



# Hugmyndir kennara á yngsta stigi grunnskóla um ásættanlega lestrarfærni barna við lok fyrsta bekkjar

Hvaða færniþmið nemenda við lok fyrsta bekkjar  
telja lestrarkennarar eðlileg?

Sædís Ósk Harðardóttir

Lokaverkefni til M.Ed-prófs  
Háskóli Íslands  
Menntavísindasvið



HÁSKÓLI ÍSLANDS



**Hugmyndir kennara á yngsta stigi  
grunnskóla um ásættanlega lestrarfærni  
barna við lok fyrsta bekkjar**

***Hvaða færni viðmið nemenda við lok fyrsta  
bekkjar telja lestrarkennarar eðlileg?***

Sædís Ósk Harðardóttir

Lokaverkefni til M.Ed-prófs í sérkennslufræði  
Leiðbeinendur: Helga Sigurmundsdóttir, Sigurgrímur Skúlason og  
Steinunn Torfadóttir

Uppeldis-og menntunarfræðideild  
Menntavísindasvið Háskóla Íslands  
Febrúar 2012

Hugmyndir kennara á yngsta stigi grunnskóla um  
ásættanlega lestrarfærni barna við lok fyrsta bekkjar

Hvaða færni viðmið nemenda við lok fyrsta bekkjar  
telja lestrarkennarar eðlileg?

Ritgerð þessi er 20 eininga lokaverkefni til meistaraþrófs við uppeldis og  
menntunarfræðideild, Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

© 2012 Sædís Ósk Harðardóttir

Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfundar.

Prentun: Prentsmiðja Háskólaprent ehf

Reykjavík, 2012

## Formáli

Verkefni þetta er lagt fram til fullnustu M.Ed- gráðu við Háskóla Íslands í uppeldis- og menntunarfræði með áherslu á sérkennslu. Vægi verkefnisins er 20 einingar. Viðfangsefni mitt í þessu verkefni er að skoða hvaða viðmið kennarar hafa um lestrarfærni; hvað er ásættanleg lestrarfærni barns við lok fyrsta bekkjar að mati kennara?

Leiðbeinendur mínir í þessu verkefni voru Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir og Sigurgrímur Skúlason og vil ég þakka þeim kærlega fyrir veitta leiðsögn og fyrir endalausa og ómælda þolinmæði við mig. Einnig vil ég þakka þeim kennurum sem tóku þátt í þessu verkefni hjá mér, með því að gefa sér tíma til að hlusta á lestrarupptökurnar og meta nemendurna, fyrir aðstoðina. Ég vil þakka öllum þeim nemendum sem gáfu sér tíma til þess að koma og lesa fyrir mig og leyfa mér og taka lesturinn þeirra upp. Þeir sem komu að yfirllestri fá kærar þakkir. Að lokum vil ég þakka börnum mínum og eiginmanni fyrir góðan stuðning og þolinmæði við mig. Maðurinn minn fær sérstakar þakkir fyrir hvatningu og trú á mér á meðan á verkefninu stóð.



## Ágrip

Viðfangsefni þessarar rannsóknar er að skoða hvaða viðmið kennarar á yngsta stigi grunnskóla hafa við mat á lestrarfærni. Rannsóknarspurningin beinist að því að kanna hver sé ásættanleg lestrarfærni barns við lok fyrsta bekkjar að mati kennara og hver ekki og hvar sú lína liggur sem þarna skilur á milli. Niðurstöður þessarar könnunar eru síðan bornar saman og fundið út hvar ætluð færnimörk nemenda eru að mati þessara kennara.

Notaðar eru aðferðir sem þróaðar hafa verið til að skilgreina færniviðmið (standard settings) sem tengja námskrárbundin viðmið við frammistöðu nemenda. Í rannsóknunum sem þessum eru sérfræðingar á ákveðnu sviði námsefnis fengnir til að meta prófatriði eða sýnishorn af vinnu nemenda og staðsetja þau með tilliti til námsmarkmiða. Um er að ræða megindlega rannsókn sem byggir á viðurkenndum aðferðum sem þróaðar hafa verið til að setja hæfnimið við stöðluð próf, bæði atriðabundnar- og hópbundnar aðferðir.

Í lokaverkefninu er unnin réttmætisathugun á *Leið til læsis(LtL) –Lesfimi: Eftirfylgniþróf* (Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir og Sigurgrímur Skúlason, 2010). Gengið er út frá meginspurningunni: Hver er æskileg lestrarfærni barns við lok fyrsta bekkjar að mati yngri barna kennara?

Unnið er með sýnishorn af upplestri 28 nemenda við upphaf 2. bekkjar. 51 kennari, allir með reynslu af yngri barna kennslu voru fengnir til þess að hlusta á lestarupptökur og meta lestur nemenda út frá því hvað þeim finnst æskileg lestrarfærni við lok fyrsta bekkjar.

Helstu niðurstöður rannsóknarinnar eru þær að kennarar telja æskilegan lágmarks leshraða hjá nemendum við lok fyrsta bekkjar vera 23 til 25 orð á mínútu. Ekki reyndust marktæk tengsl milli mats á færni nemenda við lok 1. bekkjar og kennslureynslu kennara sem tóku þátt í rannsókninni. Velta má fyrir sér þeim viðmiðum sem kennarar hafa í huga er kemur að því að setja kröfur í lestrarnámi og lestrarkennslu.





## Abstract

### Acceptable reading skills, in the opinion of teachers, at the end of the first grade in primary school

The object of this study involves examining what criteria teachers at the earliest levels of elementary school use when they are assessing reading ability. The research question concerns the act of exploring what is an acceptable reading ability of a child at the end of first grade according to the teacher's view and what is not acceptable, and to find out where the demarcation line is between these two assessments of reading ability lies. The results of this analysis are then compared and it is discovered where the assessed reading ability limits of the students are depending on the assessment of these teachers.

The methods used have been developed in order to define standard settings which connect the criteria defined in the curriculum to the performance of the students. In research such as these, specialists in a certain field of the syllabus are asked to assess test questions or specimens of the students work and to locate them with reference to the study goals. This is a quantitative study based on acknowledged methods which have been developed in order to define capacity criteria for standardized examinations, both item oriented and group oriented methods. In the final study a validity study is performed on *Leið til læsis (LtL)* - Reading ability: Follow-up examination (Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir og Sigurgrímur Skúlason, 2010). The main question of the study is: What is the desirable reading ability of a child at the end of first grade according to the teachers of the younger grades?

A specimen of the reading of 28 students at the beginning of second grade is used. 51 teachers, all experienced in teaching the younger grades, were asked to listen to tapes of reading exams and to assess the reading of the students according to what they consider to be acceptable reading ability at the end of first grade.

The main conclusions of the research is that teachers consider the acceptable reading speed of students at the end of first grade to be 23 to 25 words per minute. There was no significant relationship found between the reading ability of students at the end of 1. grade and the teaching experience of the teachers who participated. It can be speculated which criteria teachers have in mind when they put forth their demands for reading and the teaching of reading ability.



## Efnisyfirlit

Formáli .....	3
Abstract .....	7
Efnisyfirlit .....	9
Myndaskrá.....	11
Töfluskrá.....	11
1 Inngangur .....	13
2 Hugtakið læsi.....	18
2.1 Hvað er lestur? .....	21
2.1.1 Tengsl máls og læsis .....	22
2.2 Einfalda lestrarlíkanið.....	23
2.3 Flokkun á lestrarerfiðleikum .....	25
2.4 Lestur og lestrarþróun.....	27
2.4.1 Stig lestrarþróunar, Ehri .....	28
2.5 Lesfimi .....	31
2.5.1 Skilgreiningar á lesfimi .....	32
2.6 Mat á lestri .....	36
2.7 Snemmtæk íhlutun.....	39
2.7.1 Kennsla .....	40
2.7.2 Kennsluskipulag og hópskipting .....	41
2.7.3 Kennsla lesfimi.....	44
2.7.4 Leið til læsis .....	48
2.7.5 Lestrarviðmið.....	51
2.8 Færniviðmið .....	53
2.8.1 Aðferðir við að staðsetja færniviðmið.....	54
3 Rannsóknaraðferð .....	56
3.1 Rannsóknin .....	56
3.1.1 Tilgangur rannsóknarinnar .....	56
3.1.2 Þátttakendur rannsóknar .....	57
3.1.3 Próf og matstæki .....	57
3.1.4 Framkvæmd, leyfi og fyrirlögn .....	58
3.1.5 Úrvinnsla.....	59
4 Niðurstöður rannsóknarinnar .....	61

