

Ritröð um grunnþætti menntunar

LÆSI



!y2j0p3q0



Hefðbundið læsi tengist kunnáttu og færni sem fólk þarfnast til þess að geta fært hugsun sína í letur og skilið prentaðan texta. Læsi í víðum skilningi vísar hins vegar til þess að nemendur nái tökum á ýmsum táknerfum og miðlum; kunni til dæmis að búa til vef eða stuttmynd eða þjálfist í að leggja mat á margs konar efni, til að mynda fréttir og auglýsingar. Tungumálið er jafnmikilvægt og áður en er nú í sambýli við aðra tjáningarmiðla sem gegna afar mikilvægu hlutverki í námi, starfi og lýðræðisþátttöku fólks.

Ritröð um grunnþætti menntunar



LÆSI – Grunnþáttur menntunar á öllum skólastigum

© 2012 Stefán Jökulsson

Kápuhönnun: Kristín Ragna Gunnarsdóttir

Umbrot og textavinnsla: Námsgagnastofnun og Kristín Ragna Gunnarsdóttir

Ritnefnd: Berglind Rós Magnúsdóttir, Hafsteinn Karlsson, Torfi Hjartarson

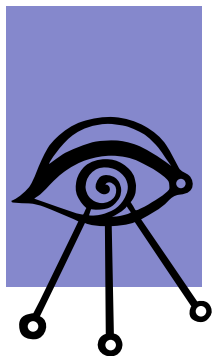
Tengiliður við Mennta- og menningarmálaráðuneytið: Sesselja Snævarr

Ritsjórn: Aldís Yngvadóttir, Sýlvía Guðmundsdóttir

2012 Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun

Prentun: Ísafoldarprentsmiðja – umhverfissvottuð prentsmiðja

ISBN 978-9979-0-1622-9



LÆSI

**Grunnpáttur í menntun
á öllum skólastigum**

Stefán Jökulsson

**Mennta- og menningarmálaráðuneyti
Námshagkerfið**



EFNISYFIRLIT

Ávarp	3
Formáli	4
1. Læsi í nýjum búningi	6
2. Litbrigðin og læsið	10
3. Merkingarsköpun, samskipti og skilningur	15
Þrjú mikilvæg þrep	17
Samskiptahyggja	21
4. Það er leikur að læra	24
5. Fagmál, orðræða og merkingarrík verkefni	28
Merkingarrík verkefni	29
6. Skólaþróun í þágu læsis	34
Gátlistinn	43
7. Áfram eftir lestrarbrautinni	45
Fræðilegur texti	46
8. Miðlamennt og miðlalæsi	50
Fjölmiðlarýni	50
Efnisgerð	51
Miðlalæsi í víðu samhengi	55
9. Lífið sjálft	56
Heimildir	62

ÁVARP

Í nýrri menntastefnu eru skilgreindir sex grunnþættir. Þeir eru í anda gildandi laga, reglugerða og alþjóðasamninga og mynda kjarna menntastefnunnar. Þeir varða starfshætti, inntak og umhverfi náms á öllum skólastigum og skapa mikilvæga samfellu í íslensku skólakerfi. Þessir grunnþættir eru læsi, sjálfbærni, heilbrigði og velferð, lýðræði og mannréttindi, jafnrétti og sköpun.

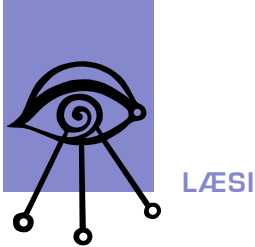
Miklu skiptir að rækta með markvissum hætti þá þekkingu, leikni og viðhorf sem styrkir getu einstaklinga í framtíðinni til að verða gagnrýnir, virkir og hæfir þátttakendur í jafnréttis- og lýðræðissamfélagi. Þessum grunnþáttum er m.a. ætlað að bæta úr því. Allir ættu að njóta menntunar sem dugir til þess að þeir geti veitt valdhöfum eðlilegt aðhald, hvort sem þeir eru í fjármálalífinu, stjórnmálum, fjölmiðlum eða á öðrum sviðum. Skólar eru í raun einu stofnanir samfélagsins sem geta tryggt öllum uppvoxandi kynslóðum tækifæri til að búa sig undir þátttöku í virku lýðræði, þjálfra gagnrýna og skapandi hugsun og mæta ólíkum félagslegum og menningarlegum aðstæðum.

Það eru gömul sannindi og ný að engin raunveruleg þróun verður í skólastarfi nema fyrir tilstuðlan kennara og skólastjórnenda. Lengi má lagfæra menntastefnu, skipulag, námsgögn og skólabyggingar en ef breytingum er ekki fylgt eftir í skólunum skila þær ekki árangri. Innleiðing nýrrar hugsunar í skólastarfi byggist á góðri samvinnu menntayfirvalda við þá sem bera hitann og þungann af skólastarfinu.

Ég ber þá von í brjósti að útgáfa sex þemahefta um grunnþætti hafi farsæl áhrif á skólastarf í landinu á tímum endurreisnar samfélagsins og hvet starfsfólk skóla, foreldra, forráðamenn og nemendur til að kynna sér vel efni heftanna og starfa í anda þeirra.



Katrín Jakobsdóttir
mennta- og menningarmálaráðherra



FORMÁLI

Í almennum hluta aðalnámskrár leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla 2011 er í fyrsta sinn gerð grein fyrir sex grunnþáttum í íslenskri menntun. Þeir eru *læsi, sjálfbærni, heilbrigði og velferð, lýðræði og mannréttindi, jafnrétti og sköpun*. Grunnþættirnir ná til starfshátta, inntaks og námsumhverfis og eiga að stuðla að samfellu í skólakerfinu. Allir eiga þeir sér stoð í löggjöf fyrir leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla, hver með sínum hætti, og skulu allir speglast í daglegum verkum nemenda og kennara. Með nýrri aðalnámskrá er dregið fram hve mikilvægu hlutverki þessir þættir gegna í skólastarfi.

Til að auðvelda kennurum og skólastjórnendum og starfsfólki skóla að átta sig á inntaki grunnþáttanna og flétta þá inn í skólastarf var ákveðið að gefa út rit um hvern þátt. Þar er leitast við að varpa ljósi á grunnþættina og vekja til umhugsunar um tækifæri tengd þeim í starfi skóla. Höfundar ritanna hafa farið ólíkar leiðir við verk sín og nálgast efnið frá ýmsum sjónarhornum en miða allir að sama marki; að ritin verði kennurum og öðru skólafólki til umhugsunar og hvatningar og ekki síst til leiðbeiningar í daglegu starfi skólans.

Ábyrgð og frumkvæði við innleiðingu grunnþáttanna hvílir á herðum skólastjórnenda í samvinnu við kennara og annað starfsfólk skóla. Þeir gegna forystuhlutverki í samvinnu við sitt fólk við að tryggja að grunnþættirnir endurspeglast í stefnu skólans og starfsháttum. Skapa þarf vettvang fyrir kennara og aðra starfsmenn til að skipuleggja hvernig grunnþáttunum verði best fyrir komið í daglegu starfi. Dæmi um leiðir eru

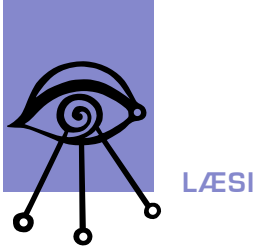
- leshringir, hópvinna og umræður
- kaffihúsafundir
- umfjöllun um einstaka kafla
- SVÓT-greining
- áætlanagerð
- sjálfsmat

og fleira til að meta samskipti og skólabrag út frá grunnþáttunum, greina stöðu mála, leggja upp kosti, þróa skólanámskrá og flétta þættina inn í daglegt skólastarf.

Stjórnendur skóla þurfa einnig að horfa inn á við og íhuga eigið starf og stjórnunarhætti með hliðsjón af hugmyndum um grunnþættina, hlutverk námsgreina eða námssviða, samvinnu starfsmanna, möguleika nemenda, náms- og kennsluhætti, velferð og líðan, leik og sköpunargleði, skólamenningu, nærsamfélag skóla og skapandi skólastarf. Sama máli gegnir raunar um alla sem tengjast skólastarfinu. Mikilvægt er að skoða með opnum huga og gagnrýnum augum viðhorf okkar og venjur í ljósi grunnþátta menntunar.

Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun hafa haft samvinnu um útgáfu rita um grunnþætti menntunar. Í þessu riti er fjallað um grunnþáttinn læsi. Höfundur er Stefán Jökulsson, lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Ritnefnd



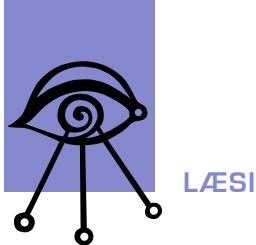
1 LÆSI Í NÝJUM BÚNINGI

Læsi er margþætt. Í þessu riti situr læsi í víðu samhengi í fyrirrúmi en það tengist samt óhjákvæmilega þrengra samhengi rétt eins og fjöll tengjast dölum (þótt greina megji þessi fyrirbæri í sundur). Þættirnir í læsi eru með öðrum orðum samofnir og þeir verka saman. Við þurfum til dæmis að geta breytt bókstöfum í hljóð, tengt hljóð saman í orð, notað orð til að búa til málsgreinar, efnisgreinar, kafla og bækur en jafnframt verðum við að geta ráðið í ýmsar vísbendingar um hugsun og merkingu í ritmálinu. En við þurfum einnig að geta tengt efni þess við það sem við höfum reynt og upplifað. Læsi snýst um samband orðanna við lífið sjálft, það sem við köllum raunveruleikann, og flest það sem við tökum okkur fyrir hendur. Það er ansi mikið.

Læsi er því snúið og það sem í því felst – ritun og lestur – tekur breytingum. Það á sér ekki stað í tómarúmi og á hverjum tíma reynum við kennarar að átta okkur á framvindu þess. Nú á dögum er til dæmis oft sagt að samfélög víða um heim séu upplýsingasamfélög eða þekkingarsamfélög og læsi þurfi að taka mið af því. En hafa samfélög ekki alla tíð snúist um upplýsingar og þekkingu? Einnig er bent á að við lifum á tímum upplýsingatækni og margmiðlunar og sagt að nauðsynlegt sé að líta til læsis með hliðsjón af því. En hefur sú uppfinning manna að nota tákn til að móta og varðveita hugsanir sínar og þekkingu, og gera efnið aðgengilegt öðrum, ekki alla tíð snúist um tækni? Kannski er það sem við tölum um sem *notkun upplýsingatækni í námi og kennslu* frekar uppskrúfuð lýsing á því sem skólanemendur og rithöfundar hafa fengist við á öllum tímum: að skapa merkingu og nota til þess tiltekna tækni. Svipað virðist gilda um margmiðlunina í skólastarfinu þegar við notum efni og aðferðir sem miðast við mörg skynfæri. Hafa kennarar ekki notað alls konar efnivið og ýmis verkfæri í skólastofum áratugum eða jafnvel öldum saman, teiknað skýringarmyndir á töfluna, notað landakort eða sýnt kvikmyndir? Hafa nám og samskipti nemenda ekki einkennst af fjölbreyttri tjáningu langalengi? Hafa þeir ekki skrifað og teiknað í vinnubækur, búið til líkön, fönðrað, sungið, sett upp sýningar og leikrit?

Hefur þá kannski lítið breyst hvað varðar tjáningu og samskipti á vettvangi skólanna? Nei, margt hefur breyst mjög mikið þótt kjarninn í menntun og þáttur læsis í henni sé að mörgu leyti sá sami. Það sem hefur breyst er að tilteknar tækni-nýjungar eða verkfæri hafa breytt samskiptaumhverfi okkar á afgerandi máta. Bílar eru dæmi um byltingarkennda nýjung sem orkaði á tíma og rúm; með tilkomu þeirra breyttist til dæmis hugtakið *fjarlægð* og þeir víkkuðu sjóndeildarhring fólks og þekkingu á ýmsa lund. Bílnotandi gat gert ótalmargt sem hinn gangandi gat ekki gert (þótt vissulega megi snúa fullyrðingunni á haus). Prenttækni Gutenbergs hafði einnig afdrifarík áhrif á mannlífið, fyrst í Evrópu og svo um allan heim. Nýjar hugmyndir ferðuðust milli landa í formi bóka og menn áttuðu sig á mætti orðsins – og þar af leiðandi á nauðsyn þess að læra að lesa. Þeim sem skýrðu og skilgreindu veruleikann fjölgaði og þeir þurftu ekki lengur að koma skoðunum sínum á framfæri í skjóli valdastofnana, til dæmis kirkjunnar, eins og algengt var. Tækni Gutenbergs treysti einnig þjóðríki í sessi, þar sem fleiri fengu til dæmis upplýsingar um lög og skatta, og hún ýtti undir samvitund og þjóðernis-kennd, meðal annars vegna þess að mun meira af efni var birt á þjóðtungu hvers ríkis en áður.

Svipað má segja um útvarp, kvikmyndir og sjónvarp og stafræna tækni á ofanverðri 20. öld og fram á okkar daga. Röddunum hefur fjölgað og hvers kyns efni, boð og hugmyndir fara þvers og kruss um heiminn því að hann er að miklu leyti orðinn samtengdur og myndar eitt samskipta- og atvinnusvæði. Víðast hvar hafa tölvur og net gjörbreytt því hvernig fólk ber sig að við vinnu, hvernig það hagar samskiptum sínum við aðra, aflar upplýsinga eða miðlar þeim. Á vettvangi náms og kennslu hefur stafræna byltingin ekki síst falist í því að öll helstu skilnings- og miðlunarverkfæri, og málín sem þau snúast um (t.d. prentmál, myndmál, margmiðlun), eru nú saman komin í einum verkfærakassa, tölvu, sem nota má til að draga að sér efni, skapa þekkingu og miðla henni út um víðan völl. Við þetta bætist að tækin, t.d. tökuvélar og klippiforrit, eru nú ekki dýrari en svo að margir skólar geta keypt þau. Þessar miklu breytingar hafa átt sér stað á tiltölulega skömmum tíma, meðal annars vegna þess að tæknin sjálf átti þátt í útbreiðslu sinni, og því er enn margt í deigluinni varðandi nýtingu hennar, kosti og galla jafnt sem áhrif hennar á heilsu, vitsmunalíf og tilfinningar fólks.



Á slíkum umbreytingatímum vakna margar spurningar um læsi og skipulag skólustarfs. Hvernig orkar samspil margra miðla á skilning í þessu nýja umhverfi, t.d. samspil tungumáls og myndmáls? Er myndmálið þess megnugt að skapa og flytja merkingu án stuðnings frá tungumáli? Hvað felst í því að „lesa“ margmiðlunarefni? Hvernig á að skilgreina hugverk sem margir hafa unnið?

Hvernig á að skipuleggja nám þeirra sem hræst jafnmikið í sýndarveruleika netsins og veruleika lofts, vatns og vinda? Hvað er það í námi og kennslu sem krefst þess að nemendur séu samtímis á sama stað? Hafa stafrænir miðlar breytt því hvernig æskufólk tekur á móti boðum og vinnur úr þeim? Verður framsetningarmáti prentmáls á netinu, þar sem flest þarf að vera klippt og skorið eða tengt í bak og fyrir, til þess að ungt fólk fordíst bækur eða aðra textabálka? Lætur því betur að skilja efni eða koma því á framfæri með tilstyrk lifandi mynda eða margmiðlunar? Að hve miklu leyti ræðst námsáhugi nemenda af því að þeir geti lagt rækt við þau hugðarefni sem tengjast nýjum miðlum – miðlunum þeirra?

Álitaefnin eru því mörg en engu að síður virðast margir þeirra sem rannsaka og skrifa um læsi í víðu samhengi, og notkun ýmiss konar miðla í skólustarfi, sannfærðir um að með hinni nýju tækni séu komin áhöld sem kennarar í öllum greinum verði að ná tökum á. Því leggja þeir til að náms- og kennslufræði stafrænnar miðlunar, sem varðar þekkingarsköpun og þekkingarmiðlun með margvíslegum miðlum (ekki bara prenti), eigi að vera hluti af kennslufræði allra greina í kennaranámi. Jafnframt telja margir, kennarar jafnt sem fræðimenn, brýnt að leita svara við þeirri spurningu hvers konar fagmenn kennarar þurfi að vera þegar starfsskilyrði þeirra (og nemenda þeirra) hafa gjörbreyst, t.d. hvað varðar aðgang að alls kyns efni og upplýsingum.

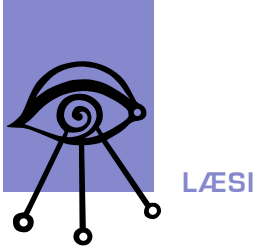
Hugsanlegt svar við þessari spurningu – sem vert væri að kennarar legðu mat á – er að starf kennarans snúist ekki lengur um það fyrst og fremst að miðla þekkingu til nemenda heldur sé það öðru fremur hlutverk hans að hjálpa þeim að læra með tilstyrk þeirrar tækni sem er í boði nú á dögum og því verklagi sem hefur sannarlega rutt sér til rúms í samfélaginu öllu. Vitaskuld þarf kennari að miðla ákveðnum fróðleik og upplýsingum til nemenda eftir sem áður en samkvæmt ofangreindu sjónarmiði yrði það þó veigameiri þáttur í starfi hans að *liðsinna nemendum við að spyrja spurninga og leita svara við þeim*, spurninga sem

væru áleitnar og mikilvægar í huga þeirra. Í þessu samhengi má velta því fyrir sér hvort sumir nemendur læri meira sem skapendur og miðlendur eigin þekkingar en móttakendur þeirrar þekkingar sem kennarar reyna að miðla til þeirra.

Nýjum hugmyndum má lýsa með samanburði við þær sem hafa lengi haldið velli.

