

SIGRÍÐUR ÓLAFSDÓTTIR OG  
BERGLIND HULDA THEODÓRSDÓTTIR

## Virki málnotkun í skólalstarfi

Reynsla, viðhorf og ritunarfærni nemenda

### Inngangur

Eitt af meginmarkmiðum í grunnskólalstarfi er að gefa öllum börnum og ungmennum góðan undirbúning fyrir áframhaldandi nám, sem er undirstaða farsældar þeirra um alla framtíð í lífi, námi og starfi.<sup>1</sup> Í Heimsmarkmiðum Sameinuðu þjóðanna<sup>2</sup> er sérstaklega kveðið á um að tryggja þurfi jafnan aðgang allra að góðri menntun og setja skuli markmið um að árið 2030 hafi öll ungmenni náð tókum á lestri og skrifti. Í undirkafla fyrir Ísland er tekið fram að helstu áskoranir hérlandis séu að efla læsi nemenda og menntun nemenda með annað móðurmál en íslensku.

Samkvæmt alþjóðlegum samanburði í PISA-könnuninni, sem fram fer þriðja hvert ár með nemendum sem eru á síðasta ári skyldunáms, hefur lesskilningi nemenda í íslenskum skólum hrakað gífurlega frá aldamótum. Í samanburði við OECD ríkin þá voru íslenskir nemendur á pari við meðaltalið árið 2000, en 13 stigum fyrir neðan árið 2018 og svo munaði 40 stigum árið 2022, en það jafngildir meðalframförum yfir tvö skólaár.<sup>3</sup> Það ár voru 40% af heildarfjölda nem-

<sup>1</sup> OECD, PISA 2018. *Assessment and analytical framework*, OECD Publishing, 26. apríl 2019, sótt 11. apríl 2025 af <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.

<sup>2</sup> Stjórnarráð Íslands. „Heimsmarkmiðin“, *Heimsmarkmiðin um sjálfbæra þróun*, e.d., sótt 11. apríl 2025 af <https://www.stjornarradid.is/verkefni/utanrikismal/throunarsamvinna/heimsmarkmidin/>.

<sup>3</sup> Guðmundur Bjarki Þorgrímsson, ritstjóri, *PISA 2022. Helstu niðurstöður á Íslandi*, Kópavogur: Menntamálastofnun, 2023, sótt 11. apríl 2025 af [https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa\\_2022\\_helsta\\_island.pdf](https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa_2022_helsta_island.pdf); Sigríður Ólafsdóttir, „Af hverju er djúpur lesskilningur mikilvægur?“, *PISA 2022: Helstu niðurstöður á Íslandi*, ritstjóri Guðmundur



enda hérlendis undir lágmarksviðmiðum, en hlutfallið var 54% meðal annarrar kynslóðar innflytjenda og 69% meðal fyrstu kynslóðar innflytjenda. Hér ber að geta að ástæða hrakandi meðaltals nemenda í íslenskum skólum er tæplega sístækkandi hópur nemenda af erlendum uppruna sem tekur þátt í könnuninni hérlendis (7,4% nemenda árið 2022), því munur á frammistöðu nemenda með innlandan og erlendan bakgrunn hefur farið minnkandi á Íslandi. Auk þess var önnur kynslóð innflytjenda eini hópurinn hér á landi sem ekki sýndi marktæka lækun á milli ára 2018 og 2022.

Nemendur, sem ná ekki lágmarksviðmiðum í lesskilningi á PISA, eiga erfitt með að nýta sér lestur til að leysa viðfangsefni í daglegu lífi, og þá enn síður eru þeir í stakk búnir til að iðka lestur til að afla sér þekkingar. Þar sem lestur er ein meginnámsleið nemenda á öllum skólastigum er ljóst að staðan er grafalvarleg. Eftir 10 tíu ára grunnskólanám verður að tryggja að nemendur komi námslega sterkir inn í framhaldsskóla, og þá sérstaklega eftir að framhaldsskólanámið var styttnið í þrjú ár<sup>4</sup>. Því eru vísbendingar um að Íslendingar þurfi að bretta upp ermar og blása lífi í skólastarf í grunnskólum landsins til eflingar lesskilningi nemenda, þannig að hvert skólaár leiði til framfara hjá öllum nemendum.

Það er á miðstigi grunnskólans sem verulega fer að reyna á lesskilning ungmenna, en á þeim aldri eiga börn að hafa lært að lesa og byrja af alvöru að lesa til að læra, sem er ævilangt ferli.<sup>5</sup> Bestur skilningur næst ef nemendur hlusta ekki bara á aðra og lesa það sem aðrir hafa skrifað, heldur umfram allt að þeir ræði saman og skrifi um það sem þeir lesa, sem felur í sér virka málnotkun nemenda. Gagnlegt er að námið sé tengt við viðfangsefni sem vekja áhuga nemenda og forvitni.<sup>6</sup> Því innihaldsríkara sem inntak námsins er þeim mun ríkulegri verður

---

Bjarki Þorgrímsson, Kópavogur: Menntamálastofnun, 2023, bls. 77–93, sótt 11. apríl 2025 af [https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa\\_2022\\_helsta\\_island.pdf](https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa_2022_helsta_island.pdf).

<sup>4</sup> Tinna Laufey Ásgeirsdóttir, „Iceland’s Natural Experiment in Education Reform“, *CEISifo Working Paper No. 9613*, 2022, sótt 11. apríl 2025 af <https://ssrn.com/abstract=4054118> eða <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4054118>.

<sup>5</sup> Wesley A. Hoover og Philip B. Gough, „The Simple View of Reading“, *Reading and Writing* 2/1990, bls. 127–169; Vibeke Grøver, Paola Uccelli, Meredith L. Rowe og Elena Lieven, „Learning Through Language“, *Learning Through Language. Towards an Educationally Informed Theory of Language Learning*, ritstjórar Vibeke Grøver, Paola Uccelli, Meredith L. Rowe og Elena Lieven, Cambridge: Cambridge University Press, 2019, bls. 1–15, hér bls. 1, sótt 15. apríl 2025 af <https://doi.org/10.1017/9781316718537>.

<sup>6</sup> Lowry Hemphill, James Kim og Margaret Troyer, „Improving Struggling Readers’ Literacy Skills through Talk about Text“, *Learning through Language. Towards an Educationally Informed Theory of Language Learning*, ritstjórar Vibeke Grøver, Paola Uccelli, Meredith L. Rowe og Elena Lieven, Cambridge: Cambridge University Press, 2019, bls. 123–134, sótt 11. apríl 2025 af <https://doi.org/10.1017/9781316718537>; Stephanie M. Jones,

málnotkunin, og þá verður orðaforðinn fjölbreytilegri, í lesnum textum, samræðum og ritunarverkefnum. Nám af þessu tagi leiðir því að sífellt öflugri orðaforða, lesskilningi og ritunarfærni en á sama tíma er góð málfærni nauðsynleg til að nemendur geti tekið þátt í slíku skólastarfi, og nái því framförum í þessum læsisþáttum.<sup>7</sup>

Í greininni er fjallað um könnun á þróun ritunarfærni 73 nemenda í 7. bekk á einu skólaári. Einnig var spurt um viðhorf þeirra og reynslu af samræðum og ritun í skólastarfi. Hluti nemenda (33 talsins) var í umsjónarbekk tveggja kennara sem tóku þátt í námskeiði Menntafléttunnar *Byggjum á forvitni og áhuga nemenda: Aukin tækifæri til virkrar málnotkunar*. Hinn hluti nemenda (40 talsins) var í umsjónarbekk tveggja kennara sem ekki sóttu námskeiðið. Ekki var fylgst með kennurunum til að kanna í hve miklum mæli þær unnu með það sem þær lærðu á námskeiðinu. Í því skyni var litið til svara nemendanna í spurningakönnun varðandi reynslu þeirra og viðhorf til samræðna og ritunar í upphafi og við lok tímabilsins sem námskeiðið stóð yfir. Rannsóknin er því ekki dæmigerð íhlutunarrannsókn.

Annar höfundur greinarinnar sat námskeiðið, en þátttakan var liður í meistrarannsókninni sem hér er fjallað um.<sup>8</sup> Hún tók ekki þátt í námskeiðinu á sama hátt og hin, en inntak námskeiðsins var nýtt sem fræðilegur grunnur að rannsókninni.

Áður en niðurstöður rannsóknarinnar eru settar fram verður fjallað um rannsóknir sem sýna árangur þess að nemendur ræði saman og skrifi um það sem þeir lesa, og tengist því sem tekið er fyrir í náminu. Þá verður þróun ritunarfærni tekin fyrir með tilvísunum í erlendar og íslenskar rannsóknir, og því fylgt eftir með umfjöllun um kennsluáferðir sem sýnt hafa góðan árangur í eflingu lesskilnings og ritunarfærni nemenda.

---

Maria D. LaRusso, James Kim, Ha Yeon Kim, Robert Selman, Paola Uccelli og Catherine E. Snow, „Experimental Effects of Word Generation on Vocabulary, Academic Language, Perspective Taking, and Reading Comprehension in High-Poverty Schools“, *Journal of Research on Educational Effectiveness* 12: 3/2019, bls. 448–483, sótt 13. apríl 2025 af <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1615155>.

<sup>7</sup> Keith E. Stanovich, „Matthew Effects in Reading. Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy“, *Journal of Education* 189: 1–2/2009, bls. 23–55, sótt 11. apríl 2025 af <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204>.

<sup>8</sup> Berglind Hulda Theodórsdóttir, „Ritunarfærni nemenda kennara sem sátu námskeiðið Byggjum á forvitni og áhuga nemenda, aukin tækifæri til virkrar málnotkunar“ [óbirt meistararitgerð], Menntavísindasvið Háskóla Íslands, 2017, sótt 16. september 2025 af <https://skemman.is/handle/1946/45495>.

*Virk málnotkun í skólastarfi og mikilvægi orðaforða*

Í íslenskum skólum er það íslenska tungumálið sem nemendur nota í samfélagi með skólafélögum og kennurum. Tungumálið er fyrst og fremst tæki til tjáskipta og því félagslegt í eðli sínu. Með mállegum samskiptum tengjumst við öðru fólki og með tungumálinu miðlum við hugsun okkar og þekkingu, hvort sem er í töluðu eða rituðu máli.<sup>9</sup>

Strax á unga aldri leikur tungumálið stórt hlutverk í samskiptum barna og umönnunaraðila, en með málnotkun á heimilum og í leikskóla er lagður grunnur að námsgengi barna um alla framtíð.<sup>10</sup> Því ríkulegri sem málnotkunin er þeim mun meiri færni ná börnin í tungumálinu.<sup>11</sup> Það er í gagnkvæmum tjáskiptum, þegar fullorðnir og börn skiptast á að tala, sem málfærni barna eykst best. Sérstaklega verður árangurinn mikill þegar samtölin verða til út frá því sem börnin sýna áhuga og um ýmislegt sem vekur forvitni þeirra. Í leikskólanum læra börn um umhverfið og heiminn, en þekkingunni er miðlað með tungumálinu. Það eru orðin í tungumálinu sem bera uppi merkinguna og því eykst orðaforði barna samhliða vaxandi þekkingu þeirra.<sup>12</sup> Rannsóknir sýna einmitt að því fleiri og fjölbreyttari orð sem leikskólakennarar nota í samtölum við börn þeim mun meiri orðaforða hafa börnin<sup>13</sup>. Mest áhrif hafa komið fram

<sup>9</sup> Sara Rutherford-Quach og Kenji Hakuta, „Bilingualism as Action“, *Learning through Language. Towards an Educationally Informed Theory of Language Learning*, ritstjórar Vibeke Grøver, Paola Uccelli, Meredith L. Rowe og Elena Lieven, Cambridge: Cambridge University Press, 2019, bls. 247–253, hér bls. 251, sótt 11. apríl 2025 af <https://doi.org/10.1017/9781316718537>.

<sup>10</sup> Jóhanna T. Einarsdóttir, Amalía Björnsdóttir og Ingibjörg Símonardóttir, „The Predictive Value of Preschool Language Assessments on Academic Achievement. A 10-year Longitudinal Study of Icelandic Children“, *American Journal of Speech-Language Pathology* 25: 1/2016, bls. 67–79, sótt 11. apríl 2025 af [https://doi.org/10.1044/2015\\_AJSLP-14-0184](https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0184).

<sup>11</sup> Elena Lieven, „Input, Interaction, and Learning in Early Language Development“, *Learning Through Language. Towards an Educationally Informed Theory of Language Learning*, ritstjórar Vibeke Grøver, Paola Uccelli, Meredith L. Rowe og Elena Lieven, Cambridge: Cambridge University Press, 2019, bls. 19–30, hér bls. 30, sótt 15. apríl 2025 af <https://doi.org/10.1017/9781316718537>.

<sup>12</sup> Catherine E. Snow, „The Role of Vocabulary Versus Knowledge in Children’s Language Learning. A Fifty Year Perspective“, *Journal for the Study of Education and Development* 40: 1/2016, bls. 1–18, sótt 15. apríl 2025 af <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1263449>.