4.1	Lýsing á þremur úrtökum af mati kennara á nemendum .....	61
4.2	Lestrarfærni nemenda sem metnir voru .....	62
4.2.1	Niðurstöður matsgilda í úrtaki 1:.....	63
4.2.2	Niðurstöður matsgilda í úrtaki 2.....	65
4.2.3	Niðurstöður matsgilda í úrtaki 3.....	66
4.2.4	Samantekt á niðurstöðum matsgilda .....	67
4.2.5	Mat á færni og kennslureynsla .....	67
5	Umræða.....	69
6	Lokaorð.....	74
7	Heimildaskrá.....	77
	Viðauki 1.....	83

## Myndaskrá

Mynd 1. Undirstöðupættir lesturs (Burns, Griffin og Snow, 1998).....	21
Mynd 2. Færniþættir í lestri og tengsl þeirra við tungumálið (Steinunn Torfadóttir, 2007b).....	23
Mynd 3. Einfalda lestrarlíkanið (Hoover og Gough, 1990).....	24
Mynd 4. Birtingarform lestrarerfiðleika út frá kenningu „einfalda lestrarlíkansins“ (Catts, Adlof og Weismer, 2006:291).....	25
Mynd 5. Líkan af kennsluskipulagi sem byggir á mati (Walpole og McKenna, 2005 sbr. Walpole og McKenna, 2007:17). ....	47
Mynd 6. Niðurstöður matsgilda fyrir Leið til læsis: Lesfimi í þrem úrtökum kennara. ....	64
Mynd 7. Matsgildi í úrtaki 1 miðað við væntingar í ljósi normaldreifingar (Q-Q rit).....	64
Mynd 8. Matsgildi í úrtaki 2 miðað við væntingar í ljósi normaldreifingar (Q-Q rit).....	65
Mynd 9. Matsgildi í úrtaki 3 miðað við væntingar í ljósi normaldreifingar (Q-Q rit).....	66
Mynd 10. Tengsl kennslureynslu og mats á viðmiðum fyrir lok fyrsta bekkjar. ....	68

## Töfluskrá

Tafla 1. Viðmið til að meta hljóðfall lestrar (lesfimi).....	34
Tafla 2. Einkenni fimm tegunda kunnáttuprófa (Airasian og Madaus, 1972 ; Millman og Greene, 1989). ....	37
Tafla 3. Eiginleikar og snið fjögurra tegunda mats (Walpole og McKenna 2007:13).....	38

Tafla 4. Tillaga að því hversu stóru hlutfalli kennslutímans á að verja til að kenna ákveðna grunnþætti (Walpole og McKenna, 2004 sbr. Walpole og McKenna, 2007:5).....	41
Tafla 5. Tillaga að námsfyrirkomulagi miðað við aldur nemenda og hvaða námsþætti er verið að kenna (Walpole og McKenna, 2004 sbr. Walpole og McKenna, 2007:5).....	42
Tafla 6. Stigskipt kennsla .....	42
Tafla 7. Kennsluaðferðir til að byggja upp lesfimi (Walpole og McKenna, 2007:73) .....	45
Tafla 8. Sýnir viðmið Hasbrouck og Tindal yfir rétt lesin orð á mínútu fyrir meðalnemanda sem miðast við bekk og önn (McKenna og Sthal, 2009). .....	51
Tafla 9. Kennslureynsla og fjöldi kennara.....	61
Tafla 10. Upplýsingar um eiginleika lestrarsýnishorna af <i>Leið til læsis: Lesfimi</i> sem notuð voru fyrir hvert úrtak kennara. ....	62
Tafla 12. Tengsl kennslureynslu og matsgilda .....	68

## 1 Inngangur

Læsi (e. *literacy*) er ein mikilvægasta undirstöðufærni sem nemendur þurfa að ná tökum á til að uppskera farsæla skólagöngu og þau lífsgæði sem best þykja í nútíma samfélagi. Sjaldan eða aldrei hefur verið jafnmikil þörf fyrir lestrarkunnáttu og læsi eins og í okkar tæknivædda samfélagi. Mikið upplýsingastreymi fer í gegnum netmiðla sem og prentmiðla, samskipti fara í miklum mæli í gegnum margvísleg samskiptaform á netinu svo sem blogg, tölvupósti, samskiptasíður, eins og *facebook*, *twitter* og fleira. Einnig hafa smáskilaboð í farsímum orðið sífellt algengari. Í Aðalnámskrá grunnskóla segir:

Góð lestrarfærni er nauðsynleg til þess að geta tekið virkan þátt í samfélaginu. Lestrarkunnátta er undirstaða almennrar menntunar. Hún er einnig forsenda lestraráhuga og þess að njóta bókmennta til afþreyingar og skemmtunar. Lestur eykur orðaforða og stuðlar að betra valdi á máli en hvort tveggja er mikilvægt í mannlegum samskiptum (Aðalnámskrá grunnskóla, íslenska, 2007, bls. 9).

Algengt er að áhugi barna á lestri vakni mjög snemma á lífsleiðinni og fara þau þá oft að reyna að lesa texta í fyrirsögnum, auglýsingum, vöruflokkum, verslunum, skiltum og fleira. Því er mikilvægt að búa sem best um hnútana og virkja þennan áhuga nemendanna þegar í skólann er komið. Fyrir þá, rétt eins og hina sem minni áhuga hafa á lestri eru fjölbreyttar og gagnreyndar<sup>1</sup> kennsluáðferðir við lestur mikilvægar. Þær miða að því að tryggja sem best árangur kennslu í þeim færniþáttum sem læsi og lestrarnám byggja á, en þeir þættir eru hljóðkerfisvitund, umskráning, lesfimi, orðaforði og lesskilningur (Walpole og McKenna, 2007). Endurteknar rannsóknir (Burns, Snow og Griffin, 1998, National Reading

---

<sup>1</sup> Gagnreyndar kennsluáðferðir (e. *evidence-based intervention*) eru kennsluáðferðir sem sýnt hefur verið fram á með viðurkenndum rannsóknum að beri góðan árangur við að kenna ákveðna færni (Chhabra og McCardle, 2004: National Reading Panel, 2000).

Panel /*National Reading Panel*, 2000) sýna að grunnurinn að þessari undirstöðufærni er lögð á fyrstu árum grunnskólagöngunnar.

Til þess að hægt sé að sjá hvort kennslan beri árangur og hvort nemendur taki eðlilegum framförum er mikilvægt að fylgjast vel með lestrarþróun barna á yngsta stigi grunnskólans og meta lestur með reglulegu millibili. Lesturinn er í stöðugri þróun og nemendur eru sífellt að öðlast nýja færni og þekkingu. Með reglubundnu mati er hægt að sjá hvar í lestrarferlinu nemandinn er staddur og þannig er hægt að koma til móts við þarfir hvers og eins og bregðast við með viðeigandi hætti ef einhver dregst aftur úr (Walpole og McKenna, 2007). Sé ekki að gáð og fylgst markvisst með nemendum er meiri hættu á að börn með lestrarerfiðleika fái ekki viðhlítandi kennslu. Börn með dyslexíu fara að öllu jöfnu hægar í gegnum lestrarþróunina en börn sem ekki eru með dyslexíu, þau eru einnig í áhættu með að stöðvast í lestrarþróuninni eða taka litlum framförum í umskráningu vegna veikleika í hljóðkerfisúrvinnslu (Erhi, 2002). Hægt er að grípa inni um leið og í ljós kemur að barn eigi við lestrarerfiðleika að etja, sé fylgst markvisst með framförum þeirra. Lestrarerfiðleikar geta haft neikvæð áhrif á líf barna og því er mikilvægt að fylgst sé vel með lestrarframförum því lítill vandi er fljótur að verða meiri vandi ef ekkert er að gert.