Hefðbundið námsumhverfi	Nýtt námsumhverfi
Kennaramiðuð leiðsögn, kennarar miðla þekkingu til nemenda	Nemendamiðuð nám, nám byggt á samskiptum
Nemendur fremur óvirkir móttakendur þekkingar	Nemendur fremur virkir skapendur þekkingar
Nám byggist á því að lesa bækur og skrifa	Nám miðast við alla miðla
Eitt skilningarvit örvað	Öll skilningarvit örvuð
Nám einkennist af yfirferð efnis	Nám einkennist af yfirferð efnis í bland við þema- og könnunarverkefni
Tilbúnað aðstæður og verkefni	Raunverulegar aðstæður og alvöruverkefni
Vinna einstaklings	Samvinna
Ein leið að marki	Margar leiðir að marki
Tiltekin þekking/ menning skiptir meira máli en önnur	Mikilvægi þekkingar/menningar er háð gildismati
Nám fer fram á ákveðnum stöðum	Nám er ekki bundið við tiltekna staði
Nám fer fram fyrri hluta ævinnar	Nám fer fram alla ævina

Efni töflunnar má hafa til hliðsjónar í umræðum um skólaþróun enda vekur það margar spurningar. Ekki er til dæmis augljóst hvaða merkingu orðið *alvöruverkefni* hefur. Hvers konar verkefnum í íslenskukennslu, stærðfræði, náttúrufræðum eða list- og verkgreinum væri hægt að skipa í þann flokk?



2 LITBRIGÐIN OG LÆSIÐ

Kvöld nokkurt, þegar höfundur þessarar samantektar hafði lesið of stóran skammt af blaðaviðtölum og greinum um læsi, sá hann fyrir sér konu sem honum fannst vera persónugervíngur læsisfræðanna, konu sem hægt væri að rekja úr garnirnar varðandi lestur og ritun. Um hvað spyrðu blaðamenn slíka konu, spurði höfundurinn sjálfan sig, ef þeir ættu viðtal við hana á alþjóðlegri læsisráðstefnu sem haldin væri í stóru húsi við Reykjavíkurböfn, og hvernig myndi hún hugsanlega svara? Það er ekki gott að segja en það má hugsa um það fram og til baka.

Blaðamaður: Þú sagðir í morgun að við þyrftum að fara varlega varðandi notkun tölvutækninnar í skólastarfi. Hvers vegna er það nauðsynlegt?

Fræðikona: Sjáðu litbrigðin á sjónum núna! Já, nei, ég var bara að reyna að slá aðeins á þessa umræðu um sífelldar framfarir. Fólk hampar alltaf nýjustu tækjum og tólum og viðkvæðið er að þau muni valda straumhvörfum, t.d. á vettvangi skólanna. Og stundum breyta þau mjög mörgu, já. En það sem ég vildi undirstrika var að þótt okkur finnist að tækninni fleygi fram, og hún hafi áhrif á það hvernig við getum lesið og skrifað, þá eru alltaf plúsar og mínusar. Þannig hefur það alltaf verið. Hátalarakerfi er fínt tæki, rödd okkar berst lengra, en þá glatast ýmislegt sem skiptir máli í samskiptunum augliti til auglitis, t.d. augnaráðið og ýmislegt í líkamsbeitingunni.

En eru kennarar ekki orðnir óþarfir í þessu stafræna umhverfi? Geta nemandur bara ekki náð í efni á netinu þegar þeir þurfa á því að halda?

Ég vil nálgast þetta út frá menningunni. Samkvæmt þeirri menningarhyggju sem ég aðhyllist er menntun ferli sem menningin leysir úr læðingi, ferli sem varðar sköpun merkingar. Ef upplýsingar væru þekking væri netið himna-sending fyrir alla þá sem þyrstir eftir þekkingu. Þá gætu kennarar kannski farið og lagt sig ... en upplýsingar eru eitt og þekking annað. Auðvitað er það fínt að geta fundið svör við þessu og hinu á netinu en menntun

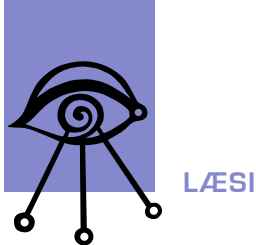
snýst hins vegar ekki um það að hafa tilbúin svör á hraðbergi. Með fullri virðingu fyrir öllum spurningaþáttunum. Og ef við viljum búa æskufólk undir krefjandi störf og lifandi lýðræði verðum við að venja það af þeim þankagangi að það sé einfaldlega hægt að finna svör við spurningum á „viðurkenndum“ stöðum á netinu. Jafnframt þurfum við að kenna því að þekkingu þurfi að setja saman, skapa, með því að vinna úr ýmiss konar gögnum og heimildum, og horfa á flókin úrlausnarefni af mismunandi sjónarhólum. Hitt er svo laukrétt að upplýsingatækni nýtist okkur mætavel við sköpun jafnt sem miðlun þekkingar og ég held að kostir hennar séu mun meiri en gallarnir. Svo er þessi tækni orðin ríkjandi á öllum sviðum mannlífsins og skólar verða að taka mið af því. Annars er hætta á að þeir dæmi sig úr leik.

Geturðu nefnt mér dæmi um læsi og skrift með nýjum formerkjum?

Við erum nú meðal annars að velta fyrir okkur læsishugtakinu á ráðstefnunni og mörgum finnst það orðið býsna útpvælt, notað um margs konar þekkingu og færni. En það er fjölskrúðugur hópur fræðafólks sem sinnir læsissrannsóknum, læsisfræðingar af ýmsu tagi, móðurmálskennarar, tal-kennarar, málvísindafólk, sálfræðingar, félagsfræðingar, mannfræðingar, menningarfræðingar og þetta er engin halelújasamkoma, skiptar skoðanir um margt. Eins og vera ber.

En ég hugsa um læsi sem merkingarsköpun með tilteknu táknkerfi og ákveðinni tækni eða tæknimiðli. Stundum koma mörg táknkerfi við sögu í sama tæknimiðli, eins og t.d. í sjónvarpi þar sem um er að ræða samspil lifandi mynda, ljósmynda, talmáls og prentmáls og alls konar grafíkur. Og ekki má gleyma tónlistinni. En núna ráða tölvur við öll þessi táknkerfi og með réttum jaðartækjum má búa til alls kyns efni í þeim. Þannig að læsi með nýjum formerkjum snýst um að gera nemendur læsa á alls kyns mál og þjálfar þá í að búa til ýmiss konar efni. Nýtt læsi er sem sagt ekki bundið við málvísi í hefðbundnum skilningi heldur við táknvísi í víðum skilningi. Myndvís nemandi getur til dæmis lesið myndmál og búið til myndefni.

Og er það svona afskaplega mikilvægt, spyrð þú kannski, og þá vitna



ég í kollega minn sem flutti nýlega fyrirlestur um mismunandi mál. Hann sagði að það sem væri hægt að segja með orðum væri ekki endilega hægt að segja með tónum og margt væri hægt að segja með tónum sem enginn hefði komið orðum að. Þeir sem grípi til þess ráðs að láta blómin tala hafi áttað sig á þessu. Af þessum sökum vaxi máttur ímyndunaraflsins eftir því sem málunum í vopnabúri hvers einstaklings fjölgi. Svo sagði hann líka að mismunandi mál miðla væru mikilvæg af tveimur ástæðum. Hver og einn getur hugsað fleira og komist lengra með hverja hugsun ef hann getur valið úr mörgum málum til að hugsa á. Og hitt: Til þess að skilja nemendur sína þarf kennari að þekkja til þeirra verkfæra sem þeir hugsa og tjá sig með. Þetta er nú kannski kjarni þessa máls.

Hvað er efst á baugi í læsismálum núna og hver eru forgangsmálin?

Það fer eftir því hvar þessar spurningar eru bornar fram. Sums staðar er það forgangsmál að lengja skólagöngu barna. Enn ræður árafjöldi í skóla miklu um það hvernig börnum farnast á lestrarbrautinni. Málumhverfi er svo vitaskuld mismunandi eftir löndum og sums staðar er menning margleitari en hér á Íslandi. Þegar þannig háttar til getur það verið forgangsmál að laga námið að þeirri þekkingu og reynslu sem nemendur taka með sér í skólann ellegar skapa margmenningarlegan grunn sem námið getur byggst á. Læsi snýst alltaf um manneskjuna og menningarheim hennar; það snýst ekki aðeins um táknin heldur um tilveru fólks.

Mér finnst þó einna mikilvægast að við kennarar breytum afstöðu okkar til læsis, einkum því viðhorfi að áhersla á lestur og ritun eigi að vera mest í fyrstu bekkjum grunnskólans. Hún á að vera mikil þar, og þar er grunnurinn lagður, en námi í lestri og ritun lýkur í raun og veru aldrei. Því lýkur aldrei vegna þess, meðal annars, að lestur og ritun snúast alltaf um samhengi og inntak og þessir þættir breytast í sífellu. Margt er háð óvissu en við getum þó verið viss um að allt er breytingum undirorpið.

En við verðum að huga að öllum þáttum læsis og samvirkni þeirra, t.d. hvað lesturinn varðar. Börn þurfa að þjálfast í að greina hljóð málsins og átta sig á tengslunum milli prentmáls og talmáls. Þau þurfa að öðlast

ákveðna lesfimi þannig að orka þeirra fari ekki mest í umritun heldur nýtist við merkingarsköpun. Og ekki má gleyma því að skilningur er háður orðaforða; börn þurfa að læra ný orð. Fyrsti þátturinn, það að geta greint hljóð málsins, snýst svo auðvitað um heyrn og hlustun. Við höfum vanrækt hlustunarþáttinn, finnst mér; kennum nemendum okkar ekki virka hlustun þótt hún sé grundvallaratriði í öllu námi og samskiptum.

Lestækni og lesfimi eru lykilinn og við þurfum að greina vandamál sem snerta þessa þætti og bregðast skjótt og markvisst við lestrarerfiðleikum sem geta hamlað nemendum verulega í námi. Og þá er um að gera að nýta sér þekkingu sérfræðinga á ýmsum sviðum. En lesskilningur í víðasta skilningi varðar kannski fyrst og síðast félagslegt réttlæti og þá staðreynd að sumir nemendur hafa meiri reynslu og þekkingu í farteskinu en aðrir þegar þeir hefja skólagöngu. Skólinn á að reyna að jafna þennan mun. Svo megum við ekki gleyma samvinnuþættinum. Foreldrar og kennarar þurfa að vinna saman. Móðurmálskennarar eru í fararbroddi en aðrir fagkennarar þurfa einnig að sinna læsi í sinni grein. Kennarasamfélagið í hverjum skóla þarf að móta læsisstefnu og þeir sem sinna læsi í kennaramenntun þurfa einnig að stilla saman strengi sína. En nú er klukkan að verða eitt og umræða að byrja.

Þakka þér kærlega fyrir.

Sjáðu, núna er sjórinn orðinn grænn en fjallið dökkblátt.

Virk hlustun

Samkvæmt rannsókn notum við um 40% af þeim tíma sem við verjum til samskipta til þess að hlusta. Við tölum 35% af þessum tíma, lestur nemur 16% og ritun 9%. Það sem við lærum með því að hlusta er jafnframt meira en það sem við lærum með því að lesa og skrifa. Skilvirkni hlustenda er að jafnaði um 25 af hundraði; 75% af því sem við hlustum á virðist fara inn um annað eyrað og út um hitt.



Fyrsta skrefið í þá átt að verða betri hlustandi felst í því að öðlast vitund um eigin hlustun. Þegar við hlustum á aðra manneskju þurfum við að setja okkur í spor hennar, veita öllum boðum athygli og gefa henni til kynna að við séum með á nótunum eða spyrja þegar við skiljum ekki eitthvað. Svo þurfum við að sýna henni samúð; hlusta með hjartanu.

Virk hlustun verður oft til þess að samtal lifnar við og leiðir til skilnings og niðurstöðu, t.d. þegar Ari spyr Ástu spurningar og hlustar svo vel og bregst þannig við svarinu að Ásta er þess fullviss að hann viti um hvað málið snýst. Nán tengsl eru jafnframt milli spurninga og hlustunar. Ef spurning er góð eru meiri líkur á að svarið verði bitastætt og áhugavert. Þá fer spyrjandinn að hlusta af athygli og getur því spurt markvissari spurninga sem leiða til markvissari svara.

Margt mælir þess vegna með því að kennarar þjálfu eyru nemenda ekki síður en tunguna. Slík þjálfun skerpir einnig vitund nemenda um tengsl stafa og hljóða og getur, þegar til lengdar lætur, aukið samskipta- og námsfærni þeirra til muna.

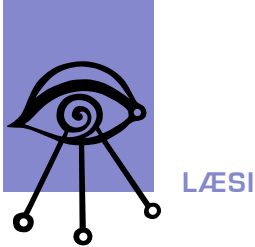
3 MERKINGARSKÖPUN, SAMSKIPTI OG SKILNINGUR

Kenningar um læsi eru hugmyndakerfi þeirra sem smíða þær en sá sem vill átta sig á fyrirbærinu þarf að skapa sína mynd, setja sín púsl saman og finna út hvort eitt-hvað vanti í myndina. Þessi samlíking gengur þó ekki að öllu leyti upp vegna þess að púsluspili lýkur þegar hvert stykki er komið á sinn stað. Þær myndir sem læsi tekur á sig eru ekki eins fyrirsjáanlegar og því kannski nær lagi að líkja læsisrann-sóknum við skákrannsóknir. Hægt er að rannsaka ákveðna þætti læsis í félagslegu tómarúmi – eins og kyrrstæða taflmenn á skákbörði áður en leikurinn hefst – en mestu varðar að átta sig á læsi í *sambengi leiksins*. Hvers eðlis er það? Hver setur leikreglurnar? Hverjir sigra og hverjir tapa – og af hverju? Hvað gerir læsi okkur fært að gera og hvaða mælistiku á leggja á færni okkar í lestri og ritun?

Skiptar skoðanir eru um hvað geti talist fullnægjandi lestrarkunnátta og telur sumt fræðafólk að lestrar- og ritunarprófum sé beitt til að mismuna fólki, temja það og innræta því hlýðni gagnvart valdhöfum. Í þessu sambandi vísar það til hugmynda menntafrömuðarins Freire sem sagði að læsi leiddi óhjákvæmilega til breytinga en þær væru af tvennum toga: það ýmist fjötraði fólk eða veitti því frelsi.

Þegar öllu er á botninn hvolft ráðast hugmyndir okkar um fullnægjandi færni í lestri og ritun af því hvernig við skilgreinum hugtökin *læsi* og *ólæsi*. Sumir telja að læsi sé samheiti yfir marga færniþætti, og tala þá gjarnan um læsisvanda sem tengist tilteknum þætti eða þáttum, en aðrir draga fólk annaðhvort í dilk læsis eða ólæsis. Hinir síðarnefndu leggja þá fyrir nemendur próf, sem er ætlað að mæla læsi, finna ákveðna lágmarkstölu á læsiskvarðanum og telja þá sem eru fyrir neðan hana ólæsa. Þessi aðferð samrýmist ekki því sjónarmiði að í læsi felist fyrst og fremst merkingarsköpun sem ráðist af ýmiss konar úrræðum og verkfærum sem við beitum sem lesendur eða höfundar efnis, og fjölþættum samskiptum sem við eigum við annað fólk.

Þeir sem taka þennan pól í hæðina segja að til þess að við getum ráðið í texta



verðum við að fara inn í hann með alla lífsreynslu okkar í farteskinu og flétta hana saman við efni hans þannig að úr verði nýir skilningsþræðir. Lesandinn flytur með öðrum orðum merkingu inn í texta og flytur svo út úr honum endurskapaða merkingu sem nýtist honum við tilteknaðar aðstæður. Læsi má skilgreina á þessum nótum og segja að í því felist að við getum og viljum nota lestur og ritun til þess að skapa merkingu sem gagnast okkur í tilteknu félagslegu samhengi.

En hvers eðlis eru hún þessi margumrædda merkingarsköpun? Er hægt að nefna dæmi sem auðvelda okkur að henda reiður á því sem gerist þegar fólk skapar merkingu eða leggur sinn skilning í eitthvað? Til þess að skýra muninn á lestrartækni og merkingarsköpun má segja frá atviki í lífi Alexöndru, bandarískrar stúlku sem stundaði nám í evrópskum háskóla. Dag nokkurn fékk hún sendibréf frá rússneskum foreldrum sínum sem höfðu á sínum tíma flust vestur um haf. Bréfið setti stúlkuna í nokkurn vanda því að þótt hún skildi rússneskt talmál ágætlega gat hún ekki lesið málið. Búlgörsk skólasystir hennar gat hins vegar borið fram texta með kyrillískum bókstöfum þótt hún skildi ekki rússnesku. Sú búlgarska gat því „lesið“ það sem stóð í bréfinu þannig að Alexandra skildi það. Því er hægt að greina á milli þeirrar lestrartækni sem nefnd er umritun og les-skilningsins en í lestrinum verða þessir þættir vissulega að haldast í hendur.

Hugleiðing háskólanema nokkurs um eigin ritgerðarsmíð varpar einnig ljósi á þann greinarmun sem er á lestrar- og ritunartækni og merkingarsköpun. Í fyrstu snerist vinna hans um úrvinnslu upplýsinga. „Eftir að ég hafði rammað efnið inn skrifaði ég einfaldlega niður þær tilvitnanir úr heimildunum sem mér fannst skipta mestu máli, svona í fyrstu atrennu. Sumt skildi ég ágætlega, fannst mér, en annað eiginlega alls ekki.“ Þarna reynir á undirstöðufærni sem eftirleikurinn byggist á: Lstrar- og ritunarkunnáttan gerir nemandanum kleift að tína til efni og halda því til haga þótt efnið sé enn án samhengis og sitthvað vanti upp á skilninginn. „Erfiðast var hins vegar að bera saman mismunandi hugmyndir og upplýsingar um efnið, fá eitthvert vit í þetta miðað við það sem ég vissi fyrir. Og svo þurfti ég auðvitað að pæla heilmikið í því hvað ég þyrfti að segja mikið og hvernig ég ætti að raða þessu saman svo aðrir skildu hvað ég meinti.“

Þrjú mikilvæg þrep

Ef hugtakið *samskipti* er notað í viðum skilningi, þ.e. ekki aðeins um samskipti fólks heldur einnig um það sem við gerum við þann efnivið sem við vinnum úr, má segja að háskólaneminn hafi átt fjölþætt samskipti við það hráefni sem hann vann úr. Merkingarsköpunin snerist um það sem hann gerði við efnið í samspili hugar og handar, t.d. þegar hann valdi brot úr heimildum og vann úr þeim á ákveðinn máta. Með aðgerðunum nær hann tókum á efninu og heimfærir það í ljósi eigin þekkingar og reynslu. Rétt eins og smíður gerir eitt og annað við það efni sem hann smíðar úr, gerir nemandi sem smíðar merkingu sitt hvað við sinn efnivið. Slík merkingarsköpun á sér oft stað í þremur þrepum: aðföngum, sköpun og miðlun. Á fyrsta þrepi verðum við okkur úti um hráefni, á öðru þrepi vinnum við úr því og á þriðja þrepi komum við sköpunarverki okkar á framfæri við aðra.