<sup>13</sup> Vibeke Grøver Aukrust og Veslemøy Rydland, „Preschool Classroom Conversations as Long-Term Resources for Second Language and Literacy Acquisition“, *Journal of Applied Developmental Psychology* 32: 4/2011, bls. 198–207, sótt 11. apríl 2025 af <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.01.002>.

hjá börnum sem nota ekki sama tungumál með fjölskyldu sinni og í skólanum, því þá er það fyrst og fremst í skólanum sem þau ná tökum á skólatungumálinu.<sup>14</sup> Orðaforði þeirra í tungumáli fjölskyldunnar mótast svo einkum í samskiptum utan skólans, því ríkulegri sem málnotkunin er þeim mun meiri verður orðaforðinn í því tungumáli. Tengsl á milli orðaforða barna í tveimur eða fleiri tungumálum verða ekki fyrr en færnin er orðin mjög mikil í tungumálunum.<sup>15</sup> Þó skiptir mestu máli við hvaða aðstæður hvert tungumál er notað.<sup>16</sup> Í metnaðarfullu leik- og grunnskólastarfi er málnotkunin margfalt ríkulegri en málnotkun utan skólans. Þegar börn læra um náttúruna og dýrin fylgir ekki bara fjölbreytilegur orðaforði, heldur einnig margs konar málfræði og setningagerð.<sup>17</sup> Öflug málnotkun af því tagi leiðir til þess að færnin í skólatungumálinu eykst stöðugt. Þróunin verður meiri en í öðrum tungumálum sem notuð eru utan skóla og því ekki í beinum tengslum við nám. Aftur á móti ef tví- og fjöltyngd börn fá ekki stuðning til þátttöku í leikskólastarfi, er hættan sú að framfarir í tungumáli skólans verði hægar.<sup>18</sup>

<sup>14</sup> Edmond P. Bowers og Marina Vasilyeva, „The Relation Between Teacher Input and Lexical Growth of Preschoolers“, *Applied Psycholinguistics* 32:1/2011, bls. 221–241, sótt 11. apríl 2025 af <https://doi.org/10.1017/S0142716410000354>.

<sup>15</sup> C. Patrick Proctor og Qianqian Zhang-Wu, „Cross-Linguistic Relations among Bilingual and Biliterate Learners“, *Learning Through Language. Towards an Educationally Informed Theory of Language Learning*, ritstjórar Vibeke Grøver, Paola Uccelli, Meredith L. Rowe og Elena Lieven, Cambridge: Cambridge University Press, 2019, bls. 218–234, hér bls. 226 og 233, sótt 11. apríl 2025 af <https://doi.org/10.1017/9781316718537>.

<sup>16</sup> Mileidis Gort, „Strategic Codeswitching, Interliteracy, and other Phenomena of Emergent Bilingual Writing: Lessons from First Grade Dual Language Classrooms“, *Journal of Early Childhood Literacy* 6: 3/2006, bls. 323–354, hér bls. 348, sótt 11. apríl 2025 af [doi.org/10.1177/1468798406069796](https://doi.org/10.1177/1468798406069796); P. David Pearson, „Time, Complexity, and the Enduring Importance of Words“, *Learning Through Language. Towards an Educationally Informed Theory of Language Learning*, ritstjórar Vibeke Grøver, Paola Uccelli, Meredith L. Rowe og Elena Lieven, Cambridge: Cambridge University Press, 2019, bls. 159–169, hér bls. 167 og 169, sótt 11. apríl 2025 af <https://doi.org/10.1017/9781316718537>.

<sup>17</sup> Paola Uccelli, Christopher D. Barr, Christina L. Dobbs, Emily Phillips Galloway, Alejandra Meneses og Emilio Sánchez, „Core Academic Language Skills. An Expanded Operational Construct and a Novel Instrument to Chart School-Relevant Language Proficiency in Preadolescent and Adolescent Learners“, *Applied Psycholinguistics* 36: 5/2015, bls. 1077–1109, sótt 7. september 2025 af <https://doi.org/10.1017/S014271641400006X>.

<sup>18</sup> Sigríður Ólafsdóttir og Ástrós Þóra Valsdóttir, „Málleg samskipti starfsmanna við börn með íslensku sem annað mál og börn með íslensku sem móðurmál“, *Netla – Vefrit um uppefnd og menntun*, 2022, sótt 15. apríl 2025 af <https://netla.hi.is/greinar/2022/alm/01.pdf>; Hjördís Hafsteinsdóttir, Jóhanna T. Einarsdóttir og Iris Edda Nowenstein, „Íslenskukunnátta tvítyngdra barna. Tengsl staðlaðra málþroskaprófa og málsýna“,

Þar sem börn, ein-, tví eða fjölyngd, njóta mállegra samskipta í mismiklum mæli, í leikskólum og með fjölskyldum sínum, koma þau missterk inn í grunnskólana.<sup>19</sup> Stærð orðaforða nemenda í tungumáli skólans hefur síðan veruleg áhrif á það hversu vel þeir efla lesskilning sinn.<sup>20</sup> Það stafar af því að börnum með lítinn orðaforða hættir til að skilja illa það sem fram fer, taka síður þátt í samræðum um viðfangsefni námsins og eiga erfiðara með að skilja námstexta.<sup>21</sup> Þeim hættir einnig til að eiga í erfiðleikum með að miðla hugsun sinni og þekkingu í rituðu máli. Slök virkni af þessum toga leiðir til hægari framfara þeirra í námi.<sup>22</sup> Með markvissum stuðningi og kennsluháttum er hægt að tryggja að þeir nái sér á strik, en grundvallaratriði er að kennarar séu ekki með litlar væntingar til þeirra um námsárangur. Minni væntingar geta haft í för með sér að nemendurnir fái of einföld verkefni miðað við nemendur sem fá að glíma við fjölbreytilegri og læsisefli verkefni. Af þessu verða til svokölluð *Mattheusar áhrif*, þannig að þeir ríku verða sífellt ríkari og þeir fátæku fátækari.<sup>23</sup> Munur á orðaforða nemenda og lesskilningi verður sérstaklega áberandi þegar á miðstígg grunnskólans er komið, þegar börn byrja af alvöru að lesa til að læra.<sup>24</sup>

Það voru einmitt niðurstöður íslenskrar rannsóknar sem leiddu í ljós vaxandi mun á lesskilningi nemenda á miðstígsárum grunnskólans miðað við það hversu

---

*Netla – Vefðimarit um uppeldi og menntun*, 2022, sótt 7. september 2025 af <https://netla.hi.is/greinar/2022/alm/08.pdf>.

<sup>19</sup> Young-Suk Grace Kim og Joonmo Yun, „Theory- and Evidence-Based Language Learning and Teaching for Young Children. Promoting Ineractive Talk in the Classroom“, *Learning Through Language. Towards an Educationally Informed Theory of Language Learning*, ritstjórar Vibeke Grøver, Paola Uccelli, Meredith L. Rowe og Elena Lieven, Cambridge: Cambridge University Press, 2019, bls. 64–73, hér bls. 73, sótt 11. apríl 2025 af <https://doi.org/10.1017/9781316718537>.

<sup>20</sup> Sigríður Ólafsdóttir, Freyja Birgisdóttir, Hrafnhildur Ragnarsdóttir og Sigurgrímur Skúlason, „Íslenskur orðaforði og lesskilningur hjá börnum með íslensku sem annað mál. Áhrif aldurs við komuna til Íslands“, *Netla – Vefðimarit um uppeldi og menntun – Sérnit um læsi*, 2016, sótt 15. apríl 2025 af [http://netla.hi.is/serrit/2016/um\\_laesi/03\\_16\\_laesi.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2016/um_laesi/03_16_laesi.pdf).

<sup>21</sup> Erla Lind Þórisdóttir, „Orðaþröskuldur íslenskra grunnskólanema á miðstigi. Hlutfall þekktra orða í náttúrufræðitexta og lesskilningur“ [óbirt meistaratígerð], Menntavísindasvið Háskóla Íslands, 2017, sótt 11. apríl 2025 af <http://hdl.handle.net/1946/28485>.

<sup>22</sup> Hetty Roessingh, Susan Elgie og Pat Kover, „Using Lexical Profiling Tools to Investigate Children’s Written Vocabulary in Grade 3. An Exploratory Study“, *Language Assessment Quarterly* 12: 1/2013, bls. 67–86, sótt 16. september 2025 af <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.936603>.

<sup>23</sup> Keith E. Stanovich, „Matthew Effects in Reading“.

<sup>24</sup> Jeanne S. Chall og Vicki A. Jacobs, „Poor Children’s Fourth-Grade Slump“, *American Educator* 27: 1/2003, bls. 14–15, sótt 11. apríl 2025 af <https://www.colorincolorado.org/article/poor-childrens-fourth-grade-slump>.

mikinn íslenskan orðaforða þeir höfðu í 4. bekk, og átti það bæði við um nemendur með íslensku sem móðurmál og annað tungumál.<sup>25</sup> Af því má sjá hversu mikilvægur íslenskur orðaforði er fyrir lesskilning nemenda, en á sama tíma að skólastarf nær síður til þeirra sem slakar standa á þessu sviði, þannig að bilið breikkar í stað þess að minnka yfir grunnskólaárin. Til að gefa nemendum markvissa kennsluhætti til eflingar orðaforða þeirra er nauðsynlegt að kennarar hafi þekkingu á því hvaða orð eru mikilvæg í námi nemenda, það er hvaða orð liggja til grundvallar námsárangri.<sup>26</sup>

Í því skyni hefur reynt gagnlegt að flokka orð tungumálsins í þrjú lög eftir algengi þeirra og notkunarsviði.<sup>27</sup> Í lagi 1 eru algengustu orðin sem notuð eru á öllum sviðum bæði í töluðu og rituðu máli. Dæmi um slík orð eru sögnin að *vera*, lýsingarorðið *lítill*, nafnorðið *dagur* og atviksorðið *fram*. Þessi orð læra börn frá ungum aldri við daglegt amstur heima og í leikskólanum. Orð í lagi 3 tilheyra ákveðnum námsgreinum og eru tekin fyrir og kennd. Í leikskólanum eru það til dæmis *spendýr* og *lauftré*, en svo fjölgar þessum orðum hratt þegar í grunnskólann er komið, eins og *jarðskorpa* og *sjávarútvegur*, og síðan áfram upp allan skólastigann, eftir því hvað nemendur taka fyrir í námsgreinum og síðar í framhaldsnámi.

Ólíkt orðum í lagi 3 eru orðin sem tilheyra lagi 2 notuð þvert á námsgreinar og skólastig og ekki síst þegar sértæk orð námsgreina í lagi 3 eru útskýrð og tekin fyrir.<sup>28</sup> Dæmi um orð í lagi 2 eru sagnorðið *tengja*, nafnorðið *hugmynd*, atviksorðið *jafnvel* og lýsingarorðið *sambærilegur*. Af því má sjá að þekking á orðum í lagi 2 liggur til grundvallar þegar nemendur lesa texta námsgreina,<sup>29</sup> ræða og skrifa um viðfangsefni námsins.<sup>30</sup> Þar sem orð í lagi 2 og lagi 3 gegna verulegu hlutverki í námi tilheyra þau *námsorðaforða tungumálsins*. Þó er grundvallarmunur á vægi þeirra í skólastarfi, því orð í lagi 2 fá almennt litla athygli í kennslu því kennurum hættir til að líta svo á að nemendur þekki þau eða læri sjálfkrafa.<sup>31</sup>

<sup>25</sup> Sigríður Ólafsdóttir o.fl., „Íslenskur orðaforði og lesskilningur“, bls. 1–25.

<sup>26</sup> Isabel L. Beck, Margaret G. McKeown og Linda Kucan, *Bringing Words to Life. Robust Vocabulary Instruction*, Guilford Press, 2013, 2. útgáfa, sótt 13. apríl 2025 af <https://www.silvereye.com.au/LDA/bringing-words-to-life/prod624>.

<sup>27</sup> Auður Pálsdóttir og Sigríður Ólafsdóttir, „Íslenskur námsorðaforði“, *Netla – Vefstjóri um uppheldi og menntun*, 2023, sótt 11. apríl 2025 af <https://netla.hi.is/greinar/2023/alm/09.pdf>.

<sup>28</sup> Sama heimild.

<sup>29</sup> Averil Coxhead, „Academic vocabulary“, *Routledge Handbook of Vocabulary Studies*, ritstjóri S. Webb, London: Routledge, 2020, bls. 97–110, hér bls. 99.

<sup>30</sup> Hetty Roessingh, David Nordstokke og Mitchell Colp, „Unlocking Academic Literacy in Grade 4. The Role of Handwriting“, *Reading & Writing Quarterly* 35: 2/2019, bls. 65–83, sótt 13. apríl 2025 af <https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1499160>.

<sup>31</sup> Hetty Roessingh, „Academic Language in K–12. What Is It, How Is It Learned, and

Því felast tækifæri í markvissum kennsluháttum sem stuðla að aukinni þekkingu nemenda á orðum í lagi 2.

Í nýlegri rannsókn var kannaður skilningur nemenda, í 4., 7., 9. og 10. bekk grunnskóla á orðum af mismunandi tíðni á *Lista yfir íslenskan námsorðaforða í lagi 2, LÍNO-2*.<sup>32</sup> LÍNO-2 byggir á nýrri íslenski málheild með fræðilegum samtímatextum og námsefni Menntamálastofnunar.<sup>33</sup> Niðurstöður sýndu stíganda í frammistöðu eftir aldri, þar sem 4. bekkingar skoruðu lægst, því næst 7. bekkingar og efstir voru 9. og 10. bekkingar. Þó er það áhyggjuefni að 10. bekkingar skoruðu ekki hærra en 9. bekkingar. Í prófinu reyndi á skilning nemendanna á orðum LÍNO-2 sem voru sett fram í setningum en ekki var kannað hversu vel nemendur þekktu orðin eða gætu notað orðin sjálfir.