Sumum börnum gengur illa strax við upphaf lestrarnámsins og ef ekkert er að gert er fyrirséð að þau dragist aftur úr bekkjarfélögunum. Þetta hefur verið kallað Matteusaráhrifi (e. *Matthew effects*) með tilvísan í Matteusarguðspjall (Stanovich, 1986), dæmisöguna um ríka manninn. Líkingin á við það að þegar barn les, þjálfast margir mikilvægir þættir, svo sem orðaforði og þekking, sem börn sem ekki lesa og börn með lestrarerfiðleika ná ekki að þjálfast með sér. Vöntun á þessum þáttum getur síðan hamlað í frekara námi (Kamhi og Catts, 2012; Stanovich, 1986). Oft er það svo að þegar börn ná ekki að sýna viðhlítandi námsárangur dregur úr væntingum, bæði heima og í skólanum. Það kallar aftur á ófullkomnari kennslu og minni hvatningu sem aftur hefur áhrif á lestrarfærni barna. Barn sem á við lestrarerfiðleika að stríða þarf á mikilli hvatningu að halda og góðri kennslu (Kamhi og Catts, 2012). Því minna sem barn les, því meiri hættu verður á að það þrói með sér lesfimi- og lesskilningsvanda. Það fær ekki sömu örvun og barn sem les mikið. Lestur er lykiluppspretta að auknum orðaforða hjá börnum og skilningi á málfræði og uppbyggingu setninga. Börn sem ekki lesa mikið, eiga á hættu að dragast aftur úr félögum sínum í málþroska (Kamhi og Catts, 2012). Til þess að sporna við þessari hættu er mikilvægt að til séu stöðluð próf svo að fylgjast megi með stöðu og framförum nemenda í lestri. Nýjar rannsóknir eins og PISA (Almar Halldórsson, Júlíus K. Björnsson, Óskar H. Níelsson og Ragnar F. Ólafsson,



2010) sýna okkur að um það bil 25% drengja í 10. bekk ná ekki að lesa sér til gagns. Á skimunarprófinu *Leið til læsis* má greina ofurlítinn kynjamun (Sigurgrímur Skúlason og Jóhanna Ella Jónsdóttir, 2011), en greinilegt er að hann er í engu samræmi við þann kynjamun sem fram kemur í 10. bekk (Almar Halldórsson o.fl., 2010). Ljóst er að Mattheusaráhrif magna upp vandann frá 1.–10. bekk og því þarf að huga markvisst að aðgerðum sem ná að sporna við slíkri þróun.

Formleg lestrarkennsla hefst hér á landi við upphaf grunnskólagöngu og þar er lagður grunnur að lestrarnámi barnanna og þar með talið þróunarferli lesturs. Tilgangur mats á lestrarfærni er að gera kennurum mögulegt að fylgjast jafnt og þétt með framförum nemenda í þeim tilgangi að hjálpa þeim að öðlast sem allra best tók á lestri (Afflerbach, 2007). Mat á lestrarfærni endurspeglar árangur og gæði kennslunnar og metur hvar í þróunarferlinu hver nemandi er staddur (Afflerbach, 2007; Walpole og McKenna, 2007).

En hver er ásættanleg lestrarfærni nemenda í 1. bekk og hvernig eru slík viðmið ákveðin? Mikilvægt er að kennarar séu meðvitaðir um þau viðmið sem eru á lestrarfærni til þess að kennslan verði markviss. Markmið þessarar rannsóknar er að kanna hvað kennarar telja ásættanlega lestrarfærni barna við lok fyrsta bekkjar og að sú niðurstaða geti verið leiðbeinandi við að finna skurðpunkt á einkunnakvarða.

Rannsóknarspurningin er þessi: *Hverjar eru hugmyndir kennara á yngsta stigi grunnskóla um ásættanlega lestrarfærni barna við lok fyrsta bekkjar? Hvaða færni viðmið nemenda við lok fyrsta bekkjar telja lestrarkennar eðlileg?*

Notaðar eru aðferðir sem þróaðar hafa verið til að skilgreina hæfniviðmið (e. *standard settings*) sem tengja námskrárbundin viðmið við frammistöðu nemenda. Í rannsóknnum sem þessum eru sérfræðingar á ákveðnu sviði fengnir til að meta prófatriði eða sýnishorn af vinnu nemenda og staðsetja þau með tilliti til námsmarkmiða. Fengnir voru þau vanir kennarar með reynslu af yngri barna kennslu til að hlusta á upplestur nemenda á lesfimiþrófi, ætlað nemendum við lok fyrsta bekkjar.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Lesfimi (e. fluency). Lesfimi vísar til sjálfvirkar samþæfingar á umskráningu, orðabekkingu og lesskilningi, þannig að lesturinn verði bæði nákvæmur, hraður og sjálfvirkur. Nákvæmni felst í að lesa rétt, en sjálfvirkni í því að þekkja framburð og merkingu ritaðs orðs um leið og það ber fyrir augu, fyrirhafnarlaust og án þess að þurfa að einbeita sér að því að umskrá orðið. Lesturinn þarf að vera liðlegur og með réttum áherslum svo að athyglin geti beinst að lesskilningi (Helga Sigurmundsdóttir, 2011).

Prófið sem notað var er nýtt staðlað lestrarpróf, ætlað nemendum við lok fyrsta bekkjar. Það er gefið út af Námsmatsstofnun og er hluti af stuðningskerfinu *Leið til læsis*. *Leið til læsis* er yfirgrípsmikið stuðnings- og eftirfylgdarkerfi í lestrarkennslu sem unnið er að af þverfaglegu teymi sérfræðinga, byggt á þekkingu sem aflað hefur verið um læsi og lestrarkennslu á undanförunum áratugum.

*Leið til læsis* samanstendur af:

- Stöðluðu skimunarprófi fyrir fyrsta bekk sem prófar forspárþætti bæði umskráningar og lesskilnings.
- Handbók fyrir kennara sem inniheldur kennsluleiðbeiningar ásamt leiðbeiningum um notkun skimunarprófsins og fræðslu um það.
- Stöðluðum eftirfylgniprófum í lesfimi og sjónrænum orðaforða.
- Greiningarprófið *Hljóðfærni* fyrir 1. bekk. Athugun á hljóðkerfis- og hljóðavitund  
(Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Sigurgrímur Skúlason, Bjartey Sigurðardóttir, Ásthildur Bj. Snorradóttir og Jóhanna Ella Jónsdóttir, 2010).

Eftirfylgniprófið sem um ræðir metur framfarir nemenda í fyrsta bekk yfir viss tímavabil. Með prófinu er verið að prófa lesfimi eða hversu hraður, nákvæmur og sjálfvirkur lesturinn er. Rannsóknir sýna að slík próf geta gefið mjög mikilvægar upplýsingar um undirstöðufærni nemenda í lestri (McKenna og Stahl, 2009).

Með þessari rannsókn er, eins og áður segir, verið að skoða hvernig lestrarfærni og þá einkum lesfimi þróast hjá börnum í fyrsta. bekk og hvaða viðmið kennarar á yngsta stigi hafa um æskilega lestrarfærni við lok fyrsta bekkjar. Mikilvægt er að fá viðmið kennara til viðbótar við staðlað mat á lestrarfærni, ekki síst til að sjá hvort þetta nýja mælitæki er í samræmi við væntingar kennara. Reynist rof þar á milli er ólíklegt að kennari muni nýta sér þetta matstæki, sem er jú markmiðið. Því beinist rannsóknin fyrst og fremst að því hvað kennarar álíta ásættanlega lestrarfærni, og hvað ekki, við lok fyrsta bekkjar. Með rannsókninni er einnig verið að kanna hvort samræmi sé hjá kennurum í þessu mati. Eru niðurstöður kennara að sýna okkur sömu niðurstöður og prófin? Þetta er mikilvæg spurning og til þess gerð að afla upplýsinga um væntingar kennara um árangur lestrarkennslunnar. Erlendis er það ekki óalgengt að kennarar séu beðnir um að

leggja huglægt mat á stöðu nemenda í lestri. Tengsl á milli mats kennara og staðlaðs námsmats í lestri hafa verið skoðuð þar sem kennarar voru beðnir um að spá fyrir um raddlestrareinkunn nemenda út frá einkunnakvarða. Fylgni milli mats kennara og frammistöðu nemenda á stöðluðu prófi leiddi í ljós að kennarar voru nákvæmir í mati sínu á stöðu nemenda (Feinberg og Shapiro, 2003).

Efnisskipan og uppbygging ritgerðarinnar er með eftirfarandi hætti: Í inngangskafli er gerð grein fyrir rannsóknarefninu og markmiðum þess. Fyrsti kafli fjallar um læsi og lestrarþróun og þar er gerð grein fyrir fræðagrunni sem tengist lestrarfærni. Hugtökin læsi og lestur eru útskýrð, fjallað er um einfalda lestrarlíkanið „The Simple View of Reading“, því næst er fjallað um lestrarerfiðleika. Gerð er grein fyrir hugtakinu lesfimi og tengslum þess við lestrarfærni og markmið lestrarkennslu. Því næst er fjallað um mat og kennslu á lesfimi, ýmis próf kynnt, komið inn á gagnreyndar kennsluaðferðir og snemmtæka íhlutun. Í þriðja kafla er skýrt frá rannsóknaraðferðinni sem beitt var og framkvæmd rannsóknarinnar lýst. Þar er einnig gerð grein fyrir hlutverkum matstækja í skólastarfinu, fjallað um skimanir og lestrarviðmið. Í fjórða kafla er gerð grein fyrir niðurstöðum rannsóknarinnar. Að síðustu eru það samantekt, umræður um niðurstöður rannsóknarinnar, lokaorð, heimildaskrá og fylgiskjöl.

