives in literacy in early childhood education* (bls. 99–114). Greenwich: Information Age.

Clarke, S. P. og Cosette, S. (2000). Secondary analysis: Theoretical, methodological, and practical considerations. *Canadian Journal of Nursing Research*, 32(3), 109–129.

Clay, M. (1967). *Reading: The Patterning of Complex Behaviour*. Auckland: Heinemann Educational.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Sage.

Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care. Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.

- Doyle, G. H. og Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *International Reading Association*, 59(6), 554–564. doi:10.1598/RT.59.6.5
- Ecalte, J., Labat, H., Le Cam, M., Rocher, T., Cros, D. og Magnan, M. (2015). Evidence-based practices to stimulate emergent literacy skills in kindergarten in France: A large-scale study. *Teaching and Teacher Education*, 50, 102–113. doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.002
- Edwards, D. og Potts, A. (2008). What is literacy? Thirty years of Australian literacy debates (1975–2005). *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 44(1-2), 123–135.
- Guðmundur Finnbogason. (1994). *Lýðmenntun* (2. útgáfa). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Hagood, M. C. (2008). Intersections of popular culture, identities and new literacies research. Í J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear og D. J. Leu (ritstjórar), *Handbook of research on new literacies* (bls. 531–552). New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Hargrave, A. C. og Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75–90. doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1
- Helga Sigurmundsdóttir. (e.d.). Samræðulæsi. Lesvefurinn. Sótt af <http://lesvefurinn.hi.is/node/236>
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (2004). Málþroski leikskólabarna: Þróun orðaforða, málfræði og hlustunarskilnings milli fjöggra og fimm ára aldurs. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2015/ryn/007.pdf>
- Knobel, M. og Lankshear, C. (2007). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang.
- Kristín Dýrfjörð. (2011). Áhrif nýfrjálshyggju á íslenskt leikskólastarf. *Íslenska þjóðfélagið*, 2(1), 47–68. Sótt af <http://www.thjodfelagid.is/index.php/Th/article/view/30/pdf>
- Kristín Karlsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir. (2008). Námssögur: styrkleikar og færni leikskólabarna. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Sjónarmið barna og lýðræði í leikskólastarfi* (bls. 133–153). Reykjavík: Háskólaútgáfan og Rannsóknarstofa í menntunarfræðum ungra barna.
- Lankshear, C., Gee, J. P., Knobel, M. og Searle, C. (1997). *Changing literacy*. Philadelphia: Open University Press.
- Lever, R. og Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Psychology*, 108(1), 1–24. doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002
- McLaren, P. L. (1988). Culture or canon? Critical pedagogy and the policy of literacy. *Harvard Educational Review*, 58(2), 213–234.
- MacNaughton, G. (2009). *Shaping early childhood: Learners, curriculum and context*. Maidenhead: Open University Press.
- Maine, R. og Hofman, R. (2016). Talking for meaning: The dialogic engagement of teachers and children in a small group reading context. *International Journal of Educational Research*, 75, 45–56. doi.org/10.1016/j.ijer.2015.10.007
- Moss, B., Dahlberg, G., Grieshaber, S., May, H., Pence, A., Rayna, S.,... Vandebroek, M. (2016). The organisation for economic co-operation and development's international early learning study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3), 343–351. doi:10.1177/1463949116661126