Í raun er þróun þekkingar á einstökum orðum stígvaxandi. Dale setti fram kvarða um orðaþekkingu í ákveðinni röð, sem þó langt sé um liðið er enn í gildi:<sup>34</sup>

- hefur aldrei heyrt eða séð orðið í texta
- hefur rekist á orðið en veit ekki hvað það þýðir
- áttar sig á merkingu þess þegar það birtist með öðrum orðum
- skilur merkingu þess þó það birtist ekki með öðrum orðum í setningu
- þekkir margs konar merkingar sem sama orð getur haft.

Mælingin á LÍNO-2 prófinu miðast því við þriðja stig kvarðans. Þremur áratugum síðar bættu Paribakht og Wesche einu stigi við, eignarhaldi.<sup>35</sup> Í því felst að nemandi

- ræður við að nota orðið á viðeigandi hátt í réttu samhengi í töluðu eða rituðu máli.

---

How Can We Measure It?“, *BC TEAL Journal* 1: 1/2016, bls. 67–81, sótt 13. apríl 2025 af <https://ojs-o.library.ubc.ca/index.php/BCTJ/article/view/235>; Sigríður Ólafsdóttir, Barbara Laster og Kristján Ketill Stefánsson, „Adolescent Learning of Academic Vocabulary in Iceland“, *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 64: 1/2020, bls. 79–87, hér bls. 7, sótt 13. apríl 2025 af <https://doi.org/10.1002/jaal.1055>.

<sup>32</sup> Edda Björk Vatnsdal, „Íslenskur námsorðaforði grunnskólanema“ [óbirt meistarritgerð], Menntavísindasvið Háskóla Íslands, 2023, sótt 13. apríl 2025 af <http://hdl.handle.net/1946/45489>.

<sup>33</sup> Auður Pálsdóttir og Sigríður Ólafsdóttir, „Íslenskur námsorðaforði“.

<sup>34</sup> Edgar Dale, „Vocabulary Measurement. Techniques and Major Finding“, *Elementary English* 42/1965, bls. 395–401, sótt 14. september 2025 af <https://www.jstor.org/stable/41385916>.

<sup>35</sup> T. Sima Paribakht og Marjorie Wesche, „Enhancing Vocabulary Acquisition through Reading. A Hierarchy of Text-Related Exercise Types“, *Canadian Modern Language Review* 52/1996, bls. 155–178, sótt 13. apríl 2025 af <https://utppublishing.com/doi/abs/10.3138/cmlr.52.2.155>.



Af því má sjá að með tímanum öðlast nemendur í síauknum mæli skilning á orðum og fara síðan að nota orðin í samræðum og einnig í ritverkum sínu. Í skólastarfi sem ætlað er að efla námsorðaforða nemenda þarf að tryggja að nemendur fái slík tækifæri, að þekking á orðunum nái bæði til skilnings og tjáningar, í töluðu og rituðu máli.

Í samræðum er hugsun og upplýsingum miðlað þegar skipst er á að tala og hlusta.<sup>36</sup> Samtöl kennara og nemenda geta þannig eftt málfærni nemenda, en aukin málfærni gerir nemendur einnig færari í samræðum, þannig að áhrifin eru í báðar áttir. Börn þurfa líka að fá ríkuleg tækifæri til að ræða sín á milli um það sem þau lesa. Lesskilningur eykst best þegar nemendur máta í samræðum umfjöllunarefnið við fyrri reynslu sína og þekkingu, rökraða ólík sjónarhorn og komast að ákveðinni niðurstöðu eða málamiðlun.<sup>37</sup> Samræður gegna því veigamiklu hlutverki fyrir djúpa tileinkun nemenda á viðfangsefnum námsins<sup>38</sup> og allra best ef samræðum er fylgt eftir með ritunarverkefnum.<sup>39</sup> Það er einmitt skilgreining á læsisfærni innan málþroska- og læsisfræða, að hún felur í sér hvort tveggja í senn, lesskilning og ritunarfærni í samræmi við námslegar kröfur á hverju skólástigi.<sup>40</sup>

### *Þróun ritunarfærni*

Við upphaf skólagöngu er tæknileg færni ritunar í forgrunni, þegar börn læra og þjálfá að umskrá hljóð í bókstafi, ná tókum á að skrifa orð og setningar og síðan samfellda frásögn. Í gegnum beina kennslu og stöðuga þjálfun má gera ráð fyrir gríðarlegum framförum hjá börnum í tæknilegri ritunarfærni á fyrstu grunnskólaárunum.<sup>41</sup>

<sup>36</sup> Neil Mercer, *Words and Minds. How We Use Language to Think Together*, London: Routledge, 2000, bls. 131–166.

<sup>37</sup> Stephanie M. Jones, Maria LaRusso, James Kim, Ha Yeon Kom, Robert Selman, Paola Uccelli og Catherine E. Snow, „Experimental Effects of Word Generation on Vocabulary, Academic Language, Perspective Taking, and Reading Comprehension in High-Poverty Schools“, *Journal of Research on Educational Effectiveness* 12: 3/2019, bls. 448–483, sótt 4. nóvember 2025 af <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19345747.2019.1615155>.

<sup>38</sup> Maria Nichols, *Comprehension through Conversation. The Power of Purposeful Talk in the Reading Workshop*, Portsmouth NH: Heinemann, 2006.

<sup>39</sup> Joshua F. Lawrence, David Francis, Juliana Paré-Blagojev og Catherine E. Snow, „The Poor get Richer. Heterogeneity in the Efficacy of School-Level Intervention for Academic Language“, *Journal of Cognitive Neuroscience* 10: 4/2016, bls. 767–793, sótt 13. apríl 2025 af <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1237596>.

<sup>40</sup> Vibeke Grøver o.fl., „Learning through Language“, bls. 1–4.

<sup>41</sup> Rannveig Oddsdóttir, Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Freyja Birgisdóttir og Steinunn Gest-

Í þessu samhengi er mikilvægt að árétta mikilvægi handskriftar. Fjölmargar rannsóknir hafa leitt í ljós tengsl á milli handahreyfinga og hugsunar.<sup>42</sup> Myndir af heilanum sýna að meira af minnishluta heilans er virkjaður við handskrift en þegar ritað er með lykklaborði og því muna nemendur betur það sem þeir handskrifa. Þá hafa rannsóknir sýnt að því meiri sjálfvirkni sem börn hafa í handskrift þeim mun betri verða ritverkin þeirra, þau skrifa hraðar og lengri texta, málfarið er betra, orðanotkun ríkulegri og samantekt ritverksins verður sömuleiðis vandaðri.<sup>43</sup> Nauðsynlegt er að börn hafi náð sjálfvirkni í handskrift þegar í 4. bekk grunnskólans er komið því þá fara námslegar kröfur að aukast sem snúa bæði að lesskilningi og ritun.<sup>44</sup> Með hækkingu aldri þurfa nemendur að fást við ritun af ýmsu tagi, þeir glósa, skrifa svör í vinnubækur, vinna veggspjöld, skrifa ritgerðir og sögur.

Börn sem alin eru upp við sögulestur þekkja vel til formgerðar þeirra og því kemur ekki á óvart að ritun frásagna reynist þeim auðveldari en að fást við ritgerðir.<sup>45</sup> Þessar tvær textategundir gera líka ólíkar kröfur til rithöfundarins, hvað varðar vitsmunalega og mállega færni.<sup>46</sup> Í sögum eru aðalpersónur kynntar til leiks ásamt aðstæðum þeirra hvað varðar staðsetningu og tíma, og atburðarás á sér stað, þannig að efnid fylgir ákveðinni tímaröð sem endar með sögulokum.<sup>47</sup> Skólaritgerðir hafa allt aðra uppbyggingu, þar er engin atburðarás en meginreglan sú að í upphafi er umfjöllunarefnið kynnt og gerð grein fyrir mikilvægi þess. Í meginhluta ritgerðar eru undirþættir efnisins teknir fyrir, einn af öðrum, gjarnan fjallað um efnid frá ólíkum sjónarhornum og gefin með- og mótrök fyrir þeim. Að

---

dóttir, „Hvað ræður mishröðum framförum í textaritun barna? Langtímarannsókn á ritun frásagna og upplýsingatexta í 2.–4. bekk“, *Netla – Véftímarit um uppeldi og menntun – Sérnit um læsi*, 2016, sótt 13. apríl 2025 af [https://netla.hi.is/serrit/2016/um\\_laesi/02\\_16\\_laesi.pdf](https://netla.hi.is/serrit/2016/um_laesi/02_16_laesi.pdf)

<sup>42</sup> Nancy Darling, „Step Away From The Keyboard. How Our Hands Affect Our Brains“, *Psychology Today*, 4. júlí 2014, sótt 13. apríl 2025 af <https://www.psychologytoday.com/us/blog/thinking-about-kids/201407/step-away-the-keyboard-how-our-hands-affect-our-brains>.

<sup>43</sup> Marie-France Morin, Natalie LaVoie og Isabelle Montesinos, „The Effects of Manuscript, Cursive or Manuscript/Cursive Styles on Writing Development in Grade 2“, *Language and Literacy* 14: 1/2012, bls. 110–124, hér bls. 119.

<sup>44</sup> Hetty Roessingh o.fl., „Unlocking Academic Literacy in Grade 4. The Role of Handwriting“.

<sup>45</sup> Rannveig Oddsdóttir o.fl., „Hvað ræður mishröðum framförum í textaritun barna?“, bls. 21.

<sup>46</sup> Hrafnhildur Ragnarsdóttir, „Textagerð barna, unglunga og fullorðinna. Samanburður á orðaforða í rit- og talmálestextum, frásögnum og álitgerðum“, *Uppeldi og menntun* 20: 1/2011, bls. 75–98, hér bls. 81.

<sup>47</sup> Hrafnhildur Ragnarsdóttir, „Sögubýgging og samloðun í frásögnum 165 fimm ára barna. Almenn einkenni og einstaklingsmunur“, *Uppeldi og menntun* 2/2004, bls. 9–13, hér bls. 10, sótt 16. september 2025 af <https://timarit.is/page/4847396#page/n10/mode/2up>.

lokum dregur höfundur saman meginatriðin, kemst að málamiðlun varðandi ólík sjónarhorn eða tekur rökstudda afstöðu.<sup>48</sup> Ritgerðarskrif af þessu tagi eiga heima í öllum námsgreinum því þau leiða eðli málsins samkvæmt að dýpri nálgun á viðfangsefni, og gera nemendum einnig kleift að skilja betur fræðilega texta. Með stigvaxandi framvindu námsins yfir grunnskólaárin ættu ritunarverkefni nemenda að verða stöðugt ríkulegri og jafnvel flóknari.<sup>49</sup> Árangur kennslunnar er þó misjafn eftir því að hve miklu leyti og hversu ítarlega er unnið með ritun í skólastarfi, eins og eftirtaldir íslenskar rannsóknir gefa vísbendingar um.

Markmið rannsóknar Rannveigar Oddsdóttur og félaga var að kanna einstaklingsmun í þróun ritunarfærni barna frá 2. til 4. bekkjar íslenskra grunnskóla.<sup>50</sup> Ritunarverkefni voru lögð fyrir 45 börn einu sinni á hverju þessara skólaára. Í ljós kom mikill einstaklingsmunur strax í upphafi en erfitt reyndist að greina einhlíta skýringu á því, í sumum tilfellum var það misjöfn umskráningarfærni, í öðrum orðaforði eða sjálfstjórn nemenda. Á rannsóknartímabiliinu tóku sum börn stórstígum framförum en öðrum fór lítið eða alls ekkert fram. Sérstaka athygli vakti þó að einstaklingsmunur minnkaði yfir tímabilið þannig að börn sem voru slökust í upphafi náðu betri framförum en þau sem voru sterkari. Rannsakendur álykta út frá niðurstöðunum að ritunarkennslan sem börnin fengu hafi aðallega náð til grundvallarþátta ritunar en síður til þróunar og eflingar ritunar eftir að þeirri færni var náð, eins og hún ætti að vera samhliða framvindu námsins á ýmsum sviðum með hækkandi aldri.

Markmið rannsóknar Hrafnhildar Ragnarsdóttur var að auka þekkingu á þróun máls og málnotkunar við gerð frásagna og álitserða frá miðbernsku til fullorðinsára.<sup>51</sup> Rannsóknin var hluti af sjö landa samanburðarrannsókn og beindist að fjórum aldurshópum, 11, 14, 17 ára og fullorðnum. Þátttakendur voru beðnir um að semja tvo munnlega og tvo skriflega texta byggða á sömu

<sup>48</sup> Steve Graham og Dolores Perin, „Writing Next. Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools“, *A Report to the Carnegie Corporation of New Alliance for Excellence in Education*, 2007, bls. 1–77, hér bls. 17, sótt 13. apríl 2025 af [https://media.carnegie.org/filer\\_public/3c/f5/3cf58727-34f4-4140-a014-723a00ac56f7/ccny\\_report\\_2007\\_writing.pdf](https://media.carnegie.org/filer_public/3c/f5/3cf58727-34f4-4140-a014-723a00ac56f7/ccny_report_2007_writing.pdf).