## 2 Hugtakið læsi

Skilgreining á hugtakinu læsi hefur breyst mikið í tímas rás. Hér áður fyrr eða frá 17. öld og fram á 19. öld vísaði skilgreiningin einkum til færni við að umskrá bókstafi yfir í máhljóð og máhljóð í bókstafi. Það er að segja, geta lesið og skrifað orð og vitað hvað þau þýddu. Þetta undirstöðulæsi (e. *basic literacy*) fólst í því að lesa línuna út í gegn og skilja hana bókstaflega. Slíkt læsi virkaði vel sem stuðningur til dæmis við að muna trúarlega texta og gera einfaldar leiðbeiningar um kunnugleg málefni (Vestby, 2012).

Í nútíma tæknivæddu þjóðfélagi er þetta undirstöðulæsi ekki lengur fullnægjandi. Kröfur til einstaklingsins aukast stöðugt og nú þarf hann að vera fær um að draga ályktanir og lesa á milli línanna, að skynja, skilja, túlka, gagnrýna, sundurgreina og útskýra innihald textans (Vestby, 2012). Auk þess þarf hann að vera fær um að miðla texta í víðum skilningi til að mæta kröfum samfélagsins og einstaklingsins. Með texta er átt við ritmál, myndmál, tákna og önnur kerfi tákna (Guðmundur B. Kristmundsson, 2010). Þetta er kallað gagnrýnið læsi (e. *critical literacy*) (Vestby, 2012). En það er heldur ekki nægilegt eitt og sér til þess að mæta kröfum 21. aldarinnar heldur þarf einstaklingur að ráða yfir virku læsi (e. *dynamic literacy*) sem felur í sér færni í að lesa fjölbreytta texta, vera fær um að bera saman texta og skilgreina þá og samþætta þá hugmyndum sínum (Vestby, 2012).

Fjöllæsi (e. *multiliteracies*) er hugtak sem hópur fræðimanna hefur búið til, til þess að varpa enn frekara ljósi á þá fjölbreyttu merkingu sem nú felst í hugtakinu læsi (Vestby, 2012). Þannig er læsi á 21. öldinni ekki einskorðað við skrifað mál, nú nær það yfir skilning og tjáningu á margs konar samskiptamiðlum. Þekkingu er í dag komið á framfæri með margvíslegum hætti: á prenti, í myndum, á myndböndum og í fjölbreyttu stafrænu samhengi. Því veður einstaklingurinn að vera fær um að túlka og koma á framfæri sinni eigin þekkingu með jafn margbreytilegum hætti (Vestby, 2012).

Við þennan tón kveður einnig í Aðalnámskrá grunnskóla en þar segir að meginmarkið læsis sé að gera nemendur séu virkum þátttakendum í að umskapa og umskrifa heiminn með því að skapa eigin merkingu og bregðast á persónulegan og skapandi hátt við því sem þeir lesa, með hjálp þeirra miðla og tækni sem völ er á. En þar kemur einnig fram að læsi hafi löngum

verið tengt við þá kunnáttu og færni sem fólk þarf að búa yfir til þess að geta fært hugsun sína yfir í skrifaðan texta og síðan lesið hann og skilið (Aðalnámskrá grunnskóla almennur hluti, 2011).

Læsi er ekki meðfædd færni og þegar kemur að kennslu í lestri eru eftirfarandi þættir gjarnan hafðir að leiðarljósi:

**Lestækni** en það er færni sem hver einstaklingur þarf að læra og þjálfra og byggir á því að þekkja bókstafina og hljóð þeirra af öryggi til að vera fær um að lesa hratt og fyrirhafnarlaust úr bókstafstáknum ritmálsins.

**Lesskilningur** er færni sem byggir á orðaforða og málskilningi einstaklingsins. Um er að ræða hæfni til að skilja ólíka texta í mismunandi samhengi, frá mismunandi sjónarhornum, tilgangi og markmiði.

**Ritun og stafsetning** er færni sem byggir á öllum þáttum tungumálsins. Að grunni til reynir stafsetning mjög á hljóðkerfispáttinn, einkum færni við að sundurgreina hljóð orðanna til að vera fær um að kortleggja þau með réttum bókstöfum (Freyja Birgisdóttir og Steinunn Torfadóttir, 2007).

Hafa ber í huga að þessi upptalning á innihaldspáttum *læsis* tengist þeirri færni sem þarf að kenna og þjálfra svo nemendur verði færir um að ná tókum á læsi. Fylgjast þarf jafnt og þétt með framvindu og þróun lestrarnámsins til að hægt sé að miða kennsluna við þarfir nemenda (Aðalnámskrá grunnskóla íslenska, 2007; lög um grunnskóla 91/2008; reglugerð um sérfræðipjónustu skóla nr. 386/1996).

Sameinuðu þjóðirnar lýstu því yfir að áratugurinn 2003-2012 skyldi tileinkaður læsi út frá kjörorðunum „*Literacy as Freedom*“ eða „læsi er frelsi“ (Vestby, 2012). Með því er lögð áhersla á að á 21. öldinni getur fólk varla talist frjálst sé það ekki læst, svo mikilvægur er lesturinn í nútíma samfélagi. Kröfurnar innan hinna ýmsu samfélaga eru orðnar svo miklar að það er ekki nóg að búa yfir örlítilli færni til að lesa eða skrifa smá texta. Erfitt getur verið að fóta sig ólæs í hinu daglega lífi. Fólk sem glímur við ólæsi (e. *illiterate*) á í erfiðleikum með mjög mikilvæga hluti svo sem að geta fyllt út atvinnuumsóknir, lesið á kort, skilið leiðarvísir áætlanafaratakja og lesið blöðin eða vefmiðla. Ólæsi hamlar skólagöngu og takmarkar þau atvinnutækifæri sem ungir sem aldnir hafa og getur þar af leiðandi leitt til fátæktar og viðhaldið stéttaskiptingu. Í Bandaríkjunum er ólæsi um 21% og í sumum fylkjum er þetta hlutfall mun hærra, allt að einum þriðja (Vestby, 2012). Ýmsar ástæður eru fyrir ólæsi, fólk getur átt við mál- og/eða námsörðugleika að etja, fengið ófullnægjandi kennslu í skóla (hafi það farið í

skóla) eða átt við félagsleg eða tilfinningaleg vandamál að stríða. Aðstæður geta komið í veg fyrir að börn geti gengið i skóla, eða að einstaklingar flosna upp úr námi (Vestby, 2012). Því er mikilvægt að þjóðir heims séu meðvitaðar um þessi vandamál og geri það sem í þeirra valdi stendur til að styðja við þessa einstaklinga.

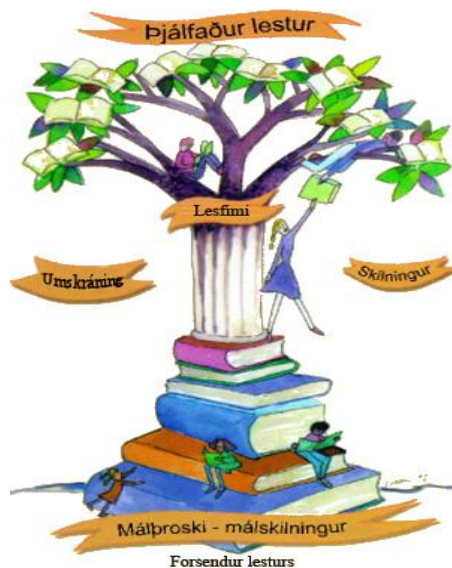
## 2.1 Hvað er lestur?

Lestur er gjarnan talinn ævilöng iðja tengd menningu manna og samfélagsgerð, þar sem margskonar þættir hafa áhrif, bæði líffræði- og tilfinningalegir þættir sem og umhverfis- og félagslegir þættir (Þóra Kristinsdóttir, 2000;186). Lestur er hluti af daglegu lífi flestra íbúa á okkar menningarsvæði og erfitt er að ímynda sér hvernig hægt er að höndla tilveruna án lestrar. Samt er það svo að lítill hluti barna verður ekki læs eða verða afar slakir lesarar. Það er óásættanlegt og er það eitt af hlutverkum fræðimanna og kennara að taka höndum saman og hjálpast að við að aðstoða þá sem glíma við lestrarörðugleika.

Lestur byggir á færni í tungumálinu og samspili margra þátta sem nauðsynlegir eru til að túlka og skilja ritmál (Kamhi og Catts, 2012; Burns, Griffin og Snow, 1998). Eins og sést hér á mynd 1 byggist þjálfaður lestur á því að lesandinn nái góðum tókum á þrenns konar færni. Í fyrsta lagi er það mikilvægt að lesandinn eigi auðvelt með að greina það flókna samspil sem er á milli bókstafa og hljóða til þess að geta umskráð rithátt orða sem síðan festist í sjónrænu orðasafni hugans (Ehri, 2002). Ehri (2002) talar um að það sé mikilvægt að orðin séu lesin oft til þess að þau festist betur.