ÞRJÚ ÞREP			
1. Aðföng	Efni	Virkni	Dæmi
- sækja - fá - nýta - útvega	- upplýsingar - hugmyndir - hughrif - gögn - þekking - reynsla - tilfinningar	- lesa - hlusta - skoða - kanna - rannsaka - mæla - prófa - hljóðrita - mynda	- halda hita- einingadagbók - hljóðrita viðtal - fara til Prag - kaupa leir
2. Sköpun	Áhöld	Virkni	Dæmi
vinna úr efni eða hugmynd	- töflureiknir - hljóðvinnsluforrit - blýantur og blað - meitill	- greina - meta - móta - breyta - tengja - túlka - reikna út - flokka	- gera upp hita- einingadagbók - klippa viðtal - yrkja - búa til stytta

3. Miðlun/aðgerð	Efni	Virkni	Dæmi
• koma á framfæri • gera aðgengilegt • fylgja eftir • koma í verk • hafa áhrif á	• bók • vefur • málverk • áætlun • myndband • ritgerð • lag • ballett • blogg • framkvæmd	• birta • dreifa • senda • varðveita • tala saman • ákveða • gera • semja	• breyta matar-æði • útvarpa viðtali • birta ljóð • halda sýningu

Hugarstarfið á miðþrepinu snýst ekki síst um að greina efni í sundur og setja það saman svo að til verði verk sem hefur ekki verið til áður – verk sem hefur gildi fyrir þann sem skapar það eða þá sem njóta þess vegna þeirrar fegurðar eða fróðleiks sem í því býr. Skapandinn prófar að raða einhverju saman, athugar hvað tengist hverju, sér út hvað þurfi að sníða af til að fella eitthvað saman, hverju þurfi að bæta við til þess að fá hald eða brúa bil.

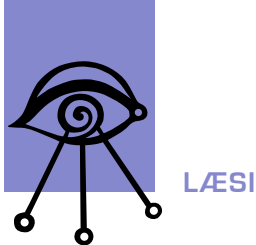
Í þriggja þrepa líkaninu beinist athyglin að *höfundu* efnis eða *sendanda* þess en samskiptin snerta að sjálfsögðu einnig *lesanda* þess eða *móttakanda*. Samskiptaferlið hvað hefðbundið læsi varðar gengur í einfaldaðri mynd út á það að höfundur skrifar prentað mál sem orkar með einhverjum hætti á þá sem lesa það. Margt orkar á sköpun höfundarins, t.d. vitsmunir hans og tilfinningar, þekking og reynsla, og markmið hans með skrifunum ræðst meðal annars af lífsskoðunum hans og þeim menningarjarðvegi sem hann er sprottinn úr. En ekki má gleyma því að sambærilegir þættir hafa einnig áhrif á lesandann; merking á báðum pólum verður til við virka sköpun. Því má segja að ritun og lestur séu sambærileg ferli merkingarsköpunar; sá sem býr til efnið skapar merkingu og sá sem nýtur efnisins eða notar það gerir það einnig. Sama gildir um merkingarsköpun þar sem önnur táknerfi koma við sögu og höfundurinn er til dæmis kvikmyndagerðarmaður eða vefhönnuður og móttakandinn bíógestur eða netverji.

Hvað varðar lesskilninginn á móttökupólnum má segja að sumir kraftar merkingarsköpunar sögu hugsun okkar í áttina að hefðbundnum skilningi en aðrir

kraftar rjúfi hefðir og hamli gegn viðurkenndum þankagangi. Þannig lesa sum okkar texta á „réttan“ hátt, skilja hann eins og höfundur hans ætlaðist til. Aðrir „semja“ á hinn bóginn við sjálfa sig eða aðra um merkinguna, samþykkja sumt en hafna öðru, eða „lesa gegn“ því sem í textanum stendur, þ.e. andæfa með sjálfum sér eða gagnvart öðrum þeirri merkingu sem þeir telja að höfundur vilji halda að fólki. Ekki er þó víst að höfundar sækist ætíð eftir því að lesendur túlki eða skilji texta þeirra á tiltekinn hátt og telji það sér jafnvel til tekna ef lesturinn leiðir til fjölskrúðugs skilnings og þelíngar.

En hvaðan kemur merkingin sem lesendur skapa? Lítum á textabrot: „Það er mjög erfitt að búa í þakíbúð með manni sem spilar á fiðlu fram undir miðnætti á hverju einasta kvöldi,“ sagði hún og rétti lögreglumanninum byssuna. Í könnun voru lesendur spurðir um þessi orð og sögðu flestir að konan hefði myrt manninn eða þeir hefðu að minnsta kosti óttast að hún gerði það. Þegar umræddum lesendum var bent á að ekki hefði verið minnst á morð í textanum urðu þeir undrandi og áttuðu sig ekki á því að þeir höfðu gert það sem allir lesendur gera: fyllt í eyðurnar. Og vegna þess að menning okkar og reynsla er stundum af sama meiddi er það sem við setjum í slíkar textaeyður oft á tíðum svipað. Séu saga okkar og menning hins vegar ólík fyllir hvert okkar í eyðurnar með sínu lagi. Í hverju tilviki skapar lesandinn því merkingu sína með hliðsjón af vísbendingum textans og því samhengi sem menning og reynsla skapa. Að auki ríkja í hverju samfélagi hefðir og hugmyndir sem hafa áhrif á það hvernig höfundar skrifa texta og lesendur lesa hann.

En þótt hægt sé að segja að texti hafi merkingu sem dugi fólki til samskipta er ekki þar með sagt að hægt sé með einhverjum ráðum að „afhýða“ hann þannig að hið sanna efni hans og kjarni komi í ljós. Sumir fræðimenn myndu jafnvel segja að endanlegur sannleikur sé ekki til og því þurfi að hugsa um sem flesta túlkunarkosti og spyrja hvort, og þá með hvaða hætti, höfundur haldi tiltekinni túlkun að lesendum: Hvaða heimsmýnd vill hann að þeir gangi út frá? Hvað þykir sjálfsagt og eðlilegt í frásögninni? Jafnframt þurfi að spyrja hvort í henni sé teflt fram andstæðum – góðu/slæmu, karlmanni/kvenmanni, fallettu/ljótu – sem gefi til kynna að auðvelt sé að setja fólk í plús- og mínusdálka og af því leiði að plús-fólk eigi að stjórna mínusfólki.



Flestir skrifa líklega undir það að hefðbundið læsi snúist um prentmál en þar með er ekki öll sagan sögð. Merkingarsköpunin – sama hvaða táknkerfi og miðill eiga í hlut og hvort sem horft er til sendanda eða móttakanda – snýst aldrei um eitt mál, t.d. prentmál eða talmál, vegna þess að hún litast óhjákvæmilega af reynslu viðkomandi sem snýst alltaf um ýmiss konar skynjun og skynhrif: liti, form, lögun, snertingu, angan, hljóð. Hljóðmál í útvarpsleikriti eða prentmál í skáldsögu kallar til dæmis fram myndir í huga þeirra sem hlusta og lesa; eitthvað sem fólk hefur lesið kann að hjálpa því að fá botn í kvikmynd. Af þessu má ráða að hvers kyns læsi sé margmiðlunarlæsi, þ.e. snúist um samverkan margra táknkerfa.

Jafnframt má til sanns vegar færa að ritun og lestur, og reyndar hvers kyns sköpun og úrvinnsla efnis, snerti einatt marga flokka samskipta: Samskipti eins við annan, samskipti einnar manneskju og margra, og samskipti margra við marga – svo ekki sé minnst á samskipti manns við sjálfan sig, hið innra samtal hans við fjarstätt fólk, sem sumir fræðimenn telja að sé eitt megineinkenni hugsunar okkar. Ritun og lestur snúast því ekki aðeins um umritun, skilning og túlkun prentmáls heldur samvirkni margra samskiptavidda. Háskólaneminn, sem minnst var á hér að framan, ræddi ritsmíð sína við kennara sinn og móður sína og kynnti efnið einnig fyrir skólasystkinum sínum. Í kjölfarið sigldu líflegar umræður. Ári eftir að neminn lauk við ritgerðina, rakst blaðakona á hana á netinu og skrifaði um tiltekinn þátt hennar í blaði sínu. Alþingismaður tók þann þátt upp í fyrirspurnartíma og hvatti opinbera aðila til að láta málið til sín taka. Ráðherra nokkur svaraði þingmanninum og taldi að hann rangtúlkaði niðurstöður nemandans. Fjallað var um málið í sjónvarpsþætti sama kvöld og ekki er ólíklegt að það hafi þá borið á góma á mörgum heimilum eða verið rätt á vinnustöðum morguninn eftir.

Þetta minnir okkur á að skilningur er félagslegt fyrirbæri sem þrífst á sameiginlegri þekkingu: Ég veit að þú veist það og þú veist að ég veit það. Stundum gera menn sér ekki grein fyrir mikilvægi þessarar sameiginlegu reynslu eða gefa sér að hún sé fyrir hendi þegar hún er það ekki. Þótt samkomulag sé um merkingu orða og annarra tákna, leggur fólk engu að síður merkingu í þau við tilteknar aðstæður, oft með því að tala saman, eða túlkar þau í ljósi reynslunnar.

Þegar einhver skilur ekki setninguna „Hittumst undir Jóni Sigurðssyni“ kann

Það að hafa lítið með vitsmuni hans eða orðaforða að gera heldur kannski fremur það að hann þekki ekki vel til Austurvallar í Reykjavík. Af þessum ástæðum þarf að huga að orsökum samskiptabrests, t.d. þegar nemendur skilja ekki kennara eða kjósendur skilja ekki stjórnámamenn. Nemendur sem skilja að nám þeirra snýst ekki aðeins um skynsemi þeirra heldur einnig um innsæi, vitneskju og verklag kennarans, og þá reynslu og hugmyndir sem þeir búa yfir (og kennarinn getur byggt á), skella síður skuldinni á sjálfa sig þegar þeim finnst eitthvað torskilið. Þeir sem átta sig á þessu efast ekki aðeins um móttökufærni fjölmiðlanotenda, nemenda eða kjósenda heldur einnig um miðlunar- og samskiptafærni fjölmiðlafólks, kennara og stjórnámamanna.

Samskiptahyggja

Tölvuvæðingu í námi og kennslu hefur fylgt umræða um læsi með nýjum formkjum – myndlæsi, upplýsingalæsi, miðlalæsi, tölvulæsi, fréttalæsi, auglýsingalæsi eða stafrænt læsi – og sumir velja því fyrir sér hvað eigi að kalla kunnáttu og færni sem varðar læsi í víðum skilningi, þ.e. færni fólks í því að nota mörg táknerfi og miðla til að skapa merkingu og koma henni á framfæri. Slíka færni mætti til að mynda kalla *táknnísi*, þar sem hún snýst um alls kyns tákn og samvirkni táknerfa, *nýlæsi* ellegar *víðlæsi* eða einfaldlega *samskiptafærni* því samskipti eru rauði þráðurinn í þeirri fjölbreytilegu merkingarsköpun sem um er að ræða. En hvað þurfa verðandi kennarar að læra um samskipti, mál og læsi svo þeir geti aukið alhliða samskiptafærni þeirra sem þeir munu kenna? Hvers konar færni þurfa þeir að öðlast á þessum sviðum? Þeir þurfa meðal annars að

- **geta lesið og skrifað á nútímavísu**, þ.e. notað algeng táknerfi og miðla til að henda reiður á efni og koma því á framfæri
- **geta valið milli mismunandi táknerfa og miðla**, t.d. miðað við notagildi, markmið, mismunandi efni og markhópa eða mismunandi námslag nemenda
- **hafa skilning á skilningi**, þ.e. skilja að hann er háður reynslu, samhengi og möguleikum til að tengja saman gamalt og nýtt
- **þekkja til mismunandi skilnings- og tjáningarforma**, t.d. hugarkorta, samvinnuskrafa, mismunandi tegunda prentmáls, kvikmynda eða vefefnis



LÆSI

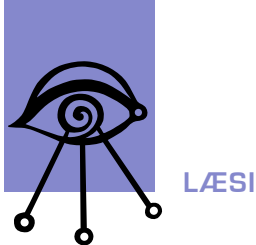
- **öðlast samskiptavitund**, vitund um ýmiss konar boðskipti, merkingarsköpun jafnt sem mismunandi orðræðu
- **þekkja til samskiptahindrana** sem geta verið skortur á samhengi; röng tákni, rangur miðill eða markhópur; röng „gleraugu“ eða fordómar
- **öðlast viðtækan málskilning** sem tekur til eðlis og samvirkni þeirra mála eða táknerfa sem við beitum helst við merkingarsköpun, sbr. myndmál eða samspil ýmissa táknerfa í margmiðlun
- **öðlast samskiptamál** sem nýtast til hugsunar, umfjöllunar og samræðu um fjölþætt samskipti, t.d. hugtök sem beita má til að ræða myndmiðlun, hljóðmiðlun eða margmiðlun
- **öðlast færni í samvinnu**, t.d. læra að taka eftir, hlusta, setja sig í spor annarra, skipta um skoðun, vinna saman, ákveða verkaskiptingu, dreifa valdi, skilgreina verk þannig að allir séu sammála um hvað í því felist

Segja má að þessi lýsing sé byggð á *samskiptabyggingu* en samkvæmt henni eru samskipti grunnur náms og kennslu og því óhjákvæmilegt að gera *samskiptafræðum* – fræðum um eðli samskipta og mismunandi víddir og flokka þeirra – hátt undir höfði í menntun kennara.

Anna Lilja íslenskukennari segir að góður árangur nemenda byggist á því að kennarar skipuleggi kennslustundirnar vel. Hún telur að skipulagsvinnan sé mikilvægasti þáttur kennslustarfsins og hafi meiri áhrif á árangur nemenda en persónutöfrar kennarans.

„Í skipulagsvinnunni verð ég sífellt að setja mig í spor þeirra sem vita ekki það sem ég veit um efnið. Ég verð að ímynda mér hvað kunni að gerast, hvað leiði helst til frjórra samskipta, hvað auðveldi nemendum að tengja saman það sem þeir þurfa að tengja saman. Hvers konar reynsla eða aðstæður í skólastofunni geta stuðlað að því að torskilið efni verði skiljanlegt? Hvaða leið hentar hverjum og einum til að komast inn í efnið? Þær eru alltaf margar.“

Anna Lilja telur mikilvægt að tengja saman greiningu og sköpun; þá smelli hlutirnir oft saman í huga nemenda. Eitt sinn lét hún nemendur athuga málfar og stíl í útvarpsfréttum og í framhaldi af því skrifuðu þeir sínar eigin fréttir og notuðu hljóðvinnsluforrit til að búa til fréttatíma. Gerð hans var reyndar lokatakmarkið sem Anna Lilja hafði í huga og það fyrsta sem hún setti á blað í undirbúningsvinnunni. Henni finnst nefnilega þægilegast og rökréttast að feta sig aftur á bak, ákveða námsþættina í öfugri röð og enda á því að lýsa upphafi verkefnisins.



4 ÞAÐ ER LEIKUR AÐ LÆRA

Frosti, sem kennir hópi 2–6 ára barna, tók eftir því að búðarleikur var í uppsiglingu í einu stofuhorninu. Hann spurði hvort þau þyrftu ekki að skrifa innkaupalista og Katrín tók það að sér. Í „búðinni“ í horninu tók Arna búðarkona svo við listanum. Hún leit á það sem Katrín hafði skrifað, sambland af þykjustöfum og alvörustöfum, og sagði: „Já, ég skal ná í þetta. Var það nokkuð fleira?“

Með þessu móti nýtti Frosti færi sem gafst til að leyfa börnunum að kanna í sameiningu eitt af ótalmörgum tilvikum þar sem prentmál er notað á sérstakan hátt í sérstökum tilgangi. Þetta hvetur börnin til að læra að lesa og skrifa; þeim skilst að kunnáttan gegnir mikilvægu hlutverki í lífi þeirra. Yfirleitt átta börn sig á tilgangi samskiptanna áður en þau ná tökum á samskiptatækninni og samskiptaforminu – og það skiptir vitaskuld miklu máli að þau skilji til hvers leikurinn er gerður.

Að vísu leit ekki út fyrir að Katrín vissi hvaða hlutverki innkaupalistar gegna en hún skrifaði samviskusamlega niður sín þykjustutákn og í hvert sinn sem hún setti tákn á blaðið sagði hún upphátt það þykjustuhljóð sem fylgdi því. Frosti gerði engar athugasemdir við þetta og leikurinn hafði sinn gang. Og einmitt þess vegna tók eitt við af öðru á eðlilegan máta: Arna vissi upp á hár hvað hún átti að gera og las listann eins og ekkert væri. Með þessu móti gátu þær stöllur kannað tiltekna virkni ritmáls í samhengi leiksins og lært hvor af annarri. Þannig getur útsjónarsemi kennara birst í því sem hann *gerir ekki*, því sem hann „leyfir“ að eigi sér stað. Ef til hafði reynslan kennt Frosta að börn læri mikið af því að spreyta sig á viðfangsefnum saman án þess að kennarinn leiki þar mikilvægasta hlutverkið.

Önnur saga úr sömu skólastofu. Elín er að búa til myndasögu.

Frosti: Um hvað er sagan?

Elín: Um kindur og lömb og svolítið um tófur.

Frosti: Og skrifar þú líka textann?

- Elín:** Já, eins og á þessari síðu ... þetta er tófa sem drepur stundum lömb ...
- Frosti:** En á þessari síðu er eitthvað annað.
- Elín:** Já, það er verið að reka kindurnar í réttirnar.
- Frosti:** Já, réttirnar.
- Elín:** Lömbin elta alltaf mömmur sínar.
- Frosti:** Hvert sem þær fara.
- Elín:** En þessi mynd er af hrúti. Ég er ekki búin að ákveða hvað ég skrifa við hana. Sumir hrútar eru með stór horn ... eins og þessi.
- Frosti:** Ætlarðu að skrifa það?
- Elín:** Nei, ég man það alltaf þegar ég sé myndina af honum.
- Frosti:** Ég skil ...