<sup>49</sup> Steve Graham, „Effective Writing Instruction for All Students. Written for Renaissance Learning“, *Vanderbilt University*, 2008, bls. 1–10, hér bls. 1, sótt 13. apríl 2025 af <https://www.yumpu.com/en/document/view/31738000/effective-writing-instruction-for-all-students-renaissance-learning>.

<sup>50</sup> Rannveig Oddsdóttir o.fl., „Hvað ræður mishröðum framförum í textaritun barna?“.

<sup>51</sup> Hrafnhildur Ragnarsdóttir, „Þróun textagerðar frá miðbernsku til fullorðinsára. Lengd og tengingar setninga í frásögnum og álitserðum“, *Uppeldi og menntun* 16: 2/2007, bls. 139–159; Hrafnhildur Ragnarsdóttir, „Textagerð barna, unglinga og fullorðinna: Samanburður á orðaforða í rit- og talmálestextum, frásögnum og álitserðum“.

kveikju, það er myndbandi án orða. Niðurstöður Hrafnhildar, með 80 þátttakendum hér á landi, sýndu marktækan mun á textum 11 ára barna annars vegar og 14 og 17 ára unglinga hins vegar og svo stóðu fullorðnir sig enn betur en ungmennin. Á meðan 17 ára unglingar í hinum löndunum sýndu miklu meiri færni en þeir sem voru 14 ára var munurinn á milli þessara aldurshópa enginn hér á landi. Auk þess sýndu íslensku unglingarnir minni færni og stóðu fjær þeim fullorðnu en jafnaldrar í hinum löndunum. Af því má ráða að ritunarkennsla á unglingastigi hér á landi sé of lítil eða föst í byrjunaratriðum, í stað þess að taka mið af auknum þroska, þekkingu og hæfni sem framvinda í námi ætti að leiða af sér. Það er einmitt samhljóma ofangreindum niðurstöðum Rannveigar Oddsdóttur. Slök ritunarfærni unglinga á Íslandi í samanburði við önnur lönd er einnig í samræmi við niðurstöður PISA. Síminnkandi hópur nær upp á hærri hæfniprepin á meðan fjölgar í hópi þeirra sem ná ekki lágmarksviðmiðum. Af þessum rannsóknum má ráða að í kennsluháttum hér á landi skorti kröfur, metnað og aðferðir til að nemendur nái dýpri tókum á viðfangsefnum námsins. Samtöl og ritun samhliða síaukunum og fjölbreytilegum námslegum kröfum hafa reynst sérstaklega árangursrík leið til eflingar lesskilnings nemenda, sem ná til efri hæfniprepa lesskilningshluta PISA.<sup>52</sup>

Í því skyni ber að líta til rannsókna sem hafa leitt í ljós að þegar nemendur fá tækifæri til að skrifa um krefjandi, hvetjandi og raunveruleg umfjöllunarefni eru þeir líklegastir til að gera sitt allra besta. Sérstaklega þegar nemendur skrifa texta til ákveðins lesanda eða lesendahóps, þar sem þeir setja fram hugmyndir sínar á sannfærandi og hrífandi hátt, verða ritverkin þeirra innihaldsríkari og með fjölbreytilegri orðanotkun.<sup>53</sup>

Roessingh og félagar könnuðu ritunarfærni með níu ára börnum í Albertafylki í Kanada, þar sem sjónum var beint að færni barnanna í að skrifa hrífandi texta og hvort það tengdist notkun þeirra á námsorðum í lagi 2 og 3.<sup>54</sup> Börnin skrifuðu bréf til skólustjórnenda með hugmyndum um það sem þau vildu gera við autt pláss á leiksvæði skólans. Gæði ritverkanna voru metin á ákveðnum

<sup>52</sup> Sigríður Ólafsdóttir, „Slakur lesskilningur heftir skilning á samfélagslegri umræðu. Mat á núverandi stöðu og leiðir til úrbóta“, *Tímarit um uppeldi og menntun. Sérrit um PISA*, 2025, bls. 1–19, sótt 7. september af <https://ejournals.is/index.php/tuuom/article/view/4194/2804>.

<sup>53</sup> Hetty Roessingh, „The Importance of the Prompt for Eliciting Language Samples. Insights from Research and Considerations for Practice“, *TexELT. Texas English Language Teaching* 1: 1/2012, bls. 37–56.

<sup>54</sup> Hetty Roessingh, Susan Elgie og Pat Kover, „Using Lexical Profiling Tools to Investigate Children’s Written Vocabulary in Grade 3. An Exploratory Study“, *Language Assessment Quarterly* 12: 1/2013, bls. 67–86, sótt 16. apríl 2025 af <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.936603>.

matskvarða. Fjögur stig fengu bréf sem ávörpuðu lesandann, innihéldu inngang, meginmál með rökstuðningi og lokaorð, og voru auk þess hrífandi, það er skemmtileg, sannfærandi og jafnvel hlægileg. Þrjú stig fengu fagleg skrif sem ávörpuðu lesandann og innihéldu inngang, meginkafla og lokaorð, en voru að engu leyti hrífandi. Tvö stig voru gefin fyrir bréf sem innihéldu ekki eitt eða fleiri af ofangreindum atriðum. Eitt stig fengu mjög stutt bréf, sem voru jafnvel bara listi eða upptalning. Í ritverkunum voru talin orð sem tilheyra enskum námsorðaforða. Miðað var við að orð sem tilheyra ekki 1.000 algengustu orðum í enskri tungu (orðum í lag 1) væru sjaldgæf, og þá námsorð í lagi 2 eða 3. Þó var gerð sú undantekning að orð sem voru dæmigerð í daglegu tali barna en sjaldgæf í rituðu máli voru ekki flokkuð sem námsorð. Niðurstöður sýndu að því fleiri stig sem bréfin fengu þeim mun fleiri voru námsorðin. Rannsakendur túlkuðu niðurstöður á þann hátt að notkun á námsorðaforða væri lykilkáttur í því að ritverkin urðu hrífandi góð.

Sigríður Ólafsdóttir byggði rannsókn sína á kanadíska ritunarprófinu þegar hún kannaði hvort færni íslenskra nemenda í að skrifa hrífandi texta tengdist notkun þeirra á íslenskum námsorðaforða.<sup>55</sup> Þátttakendur í rannsókninni voru 139 nemendur í 6. og 8. bekk, 75 með íslensku sem móðurmál og 64 með íslensku sem annað tungumál og voru bréfin metin á sama hátt og í kanadísku rannsókninni. Mat á því hvort orð tilheyrðu námsorðaforða tungumálsins byggði á orðtíðnilista *Markaðrar íslenskrar málheildar*,<sup>56</sup> að 1.000 algengustu orðin væru algeng og tilheyrðu því lagi 1, en sjaldgæfari orð væru námsorð í lagi 2 eða 3.<sup>57</sup> Samt sem áður voru gerðar þær undantekningar, eins og í kanadíska prófinu, að orð sem eru algeng í máli barna en sjaldgæf í rituðu mál voru ekki talin með í hóp námsorða. Dæmi um slík orð voru *skeiting* og *fótboltavöllur*. Niðurstöður sýndu sterk tengsl á milli notkunar nemendanna á námsorðaforða og færni þeirra í að skrifa hrífandi texta. Enginn munur mældist á ritunarfærni 6. og 8. bekkinga, hvorki í stigafjölda né í fjölda námsorða. Allar þessar íslensku rannsóknir gefa til kynna að efla þurfi skólastarf hér á landi, til að nemendur auki reglulega læsisfærni sína, í stað þess að hjakka í lágmarksviðmiðum í lesskilningi og ritun yfir grunnskólaárin.

<sup>55</sup> Sigríður Ólafsdóttir, „The Development of Vocabulary and Reading Comprehension Among Icelandic Second Language Learners“ [óbirt doktorsritgerð], Menntavísindasvið, Háskóla Íslands, 2015, sótt 13. apríl 2025 af <https://skemman.is/handle/1946/23061>.

<sup>56</sup> „Mörkuð íslensk málheild“, *Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum*, sótt 13. apríl 2025 af <http://mim.arnastofnun.is/>.

<sup>57</sup> Auður Pálsdóttir og Sigríður Ólafsdóttir, „Íslenskur námsorðaforði“; L. Vilkaite-Lozdeniè og N. Schmitt, „Frequency as a guide for vocabulary usefulness. High-, mid-, and low-frequency words“, *Routledge handbook of vocabulary studies*, ritstjóri Stuart Webb, New York: Routledge, 2020, bls. 81–96, hér bls. 87–88.

*Kennsluhættir*

Fyrir einum og hálfum áratug var gerð ítarleg úttekt á kennsluháttum í læsi, lestri, lesskilningi og ritun í grunnskólum landsins.<sup>58</sup> Í ljós kom að kennarar nefndu varla kennslu í þessum námsþáttum nema í fyrstu þremur til fjórum bekkjunum. Á mið- og unglingastigi var lítil sem engin stefna um að efla lestur og lesskilning nemenda. Í stað þess að lesskilningur og ritun væru inntak í öllum námskeiðum var lítið svo á að þeir þættir skólastarfsins væru aðeins á ábyrgð íslenskukennara. Í íslenskutímum tóku málfræði- og stafsetningarkennsla yfir með vinnubókaverkefnum, en lesskilningi og ritun var lítið sinnt.

Fimm árum síðar sýndi rannsóknin *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* að kennsluhættir í efri bekkjum grunnskóla voru frekar einhæfdir.<sup>59</sup> Eins og í fyrri úttekt voru vinnubækur nemenda fyrirferðarmestar í kennslustundum. Sjálfstæð heimilda- eða ritgerðarvinna unnin einstaklingslega fór fram sjaldnar en einu sinni í mánuði í 53% skóla, og í hópvinnu í 66% skólanna. Af því má sjá að ritunarkennslu virðist ekki hafa verið markvisst sinnt í rúmlega helmingi skólanna.

Niðurstöður rannsóknarinnar *Íslenska í grunnskólum og framhaldsskólum* sem birtust fjórum árum síðar gáfu ekki ástæðu til að ætla að framfarir hefðu orðið í þessum þáttum skólastarfs hér á landi.<sup>60</sup> Í rannsókninni var sjónum beint að 3., 6. og 9. bekk grunnskóla og 1. og 3. ári framhaldsskólans. Fylgst var með námi og kennslu í íslensku sem námsgrein og einnig í öðrum námsgreinum sem fóru fram á íslensku, og voru viðtöl tekin við kennara og nemendur. Í ljós kom að ekki var unnið skipulega með samræður nemenda og ritunarkennslan var ómarkviss. Í raun virtust nemendur fá litla þjálfun í tjáningu, hvort sem var í töluðu eða rituðu máli.

Af öllum þessum niðurstöðum má ráða að tækifæri felist í því að gefa virkri málnotkun nemenda meira vægi í skólastarfi hér á landi, og þá sérstaklega að þurfi að efla þann þátt skólastarfs á mið-, unglinga- og framhaldsskólastigi. Það er vissulega brýnt í ljósi rannsókna sem sýnt hafa hversu árangursríkar samræður og ritunarverkefni eru fyrir þróun lesskilnings nemenda, sem einmitt hefur hrakað svo gífurlega hér á landi samkvæmt PISA-könnuninni. Í því skyni er mikilvægt að taka mið af kennsluháttum sem sýnt hafa góðan árangur.

<sup>58</sup> Auður Magnús Leiknisdóttir, Hrefna Guðmundsdóttir, Ágústa Edda Björnsdóttir, Heidiur Hrunn Jónsdóttir og Friðrik H. Jónsson, *Staða lestrarkennslu í íslenskum grunnskólum*, Menntamálaráðuneytið, 2009, bls. 17–18, sótt 13. apríl 2025 af [https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/stada\\_lestrarkennslu\\_i\\_islenskum\\_grunnskolum\\_2009.pdf](https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/stada_lestrarkennslu_i_islenskum_grunnskolum_2009.pdf).

<sup>59</sup> Gerður G. Óskarsdóttir, *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar*, Reykjavík: Háskólaútgáfan, 2024.

<sup>60</sup> Kristján Jóhann Jónsson og Ásgrímur Angantýsson (ritstjórar), *Íslenska í grunnskólum og framhaldsskólum*, Reykjavík: Háskólaútgáfan, 2018.