Í öðru lagi þarf lesandinn að hafa góðan málskilning og orðaforða til þess að geta skilið merkingu textans sem hann er að lesa. Í þriðja lagi þarf lesandinn að hafa góða lesfimi, hann þarf að geta lesið hratt og fyrirhafnarlaust til að geta beint athyglinni að innihaldi textans (Steinunn Torfadóttir, 2007a).

Lestur er virkt ferli þar sem lesandinn leitast við að greina merkingu ritaðs texta með því að nota málið, þekkingu sína og reynslu. Goulandris (2006) segir að lestur byggist á þremur mismunandi þáttum það er orðþekkingu, umskráningu og skilningi. Það er því hægt að segja að lestur sé vitrænt ferli sem felur í sér umskráningu tákna og tengingu þeirra við mál



Mynd 1. Undirstöðupættir lesturs (Burns, Griffin og Snow, 1998).

lesandans en síðan tengist það þekkingu hans og reynslu sem hjálpar honum að greina merkingu textans (Guðmundur B. Kristmundsson, 1993). Sérfræðingar, sem fengnir voru til þess að gera úttekt á lestrarránsóknum í Bandaríkjunum, hafa orðið sammála um að skilgreina lestur sem ferli sem gerir einstaklingnum kleift að ná merkingu út úr ritmáli, með því að beita þekkingu sinni á tengslum bókstafa við hljóð talsmálsins og tækni við að umbreyta bókstafstáknunum í hljóð og orð, í því augnamiði að skilja merkingu textans (Byrnes og Wasik, 2009).

### 2.1.1 Tengsl máls og læsis

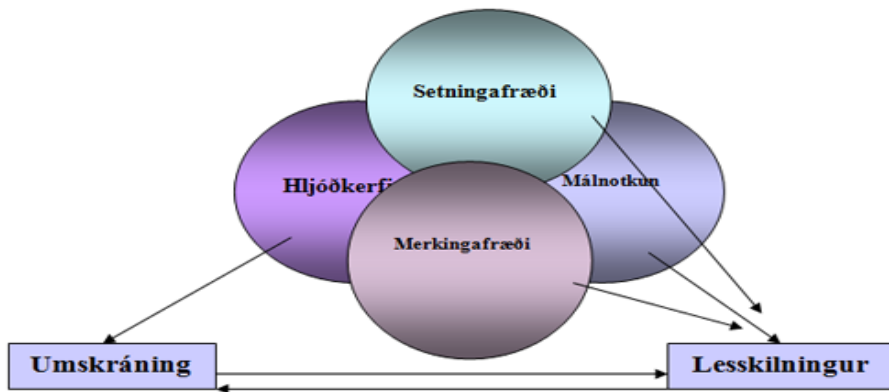
Þegar börn byrja að læra að lesa, sem í flestum tilfellum gerist um sex ára aldur, eru þau í flestum tilfellum orðin altalandi. Á þeim aldri hafa flest börn tileinkað sér allar helstu reglur um málkerfi í móðurmáli sínu (orðmyndun, setningagerð), þau skilja orðaforða upp á átta til fjórtán þúsund orð og geta nýtt sér málið til margvíslegra hluta (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1993).

Margt er líkt með lestrarnámi og máltöku. Börnin þurfa í báðum þessum tilfellum að ná valdi á flóknu kerfi samsvörunar merkingar og forms. Félagsleg samskipti og boðskiptaþarfir eru mikilvægir þættir í þróun á báðum þessum sviðum (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1993). Margvísleg tengsl eru á milli málþroska og læsis og tengslin eru líka breytileg eftir því hvar barnið er stadd í þroskaferlinu (Steinunn Torfadóttir, 2007a).

Segja má að það séu einkum þrjú þættir málþroskans sem tengjast lestrarnámi og læsi, og þar með námsárangri einstaklingsins. Þessir þættir eru:

- Næmi fyrir hljóðum tungumálsins (hljóðavitund), sem gegnir lykilhlutverki á fyrstu stigum lestrarnámsins þegar börn eru að ná tókum á samsvörun stafs og hljóðs.
- Orðaforði, sem tengist í raun öllum viðfangsefnum lestrarnámsins og er undirstaða lesskilnings.
- Málskilningur og máltjáning, sem eru mikilvægir þættir í málþróun barnsins og jafnframt undirstaða lesskilnings og ritunar (Steinunn Torfadóttir, 2007a).





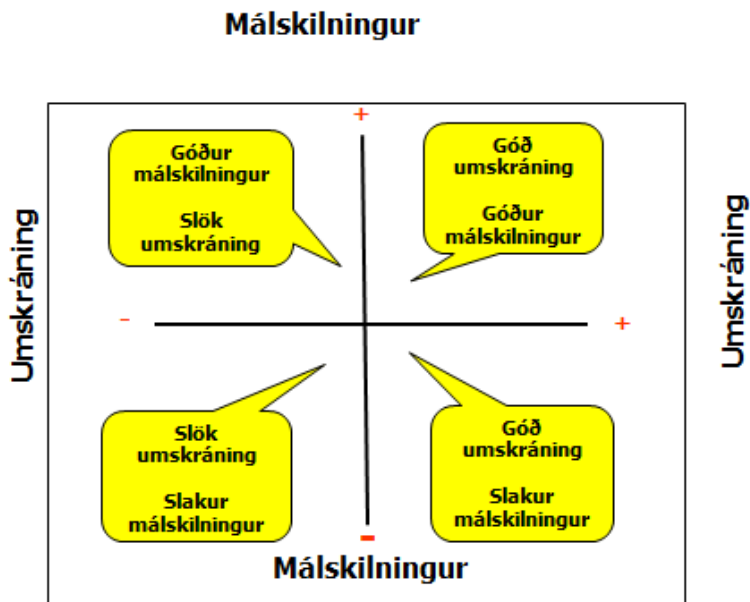
Mynd 2. Færniþættir í lestri og tengsl þeirra við tungumálið (Steinunn Torfadóttir, 2007b)

Það að læra að lesa er samverkandi ferli sem byggist á samspili allra þátta tungumálsins þar sem hver þáttur hefur áhrif á annan (Steinunn Torfadóttir, 2007a). Því er mikilvægt að huga að öllum þessum þáttum þegar kemur að lestrarkennslu. Mynd 2 sýnir hvernig tveir megin færniþættir lesturs, umskráning og skilningur, styðja hvor við annan í lestrarfærni og hvorugur þeirra er nægjanlegur einn og sér án hins (Hoover og Gough, 1990).

## 2.2 Einfalda lestrarlíkanið

Hoover og Gough (1990) settu fram kenningu um einfalda lestrarlíkanið eða *“The Simple View of Reading”*. Þeir telja að lestur byggist á tveimur aðgerðum; umskráningu og málskilningi, sem myndi grunninn að sjálfvirkum lestri og lesfimi (sjá mynd 3 blaðsíðu 24). Umskráningin felst í því að umbreyta hverjum bókstaf í hljóð og tengja hljóðin saman í orð sem svo er borið fram til að skilja merkingu þess. En málskilningur er að vera fær um að skilja innihald og boðskap ólíkra texta (Hoover og Gough, 1990).

Þegar umskráningarfærni eykst verður lestrarfærni betri sem gerir lesandanum kleift að einbeita sér að lesskilningi og njóta þess að lesa. Um leið aukast möguleikar hans til þess að afla sér þekkingar og meiri orðaforða úr lesefni. Megináherslan í kenningu Hoover og Gough (1990) beinist að því að skýra að lestur byggir á framantöldum tveimur meginþáttum, umskráningu og skilningi. Ef lesandinn nær ekki að lesa úr bókstafstáknunum tekst honum ekki að nálgast innihald textans. Hafi lesandinn hins vegar góð tök á umskráningu en vantar málfærni til að skilja textann er heldur ekki hægt að tala um að viðkomandi sé læs. Því er ekki hægt að tala um virkan lestur nema að þessar tvær aðgerðir vinni saman (Hoover og Gough, 1990).