Eins og hjá Katrínu er textinn hjá Elínu þykjustutexti og hún veit það vel þótt Frosti minnst ekki á það. „Mamma mín skrifar öðruvísi en ég læri kannski að skrifa svoléiðis næsta vetur.“ Frosti reynir þó ekki að fá hana til að skrifa „öðruvísi“. Á þessu stigi málsins finnst honum það skipta mestu máli að hún viti að hann treysti henni til að skrifa áhugaverða sögu um eitthvað sem hún vill segja frá. Að hún viti að hann vilji að hún taki áhættu. Að hún viti að hann finni ekki að verki hennar þegar hún er að reyna fíkra sig áfram við skriftirnar.

Frosti vill að börnin noti prentmál í samhengi sem þau skilja. Efnið sem þau nota – leika sér að eða leika sér með – verður að vera „eins og það á að vera“ í þeirra huga og notin verða hafa tilgang sem þau samþykkja og skilja. Frosti fylgist með leiknum og ýtir undir nám nemenda með því hlusta á þá, stinga upp á einhverju sem snertir lestur eða ritun, hjálpa þeim að koma reiðu á eða útvíkka hugmyndir sínar – og síðast en ekki síst, með því að líta á hvert ritunar- eða lestrarverk sem raunverulegt viðfangsefni. Hann reynir eftir föngum að fylgja eftir og styðja frumkvæði barnanna og skapa svigrúm fyrir leiki sem auka áhuga þeirra og sjálfstraust á læsisbrautinni.



Hafsteinn Karlsson skólastjóri hefur skrifað handbók fyrir kennara sem ber heitið *Að lesa og skrifa* (vefútáfa 2005). Hér eru dæmi um umfjöllunarefni í bókinni.

Þáttur heimilanna. Barn sem sér foreldra sína skemmta sér yfir lestri bóka fær þau skilaboð að bækur séu skemmtilegar ... Ef barn er tilbúið til að læra að lesa áður en það byrjar í skóla eiga foreldrnir ekki að hika við að segja því til ... Þegar börnin eru orðin læs er hlutverk foreldranna ekki síðra. Þá þarf að vekja og efla áhuga á lestri með ýmsum ráðum. Það er svo margt í lestrarkennslunni sem aðeins er hægt að gera heima.

Heildstætt móðurmálsnám. Við beitum tungumálinu þegar við tölum, lesum, skrifum og hlustum. Þessir þættir málsins skarast meira og minna. Málið er ein heild og þess vegna ættu þeir sem kenna íslensku að flétta þá saman eins og kostur er en forðast að skipta móðurmálinu í fjölmargar undirgreinar eins og löngum hefur tíðkast.

Að sauma sér flik sem passar. Sjaldan er hægt að taka hugmyndir hráar upp frá öðrum; yfirleitt þarf hver kennari að þrengja eða vikka, stytta eða síkka þær flikur þannig að þær passi honum og hæfi aðstæðum. Hugmyndir má finna í reynslu kennarans, hjá öðrum kennurum, í handbókum og á námskeiðum.

Góðir lesendur. Áður en þeir byrja að lesa rifja þeir upp það sem þeir vita um efnið og þeir vita hvers vegna þeir ætla að lesa það. Meðan á lestri stendur er athyglin á því sem verið er að lesa og þeir skoða stöðugt hvort þeir skilji textann. Ef þeir skilja hann ekki líta þeir til baka og lesa aftur. Þegar lestri er lokið meta þeir hvort þeir hafi náð markmiðum sínum og draga saman aðalatriðin ... Vafalaust hafa margir kennarar tekið eftir því að nemendur sem skrifa góðan texta lesa mikið og þeir sem lesa mikið skrifa góðan texta – þó ekki alltaf.

Frjáls lestur. Hætt er við að kennurum finnist þeir vera að svikjast um þegar þeir gefa nemendum sínum tíma til að lesa sér til skemmtunar í skólanum. (Þeir þurfa ekki einu sinni að gera verkefni að lestri loknum!) Samviskubitið er óþarft. Sú staðreynd að sífellt minni tími gefst í lestur bóka krefst þess einfaldlega að skólinn bregðist við á þennan hátt ... Þegar dýrmætum tíma skólans er varið í lestur bóka hlýtur það að benda til þess að þær séu einhvers virði.

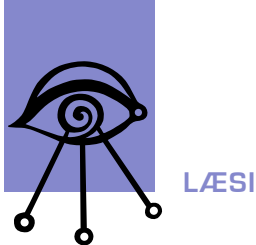
Hver les? Börn halda að aðrir hugsi nákvæmlega eins og þau. Það hvarflar varla að þeim að þeir sem lesa ritverk þeirra hugsi á annan hátt. Þróunin þarf því að ganga út á að þau skrifi fyrst fyrir þá sem þau þekkja og svo fyrir fjarlægari lesendur. Þegar nemendur eldast þurfa þeir að gera sér ljóst að innihald og form breytist eftir því hver væntanlegur lesandi er.

Uppkast. Það er erfitt fyrir kennara að horfa upp á nemendur sína skrifa texta sem er morandi í villum og frágangur síður en svo til fyrirmyndar. En hann verður að sjá í gegnum fingur við þá og má alls ekki láta þá finna að sér líki ekki „subbuskapurinn“. Nemendur eiga að einbeita sér að því að koma hugsunum sínum á blað og umgjörðin má ekki trufla þá iðju. Á þessu stigi má kennarinn því ekki falla í þá gryfju að svara þegar nemendur spyrja um stafsetningu. Geri hann það gefur hann í skyn að ytra form skipti máli í uppkasti og þá er hann kominn út á hálán ís.

Reglur og samhengi. Nemandi sem notar málið mikið á auðveldara með að skilja málfræðina en ella. Við lestur sér hann t.d. hvar settur er stór stafur eða greinarmerki og hvernig orðum er skipt á milli lína. Hann tekur eftir mismunandi stíl, sér hvernig orðtök og málshættir skreyta málið o.s.frv. Í rituninni beitir nemandinn málfræðinni á eigin texta. Hann áttar sig á að hún hefur tilgang og getur nýst honum í daglegu lífi en er ekki bara óþarfa stagl.

Munnlegur flutningur. Það er sjálfsgöð regla að nemendur lesi verk sín fyrir bekkjarfélagana strax og þeir hafa lokið við þau. Það má gera dálítið úr þessum lestri, t.d. með því að láta höfundinn setjast í sérstakan stól, rithöfundastólinn. Hlustendur mega ekki gera annað á meðan. Þeir eiga bara að hlusta. Þetta eru oft mjög skemmtilegar stundir.

Kennarinn og kröfurnar. Of miklar kröfur hamla framför og geta valdið uppgjöf. Of litlar kröfur leiða heldur ekki til framfara. Það þarf að finna gullna meðalveginn því að kröfurnar mega aldrei vera það miklar að nemandinn standi ekki undir þeim. Ekki má gera sömu kröfur til allra nemenda. Þeir standa misjafnlega að vígi og markmiðið er að þroska hvern og einn sem mest. Samanburður hefur neikvæð áhrif á þá sem standa verr að vígi. Það á að ganga út frá einstaklingnum, leyfa honum að blómstra á sinn hátt.



5 FAGMÁL, ORÐRÆÐA OG MERKINGARRÍK VERKEFNI

Lengi vel töldu fræðimenn að læsi væri fyrst og fremst vitsmunalegt fyrirbæri sem snerist um tiltekin ferli í huga manna en þeim hefur farið fjölgandi sem tengja það ekki síður við menningu og samfélag – og þá ekki síst ákveðna hópa þess. Það sem ræður því hvernig við lesum eða skrifum texta hverju sinni er ekki aðeins það sem býr í huga okkar heldur fremur verk og venjur einstakra hópa, fagstétta eða jafnvel heilla þjóða. Hér er kjarni málsins sá að fólk les og skrifar tiltekið efni á tiltekinn hátt með hliðsjón af viðfangsefnum og venjum þess hóps eða þeirra hópa sem það tilheyrir. Í þessu sambandi er stundum talað um orðræðu eða orðræðuhefð mismunandi hópa og þá sagt að mál sé notað á mismunandi vegu í mismunandi *orðræðuheimum*. Sama manneskja getur tilheyrt mörgum slíkum heimum og beitt máli á sérstakan hátt í hverjum þeirra. Hún getur verið lögfræðingur, og talað og skrifað sem slíkur, en jafnframt farið milli orðræðuheima lögfræðinnar, heimilisins, gömlu skólasysturanna sem hittast reglulega, golfklúbbsins eða hjálparsevitarinnar þar sem hún er félagi. Hver manneskja er á heimavelli í sínum orðræðuheimum; þar er hún hagvön og áttar sig á því sem aðrir heimamenn segja og gera.

Skólar eru orðræðuheimar af sérstakri tegund þar sem máli er beitt á tiltekinn hátt. Heimili eru einnig orðræðuheimar en misjafnt er hve orðræðan þar – það hvernig heimilisfólkið notar málið – líkist orðræðuhefðum skóla. Af þessum sökum meðal annars er það miferfitt fyrir börn að byrja í skóla. Þeim börnum sem þekkja til orðræðuheima skólanna finnst það auðvelt enda er þeim hrósað þar fyrir kunnáttu sína. Öðrum börnum er síður hælt þótt þau mæti til leiks með þau orðræðusnið sem þau hafa kynnst. Tök þeirra á málinu, sem hafa nýst þeim vel fyrir skólagöngu, duga ekki lengur og ekki er útilokað að í skólanum séu þau stundum stimpluð treg, ofvirk eða utangátta.

Hugmyndin um að fólk sé læst á mismunandi sviðum virðist ef til stangast á

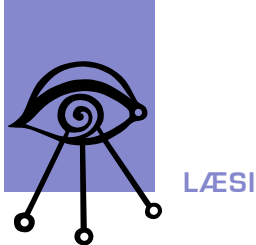
við hefðbundnar hugmyndir um tilgang lestrarnáms: að börn eigi að læra að ráða úr leturtáknum svo úr verði mál, orð og setningar, og átta sig á grunnmerkingu þeirra. Þetta er vitaskuld gott og blessað svo langt sem það nær en reynslan sýnir hins vegar að sumum þeirra barna, sem standa sig með þrýði á lestrarprófum fyrstu skólaárin, gengur illa að tileinka sér fræðilegt efni í námsbókum þegar þau verða eldri. Af þessum ástæðum þurfa krakkar að læra að lesa þannig að þeir komist á lestrarskrið sem dugir þeim öll skólaárin. Í þessu felst meðal annars að byrjendakennsla í lestri sé ekki bundin við bókstaflega merkingu og hversdagsmál heldur verði börnin að ná tökum á máli og orðfæri fræðafólks og faghópa á ýmsum sviðum.

Sérfræðimálin mega þó ekki hellast yfir börn á tiltölulega stuttum tíma heldur þurfa þau að glíma við mál af því tagi frá upphafi skólagöngu og ná tökum á þeim jafnt og þétt. Í þessu efni skiptir hið talaða orð geysimiklu máli. Það sem getur riðið baggamuninn, ekki aðeins gagnvart lestrinum heldur einnig námi barnanna í framtíðinni almennt talað, er sá orðaforði sem þau fá heima hjá sér og sú þjálfun sem þau fá þar í að tala um flókna hluti. Góð tök á talmálinu á unga aldri ráða því miklu um það hvort börn öðlist færni í að lesa fræðilegan texta í efri bekkjum grunnskóla. Því skiptir miklu máli að foreldrar og kennarar grípi þau tækifæri sem gefast til að tala við þau um það sem ber fyrir augu í umhverfinu: Hvað heitir það, hluti af hverju er það, hvers eðlis er það, hvernig virkar það, hvernig má rannsaka það?

Merkingarrík verkefni

Í ljósi þess sem hefur verið sagt um þátt fagmála og orðræðuhefða ákveðinna stétta í námi og skilningi ættum við ekki aðeins að kenna nemendum það sem stendur í bókum heldur reyna eftir föngum að gera þá að „lærlingum“ á tilteknum fagsviðum. Þessu má einkum koma í kring með því að skipuleggja raunveruleg verkefni – ekki verkefni sem koma í stað alvöruverkefna eða teljast undirbúningur fyrir þau heldur verkefni sem skipta máli fyrir nemendurnar og umhverfi þeirra. Í þessu felst ekki síst að viðfangsefni nemenda í skólanum tengist lífi fólks og starfi utan hans.

Í skólanum njóta lærlingarnir beinnar kennslu sem byggist á skýringum, grein-



ingu og vitund um þau vandamál sem viðfangsefnið felur í sér. Það er svo ekki síður mikilvægt sem þeir læra óbeint á vettvangi: Þeir fylgjast með verklagi á tilteknu sviði og sjá hvað þeir þurfa að læra og hvernig þeir þurfa að skipuleggja verkið til að geta unnið það faglega. Í verkefnum af þessu tagi átta nemendur sig á því hvað það merkir að lesa og skrifa við tilteknað aðstæður í ákveðnu samhengi – eins og ljósmóðir eða rafeindavirki, ljóðskáld eða raungreinakennari – en þeim skilst einnig hvað samvinna og þverfagleg vinnubrögð skipta miklu máli.

Að baki þessarar nálgunar býr sú hugmynd að menntun eigi að taka til sem flestra þeirra þátta sem snerta hugsun, verk og hamingju fólks. Því geti það skipt sköpum að viðfangsefni séu nemendum hjartfólgin vegna þess að þau tengist mennsku þeirra og samfélagi en ekki aðeins þeirri tegund rökhugsunar sem stundum er talin óháð tilfinningum, samhengi og menningu. Þeir sem aðhyllast skólafestun í þessum anda líta jafnframt svo á að það séu ekki síst athafnir (skóla-STARF), sem nemendum finnist að hafi merkingu og tilgang, sem leiði til þess að þeir þroskist.

Merkingarþætt skólafests af þessu tagi snýst um að tilteknu markmiði sé náð og völdum verkfærum beitt til þess að skapa eitthvað nýtt, t.d. hluti eða ferli. Slíkt skólafest varðar ekki aðeins hugsun; það krefst þess að nemendur noti líkamann og fái einhverju áorkað. Þar sem tilgangurinn er skilgreindur er ljóst hvenær honum hefur verið náð og það eykur sjálfstraust og athafnaþrá nemenda þegar verkið tekur á sig mynd og verður sýnilegt.

Annar af útgangspunktum skólafests af þessu tagi er sá að skólanemendur þyrsti í þekkingu vegna þess, fyrst og fremst, að hún hafi gildi í sjálfu sér og geti tekið á sig heillandi form. Sé slík ástríða fyrir hendi hjá nemendum verði námið ekki markmið í sjálfu sér heldur nauðsynleg forsenda þess að þeir geti unnið verk sem þeir hafa mikinn áhuga á að vinna. Slík verkefni ýta undir samvirkni vitsmuna og tilfinninga; nemendur spinna saman merkingarvef sem er mikilvægur vegna hinna siðferðilegu og fagurfræðilegu þráða sem í honum eru.

Í bókinni *Creative Intelligence* sem kom út 2003, leitast Dan Rae við að skýra tengsl milli þrenns konar hugsunar. *Rökfesta*, sem er vinstra megin í töflunni hér fyrir neðan, einkennist af kaldri hugsun þar sem flest er í reiðu. Hugmyndagerjunin, sem höfð er lengst til hægri, er hins vegar heit hugsun þar sem fæst er í föstum skorðum. Mitt á milli rökfestunnar og gerjunarinnar er svo hin skapandi og sveigjanlega hugsun. Rökfestu má líkja við ís, skapandi hugsun er eins og vatn en hugmyndagerjunin minnir á gufu. Þessi þrjú horf hugsunar má svo tengja við áhuga, gaman og alvöru.

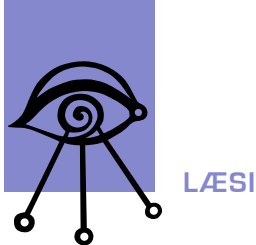
Einkenni hugsunar	Rökfesta,	Skapandi hugsun	Gerjun og ólga
Myndhverfing	Ís	Vatn	Gufa
Áhugavidd	Alvara	Alvara og gaman	Gaman
Einkenni	Tök, mikilvægi, yfirvegund	Tök og glíma, mikilvægi og áhugi, slökun og spennan	Glíma, áhugi, spennan

Hvernig er virknin í þessu kerfi? Spennan ríkir á milli reiðu og óreiðu en skapandi hugsun leitast sífellt við að jafna hana. Spennujöfnun á sér stað í miðjunni – á verkstæði skapandi hugsunar – en á hana má líta sem sniðmengi hinna horfanna tveggja. Samkvæmt kerfinu er skapandi og sveigjanleg hugsun lykillinn að námi og skilningi og slík hugsun blómstrar þegar umhverfið er hvorki í of mikilli óreiðu né óhæfilega mikilli reiðu.

Mest af áhugaorku leysist úr læðingi þegar nemandinn þarf að leggja mikið á sig í glímunni við viðfangsefnið en hefur engu að síður góð tök á því. Áhugi hans á verkinu verður að kvikna strax en jafnframt verður hann að átta sig á hve verkunnáttan sem tengist því er mikilvæg þegar horft er fram í tímann. Á tilfinningasviðinu er svo mikilvægast að spennan og ró séu í jafnvægi og eftirvænting og yfirvegund haldist í hendur.

Með hliðsjón af hugmyndum Rae má hugsa sér að útfærsla verkefna sem tengjast ritun og lestri sé list sem felst annars vegar í því að ná jafnvægi milli þess að hafa góð tök, t.d. á málfræði eða stafsetningu, og glímu við erfitt rannsóknarefni, og hins vegar milli áhuga og mikilvægis, gamans og alvöru. Jafnvægið raskast þegar glíman skiptir alltaf meira máli en góð tök, áhugi til skamms tíma yfirskyggir mikilvægi til langs tíma og þegar eftirvænting bitnar á yfirvegund.

Að hve miklu leyti einkennist starfið í þínum skóla af skapandi og sveigjanlegri hugsun? Að hve miklu leyti er það í deiglu? Þarf að losa um eitthvað eða taka sumt fastari tökum?



Þegar nemendur glíma við verkefni sem þeir hafa mikinn áhuga á er enginn ey-land; samvinna þeirra leiðir til þess sameiginlega skilnings og merkingar sem þeir leggja í verkið. Samstillingin gerir þeim einnig fært að tengja saman mismunandi þætti þess, jafnt röklega sem tilfinningalega, og hún leysir úr læðingi athafnir þar sem hver og einn getur lagt sitt af mörkum og lært réttu tókin í samvinnu við aðra sem styðja hann sem mest þeir mega.