- Nash, R. (2003). Social explanation and socialization: On Bourdieu and the structure, disposition, practice scheme. *The Sociological Review*, 51(1), 43–62. doi.org/10.1111/1467-954X.00407
- Norling, M., Sandberg, A. og Almqvist, L. (2015). Engagement and emergent literacy practices in Swedish preschools. *European Early Childhood Education Research Journal* 23(5), 619–634. doi.org/10.1080/1350293X.2014.996423
- OECD. (2015). *Starting strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care*. París: höfundur. Sótt af, doi.org/10.1787/9789264233515-en
- Rhedding-Jones, J. (2007). Who chooses what methodology? Í J. A. Hatch (ritstjóri), *Early childhood qualitative research* (bls. 207–222). New York: Routledge.
- Rhoades, M. (2016). 'Little pig, little pig, let me come in!' animating the three little pigs with preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 595–603. doi:0.1007/s10643-015-0743-0 ZZZ
- Riley, J. og Reedy, D. (2003). *Communication, language and literacy: Learning through speaking and listening, reading and writing*. Í J. Riley (ritstjóri), *Learning in the early years. A guide for teachers of children 3–7* (bls. 61–93). London: Paul Chapman.
- Snape, D. og Spencer, L. (2003). *The foundation of qualitative research*. Í J. Ritchie og J. Lewis (ritstjórar), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (bls. 1–23). London: Sage.
- Stefán Jökulsson. (2012). Ritröð um grunnþætti menntunar Læsi. Grunnþáttur í menntun á öllum skólastigum. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun. Sótt af <https://www.stjornarradid.is/efst-a-baugi/frettir/stok-frett/2012/10/16/Laesi.-Grunnthattur-i-menntun-a-ollum-skolastigum/>
- Whitehurst, G. J., Fischel, J. E., Lonigan, C. J., Valdez-Menchaca, M. C., DeBaryshe, B. D. og Caulfield, M. B. (1988). Verbal interaction in families of normal and expressive language delayed children. *Developmental Psychology*, 24(5), 690–699.
- Þórdís Þórðardóttir. (2007a). „... góðu karlarnir eru klárari, þeir vinna alltaf“. Samræður leikskólabarna um barnaefni. Í Gunnar Þór Jóhannesson (ritstjóri), *Félagsvísindi VIII* (bls. 759–770). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Þórdís Þórðardóttir. (2007b). Menningarlæsi íslenskra leikskólabarna. Í Hanna Ragnarsdóttir, Elsa Sigríður Jónsdóttir og Magnús H. Bernharðsson (ritstjórar), *Fjölmening á Íslandi* (bls. 273–300). Reykjavík: Háskólaútgáfan og Rannsóknarstofa í fjölmeningarfræðum, Kennaraháskóla Íslands.
- Þórdís Þórðardóttir. (2012). *Menningarlæsi: Hlutverk barnaefnis í uppeldi og menntun telþna og drengja í tveimur leikskólum* (óbirt doktorsritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Þórdís Þórðardóttir. (2017). Communication and respectability in two Reykjavik preschools: The role of children's literature and popular culture in peer groups stratification, (bls. 63–91). Í Anette Hellman og Kirsten Lauritsen (ritstjórar), *Nordic perspectives on diversity and social justice in ECE*. Newcastle: Cambridge Scholar.
- Þórdís Þórðardóttir og Guðný Guðbjörnsdóttir. (2008a). Hún var sveitastelpa sem var í gamla daga. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Sjónarmið barna og lýðræði í leikskólastarfi* (bls. 75–95). Reykjavík: Háskólaútgáfan og RannUng.
- Þórdís Þórðardóttir og Guðný Guðbjörnsdóttir (2008b). „Svo fór karlinn heim og sagði konunni þetta“. Í Gunnar Þór Jóhannesson og Helga Björnsdóttir (ritstjórar), *Rannsóknir í félagsvísindum IX* (bls. 741–752). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.

Um höfund

Þórdís Þórðardóttir (thordisa@hi.is) er lektor í uppeldis- og menntunarfræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk doktorsprófi í uppeldis- og menntunarfræði frá Háskóla Íslands 2012, M.Ed. prófi með áherslu á samanburðaruppeldisfræði frá Kennaraháskóla Íslands árið 2000, prófi til kennsluréttinda frá Háskóla Íslands árið 1995 og B.A. prófi í uppeldis- og menntunarfræði frá sama skóla 1993. Hún lauk Diploma í stjórnun og skipulagningu menntastofnana frá Social Pædagogiske Højskole í Kaupmannahöfn 1990 og leikskólakennaraprófi frá Fósturskóla Íslands 1974. Rannsóknir hennar beinast einkum að menntun, kyngervi og menningu ásamt þekkingar og merkingarsköpun ungra barna. Netfang: thordisa@hi.is

Efnisorð

Samræðulestur, læsispróun í leikskóla, læsi í víðum skilningi, spurnarleiðir

About the author

Dr. Thordis Thordardottir (thordisa@hi.is) is an assistant professor at the University of Iceland-School of Education. She finished her Ph.D. in education studies from the University of Iceland 2012, an M.Ed. degree in Comparative education from the Iceland University of Education 2000, teacher licence program from the University of Iceland 1995 and B.A. in education studies from the same university in 1993. She finished a Diploma in educational administration and leadership from the Social Pædagogiske Højskole in Copenhagen 1990 and graduated from the Iceland Preschool Teacher Training College 1974. Her main research focuses on gender education and culture together with knowledge construction and meaning making in early childhood education. E-mail: thordisa@hi.is

Key words

Dialogic reading, literacy progression in preschools, literacy in a wide understanding, questions approach



Þórdís Þórðardóttir. (2017).

Samræðulestur: Óformleg leið að læsi í leikskólum

Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun. Sérít 2017 – Innsýn í leikskólastarf

Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2017/innsyn_leikskolastarf/001.pdf