**Mynd 3. Einfalda lestrarlíkanið (Hoover og Gough, 1990).**

Hægt er að skipta lesurum í fjóra flokka, eftir færni þeirra í hinum tveimur meginþáttum lestrar; umskráningu og skilningi. Í einum flokknunum eru lesarar sem hafa góðan lesskilning en í hinum þremur flokkunum eru þeir sem eiga við lesskilningserfiðleika að stríða (Hoover og Gough, 1990). Slakur lesskilningur getur birst vegna erfiðleika í umskráningu eða ef málskilningur er slakur eða ef erfiðleikar birtast í báðum þáttum, (sjá mynd 3)

Styrkur og megininntak þessarar kenningar um einfalda lestrarlíkanið (e. *The Simple View of Reading*) felst í því að hún sýnir tvo aðskilda, prófanlega spáþætti, umskráningu og skilning, sem skýra báðir að stærstum hluta hæfni lesenda við að ná lesskilningi. Þess vegna geta börn ekki talist vera læs nema þau hafi náð valdi á báðum þessum þáttum (Steinunn Torfadóttir, 2007b). Þessir þættir gefa einnig möguleika á að flokka í undirhópa út frá árangri í lestri (Catts, Hogan og Adlof, 2005).

## 2.3 Flokkun á lestrarerfiðleikum

Ekki gengur öllum börnum jafn vel að læra að lesa en ýmsar skýringar geta verið á því og sem betur fer er ekki alltaf um alvarleg vandræði að ræða. Samkvæmt einfalda lestrarlíkaninu geta lestrarerfiðleikar stafað af vandamálum með lesskilning eða erfiðleika með umskráningu (Catts og Kamhi, 2005). Catts, Adlof og Weismer (2006) hafa skoðað lestrarerfiðleika út frá einfalda lestrarlíkaninu, (sjá mynd 4). Það er út frá styrk- og veikleikum í tveimur meginþáttum lestrar, umskráningu og málskilningi. Til að aðgreina umskráningu frá lesskilningi notuðu þau hlustunarskilning til að meta skilning á texta. Talið er að hlustun á texta endurspeglir afar vel málskilning og því er hlustunarskilningi gjarnan beitt þegar aðgreina þarf færni í umskráningu annars vegar og færni í lesskilningi hinsvegar.

		Færni í umskráningu	
		Slök	Góð
Hlustunarskilningur	Góður		
	Slakur	Dyslexía	Lestarerfiðleikar af öðrum orsökum
		Börn með ýmsa málerfiðleika	Sértækir lesskilningserfiðleikar

**Mynd 4. Birtingarform lestrarerfiðleika út frá kenningu „einfalda lestrarlíkansins“ (Catts, Adlof og Weismer, 2006:291).**

Mikilvægt er að leggja áherslu á mál- og hlustunarskilning ásamt umskráningu í upphafi lestrarkennslu þar sem sú hættu getur verið fyrir hendi að slakur lesskilningur hjá einhverjum nemendum sé til staðar snemma á skólagöngunni án þess að það uppgötvist. Það er mikilvægt að málskilningur sé góður, því hann hefur áhrif á lesskilning barnsins, hann tryggir samt sem áður ekki góðan lesskilning. Sama er með umskráninguna, því betri sem hún er, því minni athygli eyða nemendur í hana og geta því einbeitt sér að innihaldi textans (Hoover og Gough, 1990; Catts, Adlof og Weismer, 2006).

Samkvæmt rannsókn Catts og félaganna (2006) geta börn átt í lestrarerfiðleikum sem flokka má í eftirfarandi fjóra undirflokkana (sjá mynd 4, bls. 25).

- Börn með dyslexíu, þau eru öllu jöfnu með góðan hlustunarskilning en slaka umskráningu.
- Börn með ýmsa málerfiðleika, þau eru bæði með slakan hlustunarskilning og slaka umskráningu.
- Börn með sértæka lesskilningserfiðleika, þau eru með gott vald á umskráningu en slakan hlustunarskilning
- Börn með lestrarerfiðleika af öðrum orsökum en sem má rekja til veikleika í umskráningu eða skilningi (Catts og Kamhi, 2005).

Dyslexía, oft nefnd lesblindu í daglegu tali hér á landi, er eitt af því sem hamlar lestri hjá ófáum en hvað er dyslexía? Ýmsar skilgreiningar hafa verið settar fram í gegnum tíðina, en árið 2002 kom skilgreining frá alþjóðlegu dyslexíusamtökunum (International Dyslexia Association) sem mótaði þáttaskil. Í henni kristallast sú þekking sem rannsakendur hafa aflað síðustu þrjá áratugi og er skilgreiningin eftirfarandi:

Dyslexía er sértækur námsörðugleiki af taugalíffræðilegum toga. Einkennin birtast í erfiðleikum við nákvæmni og sjálfvirkni í lestri og slakri færni í stafsetningu og umskráningu. Í flestum tilfellum má rekja erfiðleikana til vanda við úrvinnslu máhljóða sem er ekki í samræmi við aðra vitsmunalega hæfni einstaklingsins og koma fram þrátt fyrir vandaða lestrar-kennslu. Dyslexía getur leitt til erfiðleika með lesskilning og lítillar lestrarreynslu, sem síðan getur komið niður á þróun orðaforða og öflun þekkingar í gegnum lestur (Catts og Kamhi 2005:62).

Afleidd vandamál dyslexíu eru oft og tíðum slakur lesskilningur, stærðfræðiörðugleikar, lágt sjálfsmat, tilfinningalegir erfiðleikar og erfiðleikar við félagslega aðalögun. Ýmis hliðarvandamál (e. *comorbidity*) geta fylgt svo sem erfiðleikar við fín- og grófhreyfingar, athygli- og einbeitingarvandamál auk erfiðleika við að ná fyrirmælum eða vinna út frá raðbundnu ferli. ADHD er algengasta fylgiröskunin sem þó er skilgreind sem sjálfstæð röskun og greind samkvæmt því (Höien og Lundberg, 2000).

## 2.4 Lestur og lestrarþróun

Linnea C. Ehri hefur sett fram kenningu um þróun lestrar, sem lýsir því ferli sem lesandi fer í gegnum við að byggja upp sjónrænan orðaforða í lestri. Hugtakið „sjónrænn lestur“ einkennist af því að lesarinn þekkir orðin hratt, fyrirhafnarlaust og sjálfvirkt. Nemendur þurfa að ganga í gegnum allt þetta ferli til þess að ná fullkomnum tókum á lestrinum (Ehri, 2002; Ehri, 2007).

Með góðri æfingu og þjálfun nemandans eykst sjónræni orðaforðinn smátt og smátt og gefur lesandanum möguleika á að ná góðum hraða og sjálfvirkni í lestri (Ehri, 2002). Til þess að geta fylgst með hvar nemandinn er staddur og hvort hann er búinn að ná sjálfvirkni í lestrinum, er mikilvægt að meta lesturinn hjá nemandanum, bæði til þess að sjá framfarir og þróun, en einnig til að geta gripið inn í ef vandi steðjar að. Samkvæmt Ehri eru fjórar leiðir til þess að lesa orð (Ehri og Snowling, 2004).

- Hljóðaaðferð (e. *decoding*): Þá þekkir nemandi hljóðið sem hver stafur táknar, hann hljóðar sig áfram með því að hugsa hvert hljóð fyrir sig og blanda því svo við næsta hljóð, staf fyrir staf eða í atkvæðum (orðbútum).
- Hliðstæða (e. *analogy*): Hér ber nemandi óþekkt orð saman við orð sem hann þekkir og sem skrifað er með líkum hætti. Nemandi sækir þekkta orðið úr minninu og ber það saman við óþekkt orðið og reynir að bera það eins fram. Dæmi: *Hús-mús, hestur-gestur*
- Ágiskun/giska á orð (e. *prediction*): Hér giskar nemandi á orðið/orðin út frá vísbendingum í textanum, fyrsta staf í orði, innihald setningarinnar á undan eða myndum sem fylgja með textanum. Orðin þurfa samt að vera til í minni nemandans, hann getur ekki giskað á nýtt orð sem hann þekkir ekki.
- Minni/sjón (e. *memory/sight*): Nemandi les orðið, þegar hann sér orðið endurvekur stafsetning þess, framburð og merkingu í minninu. Það myndast tengsl á milli ritháttarmyndar orðsins, framburðar þess og merkingar sem geymist í minni nemandans í sjónorðasafni hugans. Ehri leggur mikla áherslu á að unnið sé með tengsl stafs og hljóðs til að tryggja að börn nái tókum á sjónrænum orðaforða. Orðin festast í orðasafni hugans út frá tengslum stafs og hljóðs í tengslum við merkingu orðanna. (Ehri og Snowling, 2004).

Að lesa sjónrænt, segir Ehri að sé skilvirkasta og árangursríkasta leiðin til að lesa texta hratt, sjálfvirkt og fyrirhafnarlaust, sem aftur eykur möguleika á að ná viðunandi skilningi á innihaldi hans.