Oft eiga framfarir eða umbætur sér stað vegna þess að menn standa andspænis vandamáli sem þarf að leysa. Vinnuferlið stendur oft lengi – verkið er í vinnslu – en um síðir birtist lausnin sem hópur fólks hefur fundið með því að vinna saman. Í skólastarfi má nota hugmyndina um *verk í vinnslu* eða *verk sem unnt er að bæta* og vinna nemendur þá verkefni þar sem hluturinn er áþreifanlegur eða inntakið sýnilegt, t.d. fjarstýrður smábíll eða skýringarlíkan á tölvuskjá. Til þess að nemendur geti unnið verkið þurfa þeir að afla viðbótarupplýsinga, meta þær og beita þeim við umbæturnar á verkinu. Allt þetta krefst þess að þeir lesi og skrifi, hlusti og tali saman í þágu þess.

Aðra tegund umbótastarfs mætti kenna við *þekkingarspíral* en hann geta kennarar notað til að hugsa um hlut talaðs máls, prentmáls og annarra samskiptaforma í verkefnum nemenda.

Í fyrsta hring spíralsins beinist athyglin að því sem nemendur vita þegar, þ.e. að þeirri reynslu þeirra sem gæti nýst við að leysa vandamál í sameiningu.

Í öðrum snúningi hans bætast við nýjar upplýsingar eða gögn sem kennarinn kemur á framfæri eða nemendur afla sér. Þeir vinna úr þeim, tengja þær við það sem þeir vita fyrir, bera saman bækur sínar og taka ákvörðun um næsta skref í umbótastarfinu. Þannig má hugsa sér ferlið hring eftir hring: reynsla + nýjar upplýsingar = einstaklingsbundin þekkingarsköpun og skilningur sem breytist að endingu í sameiginlega þekkingarsköpun og skilning.

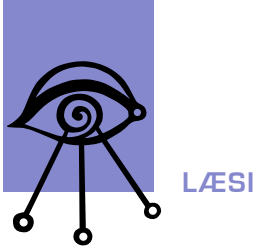
Verk í vinnslu og *þekkingarspíralinn* geta verið leiðarhnoð í skólastarfi þar sem könnunaraðferðin situr í fyrirrúmi. Samkvæmt henni er það ekki hlutverk kennara að miðla til nemenda tilbúnum grunnþekkingarpökkum og ganga úr skugga um það með prófum hvort þeir hafi „meðtekið“ innihald þeirra. Kennarar eiga fremur að afmarka mikilvæg námssvið eða þemu sem eru þó það við að nemendur geti valið sér viðfangsefni innan þeirra og ákveðið hvernig þeir vilji haga

vinnu sinni. Þótt samvinnan sitji í fyrirrúmi geta einstakir nemendur kannað þætti sem eru þeim hugleiknir á eigin spýtur en niðurstöður þeirra verða þó um síðir hluti af hinu sameiginlega verki.

Í grein sinni Molar um læsi sem birtist í *Skímu*, málgagni móðurmálskennara, 2. tbl. 33. árgangi 2010, kemst Guðmundur B. Kristmundsson dósent svo að orði:

Við þurfum að haga kennslunni þannig að nemandinn læri og geti yfirfært aðferðir við lestur og ritun svo þær verði honum tamar og hann geti valið aðferð og beitt henni eftir efni og tilefni. Þetta er mikilvægt þegar haft er í huga að við erum að búa nemandann undir nám fyrir lífið, ekki einungis próf í skóla. Hann þarf að læra að spyrja textann, leita að orsök og afleiðingu og sjá tengslin þar á milli. Beita þekkingu sinni og reynslu, og leggja mat á efnið, gæði þess og mikilvægi. Hann verður smám saman að verða fær um að velja sér efni sem gæti þjónað áhuga hans og þörfum og leita þess sem hann þarfnast.

Hið sama gildir um ritun. Nemandinn þarf smám saman að læra aðferðir við að skrifa og geta valið sér þá leið, það málsnið og stíl sem hentar hverju sinni. Þarna kemur mál hans og þekking á textagerð að góðum notum. Það er því mikilvægt frá fyrstu tíð að nemandi fái að ígrunda eigin texta, segja frá efni hans og finna að aðrir hafi áhuga á honum, kennari, skólafélagar og foreldrar.



6 SKÓLAÞRÓUN Í ÞÁGU LÆSIS

Þótt ekki sé til nein allsherjarlausn handa þeim nemendum sem þurfa að auka færni sína í lestri og ritun má benda á tiltekin úrræði sem hafa reynst vel. Úrræðin eru einkum tvenns konar og varða annars vegar náms- og kennsluhætti og hins vegar innviði skólans, þ.e. þá aðstöðu og umgjörð sem skólastjórn og skólayfirvöld skapa. Ákveðin aðferð kann að hafa umtalsverð áhrif ein og sér en skynsamlegt er að hugsa málið þannig að skólinn komi sér upp aðgerðabanka þar sem taka má út ráð við hæfi hverju sinni. Skólastjórnendur og kennarar þurfa að koma sér saman um læsisstefnu, setja sér skýr markmið og samræma aðgerðir, þ.e. ákveða hvaða þættir þurfi að fara á undan öðrum og huga að því hvaða ráð dugi best gagnvart tilteknum einstaklingum. Aðgerðirnar eru ekki byggðar á forskriftum heldur ber að líta á þær sem sveigjanleg og samvirk úrræði.

Þótt markviss kennsla kunni að hafa mikil áhrif getur árangurinn orðið enn meiri ef aðbúnaður og aðstaða og skipulag í skólanum skapa traustan grunn fyrir umbætur og festa þær í sessi. Takist ekki að búa til slíka umgjörð er hætt á að þróunarstarfið verði bundið við tiltekna kennara og gagnist ekki nemendum í heild þegar til lengdar lætur. Þegar gróska er í skólastarfi falla hugmyndir um nýbreytni oft í frjóan jarðveg, hvort sem þær koma frá nemendum, kennurum, skólastjórn eða öðru starfsfólki skóla, en hreyfiafl þeirra er mest þegar þær snerta jafnt hið innra starf (námið og kennsluna) og hina ytri þætti (umhverfi, búnað, skipulag).

Mikilvægt er að ákvarðanir um innri þætti séu teknar áður en lagt er á ráðin um þá ytri; uppeldissjónarmiðin eiga með öðrum orðum að ráða innviðunum. Blómleg skólamenning skapar að sönnu ákjósanlegar aðstæður fyrir nám í lestri og ritun en ekki er nóg að andrúmsloftið í skóla sé gott ef nemendum fer ekki fram. Markmið með breytingum þurfa því að vera skýr svo unnt sé að endurskoða þau ellegar ganga úr skugga um að þeim hafi verið náð. Ekki er unnt að stytta sér leið í umbótastarfinu; það er í senn flókið og tímafrekt að breyta kennsluháttum og umgjörð skólastarfsins í þágu þeirra ungmenna sem hafa ekki náð nógu góðum

tökum á lestri og ritun. En hvers eðlis eru aðferðirnar sem hægt er að beita í þessu augnamiði? Hér verða nokkrar nefndar, fyrst þær sem eiga við um kennsluna.

Bein fræðsla um aðferðir sem geta nýst nemendum við að skilja texta. Unnt er að benda nemendum á ráð sem þeir geta beitt í glímu við texta. Þeir geta til dæmis hugað að því hvernig höfundur byggir upp efnið, hvernig hann nálgast það og tengir hluta þess saman. Þeir geta jafnframt metið hversu vel höfundur lætur að skilgreina og skýra umræðuefnið, hversu vel hann rökstyður mál sitt og hvað hann gerir til að skapa nauðsynlegt samhengi og flæði í textanum.

Kennari getur lesið texta upphátt og sýnt með dæmum hvaða ráðum honum sjálfum er tamt að beita til að átta sig á inntaki hans. Í þessu skyni þarf hann að útskýra, svo allir nemendur heyri, hvers vegna, hvernig og hvenær hann beiti tilteknum aðferðum. Kennarinn getur jafnframt veitt nemendum *mikinn* stuðning þegar þeir reyna að ná tökum á nýrri aðferð og svo *dregið úr* hjálpinni þegar geta þeirra og sjálfstæði eykst.

Leiðsögn sem varðar inntak. Þótt bókmenntir séu gulls ígildi í móðurmálskennslu binda margir kennarar ekki lestur og ritun við þær heldur láta nemendur glíma við fagmál eða fræðilegt efni. Þegar þannig háttar kennir íslenskukennari ekki tiltekna aðferð (t.d. útdrátt) á almennan hátt heldur tengir hann hana við fagtexta og slær þannig tvær flugur í einu höggi.

Faggreinakennari kynnir fyrir nemendum aðferðir sem kunna að auðvelda þeim að ná tökum á máli viðkomandi greinar en hefur jafnframt samráð við íslenskukennarann og aðra greinakennara. Ekki er stefnt að því að allir kennarar verði lestrar- og ritunarkennarar heldur er markmiðið að þeir stilli saman strengi sína þannig að allir viti af almennum úrræðum hvað varðar læsi en hver fagkennari kynni svo fyrir nemendum ritunarhefðir og viðeigandi lestrarlag á sínu sviði. Þá geta þeir tamið sér að lesa og skrifa eins og fræðimenn og sérfræðingar á ýmsum sviðum, t.d. í anda stærðfræðinga eða matreiðslumanna.

Áhugi og sjálfstæði í námi. Ekki er óalgengt að áhugi nemenda á námi minnki þegar mesta nýjabrumið er farið af lífinu í skólanum og þá þarf að beita öllum



brögðum til að glæða hann aftur. Allt nám þeirra byggist vitaskuld á því að þeir verði læsir og skrifandi en þeir verða einnig að öðlast þann neista, þorsta eftir þekkingu og sjálfstæði sem framhaldsnám og nám alla ævina krefst. Að þessu má stuðla með því að leyfa nemendum að velja reglulega efni sem þeir vilja lesa eða rannsaka. Svigrúm af þessu tagi virðist oft auka sjálfstjórn þeirra og áhuga.

Textamiðað samvinnunám. Hér vinna nemendur textavinnu í hópum. Ýmist ráða þeir í tiltekið efni saman, líkt og tíðkast í leshringjum, eða hjálpast að við að skrifa texta. Aðferðina má nota við kennslu hvaða greinar sem er og ýmist velja nemendur sér efni eða kennarinn setur ákveðin verkefni fyrir. Hann kemur vinnunni af stað með því að ákveða verkaskiptingu og verklag í hverjum hópi, að minnsta kosti til að byrja með, og sér til þess að allir séu virkir og fái verkefni við sitt hæfi.

Í grein sinni *Textar og nýting þeirra í kennslu sem birtist í Skímu, mál gagni móðurmálskennara*, 2. tbl. 33. árgangi 2010, fjallar Þórunn Blöndal dósent um færni sem kalla má textalæsi. Sá sem hefur góðan grunn í textalæsi hefur haldgóða þekkingu á einkennum ólíkra textategunda og færni til að ráða í orð og setningar í textanum. Unnið er með textann á þremur sviðum.

Textasvið. Textinn skoðaður sem heild; textategund greind og helstu einkenni hennar skoðuð. Dæmi um spurningar: Hvaða textategund tilheyrir textinn? Hver eru helstu málleg einkenni textans/tegundarinnar? Hvaða lestrarlagi er beitt? Hvað einkennir útlit textans?

Setningasvið. Stærstu einingar textans skoðaðar – efnisgreinar, málsgreinar, setningar, samloðun (hvernig einingar textans eru tengdar saman). Dæmi um spurningar: Hvaða efni er tekið fyrir í hverri efnisgrein? Hver eru lykilorð efnisgreina? Er eitthvað einkennandi fyrir málsgreinar í textanum?

Orðasvið. Smærri einingar athugaðar og virkni þeirra í textanum. Dæmi um spurningar: Hvað einkennir orðavalið? Hvaða orðasambönd eru valin? Hvaða orðtök eru notuð? Er eitthvað um málshætti í textanum? Eru myndhverfingar notaðar?

Sá sem hefur góðan grunn í textalæsi hefur haldgóða þekkingu á einkennum ólíkra textategunda og færni til að ráða í orð og setningar í textanum.

Einstaklingsbundin aðstoð. Sumir nemendur þurfa að fá sérstaka aðstoð á tilteknu tímaskeiði við að lesa námsefni og auka lesfimi sína. Aðra þarf að styðja vel í tiltölulega stuttan tíma svo þeir komist yfir erfiða hjalla við lestur ákveðinna námsgreina.

Fjölbætt lesefni. Stundum eru nemendur í öngum sínum vegna þess að bækurnar sem þeim er ætlað að lesa eru of þungar fyrir þá; þeir ráða ekki við að umrita eða afkóða orð og skilja efnið í sömu andrá. Af þessum sökum læra þeir lítið af bókum. Draga má úr þessum vanda með því að hafa mikið úrval af misþungu lesefni á boðstólum í skólastofunni og á skólabókasafninu. Hér reynir á útsjónarsemi kennara: Lesefnið má ekki vera of þungt fyrir nemandann en þarf þó að höfða til hans. Jafn mikilvægt er að vel læsir nemendur geti fundið lesefni við sitt hæfi í skólanum.

Markviss ritþjálfun. Læsi snýst um lestur og ritun og sitthvað bendir til þess að skynsamlegt sé að horfa til beggja þessara þátta við útfærslu náms og kennslu. Nemendur átta sig á ýmsu með því að skrifa um það og líklegt er að ritþjálfun auki næmni þeirra gagnvart prentuðu máli og auðveldi þeim að skilja það. Ritun krefst meðal annars kunnáttu í málfræði, stafsetningu og greinarmerkjasetningu og þarf ritunarkennarinn að fjalla um þessa þætti í tilteknu samhengi. Lítið hald virðist vera í samhengislausri málfræðikennslu og kann hún að draga úr leikgleði nemenda á ritvellingum. Þess eru hins vegar mörg dæmi að markviss kennsla sem varðar efnisval og efnistöð, gerð málsgreina og efnisgreina með hliðsjón af ákveðnu umfjöllunarefni, auki ritfærni nemenda. Hafa ber í huga að nemendur sem eru vel læsir kunna að vera illa skrifandi. Sé raunin sú er lausnin ekki einfaldlega sú að láta þá skrifa meira heldur þarf komast að því hvar skórinn kreppir og efla færni þeirra smátt og smátt með hliðsjón af þeirri vitneskju.

Viðvarandi leiðsagnarmat. Slíkt mat, sem er ýmist formlegt eða óformlegt, er afar mikilvægt verkfæri í umbótastarfi kennara. Með því meta kennarar stöðu hvers nemanda á hverjum tíma og geta skipulagt áframhaldandi nám hans á grunni þess. Matið þarf að vera fjölbreytt og ná yfir athafnir og verk nemandans



en jafnframt þarf kennarinn að ræða reglulega við nemandann um matið og framvinduna í náminu. Með þessu móti fá nemendur reglulega uppbyggileg viðbrögð við verkum sínum, ekki síst þeim sem hafa tekist vel, og skynja að kennaranum er annnt um að þeim fari fram.

Er þá komið að nokkrum þáttum sem varða skipulag skólastarfsins og þá aðstöðu sem skólayfirvöld og skólastjórn skapa nemendum og kennurum.

Árið 2009 gaf Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands út skýrslu þar sem greint er frá niðurstöðum rannsóknar á stöðu lestrarkennslu í íslenskum grunnskólum. Niðurstöðurnar í hnotskurn fara hér á eftir og gæti það verið liður í mótun læsisstefnu að starfsfólk skóla skiptist á skoðunum um þær.

Nær allir kennarar og skólastjórar eru sammála um að lestur snúist í senn um lestrartækni og skilning. Lestrarkennslan í fyrstu bekkjum grunnskólans er í föstum skorðum og vel er fylgst með framför nemenda. Kennarar eru meðvitaðir um þær aðferðir sem þeir nota og grípa til viðeigandi ráðstafana ef einhver heltist úr lestinni. Hljóðlestraraðferðin er sú aðferð sem flestir beita í fyrstu bekkjum grunnskólans og námsmatið snýst oft um lestrarhraða.

Eftir fjórða bekk kemst los á skipulag lestrarkennslunnar. Má segja að formlegri lestrarkennslu ljúki að mestu á miðstigi grunnskólans enda óljóst hverjir eigi að sinna henni og hvernig. Þetta bitnar á nemendum sem eru hæg- eða torlæsir þótt þeir stríði ekki við lestrarörðugleika á borð við lesblindu. Á því stigi er lögð áhersla á bókmenntalestur og yndislestur en lítil rækt lögð við upplýsingalæsi.

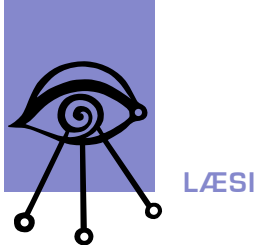
Lestrarkennsla á unglingastigi er iðulega ómarkviss. Námsgögn vantar, fastmótuðum kennsluaðferðum er sjaldnast beitt og formlegt námsmat, annað en samræmdu prófin, fer sjaldan fram. Margir íslenskukennarar leggja áherslu á málfræði og sumir þeirra segjast alls ekki kenna lestur. Jafnvel í þeim fáu skólum þar sem stefna hefur verið mörkuð um lestrarkennslu á öllum stigum er lögð mun meiri áhersla á hana í yngri bekkjunum. Þeir sem kenna nemendum í 10. bekk telja það eitt helsta verkefni sitt að vekja áhuga unglinga á lestri en þeim finnst mörgum að þá skorti úrræði og stuðning til að gera það. Þrátt fyrir mikinn tölvuáhuga nemenda á unglingastigi eru tölvur lítið notaðar þar við lestrarþjálfun.

Í skýrslunni er sagt að starfsmenn skólanna þurfi að ræða betur saman um það sem geti falist í hugtökunum læsi og lestrarkennsla. Til dæmis þurfi að ræða um lesfimi, lesskilning og læsi í viðum skilningi. Taka þurfi upp lestrarkennslu í öllum bekkjum grunnskólans og tengja hana við sem flestar námsgreinar. Verðandi kennarar þurfi því að fræðast um lestur í tengslum við þær námsgreinar sem þeir hyggjast kenna. Í þessu felist að lestrarfræði sé viðfangsefni á mörgum kjörsviðum kennaranáms.