Rannsakendur hafa beint sjónum að skólastarfi með nemendahópum sem sýnt hafa framúrskarandi ritunarfærni.<sup>61</sup> Í ljós hafa komið nokkrir mikilvægir þættir í ritunarkennslunni:

- Verja miklum tíma í ritun.
- Kynna fyrir nemendum ólíkar textategundir og uppbyggingu þeirra.
- Auka þekkingu nemenda á því hvað einkennir gæðaritverk.
- Kveikja og efla ánægju nemenda af ritun.
- Nemendur endurskoði ritverk sín stöðugt og endurbæti. Nákvæm endurgjöf gegnir hér lykilhlutverki, að nemendur fái nákvæmar upplýsingar um það sem má gera betur og hvernig. Nemendur lagfæra síðan ritverkin í samræmi við endurgjöfina. Komið hefur í ljós að endurgjafarferli af þessu tagi er gagnlegt fyrir nemendur á öllum skólastigum.<sup>62</sup>

Ein mest rannsakaða kennsluaðferð með áherslu á lestur, samræður og ritun á upptök sín í Bandaríkjunum og kallast *Word Generation Program*.<sup>63</sup> Markmið kennslunnar eru efla læsisfærni nemenda á mið- og unglingastigi grunnskóla, með markvissri áherslu á námsorð í lagi 2 sem birtast í lesnum textum, ásamt því að nemendur noti orðin í samræðum og í ritunarverkefnum. Aðferðin hefur þróast með áframhaldandi rannsóknum og með henni hefur tekist að minnka mun á læsisfærni og námsgengi nemenda. Þjálfunin felur í sér að nemendur taka fyrir áhugaverð og jafnvel umdeild mál í samfélaginu, til dæmis: *Á að leyfa ruslfæði í skólamötuneytinu?* *Á að lengja skóladaginn?* Nemendur lesa texta þar sem um málið er fjallað frá ólíkum sjónarhornum, þeir rökræða sín á milli, taka afstöðu með eða á móti málinu og reyna að nota námsorðin sem koma fyrir í textunum. Að lokum skrifa þeir um viðfangsefnið. Þeir skipuleggja skrifin, fyrst er inngangur

<sup>61</sup> Steve Graham, „Effective Writing Instruction for All Students. Written for Renaissance Learning“; Steve Graham, Debra McKeown, Sharlene Kihara og Karen R. Harris, „A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades“, *Journal of Educational Psychology* 104: 4/2012, bls. 879–896, sótt 13. apríl 2025 af doi:10.1037/a0029185.

<sup>62</sup> Paul Black og Dylan Wiliam, „Inside the Black Box“, *Phi Delta Kappan* 80: 2/2001, bls. 139–148.

<sup>63</sup> Stephanie Jones o.fl., „Experimental Effects of Word Generation“; Joshua F. Lawrence, Amy C. Crosson, E. Juliana Paré-Blagoev og Catherine E. Snow, „Word Generation Randomized Trial. Discussion Mediates the Impact of Program Treatment on Academic Word Learning“, *American Educational Research Journal* 52: 4/2015, bls. 750–786, sótt 20. október 2025 af <https://doi.org/10.3102/0002831215579485>; Joshua Lawrence, David Francis, Juliana Paré-Blagoev og Catherine E. Snow, „The Poor Get Richer. Heterogeneity in the Efficacy of School-Level Intervention for Academic Language“, *Journal of Cognitive Neuroscience*, 2016, bls. 767–793, sótt 4. nóvember 2025 af <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19345747.2016.1237596>

með kveikju, svo meginkaffi sem inniheldur með- og mótrök og að lokum rökstyðja þeir afstöðu sína í málinu. Námsorðin leika lykilllutverk, því þau gera nemendum kleift að skrifa ítarlega um efnið. Með þessum kennsluháttum hafa nemendur aukið þekkingu sína á námsorðaforða, auk lesskilning og ritunarfærni.

Í skólastarfi skapast tækifæri til að jafna möguleika barna til farsællar námsframvindu, með því að beita kennsluháttum sem sannað hafa árangur sinn. Lykilatriði til árangurs er að nemendur hlusti ekki bara á aðra og lesi um viðfangsefni námsins, heldur séu samræður og ritun reglulegur þáttur í skólastarfinu í öllum námsgreinum. Það er ábyrgð skólans að tryggja að hver einasti nemandi sé virkur þátttakandi í skólastarfinu, og taki því reglulegum framförum í orðaforða, lesskilningi, samræðu- og ritunarfærni.

Markmið rannsóknarinnar sem hér er fjallað um var að kanna viðhorf nemenda og reynslu af samræðum og ritun í skólastarfi frá upphafi til loka 7. bekkjar grunnskóla, hjá nemendum kennara sem tóku þátt í starfsþróunarnámskeiði Menntafléttunnar, Byggjum á forvitni og áhuga nemenda: Aukin tækifæri til virkrar málnotkunar (hópur A), og hjá nemendum kennara sem ekki sóttu námskeiðið (hópur B). Einnig var ætlunin að kanna hvernig ritunarfærni nemenda þróaðist á rannsóknartímabilinu. Á starfsþróunarnámskeiðinu var sérstaklega unnið með þann fræðilega grunn sem hér hefur verið lagður til grundvallar og kennsluáðferðina sem fjallað er um hér á undan.

### *Aðferð*

Með spurningakönnun (reynsla og viðhorf) og ritunarprófi sem voru lögð fyrir nemendur í byrjun og við lok 7. bekkjar var leitast við að greina hvort breyting yrði yfir skólaárið hjá nemendum kennara sem sóttu námskeiðið (hópur A) og hjá nemendum kennara sem ekki sóttu námskeiðið (hópur B).

### **Starfsþróunarnámskeiðið Byggjum á forvitni og áhuga nemenda: Aukin tækifæri til virkrar málnotkunar**

Námskeiðið Byggjum á forvitni og áhuga nemenda: Aukin tækifæri til virkrar málnotkunar stóð yfir veturinn 2021–2022 og var hluti Menntafléttunnar, sem er starfsþróunarverkefni fyrir kennara og unnið í samstarfi Menntavísindasviðs Háskóla Íslands, Háskólans á Akureyri og Kennarasambands Íslands.<sup>64</sup> Á námskeiðum Menntafléttunnar er unnið eftir svokölluðum þróunarhring, sem felst í

<sup>64</sup> „Menntafléttan – námssamfélög í skóla- og frístundastarfi“, *Miðstöð skólaþróunar*, 1. júní 2021, sótt 13. apríl 2025 af <https://www.msha.is/is/fyrirtaekid/fretir/menntaflattan-namssamfelog-i-skola-og-fristundastarfi>.



Því að þátttakendur lesa fræðilegt efni, horfa á myndbönd, ræða saman um efnið og gera áætlanir um hvernig þeir vinna með efnið í kennslu.

Námskeiðið sem kennarar nemenda í hópi A í þessari rannsókn sóttu var kennt í sex lotum yfir eitt skólaár. Hver lota innihélt ákveðna inntaksþætti sem teknir voru fyrir: 1. Leiðtogar og námssamfélög (sameiginlegt í öllum námskeiðum Menntafléttunnar); 2. Að byggja á forvitni og áhuga nemenda til að auka orðaforða, lesskilning, samræðu- og ritunarfærni; 3. Samræður til náms og skilnings; 4. Ritunarkennsla og einkenni gæðaritverka; 5. Ólíkar textategundir og tækifærin sem í þeim felast; 6. Samtal um uppskeru og fengna reynslu (sameiginlegt í öllum námskeiðum Menntafléttunnar).

Meginmarkmið námskeiðsins var að efla þekkingu og hæfni þátttakenda til að skipuleggja kennslu með námsorðaforða í lagi 2, lestur, samræður og ritun, með völdum umfjöllunarefnum sem tóku mið af forvitni og áhuga nemendanna. Því miður var námskeiðið aðeins í boði þennan eina vetur.

Ekki var fylgst með kennurunum til að kanna að hve miklu leyti þeir nýttu það sem þeir lærðu á námskeiðinu. Í því skyni var litið til svara nemendanna í spurningakönnun varðandi reynslu þeirra og viðhorf til samræðna og ritunar í upphafi og við lok tímabilsins sem námskeiðið stóð yfir. Rannsóknin er því ekki dæmigerð íhlutunarrannsókn, heldur var sjónum beint að viðhorfi og reynslu nemenda af samræðum og ritun, ásamt ritunarfærni, í upphafi og við lok 7. bekkjar, hjá nemendum sem var skipt í þessa tvo hópa.

## Þátttakendur

Tveir kennarar sem sóttu Menntafléttunámskeiðið, konur sem kenndu 7. bekk í sama skóla, voru samþykkar því að nemendur í umsjónarbekk þeirra tækju þátt í rannsókninni, en skólastjórinn undirritaði samþykki sitt á þar til gerðu leyfisbréfi (hópur A). Þá var fengið samþykki frá tveimur umsjónarkennurum sama árgangs í öðrum skóla, að nemendur tækju þátt, og undirritaði skólastjóri þeirra einnig leyfisbréf til samþykktar (hópur B). Ætlunin var að kennararnir í hópi B myndu sækja námskeiðið ári síðar þar sem það hentaði ekki þennan vetur, og því var um hentugleikaúrtak að ræða. Í kjölfarið var útbúið leyfisbréf, með upplýsingum um rannsóknina, fyrir foreldra barna í báðum skólum sem þeir voru beðnir að undirrita ef þeir veittu samþykki fyrir því að barn þeirra tæki þátt í rannsókninni. Samþykki fékkst frá foreldrum allra barnanna í báðum skólunum, en þeir fengu leyfisbréfin afhent þegar þeir mættu í foreldraviðtöl um haustið.

Nemendur í hópi A voru 33 talsins og allir með íslensku sem móðurmál. Nemendur í hópi B voru samtals 40 og sex þeirra með annað heimatungumál en íslensku, en þeir voru ýmist fæddir hér eða fluttu til landsins í frumbersku. Í

rannsókninni náðist að leggja spurningakönnunina og ritunarprófið fyrir 32 börn í skóla A að hausti og 31 barn að vori, en 30 börn tóku þátt í báðum fyrirlögnum. Í skóla B náðist að leggja hvort tveggja fyrir öll börnin bæði að hausti og að vori.

### Mælitæki

Spurningakönnun og ritunarpróf voru lögð fyrir nemendur í byrjun október 2021 og í apríl 2022. Hér verður fyrst sagt frá spurningakönnuninni og síðan ritunarprófinu.

#### *Spurningakönnun*

Spurningakönnuninni var ætlað að kanna að hve miklu leyti unnið var með samræður um viðfangsefni námsins og hversu oft nemendur skrifuðu sögur eða ritgerðir og hvert viðhorf þeirra var til þess. Nemendur svöruðu könnuninni strax eftir ritunarprófið um haustið og um vorið.

Spurningakönnunin var með fjórum opnum spurningum og því máttu nemendur svara með eigin orðum. Svörin voru þó ekki orðmörg og því var hægt að skipta þeim í flokka:

#### **Samtöl:**

- **Reynsla:** Talið þið stundum saman um viðfangsefni námsins í skólanum?  
1) aldrei; 2) veit ekki; 3) stundum eða oft.
- **Viðhorf:** Finnst þér það gaman?  
1) nei leiðinlegt; 2) veit ekki; 3) frekar skemmtilegt eða mjög skemmtilegt.

#### **Ritun:**

- **Reynsla:** Hversu oft skrifar þú ritgerðir eða sögur í skólanum?  
1) aldrei; 2) veit ekki; 3) stundum eða oft.
- **Viðhorf:** Finnst þér það gaman?  
1) nei leiðinlegt; 2) veit ekki; 3) frekar skemmtilegt eða mjög skemmtilegt.

#### *Ritunarpróf*

Fyrirmyndin að ritunarprófinu var fengin úr rannsókn Sigríðar Ólafsdóttur og kanadísku rannsókninni sem hér hefur verið fjallað um.<sup>65</sup> Nemendur voru beðnir um að handskrifa bréf til skólastjórans með yfirskriftinni *Hvað á að gera við auða plássid á skólastjóðinni?* Nemendur áttu að reyna að sannfæra skólastjóran um að hugmyndir þeirra væru frábærar.

<sup>65</sup> Sigríður Ólafsdóttir, „The development of vocabulary and reading comprehension among Icelandic second language learners“; Hetty Roessingh o.fl., „Using Lexical Profiling Tools to Investigate Children’s Written Vocabulary in Grade 3“.

Eins og í hinum rannsóknunum voru ritunarverkin flokkuð í fjögur stig eftir gæðum. Fjögur stig voru gefin fyrir ritun sem var framúrskarandi, hrífandi, sannfærandi og skemmtileg, með inngangi, meginmáli sem innihélt rökstuddar tillögur og lokaorð, ásamt því að lesandinn var ávarpaður eða/og tekið tillit til sjónarhorns hans. Þrjú stig voru gefin fyrir bréf sem uppfylltu þessi skilyrði en voru ekki hrífandi, skemmtileg eða sannfærandi. Tvö stig voru gefin fyrir ritunarverk sem skorti einn eða fleiri ofangreinda þætti. Eitt stig fengu nemendur sem náðu ekki að uppfylla skilyrði prófsins, til dæmis skrifuðu eina setningu eða ófullkomna málsgrein. Núll stig voru gefin ef ritunin var í engu samræmi við fyrirælin.

Reiknaður var heildarfjöldi orða og fjöldi námsorða (í lagi 2 og 3). Til að flokka námsorð var tekið mið af Lista yfir íslenskan námsorðaförða í lagi 2 (LÍNO-2)<sup>66</sup> og orðtíðnilista Risamálheildarinnar.<sup>67</sup> Orð sem eru á LÍNO-2 voru öll talin með. Orð sem ekki eru á LÍNO-2 voru fundin í Risamálheildinni og ef þau voru ekki á meðal 1.000 algengustu orðanna töldust þau með í hóp námsorða. Þó var beitt hyggjuviti þannig að orð sem eru algeng tali barna en sjaldgæf í rituðu máli voru ekki tekin með, sem dæmi *trampólín*, *batti*, *battavöllur* og *skeiting*. Þar að auki voru námsorð sem notuð voru á rangan hátt ekki talin með, orð sem greinilegt var að nemendur höfðu ekki réttan skilning á. Skemmtilegt dæmi um fagaða setningu með ranglega notuðu námsorði „Ég bið þig um að ljá mér vort gáfulega eyra“ þar sem eignarforbafnið *vort* er notað í staðinn fyrir *yðar*. Þó voru stafsetningarvillur ekki taldar, né heldur málvillur ef merking textans skilaði sér. Til dæmis eftirfarandi setning sem auðvelt er að skilja þrátt fyrir villurnar: „Kæri skólastjóri mér langar í annð íþróttahús því að þá hefur maður ithvað að gera í frímó og svo maður frjósi ekki um veturnar“.