Sjónrænn lestur krefst ekki einbeitingar heldur gerist hann ósjálfrátt (Ehri, 2002). Ehri og Snowling (2004) segja þetta vera það sem geri nemendur að góðum lesurum. Þeir nái góðri lesfimi og sjálfvirknin verði það mikil að lesturinn renni fyrirhafnarlaust. Þá hætta nemendur að eyða orku og athygli í að umskrá stafina í orð og geta þess í stað einbeitt sér að textanum og innihaldi hans. Þegar verið er að skoða lesfimi hjá börnum skiptir þessi færni miklu máli. Þó svo að lesandi sé búinn að ná góðri færni í lestri notar hann samt alltaf meira en eina aðferð við lesturinn. Að lesa eftir sjónminni er orðin aðalaðferð lesanda sem les af góðri lesfimi en þegar kemur að nýju orði sem nemandinn þekkir ekki er notuð önnur aðferð, til dæmis. Hljóðaaðferð. Hljóðaaðferðin gefur lesandanum möguleika á að lesa ný orð sem hann hefur ekki séð áður, hvort heldur er á móðurmáli lesandans eða á öðrum tungumálum sem hann kann eða er að læra. Til að nemandi geti lesið og skilið texta verður hann að geta lesið flest orðin nákvæmlega rétt (Ehri og Snowling, 2004).

Í rannsókn sem Juel (1988) gerði voru börn í 1.-3. bekk prófuð og kom í ljós að nemendur sem voru orðnir góðir í lestri lásu 91-97% orðanna rétt á meðan nemendur sem áttu í erfiðleikum með lesturinn lásu 71-83% orðanna rétt. Það hlýtur að vera erfitt að ná innihaldi texta þegar vantar upp á að orðin séu rétt lesin (Ehri og Snowling, 2004).

Eiginleiki góðs lesanda er að geta lesið orðin rétt og fyrirhafnarlaust hvort sem þau eru í samhengi eða ekki. Þeir sem hafa ekki náð færni í lesfimi, eiga erfiðara með að lesa orð sem eru ekki í samhengi. Þeir hafa slakan sjónrænan orðaforða og oft greinast hjá þeim brestir í grunntækni lestrar, hljóðaaðferðinni (Ehri og Snowling, 2004).

#### 2.4.1 Stig lestrarþróunar, Ehri

Ehri skiptir kenningu sinni um þróun lesturs í fjögur mismunandi stig sem lýsa lestrarferlinu. Með þessum stigum er Ehri að kortleggja það hvernig sjónrænn orðaforði byggist upp stig af stigi og telur jafnframt að allir verði að ná tókum á sjónræna lestrinum til þess að öðlast viðunandi lestrarfærni (Ehri, 2002).

- *Undanfari bókstafsstigs (e. Pre Alphabetic Phase)*. Á þessu stigi hafa börnin ekki þekkingu á tengslum stafs og hljóðs. Þetta stig einkennist af sjónrænni ágiskun á orð áður en börn vita mikið

um bókstafina og löngu áður en þau geta lesið sjálf út frá tengslum stafs og hljóðs. Þau þekkja kannski nokkra bókstafi svo sem sinn staf, en eru ekki farin að tengja saman staf og hljóð. Þau þekkja orðin í umhverfinu, á skiltum og umbúðum með því að styðjast við sjónrænar vísbindingar í umhverfinu og tengja þannig orðmyndina við merkingu. Ef þau sæju sama orðið t.d. „Bónus“ í öðru umhverfi eða með annarri leturgerð myndu þau ekki þekkja það aftur. Oft er þetta stig kallað myndstig.

- *Bókstafsstig að hluta (e. Partial Alphabetic Phase)*. Byrjendur í lestri eru á þessu stigi. Þarna eru nemendur farnir að þekkja orð sjónrænt með því að mynda tengsl milli sumra bókstafa í orðinu og hljóða í framburði orðsins en þekkja þó ennþá fá tengsl stafa og hljóða. Þeir þekkja orð sjónrænt með því að tengja form sumra stafa í orðum við hljóð í framburði. Nemendur á þessu stigi gefa oftast gaum að fyrstu og síðustu stöfunum í orði því það er auðveldast. Á þessu stigi vantar nemendur nákvæma þekkingu á stafsetningarferlinu (rithætti orða). Þeir ruglast á líkum orðum og þeir eiga erfitt með að greina hvaða stafir/hljóð eru í orðinu ef þeir ætla að skrifa orðin. Nemendur með dyslexíu stöðvast oft á þessu stigi vegna vanda í hljóðkerfisúrvinnslu, en slíkur vandi getur haft afdrifaríkar afleiðingar fyrir hæfni barna til að læra bókstafina og vinna með tengsl stafs og hljóðs.
- *Fullkomið bókstafsstig (e. Full Alphabetic Phase)*. Lesarinn veit nú nákvæmlega hvaða hljóð hver einasti bókstafur í stafrófinu stendur fyrir og er fær um að mynda nákvæm tengsl milli bókstafs og hljóðs. Forsenda þess að geta munað orð sjónrænt er að nemandi viti nákvæmlega hvaða stafir eru í orðinu. Á þessu stigi er lesandinn farinn að nýta sér hljóðaaðferðina, hann er kominn með færni í að umskrá orð sem hann hefur aldrei séð áður af fullkominni nákvæmni samhliða því að orðin byrja að festast í sjónminni sem gerir lesturinn hjá nemendum á þessu stigi stöðugt sjálfvirkari, hraðari og nákvæmari og þannig þróast lesturinn yfir á næsta stig.

- *Samtengt/heildrænt bókstafsstig* (e. *Consolidated Alphabetic Phase*). Á þessu stigi er lesandinn fær um að muna fjölda orða sjónrænt, því hann man nákvæmlega hvernig þau eru stafsett. Sífelld fleiri orð festast í sjónrænu minni og lesandinn þekkir nú orð eða orðhluta sem heildir. Hann þarf ekki að lesa staf fyrir staf heldur er hann núna orðinn fær um að lesa í stærri einingum, hann nær að bera kennsl á orðin í heild og jafnvel hluta setningar. Hérna er grunninum að sjálfvirkum lestri náð. Mikilvægt er að nemendur á þessu stigi fái tækifæri til þess að bæta í sjónræna orðaforða sinn með fjölbreyttu lesefni, þannig að orð komi sem oftast fyrir hjá nemandanum því á þann hátt festast þau í hinu sjónræna minni. Á þessu stigi hefur nemandi náð góðum tókum á lesfimi (Ehri 2002).

Samkvæmt kenningu Ehri getur barn sem á við lestrarerfiðleika að etja staðnað á stigi tvö, á *Bókstafsstigi að hluta* þar sem það á í erfiðleikum með að umskrá orð sem það þekkir ekki. Barnið kann aðeins hluta stafrófsins og þekkir þar af leiðandi ekki alla þá bókstafi sem koma fyrir í orði og á því erfitt með að byggja upp sjónrænan orðaforða (Ehri, 2002; Ehri, 2007). Lesblind börn eiga oft erfitt með að læra bókstafina af fullkominni nákvæmni og þar af leiðandi stöðvast þau á þessu stigi. Nauðsynlegt er að nemendur læri að þekkja alla bókstafina og hljóð þeirra svo þeir geti unnið með orð. Þeir verða að ná sjálfvirkum tókum á að þekkja stafi og hljóð til þess að ná fyrirhafnarlausum lestri. Forsenda þess að geta munað orðin sjónrænt er að nemendur viti nákvæmlega hvaða stafir eru í orðinu en vegna hljóðrænna erfiðleika þá eiga nemendur með lestrarerfiðleika erfitt með að ná þessu stigi og það tekur því mun lengri tíma fyrir þá að þróa sjálfvirkan lestur (Ehri 2002; Snowling og Stackhouse, 2006). Mikilvægt er að kennarar séu meðvitaðir um þessi stig lestrar og hafi þekkingu á þessum einkennum til að átta sig á stöðu nemenda sinna og bregðast strax við með viðeigandi úrræðum. Kennarar þurfa að vera færir um að greina hvar í þróunarferlinu nemendurnir eru staddir. Þeir þurfa að vera vakandi og fylgjast með framförum byrjenda hvað varðar þekkingu á bókstöfum og færni í hljóðkerfisvitund svo Mattheusar áhrifin láti ekki á sér kræla. Mikilvægt er að nemendurnir fái kennslu og námsefni við hæfi og þann stuðning sem þörf er á strax við upphaf lestrarnáms.



## 2.5 Lesfimi

Lesfimi (e. *reading fluency*) hefur verið mikið rannsökuð undanfarin ár og hafa ýmsar skýringar komið fram um hvað lesfimi felur í sér. Hér áður fyrr var talað um lesfimi sem „týnda partinn“ úr lestrarfræðunum, talið er að það hafi verið vegna þess hversu tengd hún var raddlestri (Rasinski, 2010). Þarna verður breyting á með skýrslu *National Reading Panel* um lestur, þar sem kemur fram að lesfimi sé afar mikilvæg í árangursríkum lestri og ætti hún því að vera lykilþáttur í lestrarkennslu (Rasinski, 2010).