Einnig sé nauðsynlegt að auka samstarf og samráð í læsismálum, t.d. milli kennara, skóla og ráðandi stofnana. Það dragi úr faglegru einangrun, stuðli að nýbreytni í lestrarkennslu og faglegu starfi. Jafnframt sé mikilvægt að þeir sem kenna lestur og ritun eigi kost á endurmenntun. Ef íslenskukennarar eigi að kenna upplýsingalestur þarfnist þeir þjálfunar og námsgagna á því sviði.

Meiri tími í þágu læsis. Ekki er líklegt að þær aðferðir sem nú hefur verið lýst breyti miklu ef kennsla og þjálfun sem varðar beinlínis lestur og ritun er bundin við eina kennslustund á dag; þær þurfa að vera tvær til fjórar. Móðurmálskennarar myndu að sjálfsögðu sinna hluta þessarar kennslu en það sem upp á vantaði færi þá fram í öðrum tímum en íslenskutímum en með því móti að jafnvægi væri milli kennslu í inntaki greinar og þjálfunar í lestri og ritun á viðkomandi fagsviði. Hér er ef til vill kominn nýr póll í kennslu faggreina sem þeir sem eiga hlut að máli þurfa að taka afstöðu til.

Starfsþróun. Með þessu orði er ekki aðeins vísað til stakra endurmenntunar-námskeiða heldur viðvarandi starfsþróunar á vinnustaðnum sem líklegt er að hafi varanlegri áhrif á þekkingu og verklag kennaranna. Allt starfsfólk þarf að taka þátt í umbótastarfinu og starfið sem tengist því þarf að eiga sér stað á skóla-tíma. Starfsliðið fær þá tækifæri til að kynna sér nýjar rannsóknir og hugmyndir og skólastjórnin semur aðgerðaáætlun varðandi þær breytingar sem fólk er sam-mála um að gera. Þverfagleg teymi, meðal annars hópur sem sinnir læsismálum sérstaklega, sjá svo um að hrinda breytingum í framkvæmd, meta þær og endur-skoda, meðal annars með hliðsjón af leiðsagnarmati og lokamati.



Teymisvinna. Í fyrstu bekkjum grunnskóla eru nemendur að mestu undir hand- arjaðri eins kennara en á miðstigi og í efstu bekkjum tekur við greinakennsla og fleiri kennarar koma við sögu. Þessi umbreyting veldur því stundum að kennsla í lestri og ritun verður ekki eins heildstæð og hún þarf að vera. Vinni kennarar í hópum geta þeir samræmt aðgerðir sínar og reynt að koma í veg fyrir að nemandi dragist aftur úr án þess að við því sé brugðist. Reglulegir þverfaglegir teymisfundir eru jafnframt nauðsynlegir þegar læsisstefnan tekur til allrar kennslu í skólanum.

Forysta. Forsenda þess að lestrar- og ritunarkennsla breytist til batnaðar er að skólastjórinn sé faglegur leiðtogi í skólaþróuninni. Hann þarf að þekkja vel til lestrar- og ritunarkennslu og misjafnra þarfa og þröskulda nemenda í náminu. Skólastjórinn tekur einnig þátt í starfsþróun sem snertir læsi svo hann geti skipu- lagt og samhæft stefnu skólans á því sviði. Sú innsýn sem hann öðlast við þetta gerir honum kleift að stjórna skólastarfinu, í samstarfi við kennara, í anda þess sem að er stefnt. Lykilorðin eru yfirsýn og samstillt átak.

Skólastjórar þurfa að marka stefnu, sinna starfsfólki og endurskipuleggja skólastarfið. Fleira þarf að koma til en lítið gerist ef þetta þrennt vantar. Skóla- stjórar vita hvað samráð, sameiginlegar ákvarðanir og vitneskja um markmið vega þungt í nýbreytnistarfi. Þeir vita einnig hvað það skiptir miklu máli hvað starfs- ánægjuna varðar að þeir kynnist starfsfólki sínu sem manneskjum og ræði við það um starfið í bráð og lengd, örvi það og styðji á alla lund.

Svipaðir þættir skjóta gjarnan upp kolli í stefnumótunarplöggum um læsi og verða nokkrir þeirra nefndir hér á eftir. Hvaða þætti væri athugandi að hafa til hliðsjónar við mótun læsisstefnu í þínum skóla?

Nemendur þurfa að kynnast frásagnarlist og orðfæri skálda og fræðimanna og þeim þankagangi og innviðum sem þeir byggja ritverk sín á. Með því að lesa sögur og ævintýri, leikrit og ljóð frá ýmsum löndum, víkkar hinn menningarlegi sjóndeildarhringur nemenda og þeir kynnast mismunandi efnistöðum og stílbrögðum, fornum og nýjum. Vel skrifuð verk auka skilning þeirra á því sem einkennir mannlega tilveru og þeir geta haft þau sem fyrirmynd þegar þeir hugsa og skrifa um flókin efni.

Með því að lesa efni í ýmsum greinum, t.d. sögu, samfélagsfræði eða náttúrufræði, öðlast þeir ekki aðeins grunnþekkingu á viðkomandi sviði heldur einnig yfirsýn sem gerir þá að betri lesendum á öllum sviðum. Skipuleggja þarf námið þannig að nemendur öðlist stigvaxandi skilning á samhengi hlutanna, á hverju námsári og í náminu í heild. Þegar glíma nemenda við lesefni ýtir undir slíkan skilning aukast líkur á því að lestur verði veigamikill þáttur í lífi þeirra. Þeir átta sig á að hann geti verið lykill að mörgu sem þeir telja eftirsóknarvert.

Nemendur þurfa að læra að skrifa til að koma skoðunum sínum á framfæri og styðja þær með rökum, til að sýna að þeir átti sig á tilteknu námsefni og til að segja frá reynslu eða atburðum, raunverulegum eða ímynduðum. Þeir þurfa að læra vinnubrögð við rannsóknarverkefni þar sem þeir leggja mat á gögn og heimildir og vinna úr þeim með ýmsum hætti. Til þess að unnt sé að ná slíkum markmiðum í skólastarfi þurfa nemendur að reyna reglulega á sig við ritsmíðar.

Nemendur þurfa að fá mörg tækifæri til að tala saman á uppbyggilegan hátt og í ákveðnum tilgangi, í bekknum sem heild, smærri hópum eða við sessunautinn. Þeir þurfa að læra að halda sig við efnið, hlusta á það sem aðrir segja og bregðast við því, finna hliðstæður og andstæður, greina og tengja saman hugmyndir á ýmsum sviðum.

Nemendur þurfa að kynnast byggingu og hefðum móðurmáls síns. Það þarf að hjálpa þeim að auka orðaforðann og átta sig á samspili orða, eiginlegri og óeiginlegri merkingu þeirra og ýmsum blæbrigðum tungunnar. Einnig þurfa þeir að venjast því að huga að merkingu orða sem koma fyrir í samræðum eða texta. Í þessu efni gilda lögmál



samvirkinnar: þjálfun á einu sviði máls, hvort sem það er í hlustun, tali, lestri eða ritun, stuðlar að framförum og færni á öðrum sviðum þess.

Nemendur skrifa texta til að skýra og rökstyðja mál, setja fram tilgátur og renna stoðum undir þær, koma þekkingu sinni á framfæri og tjá upplifun eða tilfinningar. Þeir verða að huga að tilgangi skrifanna og velja orð og tjáningarform við hæfi. Þeir verða að kunna að tengja saman mismunandi horf eða tegundir texta, t.d. að nota frásögn til að styðja röksemdafærslu eða skerpa fræðilega útlistun með lýsandi sögum. Þeir verða að rækta með sér þá þrautseigju og einbeitingu sem þarf til að skrifa frambærilegan texta.

Börn og unglingar lesa oft á markvissan hátt og af mikilli einbeitingu utan veggja skólans. Þess eru dæmi að nemendur hafi lesið og skrifað um tölvuleiki af mikilli íþrótt í frítíma sínum en ekki sett sig í slíkar stellingar í tímum. Lestraráhugi nemenda ræðst af ýmsum persónulegum og félagslegum þáttum sem hafa áhrif á það hvort þeir lesa eða lesa ekki og hversu oft þeir kjósa helst að lesa þótt annað sé í boði. Ef nemendur hafa ekki áhuga á því að lesa eru litlar líkur á að þeir hafi gagn af tilsögn í lestri. Það getur því skipt öllu máli að vekja áhuga þeirra og viðhalda honum. Í því efni getur það skipt sköpum að kennarinn þekki nemendur sína vel.

Nemendur verða að geta beitt upplýsingatækni á markvissan hátt við ritun, endurritun og lagfæringar jafnt sem samvinnu við ritsmiðar. Þeir þurfa jafnframt að venjast því að stafrænn texti sé sveigjanlegt tjáningarform sem kalli á uppfærslu og endurnýjun og síbreytilegt samspil orða, ljósmynda, stikla, hljóðs og lifandi mynda.

Til þess að kennarar geti ákveðið hvaða aðferðum þeir vilja beita við lestrarkennslu verða þeir að taka hugmyndir sínar um fyrirbærið *lestur* til athugunar og vega og meta kenningar og aðferðir í ljósi reynslu sinnar og hugmynda um menntun. Þeir verða að hafa í huga að lestrarnám hverfist um tvennt: „að læra að lesa“ og „lesa til að læra“.

Gátlistinn

Arnheiður hefur kennt börnum í yngstu bekkjum grunnskóla árum saman og sannfærst um að íslenskunámið snúist um *samskipti í viðum skilningi*. Smám saman hefur hún komið sér upp gátlista sem hún fer yfir annað slagið til þess að minna sjálfa sig á þætti sem hún telur mikilvæga í móðurmálskennslunni:

- Ég nýti mér hvert tækifæri til að spjalla óformlega við börnin, t.d. á skólalóðinni.
- Ég hlusta af athygli á það sem þau segja og bregst við eða spyr spurninga til að halda samtalinu gangandi.
- Ég reyni að ræða það sem barnið vill tala um fremur en að beina samtalinu í aðra átt eða spyrja það spjörunum úr.
- Ég nota ekki nafn barns – Björn! – í merkingunni „Nei!“ eða „Hættu þessu!“
- Ég kem því til skila með ýmsu móti að ég hafi mætur á börnum og einlægan áhuga á þeim.
- Ég er jafn kurteis í garð barnanna og starfsfélaganna.
- Ég felli ekki sleggjudóma um börn og unglinga – hvorki í þeirra eyru né annarra kennara.
- Ég sé til þess að börnin fá reglulega tækifæri til þess í skólastofunni að ræða mál til nokkurrar hlítar, þ.e. ekki þannig að þau svari spurningum mínum með einu orði eða setningu.
- Ég forðast að spyrja spurninga sem ég veit svarið við, spurninga sem ég spyr til þess eins að prófa kunnáttu nemenda.
- Ég reyni að spyrja opinna spurninga sem kalla fram mismunandi viðbrögð í nemendahópnum og ekki er hægt að svara með jái eða nei.
- Ég virði umræðuefni nemenda minna, jafnt alvörumál sem mál af léttari toga.
- Ég reyni að viðhalda jafnvægi í samskiptunum í bekknum: Stundum beini ég orðum að nemendum, stundum tala þeir við mig, stundum tala þeir saman.



LÆSI

- Í stað þess að bæla niður tilfinningar nemenda reyni ég að lýsa þeim með orðum. Í stað þess að segja „Auðvitað hatarðu Nonna ekki“ gæti ég sagt „Ég skil að þér sárni þetta“ (að Nonni sparkaði í kubbahúsið).
- Í stað þess að skamma nemendur reyni ég að skýra hluti fyrir þeim. Skammir: Þú veist að þú mátt ekki ekki toga í vænginn á fiðrildinu. Upplýsingar: Það þarf svo lítið til að laska fiðrildi. Vængurinn slitnar af við minnsta átak.
- Ég lýsi vandamálinu í stað þess að finna sökudólg. „Það er vatn úti um allt hjá vaskinum og við verðum að þurrka það upp áður en einhver dettur og meiðir sig“ dugar betur en „Hver sprautaði vatni út um allt?“
- Í stað þess að skipa fyrir, lýsi ég valkostum, þó ekki of mörgum. „Þegar þið eruð búin lesa söguna getið þið farið í teiknihornið og teiknað mynd af víkingunum, farið upp á bókasafn og fundið aðra víkingabók eða hlustað aftur á geisladiskinn í hlustunarhorninu.“
- Ég forðast skammaræður og reyni að vera skorinorð. „Unnur, gakkstu frá púsluspílinu ... núna! Ég á ekki að þurfa segja þér þetta á hverjum degi.“ Áhrifaríkara er að segja: „Þú veist hvar við geymum púsluspílið.“
- Ég hampa því sem börnunum tekst að gera fremur en að benda á það sem þeim hefur ekki tekist: „Ég sé að þú ert búinn með fyrsta stafinn í nafninu þínu, Hrafnkell!“ hvetur Kela meira til dáða en orð sem gefa til kynna að hann ráði ekki enn við að skrifa nafnið allt.

Kennari getur notað gátlista Arnheiðar til að leggja mat á sjálfan sig. Ef listinn lýsir verklagi sem hann hefur tamið sér hefur hann líklega þegar skapað umhverfi sem örvar samskipti í skólastofunni. Þar með er ekki sagt að kennara, sem gerir fæst af þessu, hafi ekki tekist það því hægt er að stuðla að farsælum samskiptum með ýmsu móti. En það er ekki úr vegi að prófa aðferðir sem hafa reynst árangursríkar enda getur hver kennari lagað þær að sínu vinnulagi og viðfangsefnum nemenda hverju sinni.

7 ÁFRAM EFTIR LESTRAR- BRAUTINNI

Nemendur verða að halda lestrarnámi áfram í efri bekkjum grunnskóla og framhaldsskóla eftir að þeir hafa náð tökum á tilskilinni lestrartækni á fyrstu skólaár-unum. Allir nemendur verða að læra að lesa með hliðsjón af markmiði, greina það efni í texta sem skiptir máli hverju sinni og vinna úr því. Allir nemendur verða að glöggva sig á merkingu orða sem þeir hafa ekki rekist á áður, tengja saman nýjar upplýsingar og það sem þeir vita fyrir. Allir nemendur verða að átta sig á sjónarhorni höfundar, ráða fram úr því þegar heimildir stangast á, greina milli staðreynda og skoðana. Við verðum með öðrum orðum að tryggja að nemendur þjálfist í að skilja texta. Því fer fjarri að vandinn sé eingöngu sá að nemendur geti ekki lesið; hann er oft fólgin í því að þeir skilja ekki það sem þeir lesa.

Gott er safna í sarpinn ýmsum aðferðum og ráðum sem beita má til að gera nemendur að betri lesendum. Líkt og læknir beitir mörgum samvirkum ráðum til þess að lækna sjúkling þurfa kennarar að komast að því hvaða aðferðum er heppilegt að beita saman við tiltekna aðstæður. Hvað virkar best fyrir hvern og einn hverju sinni? Sumar aðferðir virðast duga vel við nám og kennslu í ýmsum greinum og má nefna dæmi um það.

Nemendur kenna hver öðrum í hópi. Kennarinn sýnir bekknum í heild hvernig hægt er að nota *spurningar*, *skýringar*, *spá* og *samantekt* við textavinnu. Síðan skiptir hann nemendum í hópa sem eiga að beita aðferðinni. Ýmist skiptast nemendur á um að stjórna umræðum um tiltekinn þátt eða eru til skiptis í hlutverki kennarans og fara þá yfir alla fjóra þættina. Með því að beita aðferðinni mörgum sinnum á ýmiss konar efni ná nemendur tökum á henni og geta beitt henni hjálparlaust utan skólafunnar.

Spurningarnar sem varpað er fram snerta texta sem einhver í hópnum les upphátt fyrir alla ellegar hver og einn les í hljóði. *Skýringarnar* skerpa skilning á orðum,



hugtökum og setningum í textanum. *Spáin* felur í sér samtal um það sem muni gerast næst í textanum eða hvað megi læra af honum. Í *samantektinni* rifja nemendur upp aðalatriði textans og það helsta sem þeir hafa rætt um.

Lærlingur í grein. Kennarinn er hér í hlutverki sérfræðings í ákveðnu fagi og nemendurnir sem eru í læri hjá honum eru stálpaðir krakkar eða unglingar. Kennarinn hjálpar „lærlingunum“ að átta sig á þeim aðferðum og þankagangi sem einkenna fagið eða greinina og athyglin beinist ekki aðeins að inntaki efnisins heldur að því hvernig megi lesa það og í hvaða tilgangi. Við undirbúning tekur kennarinn mið af fjórum víddum.

Hin félagslega vídd felst í því að skapa samfélag sem einkennist af trausti og samhjálp, samfélag þar sem nemendur hika ekki við að ræða það sem hindrar þá í lestrinum eða auðveldar þeim að skilja efnið. *Persónulega víddin* snýst um að styrkja sjálfsmynd nemenda hvað lesturinn varðar og breyta afstöðu þeirra til hans. Þeir venjast því að hugsa um lestur sem fyrirbæri, beita hugtökum til að ræða um hann, leggja mat á eigin lestur og huga að því valdi sem þeir hafa til að leggja mat á texta eða túlka hann. Í *lestrarvídd* kynnast nemendur lestrarlagi og lestraradferðum sem þeir þurfa að ná valdi á til að geta lesið eins og sérfræðingar í faginu. Í *vídd* þekkingarsköpunar er lögð áhersla á að nemendur öðlist þekkingu á efni eða inntaki fagsins og þeim tjáningarformum og stíl sem fagmennirnir nota til að koma því á framfæri. Í öllum víddum skiptir það svo höfuðmáli að nemendur þjálfist í að tala saman um efnið, ræði til dæmis um ólíka höfunda, efnisval þeirra og efnistöð.

Fræðilegur texti

Lestrarnám þarf að eiga sér stað á öllum skólastigum og nemendur þurfa að kynnast mismunandi tegundum texta, sögum, uppskriftum, ljóðum og leiðbeiningum. Eins og komið hefur fram leggja sumir lestrarfræðingar jafnframt áherslu á að stálpaðir nemendur glími við fræðilegan texta, aðgengilegar bækur eða greinar, strax og þeir hafa burði til þess – og benda í því sambandi á að framhaldsnám þeirra byggist að stórum hluta á þeirri textategund. Ekki er ráðlegt að nemendur reyni í fyrstu tilraunum sínum að lesa fræðigreinar eins og sögu eða blaðagrein, þ.e. frá upphafi til enda. Ráðleggra er að

Þeir beiti ákveðnum reglum til að hraðlesa þær, skima þær, eða leiti svara í textanum við tilteknum spurningum. Hægt er að hugsa málið þannig að nemendur „eigi í mismunandi samskiptum“ við textann, lesi hann mörgum sinnum á mismunandi hátt.