## Úrvinnsla gagna

Mat á ritunarverkefnunum var fært inn í Excel og síðan unnið úr þeim með lýsandi tölfræði fyrir eftirfarandi þætti: stigafjölda, heildarfjölda orða og fjölda námsorða fyrir hvorn skóla fyrir sig. *Pearson (R)* fylgnimæling var keyrð á sambandi milli heildarfjölda orða og stigafjölda. Stuðst var við skilgreiningu Cohens til að meta styrkleika fylgninnar, hvort um veik (0,1), miðlungssterk (0,3) eða sterk tengsl (0,5) væri að ræða.<sup>68</sup>

<sup>66</sup> Auður Pálsdóttir og Sigríður Ólafsdóttir, „Íslenskur námsorðaförði“.

<sup>67</sup> „Risamálheildin“, *Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum*, sótt 13. apríl 2025 af <http://igc.arnastofnun.is/is/index.html#Abou>.

<sup>68</sup> Jacob Cohen, *Statistical Power Analysis for the Behavioral Science*, New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1988, 2. útgáfa.

*Síðferðileg álitamál*

Könnunin var nafnlaus og í samræmi við lög um persónuvernd. Skólayfirvöld sveitarfélaganna ásamt stjórnendum beggja skóla gáfu leyfi fyrir þátttöku nemendanna. Foreldrar barnanna gáfu undirritað samþykki á þar til gerðu leyfisbréfi, þar sem allar nauðsynlegar upplýsingar um rannsóknina komu fram og tilgreint að draga mætti barn frá þátttöku hvenær sem væri á rannsóknartímanum. Gagnasafnið var aðeins aðgengilegt rannsakendum og hvergi hægt að rekja upplýsingar til skóla eða þátttakenda.

*Niðurstöður*

Leitað var svara við rannsóknarspurningunum:

1. Hvert er viðhorf og reynsla nemenda í upphafi og við lok 7. bekkjar grunnskóla af samræðum og ritunarverkefnum, í umsjónarbekk kennara sem sóttu starfsþróunarnámskeið Menntafléttunnar og í umsjónarbekk kennara sem ekki sóttu námskeiðið?
2. Hver er þróun ritunarferni nemenda yfir 7. bekk grunnskóla, hvað varðar gæði ritunar, heildarfjölda orða og fjölda námsorða, í umsjónarbekk kennara sem sóttu starfsþróunarnámskeið Menntafléttunnar og í umsjónarbekk kennara sem ekki sóttu námskeiðið?

### **Viðhorf nemenda og reynsla af samræðum og ritunarverkefnum í upphafi og við lok rannsóknartímabilsins**

Allir nemendur nema einn í hópi A sögðust oft eða stundum ræða saman um viðfangsefni námsins að hausti og að vori (97% og 97%). Í hópi B svöruðu 35 nemendur spurningunni játandi (fimm neitandi), að hausti og að vori (87,5%).

Hlutfall þeirra sem sögðust oft eða stundum skrifa sögur og ritgerðir hélst óbreytt í hópi A á rannsóknartímanum, var 21 nemandi um haustið og 20 um vorið (65,6% og 64,5%, 11 nemendur svöruðu neitandi bæði skiptin). Í hópi B var það líka 21 nemandi um haustið (52,5%, en 18 svöruðu neitandi og einn vissi ekki) en einum færri um vorið (20 nemendur, eða 50% því 19 svöruðu neitandi og einn vissi ekki).

Nemendur voru spurðir hvort þeim fyndist gaman að tala saman um viðfangsefni námsins í skólanum. Að hausti fannst 26 nemendum (81,3%) í hópi A það skemmtilegt (fimm svöruðu neitandi og einn vissi ekki) en 24 nemendur (77,4%) um vorið (þrjár neitandi og fjórir vissu ekki). Í hópi B voru það 32 nemendur (80%) að hausti (sex svöruðu neitandi og tveir vissu ekki) en 34 nemendur (85%) að vori (fimm neitandi og einn vissi ekki).

Í hópi A sögðust 27 nemendur (84,4%) finnast gaman að skrifa um haustið (fjórir svöruðu neitandi og einn vissi ekki) en 23 nemendur (74,2%) um vorið (sjö nemendum fannst það leiðinlegt og einn vissi ekki). Í hópi B fannst 23 nemendum (57,5%) það skemmtilegt að hausti (15 fannst það leiðinlegt og tveir vissu ekki) en hækkaði í 27 nemendur (67,5%) að vori (11 svöruðu neitandi og tveir vissu ekki).

Í hnotskurn sýndu niðurstöður spurningakönnunarinnar að næstum allir nemendur í hópi A sögðust oft eða stundum ræða saman um viðfangsefni námsins, hlutfallið var aðeins lægra í hópi B og hélt óbreytt í báðum skólum. Tveir af hverjum þremur nemendum í hópi A sögðust oft eða stundum skrifa sögur eða ritgerðir en helmingur nemenda í hópi B, bæði að hausti og að vori. Í báðum hópum var herra hlutfall nemenda sem fannst skemmtilegt að skrifa en sagðist skrifa. Hlutfall jákvæðra til ritunar hélt herra í hópi A, þó það hafi lækkað en hækkað í hópi B.

### Þróun ritunarfærni nemenda á rannsóknartímanum

Í töflu 1 eru settar fram niðurstöður á ritunarprófinu að hausti og að vori í báðum hópum, á þremur breytum: stig (gæði), heildarfjöldi orða og fjöldi námsorða.

**Tafla 1:**

*Niðurstöður ritunarprófsins að hausti og að vori hjá tilraunarhópnum og samanburðarhópnum*

	Hópur	Tími	N	vantar	Meðaltal	Staðalfrávik	lægsta	hæsta
Stig	A	Haust	32	1	2,6	0,7	2	4
		Vor	31	2	3	0,9	2	4
	B	Haust	40	0	2,1	0,9	0	4
		Vor	40	0	2,1	0,9	0	4
Heildar- fjöldi orða	A	Haust	32	1	118,4	63,3	25	260
		Vor	31	2	139,7	65,3	53	298
	B	Haust	40	0	84,2	61,4	1	274
		Vor	40	0	74,7	51,8	3	193
Fjöldi námsorða	A	Haust	32	1	5,1	7,92	0	39
		Vor	31	2	7	10,48	0	47
	B	Haust	40	0	1,9	3,16	0	16
		Vor	40	0	0,8	1,49	0	7

Í töflu 1 má sjá að hópur A stóð sig að meðaltali betur en hópur B að hausti í öllum matsþáttum ritunar: stigagjöf, heildarfjölda orða og fjölda námsorða. Þá

var aukning á meðaltali í öllum þáttum ritunar hjá skóla A að vori. Aftur á móti kom fram lækkun hjá skóla B í meðaltali á sömu þremur matsþáttunum. Þá vekur athygli lægsti heildarfjöldi orða í skóla B, sem var eitt orð um haustið og þrjú orð um vorið, en hér er um sama nemanda að ræða.

Í töflu 2 er settur fram meðalfjöldi orða og fjöldi námsorða eftir stigafjölda í hvorum skóla.

**Tafla 2:**

*Fjöldi nemenda, meðalfjöldi orða og fjöldi námsorða eftir stigafjölda*

Stig	Hópur	Haust			Vor		
		Fjöldi nemenda	Meðalfjöldi orða	Meðalfjöldi námsorða	Fjöldi nemenda	Meðalfjöldi orða	Meðalfjöldi námsorða
4	A	5	179,6	17	11	217,5	17
	B	3	180,7	9,3	2	192	4
3	A	10	144,1	4,4	8	139,8	3,3
	B	10	132,2	2,8	11	113,3	1,8
2	A	17	83,3	2	12	85,1	2
	B	17	74,9	0,8	16	68	0,5
1	A	0			0		
	B	9	18,7	0,3	10	19	0
0	A	0			0		
	B	1	1	0	1	3	0

Eins og tafla 2 sýnir þá fjölgaði nemendum í hópi A sem fengu 4 stig en að sama skapi fækkaði í hópi B sem fengu 4 stig. Fjöldi nemenda í hópi A sem fengu aðeins 2 stig lækkaði um fimm nemendur en fækkaði um einn nemanda í hópi B, en fjöldinn hafði verið sá sami í skólunum um haustið.

Stigum fjölgaði hjá 11 nemendum í hópi A (36,7% af 30 nemendum sem tóku þátt að hausti og að vori), en hjá átta nemendum í hópi B (20%). Alls lækkuðu tveir nemendur í stigum í hópi A frá hausti að vori (6,7%) en átta nemendur í hópi B (20%). Þar af fækkaði heildarfjölda orða hjá öðrum nemandanum í hópi A en hjá öllum átta nemendum í hópi B. Að frátöldum þeim sem fengu 4 stig bæði að hausti og að vori, stóðu í stað samtals 12 nemendur í hópi A (40%) og 23 nemendur í hópi B (57,5%). Þar af fækkaði orðafjölda hjá þremur nemendum í hópi A, en hjá átta nemendum í hópi B.

Sterk fylgni mældist á milli stigafjölda og heildarfjölda orða, hún var mest í hópi B að vori (*Pearson R* = 0,9), aðeins lægri hjá sama hópi að hausti (*Pearson R* = 0,80), svo í hópi A að vori (*Pearson R* = 0,77) og lægst hjá hópi A að hausti (*Pearson*

$R = 0,61$ ). Af því má sjá að því betri sem ritunarverkin voru þeim mun fleiri voru orðin að jafnaði, en fylgnin var þó meiri í hópi B.

Í töflu 2 má sjá mikinn mun á notkun námsorða milli þeirra sem náðu 4 stigum í hópi A og hinna sem fengu 3 stig, að þeir sem skrifuðu hrífandi bréf notuðu mun fleiri námsorð en hinir sem voru þó með fagleg bréf. Fjöldi námsorða lækkaði með færri stigum í báðum hópum.

Í hópi B voru sex nemendur með annað heimatungumál en íslensku. Meðaltal yfir heildarfjölda orða hjá þessum sex nemendum var 90,4 orð að hausti, en hjá nemendum hópsins í heild 84,17 orð. Að vori var meðaltalið hjá þessum sex nemendum 87,17 orð en hjá nemendum hópsins í heild 74,70. Meðalstigafjöldi þeirra var að hausti 1,83 stig og um vorið 2 stig, en hjá nemendum hópsins í heild 2,13 að hausti og 2,08 að vori.

Í hnotskurn sýndu niðurstöður ritunarprófsins að hópur A sýndi betri ritunarfærni að hausti og tók framförum á rannsóknartímanum í meðaltali stigafjölda, heildarfjölda orða og fjölda námsorða, en lækkun varð í hópi B á öllum þáttum. Hækkun í stigafjölda varð hjá 36,7% nemendanna í hópi A og hjá 20% í hópi B. Lækkun varð hjá tveimur nemendum í hópi A (6,7%) og hjá átta nemendum í hópi B (20%). Að frátöldum þeim sem fengu hæstan stigafjölda að hausti og vori var stöðnun hjá 40% barnanna í hópi A og 57,5% í hópi B.

Að lokum eru hér sett fram dæmi um ritverk sem fengu 4, 3, 2, 1 og 0 stig. Orð sem töldust í hóp námsorða eru feitletruð, en hvert þeirra var talið einu sinni í hverju ritverki. Stafsetningar- og málvillur eru ekki leiðréttar, en eins og áður segir voru þær ekki teknar með í niðurstöðum.

4 stig:

Komdu sæl skólastjóri. Ég heiti ... og ég hef það á **tilfinningunni** að þessi hugmynd er frekar góð. Ég sé fyrir mér lítinn **ævintýraskóg**, á skólalóðinni okkar. **Smáan** garð þar sem börn geta **spreytt** sig á eithverju nýju. Hugsaðu þér, að **hóllinn**, sem stendur **stoltur** fyrir framan **aðalbyggingu** skólans væri **gjörbreyttur**. Til dæmis ef við stæðum á honum gætum við **kafað djúpt í iðrum** jarðar. Að inn í hann mundi grafa **göng**, sem myndu liggja að átta **mismunandi stöðvum**. Stöðvar með **leikföng** og **tæki** þar sem stórir og smáir geta hlegið og **skemmt** sér í þessum **frumlega furðuheimi**. Við **útgang** ganganna yrði **ábyggilega aðalstöðin** þar sem kannski sjö börn myndu **rúmast** inni í einu. Ég veit hvað þú ert að velta fyrir þér. „Er þetta nokkuð **óhætt**?“ Nú auðvitað!

Starfsmenn yrðu á **vaktinni** og hefðu annað augað með **grislingunum**.

Það væri stranglega **bannað** að sleppa **augnsýn** með þeim og því er þetta **gríðarlega** mikilvægt **starf** og því þarf að fylgja há **upphæð!** :)

Ástæðan fyrir hugmyndinni um **neðanjarðargöngin** og **tugir** trjáa á hólnum er.. Vegna þess að viljum við ekki **venja** börnin okkar á að finna fyrir **náttúrunni** og prófa eitthvað nýtt? Eitthvað annað en að vera fastur við **skjá** eða eitthvað annað slíkt. Ég vona svo **innilega** að þú **ihugir** þetta.

Kveðja, ... :)

.....

3 stig:

Kæri skólastjóri ég legg til að nýr körfuboltavöllur verði settur á auða svæðið á skólalóðinni. **Núverandi** völlur er ekki í **standi**. Smá rigning og hann er eins og svell. Svo ef körfuboltavöllur er **óraunhæfur** þá legg ég fram handboltavöll því handbolti er **vinsæll** meðal barna í ...skóla. Það vantar líka hita í fótoltavöllin. Svo vil ég taka fram það er búið að vera svona kosningar í skólanum ég get talið með anari hendi hversu oft er búið að gera eitthvað af þessum hugmyndum. Takk fyrir mig,

.....

2 stig:

Það væri geggjað ef þú gæti sett anan fótoltavöll fyrir 7 bekk af því að 6 og 5 bekkur halda áfram að kasta 7 bekk útaf.

.....

1 stig:

Það er fótoltavölur með körfuboltakörrvu á og það er trampólín

.....

0 stig:

Ég veit ekki.

## *Umræður*

Markmið rannsóknarinnar voru að leita eftir viðhorfi nemenda og reynslu af samræðum og ritun í skólastarfi frá upphafi til loka 7. bekkjar grunnskóla. Einnig var ætlunin að kanna hvernig ritunarfærni nemendanna þróaðist á rannsóknartímabilinu. Þátttakendur voru 33 nemendur tveggja kennara sem tóku þátt í



starfsþróunarnámskeiði Menntafléttunnar, Byggjum á forvitni og áhuga nemenda: Aukin tækifæri til virkrar málnotkunar (hópur A), og 40 nemendur tveggja kennara sem ekki sóttu námskeiðið (hópur B). Á starfsþróunarnámskeiðinu var sérstaklega unnið með þann fræðilega grunn sem hér hefur verið settur fram. Fjallað var um rannsóknir sem sýna mikilvægi þess að nemendur ræði og skrifi um það sem þeir lesa, og að viðfangsefni tengist áhugasviði þeirra og forvitni. Það er virk málnotkun nemenda sem hefur reynst árangursríkust til effingar lesskilnings.

Gagnlegt er að beina sjónum að málnotkun nemenda íslenskum grunnskólum í ljósi mikillar hnignunar í lesskilningi hérlendis síðustu ár, samkvæmt alþjóðlegum samanburði á PISA. Sístækkandi hlutfall nemenda nær ekki lágmarksviðmiðum, var 15% árið 2000 en 40% árið 2022.<sup>69</sup> Nemendur sem skora svo lágt eiga erfitt með að nýta sér lestur í daglegu lífi. Þeir eru enn síður í stakk búnir til að sækja sér þekkingu í gegnum lestur, sem er grundvöllur þess að námsfravinda þeirra verði farsæl.

Til að minnka mun á lesskilningi nemenda hefur reynst gagnlegt að nemendur noti sjálfir tungumálið á innihaldsríkan hátt, en hlusti ekki bara á aðra eða lesi texta sem aðrir hafa skrifað.<sup>70</sup> Bestur árangur hefur komið fram þegar umfjöllunarefni eru tekin fyrir sem höfða til áhuga nemenda, textar lesnir, rætt saman og skrifað um efni textanna. Á þann hátt geta nemendur aukið bæði lesskilning sinn og tjáningarfærni í töluðu og rituðu máli.<sup>71</sup>

Í svörum nemenda í þeirri rannsókn sem hér hefur verið greint frá má sjá að meginþorri nemenda sagðist taka þátt í samræðum í skólanum um viðfangsefni námsins, en þjálfun ritunar virðist aðeins hafa náð til hluta nemenda, um það bil tveggja af hverjum þremur nemendum í hópi A en aðeins helmingss nemenda í hópi B, og hélt hlutfallið óbreytt yfir veturinn. Því virðast kennararnir ekki hafa náð að fjölga í hópi nemenda sinna sem þjálfuðu ritun, ekki heldur þær sem sóttu námskeið Menntafléttunnar. Hugsanlega unnu þær með inntak námskeiðsins aðeins með nemendum sem höfðu áður þjálfað ritun.

Auk þess kom í ljós að fjöldi nemenda sem sagðist hafa ánægju af því að skrifa (27–23 í hópi A og 23–27 í hópi B) var meiri en sá fjöldi sem sagðist skrifa (21–20 í hópi A og 21–19 í hópi B), en það kom fram í báðum hópum bæði fyrir

<sup>69</sup> Guðmundur Bjarki Þorgrímsson, *PISA 2022. Helstu niðurstöður á Íslandi*.

<sup>70</sup> Joshua Lawrence, David Francis, Juliana Paré-Blagoev og Catherine E. Snow, „The Poor Get Richer“; Hetty Roessingh o.fl., „Unlocking Academic Literacy in Grade 4. The Role of Handwriting“.

<sup>71</sup> Lowry Hemphill o.fl., „Improving Struggling Readers’ Literacy Skills Through Talk About Text“; Stephanie M. Jones o.fl., „Experimental Effects of Word Generation“.

og eftir rannsóknartímabilið. Það er umhugsunarvert, því mikilvægt er að kennarar vanmeti ekki áhuga nemenda á því að skrifa, né heldur færni þeirra til þess. Ef kennarar hafa minni væntingar til sumra nemenda er hættan sú að þeir gefi nemendunum of einföld verkefni sem síðan leiðir til hægari framfara í læsisfærni þeirra, miðað við nemendur sem fá að glíma við læsiseflandi verkefni.<sup>72</sup> Þó hlutfall jákvæðra til ritunar hafi haldist hærra í hópi A þá lækkaði hlutfallið á tímabilinu, en hækkun varð í hópi B. Því virðist ritunarþáttur kennslunnar ekki hafa höfðað til allra nemendanna, og í hópi A þrátt fyrir þátttöku kennaranna í starfsþróunarnámskeiðinu. Mikilvægt er að kennarar beini athygli sinni að hverjum einasta nemanda, að áhugi og forvitni á umfjöllunarefninu kvikni hjá öllum og að kennarar styðji alla til þátttöku, í lestri, samræðum og ritun. Rannsóknir sýna einmitt að kennarar í grunnskólum landsins sem starfa með fjölbreytilegum nemendahópum segja það áskorun að ná til hvers einasta nemanda.<sup>73</sup>

Nemendurnir í hópi A voru sterkari í ritun að hausti að meðaltali á öllum þremur matsþáttum ritunar, stigagjöf, heildarfjölda orða og fjölda námsorða, og þeir tóku líka framförum á rannsóknartímabilinu, á meðan hópur B sýndi að meðaltali afturför á sömu mælikvörðum. Í ljósi yfirburða hóps A um haustið má álykta sem svo að kennararnir hafi valið þetta námskeið, af öllum þeim sem voru í boði Menntafléttunnar, vegna vitundar þeirra um mikilvægi ritunar og því hafi nemendur þeirra þjálfað ritun í meira mæli áður en námskeiðið hófst og svo líka yfir rannsóknartímabilið. Þær ályktanir má tengja við svör nemendanna, þar sem hærra hlutfall sagðist skrifa í hópi A bæði um haustið og um vorið.

Þó breyting hafi ekki greinst í svörum nemenda í hópi A varðandi fjölda þeirra sem sagðist skrifa þá má álykta sem svo að kennsluhættirnir hafi orðið markvissari vegna þess að framfarir komu fram hjá nemendunum umfram hinn hópinn. Hugsanlega var ritunarkennslan árangursríkari því hún var felld inn í umfjöllunarefni sem vöktu áhuga og forvitni nemendanna, sem þjálfuðu ritun, að ritunin hafi verið samofin lestri og samræðum. Það var einmitt inn-tak starfsþróunarnámskeiðsins sem ætlunin var að kennararnir innleiddu með nemendum sínum yfir veturinn. Framfarir í ritun hjá hópi A, umfram hóp B, birtust einnig í hlutfalli nemenda sem sýndu framfarir í gæðum ritverkanna, en

<sup>72</sup> Keith E. Stanovich, „*Matthew Effects in Reading*“.

<sup>73</sup> Kristín Björnsdóttir og Eiríksína Eyja Ásgrímsdóttir, „„Þá má ekki missa kúlið“. Tilfinningar og tilfinningavinna grunnskólakennara“, *Netla – Vefámarit um uppeldi og menntu*, 2021, sótt 13. apríl 2025 af <https://netla.hi.is/greinar/2021/rynd/14.pdf>; Ragnar F. Ólafsson, „TALIS 2018. Starfsþættir og viðhorf kennara og skólastjóra á unglingsáttu grunnskóla“, *Menntamálastofnun*, 2019, sótt 13. apríl 2025 af [https://mms.is/sites/mms.is/files/vefutgafa\\_-\\_talis\\_2019.pdf](https://mms.is/sites/mms.is/files/vefutgafa_-_talis_2019.pdf).

alls hækkuðu 36,7% nemenda í stigafjölda frá hausti að vori í hópi A, en 20% nemenda í hópi B.

Í ritverkum nemendanna kom fram sterk fylgni á milli stigafjölda og heildarfjölda orða, en fylgnin var aðeins meiri í hópi B. Ástæðan gæti verið sú að nemendurnir í hópi A virtust hafa þjálfað ritun með markvissari hætti, og því notuðu þeir fleiri orð með aðeins minni tengsl við það hvort ritverkin þeirra náðu því að vera fagleg og hrífandi eða ekki. Með öflugri þjálfun verður auðveldara að koma frá sér orðum í texta, orðunum fjölgar með aukinni og reglulegri iðkun, sem felld er inn í áhugaverð viðfangsefni.<sup>74</sup>

Í samræðum og í ritunarverkefnum er hægt hvetja nemendur til að nota orðin sem birtast í lesnum textum.<sup>75</sup> Mikilvægustu orðin eru ekki á meðal algengustu orða tungumálsins, heldur sjaldgæfari orð sem tilheyra námsorðaforða í lagi 2 og lagi 3. Það eru einkum orð í lagi 2 sem gefa töluðu og rituðu máli meiri blæbrigði og eru nauðsynleg til að hægt sé að fjalla um efnið á innihaldsríkan og nákvæman hátt.<sup>76</sup> Í námskeiði Menntafléttunnar var einmitt lögð sérstök áhersla á námsorð í lagi 2, hversu mikilvægt er að nemendur skilji orð af því tagi sem birtast í lesnum textum, og ekki síður að nemendur noti orðin í samræðum og ritun um efni textanna. Hugsalega hefur kennurinum tekist að vinna með þennan þátt námskeiðsins í kennslunni því fjölgun var á meðaltali slíkra orða í ritverkum hóps A (fjölgaði úr átta í 11) en lækkun hjá hópi B (lækkaði úr þremur í 1,5). Þó ekki hafi verið aflað upplýsinga um hvaða námsorðum kennararnir beindu athygli nemenda sinna að þá ber að hafa í huga að orð í lagi 2 eru notuð í margs konar samhengi og því gagnleg og mikilvæg hvert svo sem umfjöllunarefnið er. Það er einmitt efsta stig orðabekkingar, þegar nemendur nota orð í töluðu eða rituðu máli, þá hafa þeir eignast orðin.<sup>77</sup>

Niðurstöður rannsóknarinnar leiddu í ljós að 6,7% barnanna í hópi A og 20% barnanna í hópi B sýndu lakari ritunarfærni að vori en að hausti. Ef frá er talið hlutfall barna sem voru með hæsta stigafjölda að hausti og að vori er ljóst að 40% barnanna í hópi A stóðu í stað og 57,5% nemendanna í hópi B. Það er umhugsunarvert að svo hátt hlutfall nemenda í tveimur grunnskólum taki ekki framförum í svo mikilvægri námslegri færni sem ritunin er, en það tengist

<sup>74</sup> Hetty Roessingh o.fl., „Unlocking Academic Literacy in Grade 4. The Role of Handwriting“.

<sup>75</sup> Joshua Lawrence o.fl., „The Poor Get Richer“; Hetty Roessingh o.fl., „Unlocking Academic Literacy in Grade 4. The Role of Handwriting“.

<sup>76</sup> Auður Pálsdóttir og Sigríður Ólafsdóttir, „Íslenskur námsorðaforði“.

<sup>77</sup> T. Sima Paribakth og Majorie Wesche, „Enhancing Vocabulary Acquisition Through Reading“.

líka niðurstöðum spurningakönnunarinnar að rúmlega helmingur allra nemendanna sagðist ekki skrifa, hvorki að hausti né að vori. Stöðnun kom einnig fram í fyrstu fyrirlögn íslensks námsorðaforðaprófs þar sem 10. bekkingar skorðu að meðaltali ekki hærra en 9. bekkingar.<sup>78</sup> Mikilvægt er að hvert einasta ár grunnskólans nýtist nemendum til framfara, og er það sérstaklega brýnt eftir að framhaldsskólanámið var stýtt úr fjórum árum í þrjú ár.<sup>79</sup> Hér ber að nefna að nemendurnir sex í hópi B sem höfðu annað heimatungumál en íslensku skáru sig að engu leyti frá bekkjarfélögum sínum. Þeir þurfa eins og öll önnur börn að fá tækifæri til að nota íslensku á ríkulegan og virkan hátt í skólastarfinu.<sup>80</sup> Grundvallaratriði er að hvert einasta barn fái læsiseffandi verkefni sem stuðla að námsárangri þeirra, en að sum börn séu ekki föst í einföldum verkefnum sem draga úr möguleikum þeirra til að ná sér á flug.