Hér á eftir er lýst skimunaraðferð sem nemendur geta haft til hliðsjónar þegar þeir byrja að lesa fræðigreinar. Áður en lestur hefst þarf kennarinn að skýra hvers konar efnis megi vænta í mismunandi hlutum greinarinnar og útskýra hvað efnisgrein sé.

- Lestu allar fyrirsagnir í fyrsta hluta greinarinnar.
- Lestu fyrstu efnisgreinina í hlutanum.
- Lestu svo fyrstu setningu hverrar efnisgreinar þangað til þú kemur að síðustu efnisgreininni. Lestu hana alla.

Endurtaktu þetta ferli í öllum hlutum greinarinnar þangað til þú kemur að niðurstöðuhlutanum.

- Lestu fyrirsögn niðurstöðukaflans og fyrstu efnisgreinina alla.
- Lestu fyrstu setninguna í öllum efnisgreinum uns þú kemur að síðustu efnisgreininni. Lestu hana alla.

Nú kann að vera tímabært að nemendur lesi greinina í heild, hver í sínu lagi eða saman. Lesi þeir hana saman má skipta þeim í hópa eftir hlutum þar sem þeir skiptast á að lesa efnið upphátt, ræða skilning sinn og túlkun á textanum, varpa fram spurningum eða ræða álitamál.

Nemendur geta einnig haft eftirfarandi spurningar til hliðsjónar hvort sem þeir glíma við greinina í einrúmi eða hópvinnu:

- Hvaða atriði/punktur/spurningar/sjónarmið/upplýsingar fundust þér athyglisverðastar í efninu? Hvers vegna?
- Hver er kjarni þess máls sem höfundur fjallar um? Er auðvelt/erfitt að átta sig á því?
- Hvað í efninu fannst þér erfitt að skilja? Hvers vegna?
- Hver eru lykilhugtök greinarinnar? Hvaða hugtök/orð þarftu að ræða við aðra til að átta þig betur á þeim?
- Er eitthvað í framsetningu eða röksemdafærslu höfundar sem þér finnst orka tvímælis?



- Hvaða spurningar vöknudu í huga þér við lestur efnisins?
- Hvaða efnispátt/þætti langar þig að vita meira um?
- Á hvers konar gögnum/upplýsingum byggir höfundur skrif sín?
- Telurðu að þau/þær séu áreiðanleg(ar)?
- Nefndu dæmi um eitthvað sem þér finnst sérlega vel sagt í greininni.
- Er eitthvað sem þér finnst vanta í hana? Hvers vegna?

Þegar nemendur lesa fræðilegt efni á virkan og skipulegan hátt læra þeir um helstu efnishluta þess og þær hefðir sem lúta að rannsóknarspurningu, gagnasöfnun, úrvinnslu, röksemdafærslu, niðurstöðum og túlkun þeirra. Sú vitneskja léttir þeim róðurinn þegar þeir þurfa sjálfir að rita fræðilegar ritgerðir eða greinar.

Kennileiti textans. Mikilvægt er að kennari bendi nemendum reglulega á hvernig höfundur setur fram námsefni eða fræðilegt efni og hjálpi þeim að glöggva sig á hugtökum þegar þau ber á góma í fyrsta sinn. Jafnframt getur *orðhlutagreining*, *myndbúgun*, *textaspurningar* og *endursögn* auðveldað nemendum að skilja textann.

Í *orðhlutagreiningu* greina þeir hluta samsettra orða, þ.e. forskeyti, rót og viðskeyti, og átta sig þannig betur á því hvernig þau eru hugsuð eða til komin. *Myndbúgunin* felst í því að nemendur búi til kvikmynd í huganum, byggða á sögum sem þeir lesa, og nái þannig betur utan um efni þeirra. *Textaspurningum*, sem nemendur eiga að semja og svara sjálfir, er ætlað að glæða áhuga þeirra á texta áður en þeir lesa hann. Með svörum sínum spá þeir fyrir um hvað textinn muni snúast um eða hvað megi læra af honum og komast svo að hinu sanna með því að lesa hann. Í *endursögn* segja nemendur svo frá efni texta með eigin orðum.

Meginmarkmiðið með slíkum verkefnum er ekki að bæta lestrareinkunnir svo-lítið í bráð heldur að stuðla að því að nemendur verði glöggir lesendur þegar lítið er til lengri tíma. Hugmyndin sem býr að baki þeim er jafnframt sú að nemendur átti sig á að lesskilningur snýst ekki aðeins um skarpskyggni lesandans heldur einnig um það sem hann gerir til þess að skilja efnið, samanber það sem nemendur gera í verkefnunum sem lýst var.

Í janúar 2012 birtist eftirfarandi forystugrein á vefsíðu Baggalúts (baggalutur.is) Hvað finnst þeim sem sinna uppeldi og lestrarkennslu um þau sjónarmið sem koma fram í greininni?

Af læstu læsi

Einhverjir hafa verið að býsnast og belgja sig yfir könnun sem gaf í skyn að 23% 15 ára pílta á Íslandi væru meira eða minna ófærir um að „lesa sér til gagns“ – eins og það var orðað svo hnyttilega.

Nú þekki ég sæmilega til íslenskra unglingspíltar, var m.a. einn slíkur á tímabili. Og eitt get ég fullyrt. Þessir álappalegu unglingsapar eru fullfærir um að lesa sér til gagns – altsvo að lesa það sem gagnast þeim.

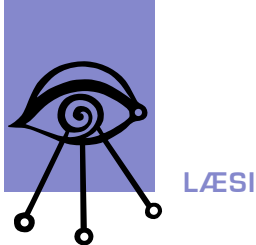
Þeir geta á augabragði litið á smáskilaboð í símanum sínum og lesið þar úr torræðum táknum, sér til gagns. Þeir geta á örskotsstundu lesið í táknheim og myndmál risavaxinna flókinna tölvuleikja, sér til ómælds gagns. Þeir geta um leið greint það á jútúbmyndbandi hvort það sé þess virði að horfa á til enda, sér til gagns. Þeir þekkja og kunna skil á aragrúa kvikmynda, sjónvarpsþátta, teiknimyndasagna og vörumerkja – og neyta fjölbreyttrar tónlistar daglega. Þeir lesa virði alls þessa, notkunargildi og innihald án fyrirhafnar. Vanti þá upplýsingar rata þeir án fyrirhafnar um alla afkima netsins. Sér til gagns.

Mér er raunar til efs að nokkur kynslóð hafi verið jafn móttækileg fyrir upplýsingum og einmitt íslenskir 15 ára drengir í dag. Jafn fljúgandi læs á ólíklegustu tákni og myndir, sem gamlingjar eins og ég botna hvorki upp né niður í.

Eitthvað verður undan að láta. Í augnablikinu eru það óspennandi og andlausar íslenskar námsbækur, leiðigjarnar og lummó. Ef ætlunin er að ná athygli og áhuga 15 ára íslenskra drengja – mennta þá – verðum við að gjöra svo vel að taka samkeppnina alvarlega.

Að öðrum kosti fyllist þeirra kviki haus af öllu öðru – oftast en ekki einhverri froðu sem við sem eldri erum teljum miður æskilega.

Ég hef litlar áhyggjur af læsi íslenskra píltar. Það sem ég hef áhyggjur af er að 91% íslenskra 15 ára stúlkna láti enn narra sig til að stauta sig fram úr úreldri samskiptatækni, sér til ógagns.



8 MIÐLAMENNT OG MIÐLALÆSI

Hugtakið *miðlamennt* (*media education, media literacy education*) vísar til tiltekins verk-lags í skólastarfi sem hefur víða gefist vel: Nemendur nota mismunandi miðla – myndmiðla, hljóðmiðla, prentmiðla, netmiðla – við nám sitt og læra í leiðinni sitthvað um notagildi þeirra og áhrif á menningu og lýðræði. Í *miðlalæsi* (*media literacy*) felst sú færni og kunnátta sem tengist fjölbreyttri miðlanotkun, annars vegar hæfni til að meta og greina fjölmiðlaefni og ýmiss konar upplýsingar, og hins vegar geta til að búa til og miðla efni með margvíslegum aðferðum, jafnt í formi prentmáls sem annarra tjáningarmiðla. Í fyrstu tengdist miðlalæsi einkum fjölmiðlum, svo sem dagblöðum, útvarpi og sjónvarpi, en snýst nú einnig um stafræna miðlun þar sem tölvur og net eru í aðalhlutverki.

Fjölmiðlarýni

Eitt höfuðmarkmið miðlamenntar er að ungt fólk temji sér að greina efni fjölmiðla á gagnrýnninn hátt. Gengið er út frá því að fjölmiðlar geti ekki lýst veruleikanum „eins og hann sé“ vegna þess að þeir geti einungis fjallað um agnarsmátt brot af því sem gerist í veröldinni og fjölmiðlafólkið ráði efnisvali og efnistökm. Nemendur þurfi því að glöggva sig á því sem kunni að hafa áhrif á hvað miðlafólk fjallar um, eða fjallar ekki um, og með hvaða hætti það geri það. Jafnframt verði nemendur að skilja að framsetningarmáti og efnisval í miðlum hafi áhrif á sjálfsmynd fólks og hugmyndir þess um veruleikann, og velta því fyrir sér hvers vegna fólk kunni að skilja og túlka efni á mismunandi vegu.

Þegar nemendur greina efni geta þeir haft fimm lykilhugmyndir til hliðsjónar og snerta þær höfundinn, þann sem býr til efnið, tjáningarformið, móttakendur, innihald og tilgang. Hverri lykilhugmynd fylgir lykilsurning.

Lykilhugmyndir og lykilspurningar

Höfundurinn: Allt miðlað efni er búið til. Hver bjó það til?

Tjáningarformið: Hver miðill á sér sérstakt „mál“ sem lýtur sínum lögmálum. Hvaða aðferðum er beitt til að fanga athygli þína?

Móttakendur: Ólíkt fólk skilur efni á mismunandi hátt. Er hugsanlegt að aðrir skilji efnið öðruvísi en þú? Og þá hvernig og hvers vegna?

Innihald: Miðlun litast alltaf af tilteknum gildum og sjónarmiðum þeirra sem búa til efni. Hvers konar gildi, lífsviðhorf og sjónarmið koma (koma ekki fram) í því?

Tilgangur: Oft vill fólk að miðlun efnis færi því fé eða völd. Hvers vegna er efninu komið á framfæri?

Spurningarnar má nota við greiningu á ýmiss konar efni, t.d. blaðagrein, dægurlagatexta, myndasögu eða sjónvarpsauglýsingu.

„Lesturinn“ í miðlalæsi snýst þó ekki aðeins um gagnrýna greiningu heldur fjölþætta færni sem nýtist fólki við að njóta efnis eða nota það. Miðlalæs nemandi er til dæmis læs á myndmál kvikmynda og kann á leiðakerfi netsins. Hann hefur jafnframt á takteinum orð til að hugsa og tala um þessi fyrirbæri, orð sem eru sambærileg við hugtök í málfræði eða bókmenntafræði á vettvangi tungumálsins. Hér má til dæmis nefna orð eins og *sjónarborn* og *myndskeið* úr kvikmyndamáli og orðin *efnistré* og *stikla* úr netmáli. Þegar sagt er að hver miðill eigi sér sérstakt „mál“ er ekki aðeins átt við þau táknkerfi sem um er að ræða heldur er einnig vísað til þess að höfundar taki mið af ákveðnum reglum og hefðum þegar þeir búa til efni. Stiklan *heim* hefur til að mynda ákveðna merkingu á netsíðu og myndataka og tónlist í hryllingsmyndum lýtur ákveðnum lögmálum. Miðlalæst fólk þekkir til slíkra hefða og getur haft af þeim gagn og gaman.

Efnisgerð

„Skriftn“ á vettvangi miðlamenntar jafngildir efnisgerð barna og unglinga þar sem prentmiðlar eru aðeins einn af mörgum miðlum sem eru í boði. Ritun í nýrri



og víðfeðmari merkingu getur því falist í að semja texta eða handrit fyrir ólíka miðla, búa til útvarpsþátt, margmiðlunarverk, myndband eða vef.

Hér er það kjarni málsins að miðlunarferlið – eins og reyndar hefðbundin ritun – leiðir til náms. Miðillinn er ekki aðeins tæki sem nemendur nota til að miðla því sem þeir hafa þegar skilið; þeir öðlast skilninginn við efnisgerðina. Við hana þurfa þeir til dæmis að gera greinarmun á aðalatriðum og aukaatriðum, tengja efnisþætti saman og huga að heildarmyndinni. Þeir þurfa einnig að læra að setja sig í spor annarra en það er ef til vill sú færni í samskiptum og miðlun sem vegur þyngst. Með því að nota ólíka miðla kynnast nemendur jafnframt kostum þeirra og göllum. Prent var löngum eini lærdómsmiðillinn en nú geta nemendur valið miðil við hæfi, líkt og fólk velur það tól úr verkfæratöskunni sem það veit að dugar best til að vinna verk hverju sinni. Helstu miðlunartólin eru nú í tölvum og við þær tengjast jaðartæki sem eru ómissandi við efnisgerðina, t.d. hljóðnemi, teikniborð eða tökuvél. Slík verkfæri geta nemendur notað í öllum greinum, jafnt bóklegum sem list- og verkgreinum.

Nálgun og framsetning

Ef það sem nemendur skrifa er í molum eða efnið í fræðslumyndinni þeirra „er úti um allt“ er skýringin ef til vill sú að það vanti hugmynd til að halda því saman. Slík hugmynd er ekki umfjöllunarefnið sjálft heldur *tiltekin hugmynd um framsetningu* sem ræður því hvernig þeir nálgast efnið. Það er ekki nóg að þeir ákveði að fjalla um elliheimili; þeir verða að afmarka efnið og ákveða hvernig þeir ætla að nálgast það. Á hvaða sjónarhóli kjósa þeir að vera þegar þeir virða fyrirbæri fyrir sér eða leitast við að lýsa því?

Umræðuefni: Elliheimili.

Nálgun: Vist á elliheimili kann að draga úr frumkvæði og lífsgleði gamals fólks.

Ákvörðun um nálgun leiðir til spurningar: „Draga elliheimili úr frumkvæði og lífsgleði gamals fólks?“ Ritsmiðin eða efnisgerðin felst í því að leita svara við spurningunni og setja fram niðurstöður. Nemandur hugsa málið, kanna heimildir eða afla efnis með hliðsjón af spurningunni og hún (og þar með nálgunin) kann vel að breytast í því vinnsluferli. Kannski yrði uppistaðan í verkinu á endanum svona:

„Þótt elliheimili hafi ýmsa kosti og leysi vanda margra hafa þau rofið þá hefð sem tíðkast hefur öldum saman að hverri fjölskyldu beri að annast sína nánustu þegar þeir eldast.“ Svona lýsing er mikilvægt leiðarljós fyrir þann sem ætlar að setja saman ritgerð/vef/stuttmynd/útvarpsþátt um þetta efni.

Ekki dugir að nemendur fresti því að byrja að skrifa eða setja efni saman þangað til þeir vita „allt“ um málið; það mun aldrei gerast. Verkið mun ekki spretta fullskapað upp úr hugarfyrgsnum þeirra. Að skrifa um eitthvað jafngildir því í raun að læra um það; afla gagna eða heimilda, vinna úr þeim og miðla niðurstöðunni. Gott efni er hugmynd sem búið er að setja í form og fægja og pússa þangað til kjarni hennar og fegurð birtist.

Oft felur fjölbreytileg notkun miðla í skólastarfi í sér gaumgæfilega og gagnrýna athugun á einhverju fyrirbæri og samtal um það. Þá verður til þekking sem nemendur og kennarar hafa skapað í sameiningu og nýtist tölvutæknin við alla þætti þekkingarsköpunarinnar, aðföng, umbreytingu og miðlun. Umbreytingin er fólgin í þeirri glímu og þeirri sköpun sem er forsenda þess að efnisgerðin auki skilning nemenda sjálfra og annarra á viðfangsefninu.

Nemendur á öllum skólastigum geta notað stafræna miðla, tölvur og net til þekkingarsköpunar og þekkingarmiðlunar af ýmsu tagi. Því betur sem nemendur búa sig undir efnisgerð þeim mun meiri líkur eru á að efnið verði áhugavert og þjóni þeim tilgangi sem því er ætlað.

Eftirfarandi verkáætlun má nota til að undirbúa efnisgerð með nemendum.

1. INNIHALD: Hvað?

Um hvað á að fjalla? Hverju á að koma á framfæri?

Hvers eðlis er efnið eða sagan sem á að segja?

Hvaða (hrá)efni er ætlunin að vinna úr og hvernig verður þess aflað?

2. MARKMIÐ: Hvers vegna?

Hvers vegna á að búa efnið til?

Hvers vegna er þörf fyrir það?

Hvaða áhrif er því ætlað að hafa?



3. MARKHÓPUR: Hverjum er það ætlað?

Hverjir munu horfa á/nota efnið?

Hvernig er markhópurinn saman settur?

(t.d. með tilliti til aldurs, kyns, bakgrunns, væntinga eða þarfa)

4. SAMHENGI: Hvar og hvernig?

Hvar verður efnið lesið?

Hvar verður horft/hlustað á það?

Hvar og hvernig verður það notað?

Á heimilum eða opinberum vettvangi?

Nýtur fólk þess saman eða notar hver það í sínu lagi?

5. MIÐLUN/FRAMSETNING: Hvernig?

Miðað við 1, 2, 3 og 4: Hvernig á að setja efnið fram? Hvaða hugmyndir verða uppistaðan í verkinu (söngleiknum, myndbandinu, vefnum)?

Hvaða verkfæri (miðlar, forrit) eru heppileg til vinnslu og dreifingar?