Rannsóknin hefur takmarkanir eins og aðrar rannsóknir, og þá sérstaklega að ekki var fylgst með kennurunum í hópi A til að kanna að hve miklu leyti þær notuðu inntak starfsþróunarnámskeiðsins, lesskilningur nemendanna var ekki prófaður og rannsóknin stóð aðeins yfir í eitt ár. Þar sem um meistaraverkefni var að ræða var mögulegt umfang takmarkað.

Rannsóknin sýnir framvindu í ritun hjá 73 nemendum í 7. bekk grunnskóla og þær upplýsingar eru mikilvægar. Þegar litið er til gæða ritverkanna þá náðu aðeins 19 þeirra framförum yfir heilt skólaár, aðrir sýndu stöðnun og sumir hnignun. Það eru líka haldbærar upplýsingar að samtals 40 nemendur sögðust ekki skrifa í skólanum en það samræmist fyrri rannsóknum hér á landi. Rannveig Oddsdóttir og félagar ályktuðu af niðurstöðum rannsóknar sinnar með börnum í 2.–4. bekk að kennsla ritunar náí að mestu til grundvallarþátta ritunar en síður til þróunar og eflingar ritunar eftir að þeirri færni er náð.<sup>81</sup> Hrafnhildur Ragnarsdóttir leiddi í ljós með rannsókn sinni, sem hún birti níu og fimm árum fyrir, að ritunarfærni íslenskra nemenda á aldrinum 11, 14 og 17 ára var mun slakari en nemenda í þeim sjö löndum sem rannsóknin var hluti af.<sup>82</sup> Svo virðist vera að ritunarkennslu sé ekki nægilega sinnt í íslenskum grunnskólum á mið- og unglingastigi samkvæmt greiningum sem hafa verið gerðar á kennsluháttum í íslenskum skólum síðustu ár. Faggreinakennarar líta á það sem ábyrgð og hlut-

<sup>78</sup> Edda Björk Vatnsdal, „Íslenskur námsorðaforði grunnskólanema“.

<sup>79</sup> Tinna Laufey Ásgeirsdóttir, „Iceland’s Natural Experiment in Education Reform“.

<sup>80</sup> Young-Suk Grace Kim o.fl., „Theory- and Evidence-Based Language Learning and Reaching for Young Children“; Joshua Lawrence o.fl., „The Poor Get Richer“.

<sup>81</sup> Rannveig Oddsdóttir o.fl., „Hvað ræður mishröðum framförum í textaritun barna?“.

<sup>82</sup> Hrafnhildur Ragnarsdóttir, „Þróun textagerðar frá miðbernsku til fullorðinsára“; Hrafnhildur Ragnarsdóttir, „Textagerð barna, unglunga og fullorðinna“.

verk íslenskukennara og í íslenskutímum hafa vinnubókaskrif verið fyrirferðarmikil.<sup>83</sup> Árið 2014 virtist þjálfun ritunar ekki hafa verið markvisst sinnt í rúmlega helmingi þeirra skóla sem könnunin náði til.<sup>84</sup> Þá leiddi rannsóknin *Íslenska í grunnskólum og framhaldsskólum* í ljós að ómarkvisst var unnið með samræður og ritun, bæði í íslenskutímum og í öðrum námsgreinum.<sup>85</sup> Því er samhljómur með þessum rannsóknum sem spanna langt tímabil og tengjast sterklega hrapandi frammistöðu nemenda hérlendis í lesskilningshluta PISA-kannana á þessari öld.

Rúmlega helmingur nemenda sagðist ekki skrifa í skólanum og framfarir í ritunarfærni urðu að meðaltali hjá hópi A en afturför í hópi B. Hér gæti verið um að ræða Mattheusar áhrifin, þá tilhneigingu að hinir ríku verði sífellt ríkari og hin fátæku fátækari,<sup>86</sup> því hópur A sýndi betri ritunarfærni að hausti en hópur B. Þó ber að áréttu að kennsluhættirnar sem fjallað var um á námskeiðinu hafa margsannað árangur í því að efla lesskilning nemenda, orðaforða og ritunarfærni.<sup>87</sup> Hugsanlega var það vegna kennsluhátta kennara nemendahóps A að þróun ritunar var jákvæð hjá nemendum þeirra en neikvæð í hinum hópnum. Rannsóknir hafa sýnt að læsisfærni nemenda er einkum háð kennsluháttum.<sup>88</sup> Því er ekki sama í hvaða skóla börn ganga, við getum ekki gert ráð fyrir sömu framförum í öllum skólum eða hjá öllum kennurum, bæði hvað varðar hlutfall nemenda sem þjálfá ritun og líka þær framfarir sem verða í ritunarfærni nemenda.

Ljóst er að tækifæri felast í því að auka þátt ritunar í íslenskum grunnskólum með hverjum einasta nemanda. Slíkar áherslur og átak geta leitt til þess að lesskilningur nemenda í íslenskum grunnskólum eflist, ásamt ritunarfærni. Sam-

<sup>83</sup> Auður Magnús Leiknisdóttir o.fl., *Staða lestrarkennslu í íslenskum grunnskólum*.

<sup>84</sup> Gerður G. Óskarsdóttir, *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar*.

<sup>85</sup> Kristján Jóhann Jónsson og Ásgrímur Angantýsson (ritstjórar), *Íslenska í grunnskólum og framhaldsskólum*.

<sup>86</sup> Keith E. Stanovich, „Matthew Effects in Reading“.

<sup>87</sup> Lowry Hemphill o.fl., „Improving Struggling Readers’ Literacy Skills through Talk About Text“; Stephanie M. Jones o.fl., „Experimental Effects of Word Generation“; Joshua Lawrence o.fl., „Word Generation Randomized Trial“; Joshua Lawrence o.fl., „Word Generation Randomized Trial“; Louisa C. Moats, „Teaching Reading is Rocket Science. What Expert Teachers of Reading Should Know and Be Able to Do“, *Launching Literacy*, 2020, sótt 13. apríl 2025 af <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1260264.pdf>.

<sup>88</sup> Louisa C. Moats, „Teaching Reading is Rocket Science“; Rebecca D. Silverman og Anna M. Hartranft, „Observational Research on Vocabulary and Comprehension in Upper Elementary School Classrooms“, *Learning through Language. Towards an Educationally Informed Theory of Language Learning*, ritstjórar Vibeke Grøver, Paola Uccelli, Meredith L. Rowe og Elena Lieven, Cambridge: Cambridge University Press, 2019, bls. 110–122, sótt 13. apríl 2025 af <https://doi.org/10.1017/9781316718537>.

ræður og ritun samhliða lestri á textum sem vekja áhuga og forvitni nemenda hafa reynst sérstaklega árangursrík leið til eflingar lesskilnings. Með slíkum náms- og kennsluháttum hefur tekist að minnka mun á læsisfærni nemenda þannig að allir nái farsælli námsframvindu.<sup>89</sup>

Það eru mannréttindi barna að þau fái í menntun sinni undirbúning fyrir áframhaldandi nám og að tryggt sé að hvert einasta barn taki reglulegum framförum í þeim þáttum sem liggja til grundvallar námsárangri.

## ÚTDRÁTTUR

Fjölmargar og síendurteknar rannsóknir hafa sýnt að lesskilningur efflist best þegar nemendur lesa um áhugaverð málefni, ræða saman og skrifa um efnið. Það er virk málnotkun nemenda sem hefur reynst árangursríkust til eflingar lesskilnings.

Markmið rannsóknarinnar var að leita eftir viðhorfi nemenda og reynslu af samræðum og ritun í skólastarfi yfir eitt skólaár, þ.e. frá upphafi til loka 7. bekkjar grunnskóla. Einnig var ætlunin að kanna hvernig ritunarfærni nemenda þróaðist á rannsóknartímabilinu. Þátttakendur voru 33 nemendur tveggja kennara, sem tóku þátt í starfsþróunarnámskeiði Menntafléttunnar, Byggjum á forvitni og áhuga nemenda: Aukin tækifæri til virkrar málnotkunar (hópur A), og 40 nemendur tveggja kennara, sem ekki sóttu námskeiðið (hópur B). Í hópi A voru allir nemendur með íslensku sem móðurmál en í hópi B voru sex nemendur með íslensku sem annað tungumál, með langan dvalartíma hérlandis. Spurningakönnun (reynsla og viðhorf) og ritunarpróf voru lögð fyrir í upphafi og við lok skólaársins.

Næstum allir nemendur í hópi A sögðust oft eða stundum ræða saman um viðfangsefni námsins, hlutfallið var aðeins lægra í hópi B. Tveir af hverjum þremur nemendum í hópi A sögðust oft eða stundum skrifa sögur eða ritgerðir en helmingur nemenda í hópi B, bæði að hausti og að vori. Í báðum hópum var herra hlutfall nemenda sem fannst skemmtilegt að skrifa en sagðist skrifa. Hlutfall jákvæðra til ritunar hélst herra í skóla A, þó það hafi lækkað, en hækkaði í hópi B.

Hópur A sýndi betri ritunarfærni að hausti og tók framförum á rannsóknartímanum í meðaltali stigafjölda (gæði ritunar), heildarfjölda orða og fjölda námsorða, en lækkun varð í hópi B á öllum þáttum. Hækkun í stigafjölda varð hjá 36,7% nemenda í hópi A og hjá 20% í hópi B. Lækkun varð hjá tveimur nemendum í hópi A (6,7%) og hjá átta nemendum í hópi B (20%). Að frátöldum þeim sem fengu hæstan stigafjölda að hausti og vori fengu 40% barnanna í hópi A og 57,5% í hópi B sama stigafjölda að hausti og að vori.

<sup>89</sup> Lowry E. Hemphill o.fl., „Improving Struggling Readers’ Literacy Skills through Talk About Text“; Stephanie Jones o.fl., „Experimental Effects of Word Generation on Vocabulary“; Joshua Lawrence o.fl., „Word Generation Randomized Trial“.

Framfarir í hópi A í ritun gætu skýrst af því að börnin komu sterkari til leiks en líka af því að kennararnir fengu á námskeiðinu fræðslu um gagnreyndar kennsluáðferðir með samræðum og ritun, sem leið til eflingar lesskilnings, sem ætlunin var að kennararnir innleiddu í skólastarfið jafnóðum.

*Lykilorð:* læsi, ritunarfærni, orðaforði, lesskilningur, samræður, skólastarf

## ABSTRACT

### **Productive Language Use in the Classroom: Learners' Experience, Attitude, and Writing Proficiency**

Extensive research demonstrates that reading comprehension is most effectively enhanced when students engage with meaningful texts, participate in collaborative conversations, and write about the topics. Indeed, productive language use has proven to be the most powerful driver of reading comprehension development.

The purpose of this study was to examine students' attitudes and experiences with conversations and writing activities across one school year, from the beginning to the end of Grade 7 in compulsory school. A secondary aim was to investigate the development of students' writing proficiency over this period.

The sample comprised 33 students taught by two teachers who participated in a professional development program, *Building on Students' Curiosity and Interest: Increasing Opportunities for Productive Language Use* (Group A)—and 40 students taught by two teachers who did not attend the professional development program (Group B). All students in Group A were native speakers of Icelandic. In contrast, six students in Group B were second-language speakers of Icelandic, having resided in the country from birth or early childhood. Data were collected through a questionnaire (addressing attitudes and experiences) and a writing assessment, both administered at the beginning and end of the school year.

Nearly all students in Group A reported that they frequently or occasionally engaged in peer conversations about learning topics; the proportion was slightly lower in Group B. Two-thirds of Group A students claimed that they often or sometimes wrote stories or essays, compared to half of the students in Group B, both in autumn and spring. In both groups, a greater proportion of students expressed enjoyment of writing than the proportion that asserted that they did practice writing. Positive attitudes toward writing remained higher in Group A, despite a slight decline, whereas this increased in Group B over the research period.

Group A demonstrated superior writing proficiency at the beginning and showed

improvement during the study period, in terms of mean score (writing quality), total number of words, and total number of academic words. In contrast, Group B exhibited a decline on all three measures. Score improvement was observed in 36.7% of Group A students and 20% of Group B students, while decreases occurred among 6.7% of Group A students and 20% of Group B students. Excluding those who achieved the highest scores at both time points, 40% of Group A students and 57.5% of Group B students maintained the same score from autumn to spring.

The observed progress in Group A may be attributable not only to their stronger initial performance but also to the teachers' participation in the professional development program, which emphasized evidence-based instructional strategies incorporating conversations and writing as means to foster reading comprehension—strategies that were intended for immediate integration into classroom practice.

*Keywords:* literacy, writing proficiency, vocabulary, reading comprehension, discussions, school activities

SIGRÍÐUR ÓLAFSDÓTTIR

Dósent við Deild faggreinakennslu

Menntavísindasviði Háskóla Íslands

sol@hi.is

BERGLIND HULDA THEODÓRSDÓTTIR