Stundum tengir efnisgerðin foreldra saman, t.d. þegar þeir sameinast um að styðja við bakið á börnum sínum, og þess eru mörg dæmi að hún auki samvinnu milli kennara og fagfólks í miðlun eða milli kennaranna innbyrðis. Enn fremur styrkir það einatt tengsl skólans og umhverfis hans, og eykur samheldni á hverjum stað, þegar nemendur búa til efni um náttúru og mannlíf í áttögum sínum og miðla því til almennings. Og ekki dregur það úr þeim áhuga og ánægju sem fylgir efnisgerðinni þegar nemendur vita að félagar þeirra og foreldrar muni sjá eða heyra sköpunarverk þeirra. Við þetta bætist að þegar kennarar og nemendur vinna saman að efnisgerð skarast menningarheimar þeirra meira en ella. Kennarar kynnst menningu nemenda og öðlast betri skilning á henni; nemendur máta sig við menningu kennaranna þegar þeir njóta tilsagnar þeirra.

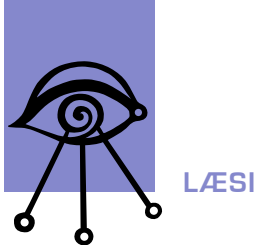
Hlutverk kennarans breytist óhjákvæmilega í verkefnavinnu af þessu tagi. Hann er sjaldnar eins og fræðapulur á stalli en oftar í sporum þjálfarans á hliðarlínunni.

Miðlalæsi í víðu samhengi

Miðlalæsi getur tengst öllum námsgreinum og felur fremur í sér nýja nálgun og hugtök en nýja námsgrein. Slíkt læsi er þó nátengt tungumálinu sem kemur að sjálfsögðu mjög við sögu í alls kyns miðlun. Það er því eitt af meginstefnumiðum miðlamenntar að auka færni ungs fólks í að beita tungumálinu, talmáli jafnt sem ritmáli, og auka skilning þess á því hlutverki sem það gegnir í samspili við önnur mál, t.d. myndmál.

Miðlamennt snýst þó ekki eingöngu um að nemendur noti ýmsa miðla í skól- anum; ætlunin er að þeir fræðist um eðli þeirra og hlutverk í samfélaginu í leiðinni. Til dæmis er nauðsynlegt að nemendur átti sig á hlutverki fjölmiðla í lýðræðissam- félagi og þeim áhrifum sem þeir geta haft á hegðun fólks og skoðanir.

Nám í anda miðlamenntar getur jafnframt stuðlað að sveigjanlegum og lýðræðislegum vinnubrögðum. Nemendur stjórna slíku námi meira en almennt gerist, velja til dæmis oft viðfangsefni sjálfir en bera jafnframt ábyrgð á skipulagi þess og framvindu. Efnisgerðin felur óhjákvæmilega í sér samvirkt nám enda miðast hún við hópa þar sem nemendur koma sér saman um verkaskiptingu. Hún helgast af því sjónarmiði að fólk læri ekki mest í samkeppnisumhverfi heldur við aðstæður þar sem það nýtur krafta og innsæis hóps.



9 LÍFIÐ SJÁLFT

Halldór Laxness segir að læsi hafi verið Íslendingum lífið sjálft. Í umfjöllun um söguhetjur íslenskra bókmennta á 13. og 14. öld kemst hann svo að orði:

[Á] ... þeim tímum sem á eftir komu, urðu hetjur þessar að hugsjón, að sniði og fyrirmynd íslenskrar skapgerðar; og þessi fyrirmynd hefur verið í gildi hjá öllum körlum og konum öld frammaf öld síðan [...]; söguhetjurnar lifðu meira að segja sterkara lífi og voru raunsannari í hug þjóðarinnar en nokkrar endurminningar um persónur eða orðstír þeirra manna nokkurra sem hægt var að sanna að hefðu lifað í holdinu.

Þannig færir hinn táknbundni arfur hverri kynslóð þá samvitund og það samhengi sem þjóð þarfnast til að viðhalda lífsháttum sínum og menningu eða umbreyta henni án þess að sameiginlegir þræðir rakni upp. Enn er læsi Íslendingum lífið sjálft og umræðan um það nú á tímum snýst ekki síst um að henda reiður á því hvað sé menning og hvaða þátt hún eigi í að móta sjálfsmynd ungmenna. Sú veigamikla mynd snýst um það hvernig þau upplifa sjálf sig í veröldinni og hefur þannig mikil áhrif á hugsun þeirra og gjörðir. Spurningin um það hvernig skólar eigi að bregðast við tækniþróuninni, t.d. á vettvangi net- og margmiðlunar, tengist beint þeirri grundvallarspurningu hvers konar gildi og menningu eigi að standa vörð um og endurskapa í skólastarfi.

Hér er því spurt um inntak þess sem lesið er eða skrifað. Hvers konar menningu viðurkennir skólinn og hvaða tengsl eru eða ættu að vera milli hans og menningarlífsins í samfélaginu? Menning hverrar kynslóðar hverfist um þá miðla sem hún notar og það efni sem þeir birta á hverjum tíma orkar á sjálfsmynd hennar og samvitund, hugmyndaheim hennar og hugðarefni. Þess vegna skiptir það feikimiklu máli að nemendur geti beitt þeim miðlum í námi sínu sem þeir nota mest og fjallað í skólaverkefnum sínum um menningu sem er þeim jafn mikilvæg og hugleikin og sú menning sem sum okkar sem eldri erum tengjum við Njálu, Stiklur eða síðasta lag fyrir fréttir. Ef skólinn vill hjálpa nemendum að

tengja saman fortíð og nútíð, gera þeim fært að meta og skilja nútímann jafnt í ljósi þess sem var og gæti orðið, þarf hann að gera menningu skólanemenda hátt undir höfði – menningu stafrænnar tækni, margmiðlunar, fjölmenningar og net-samskipta.

Hvað læsi í víðum skilningi varðar skiptir ef til vill mestu máli að nemendur glími við alls kyns efni – t.d. efnið í sjónvarpinu, auglýsingar í ýmsum miðlum, kynningarefnið sem berst inn um bréfalúguna, blöð og ástarsögur – og átti sig á því hlutverki sem þeir gegna sjálfir við að skapa merkingu þess. Þá ríður á því að kennari og nemendur skapi í sameiningu orðræðuhefð sem leyfir umbúðalaus skoðanaskipti þannig að „skilningsleit“ felist ekki í því að nemendur giski á, eða komist að því, hvernig kennarinn skilji efnið og beri túlkun hans á því sífellt á borð.

Merkingarbær skólaverkefni snúast óhjákvæmilega um það sem gefur lífi nemenda gildi. Eins og við öll búa þeir í líf-menningarlegu (e. *biocultural*) umhverfi og má segja að í sinni víðustu mynd snerti læsi þá þekkingu og þau samskipti sem gera þeim kleift að hlutast til um umhverfi sitt, til að mynda varðandi vöxt og viðgang náttúrunnar og jafnrétti og lýðræði, á þann veg að þeir og afkomendur þeirra geti búið við öryggi og velsæld. Læsi í þessum skilningi, læsi sem víðtæk samskiptafærni, er því pólitískt og færir ungu fólki verkfæri og vald til að beita orðum og öðrum táknum í eigin þágu og samfélags síns og umhverfis.

Í bók sinni *Teaching Digital Natives: Partnering for New Learning* sem kom út árið 2011, ræðir Marc Prensky um kennslu sem tekur mið af skjáningum (skjár + táningur = skjáningur), þ.e. því unga fólki sem hefur alist upp í heimi tölva og nets. Eftirfarandi samantekt er byggð á bók hans.

Ekki er langt síðan konur stóðu í skugga karla, nutu ekki jafnréttis og tækifæra á við þá þannig að kræftar þeirra komu hvorki þeim né samfélaginu að gagni. Svipað gildir nú um annan stóran hluta mannkyns, þ.e. þá sem eru 25 ára og yngri. Það blasir hins vegar við að í hinni stafrænu veröld geta eldri kynslóðir lært margt af unga fólkinu rétt eins og æskufólk af þeim sem eldri eru. Á þessu tvennu má byggja menntastefnu framtíðarinnar, stefnu sem byggist á gagnkvæmu trausti og leitar jafnvægis í samskiptum kynslóðanna.



Mestu máli skiptir að nemendur komist að því hvað vekur áhuga þeirra og á hvaða sviði þeir vilja nýta hæfileika sína. En þeir þurfa einnig að virkja eldmóð sinn til að öðlast þá færni sem gerir þeim fært að láta drauma sína rætast. Hvers konar færni er það? Hér verða nefndir fimm flokkar færni sem allir tengjast sama markmiði, nefnilega því að ungt fólk geti náð eins langt á því sviði sem hugur þess stendur til og hæfileikar þess frekast leyfa. Flokkarnir snúast ekki um námsgreinar heldur um afstöðu, verklag, hugsunarhátt og siðferði.

Finna út hvað rétt er að gera

- Breyta rétt
- Hugsa á gagnrýninn hátt
- Setja sér markmið
- Efla dómgreind sína og nýta hana vel
- Taka yfirvegaðar ákvarðanir

Koma því í verk

- Skipuleggja
- Leysa vandamál
- Stjórna sjálfum sér
- Leggja mat á sjálfan sig
- Læra af reynslunni

Gera það í samvinnu við aðra

- Taka forustu
- Eiga samskipti við einstaklinga og hópa (t.d. með því að nýta tæknina)
- Eiga við tæki (t.d. tölvur)
- Taka þátt í alþjóðlegum samskiptum
- Eiga samskipti við fólk á mismunandi menningarsvæðum

Gera það á skapandi hátt

- Vera sveigjanlegur
- Vera frumlegur í hugsun
- Preifa sig áfram

- Leika sér
- Finna sína rödd

Gera það betur og betur

- Pæla í verkinu
- Sýna frumkvæði
- Taka hóflega áhættu
- Hugsa fram í tímann
- Bæta sig sífellt með því að læra meira

Væru þessir þættir leiðarljós í öllum bekkjum og námsgreinum – að finna út hvað rétt sé að gera, koma því verk, gera það í samvinnu við aðra, gera það á skapandi hátt og sífellt betur og betur – yrðu nemendur orðnir býsna sjóaðir að loknu skyldunámi. Það sem þeir læra mun taka breytingum en þættirnir fimm munu halda gildi sínu þótt aðstæður, þekking eða inntak náms breytist. Okkur hættir til að reyna að kenna nemendum of mikið og því þarf að leggja á ráðin um það hverju megi sleppa og hvað nemendur þurfi ekki að leggja á minnið – ekki síst í ljósi þess aðgangs sem þeir hafa að upplýsingum og þekkingu og hvaða hjálpartæki þeir geta nýtt sér í námi og síðar í starfi.

Nauðsynlegt er að auka tæknilega færni nemenda og margmiðlunarläsi þeirra en þegar að því kemur að breyta skólastarfinu kunna hugmyndir kennara um starf sitt og afstaða þeirra til nemenda að skipta meira máli en tæknin. Dæmigerð verkaskipting í skólastarfi er á þá lund að kennarar tala, útskýra eða halda fyrirlestra en nemendur hlusta, skrifa glósur eða lesa kennslubækur og leggja námsefnið á minnið. Meinið er að kennsla af þessu tagi, innlögn er hún stundum nefnd, gerir æ minna gagn; kennarar kunna sitt fag og láta dæluna ganga en hætt er við að nemendur séu hættir að hlusta. Margir þeirra nemenda sem kennurum finnst utangátta í tímum geta varla beðið eftir því að komast heim til að geta farið inn á netið til að gera það sem þá langar til. En hvað langar þá til að gera? Eftir hverju sækjast þeir? Niðurstöður rannsókna gefa okkur vísbendingu um þetta:

- Þeir vilja ekki hlusta á fyrirlestra
- Þeir sækjast eftir virðingu og trausti
- Þeir vilja hafa áhrif á gang mála og axla ábyrgð
- Þeir vilja finna sína fjöl og sinna því sem á hug þeirra allan



- Þeir vilja skapa hluti, búa til eitthvað nýtt, með þeim verkfærum sem þeim er samt að nota
- Þeir vilja vinna rannsóknar- eða þemavinnu í hópum (en jafnframt koma í veg fyrir að sumir komist upp með að gera ekki neitt)
- Þeir vilja tengjast bekkjarfélögum og fólki hér og þar með tilstyrk netsins, og skiptast á skoðunum við það
- Þeir vilja vinna með öðrum og keppa við aðra
- Þeir vilja öðlast þekkingu sem er nothæf

Nemendur nú á dögum vilja því læra á annan hátt en flestir kennarar þeirra gerðu. Þeir vilja að nám þeirra hafi gildi og merkingu fyrir þá í þeim skilningi að þeim finnist þeim tíma sem þeir verja til náms vera vel varið og skólinn taki mið af því samskiptaumhverfi sem þeir hafa alist upp í. Þeirra heimur er þeim mikilvægur og þeir vita meira um sumar hliðar hans en kennararnir. En sá jarðvegur sem þeir eru sprottnir úr, reynsla kynslóðanna og menningin, skiptir þessa nemendur einnig máli og um hann vita kennararnir meira en þeir. Þess vegna þurfa nemendur og kennarar nú að mætast á miðri leið. Kennarar þurfa ekki að breytast í tæknigúría til að svo megi verða en þeir verða hins vegar að tileinka sér nýja kennslufræði. Samkvæmt henni verða kennarinn og nemandinn eða nemendurnir námsfélagar og mynda *námsbandalag* sem felur í sér ákveðna verkaskiptingu: Nemandinn einbeitir sér að þeim þáttum í námsferlinu sem hann er færastur í en kennarinn sinnir því sem hann kann og gerir betur en aðrir.

Verkaskiptingunni má lýsa svona

Nemandinn finnur viðfangs- og áhugaefni sem heilla hann og leggur rækt við þau með ástundun og einbeitni. Hann notar alla þá tækni sem býðst til að rannsaka fyrirbæri og afla gagna og upplýsinga og kemur niðurstöðum sínum, hugmyndum eða skoðunum á framfæri með ýmsum hætti.

Kennarinn styður nemandann á öllum stigum náms eða rannsóknar. Hann aðstoðar nemandann við að forma áhugaverðar spurningar, bendir á hugsanlegar aðferðir til að leita svara við þeim og hjálpar honum að setja hlutina í samhengi. Jafnframt stuðlar kennarinn að því að nemandinn vinni verkið af alúð og tryggir að það standist þær gæðakröfur sem eru gerðar.

Hugmyndin um námsbandalag rímar vel við það meginsjónarmið miðlamenntar að gera skólanemendur að gagnrýnum notendum miðla og virkum skapendum eigin efnis. Almennt talað felst í þessu skírskotun til þess að þeir eigi að vera gerendur í eigin lífi, taka þátt í lýðræðislegri umræðu og stefnumótun og ekki sæta fortakslaust þeim hugmyndum um tilveruna sem haldið er að þeim.

En miðlamennt og læsi í víðum skilningi snerta einnig aðlögun og sóknarfæri. Með áherslu á námsfærni, sem tengist stafrænni tækni og miðlum, er stefnt að því að minnka muninn á því sem nemendur læra í skólum og þeirri kunnáttu og færni sem þeir þarfnast í lífi sínu og starfi. Æ færri störf fela í sér venjubundin verk og við þær aðstæður skapar sú færni í senn kjölfestu og sveigjanleika. Í þessu sambandi má nefna rannsóknir sem benda til þess að mörg fyrirtæki sækist eftir starfsfólki sem geti breytt sjálfu sér og vinnulagi sínu, skapað nýja þekkingu, tileinkað sér nýja tækni, unnið markvisst úr upplýsingum, tekið ákvarðanir og átt farsæl samskipti við aðra. Að baki þessum óskalista býr jafnframt sú hugmynd að fólk vilji og þurfi að halda áfram að læra alla ævi sína – ekki aðeins í þágu lýðræðis eða hagvaxtar heldur einnig vegna þess að menntun hafi gildi í sjálfu fyrir þá sem afla sér hennar. Tilgangur náms, og umbunin fyrir það, snertir þá vaxtarmöguleika og lífsgæði sem það veitir.



HEIMILDIR

Í þessari samantekt er ekki farið eftir þeim reglum um tilvísanir og heimildir sem gilda um fræðilegt efni. Helstu heimilda er getið hér á eftir en ýmsar ábendingar og tillögur eru fengnar úr erlendum námskrám og skýrslum.

- Barton, D. 1994. *Literacy, An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell, Oxford.
- Biancarosa, G. og Snow, C. 2006. *Reading Next, A Vision for Action and Research in Middle and High School Literacy*, 2. útgáfa. Vefslóð: <http://www.wall4ed.org/files/ReadingNext.pdf> [Sótt í febrúar 2011.]
- Buckingham, D. 2003. *Media Education, Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity, Cambridge.
- del Rio, P. og Álvarez A. 2002. From Activity to Directivity, The question of Involvement in Education. Í Wells, G. og Claxton, G. (ritstjórar), *Learning for Life in the 21st Century* (bls. 59–83). Blackwell, Oxford.
- Dimbleby, R. og Burton, G. 1998. *More Than Words, An Introduction to Communication* (3. útgáfa). Routledge, London.
- Gee, J.P. og Heyes, E.R. 2011. *Language and Learning in the Digital Age*. Routledge. New York.
- Green, D. og Campell, R. (ritstjórar). 2003. *Literacy & Learners, Current Perspectives*. Prentice Hall/Pearson Education Australia, French Forrest.
- Jalongo, M.R. 2000. *Early Childhood Language Arts*, 2. útgáfa. Allyn and Bacon, Boston.
- MacGilchrist, B., Myers, K. og Reed, J. 2004. *The Intelligent School*, 2. útgáfa. Sage, London.
- Reading Rockets, Teaching kids to read and helping those who struggle*. Vefslóð: <http://www.readingrockets.org> [Sótt í apríl 2011.]
- Stefán Jökulsson. 2003. Táknvísir. Í Friðrik H. Jónsson (ritstjóri), Rannsóknir í félagsvísindum IV (bls.139–147). Háskólaútgáfan, Reykjavík.
- Thoman, E. og Jolls, T. 2005. *Literacy for the 21st Century. An Overview & Orientation Guide*. Vefslóð: <http://www.medialit.org> [Sótt í maí 2011.]
- Wright, T. 2005. *How to be a Brilliant English Teacher*. Routledge, Oxon/New York.

RITRÖÐ UM GRUNNPÆTTI MENNTUNAR





MENNTA- OG
MENNINGARRÁÐUNEYTIÐ



NÁMSGAGNASTOFNUN