Undanfarinn áratug hefur lestur og þá áhersla á reiprennandi lestur, verið miðpunktur í námskrá um læsi, en þar hefur lesfimi verið skilgreind mjög þröngt. Áherslan hefur verið á sjálfvirka orðabekkingu. Hér áður fyrr var algengast að skilgreina og meta lestur út frá leshraða einum og sér en huga ekki að hrynraenum þáttum lestursins (hljóðfallsreglum tungumálsins (e. *prosody*)) (Kuhn, Schwanenflugel og Meisinger, 2010). Skilgreiningar á lesfimi eru margar og hafa þróast með árunum. Í dag er ekki lengur talað um að lesfimi sé bara að lesa hratt og nákvæmt eins og eldri skilgreiningar kveða á um heldur að lesfimi sé að lesa upphátt, nákvæmt og með áherslu á réttum stöðum auk þess að lesa sér til skilnings (Kuhn, Schwanenflugel og Meisinger, 2010; Allington, 2009).

Lesfimi er afar mikilvægur þáttur í öllu lestrarferlinu og er vitað að hún hefur mikilvægu hlutverki að gegna fyrir árangur í lestri. Þess vegna er mikilvægt að þjálfja sjálfvirkni í öllum þáttum lestrarferlisins, strax frá byrjun (Helga Sigurmundsdóttir og Steinunn Torfadóttir, 2008). Talið er að lesfimi myndi brú á milli umskráningar og lesskilnings (Rasinski og Samuels, 2011; Kuhn, Schwanenflugel og Meisinger, 2010; National Reading Panel, 2000). Nemendur sem lesa hægt og af lítilli nákvæmni og ná ekki að lesa í viðeigandi hendingum eru líklegri til þess að lesa orðin rangt og þar af leiðandi ná þeir ekki réttum skilningi í textanum (Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, 2010).

### 2.5.1 Skilgreiningar á lesfimi

Þrátt fyrir mismunandi skilgreiningar á lesfimi, er vaxandi samstaða um að hugtökin nákvæmi (e. *accuracy*), sjálfvirkni (e. *automaticity*) og hrynrænir þættir (e. *prosody*) séu undirstöðupættir lesfiminna (Kuhn, Schwanenflugel og Meisinger, 2010).

Eftirfarandi skilgreining er frá 2010 og útskýrir vel hvað felst í lesfimi:

Lesfimi er færni sem byggir á nákvæmni, sjálfvirkni og hrynrænum þáttum tungumálsins, en allir þessir þættir stuðla að auknum lesskilningi. Hún birtist í sjálfvirkum fyrirhafnarlausum lestri sem lesinn er í viðeigandi hendingum (*phrasing*) og með réttu hljómfalli (*intonation*). Lesfimi er mikilvæg við upplestur og hljóðlestur og getur bæði takmarkað og stutt við lesskilning (Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, 2010, bls. 240).

Hér verðu gerð nánari grein fyrir mikilvægi hvers þáttar og hvernig þeir eru metnir.

**Sjálfvirkni** (e. *automaticity*): Sjálfvirkni lestrar er náð þegar orðþekking er orðin það góð að hún krefst ekki meðvitaðar athygli (Walpole og McKenna, 2007, bls. 161). Sjálfvirkni í orðþekkingu er talin leiða af sér aukinn lestrarhraða (Rasinski og Samuels, 2011). Hún tengist flóknu samspili margra mismunandi undirþátta sem þurfa að vinna saman að úrvinnslu lesturs, þar sem lesandinn nær að þekkja stafi, atkvæði og heil orð á skjótan hátt og tengja við merkingu og framburð orðanna. Sjálfvirkni er undirstöðufærni við lestur og nauðsynleg undirstaða lesfimi sem gerir lesanda kleift að beina allri sinni athygli að lesskilningi. Mikil fylgni er á milli leshraða og lesskilnings (Rasinski og Samuels, 2011; Walpole og McKenna, 2007). Góðir lesendur lesa um 99% orða með sjálfvirkum hætti (Vacca og Vacca, 2006).

Ein helsta ástæða þess að nemendur dragast aftur úr í lestri er lítill lesfimi sem kemur fram í hægum leshraða, ónákvæmni og óáheyrilegum lestri (Vacca, o.fl., 2006). Þegar nemendur hafa lítinn sjónrænan orðaforða og slaka umskráningarfærni þá hafa þeir ekki forsendur til að ná lesfimi. Þrátt fyrir að þessir nemendur hafi ef til vill náð ákveðnu færnistigi í lestrinum, vantar þá enn að ná þeirri færni í umskráningu að lesturinn verði sjálfvirkur.

Við lestur eykst orðaforði nemandans og við aukinn orðaforða og aukna sjálfvirkni í lestri verður nemandinn færari í að lesa flóknari og erfiðari texta og lesskilningurinn eykst í kjölfarið (Rasinski og Samuels, 2011; Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, 2010). Oft hefur verið litið svo á að nemandi sem les mjög hratt og skilmerkilega sé orðinn læs. Þessi ofuráhersla á leshraða hefur fengið nemendur til að líta svo á að það að lesa vel sé að lesa hratt. Þrátt fyrir að lesandi hafi náð góðum lestrarhraða getur hann átt við lestrarvanda að stríða, sérstaklega ef lesturinn endurspeglar hvorki skilning né gefur vísbendingar um að lesandinn sé að ná merkingu textans (Rasinski og Samuels, 2011).

Sjálfvirkni er metin eftir því hversu hratt lesandinn les, það er að segja nemandi les aldursvarandi texta oftast í tvær mínútur. Kennari fylgist með lestrinum og skráir niðurstöður hjá sér svo sem orð sem eru rangt lesin, einnig ef nemandi sleppir úr orðum. Orðin eru síðan talin og rangt lesnu orðin eru dregin frá heildarfjölda lesinna orða og deilt með tveimur, því almennt er miðað við meðaltal lesinna orða á mínútu (McKenna og Stahl, 2009).

**Lestrarnákvæmni** (e. *accuracy*): Lestrarnákvæmni er hlutfall rétt lesinna orða miðað við heildarfjölda lesinna orða. Lestrarnákvæmni er yfirleitt metin á þann hátt að nemandi les upphátt ákveðinn leskafla. Síðan eru röng orð talin og reiknað út hlutfall rétt lesinna orða (Tankersley 2003; McKenna og Stahl 2009). Algengar villur á þessum prófum geta verið stafavíxl, brottfall stafa, rangar endingar og ruglingur á útlítlíkum orðum. Margar villur og endurtekningar á orðum eða orðhlutum gefa til kynna að umskráningarferlið sé ekki nægilega öruggt og að lestextinn sé of erfiður (Helga Sigurmundsdóttir, 2011).

Í eftirfylgniprófi Leiðar til læsis sem notað er í þessari rannsókn, er þessari aðferð beitt til að meta lestrarnákvæmni.

**Hrynrænir þættirlestrar** (e. *prosody*): Fela í sér þætti úr talmáli eins og áherslur, tónhæð, hnig og ris. Ekki er talið mögulegt að lesa með réttu hljóðfalli örðuvísi en að skilja og túlka lesefnið jafnharðan og lesið er, því styðja þessir þættir vel við lesskilning (Kuhn, Schwanenflugel og Meisinger, 2010; Rasinski 2010; Walpole og McKenna, 2007). Hæfileikinn til að lesa með hrynrænum hætti felst í því að geta lesið í samræmi við lesefnið, til dæmis að lesa með leikrænum tilbrigðum þegar það á við (McKenna og Stahl, 2009). Nemendur sem lesa hægt, af lítilli nákvæmni og ná ekki að lesa í viðeigandi hendingum er hættara við að lesa rangt og misskilja það sem

lesið er. Nemendur sem náð hafa góðri lesfimi geta svo til eingöngu beint athyglinni að lesskilningi og öðrum þáttum sem styðja við hann (Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, 2010). Nokkuð flókið er að meta hrynæna þáttinn því þá þurfa kennarar oft og tíðum að nota huglægt mat út frá eigin reynslu. Kuhn, Schwanenflugel og Meisinger tala um að það séu tvær grundvallaraðferðir við að meta hrynæna þáttinn. Annars vegar matskvarði (e. *rating scales*) eða flokkunarkvarði og hins vegar litrófsritamæling (e. *spectrographic*). Í skólastarfi eru matskvarðarnir notaðir við matið, en athugun á raddlestri er algengasti mælikvarðinn á lesfimi. Dæmi um slíkan kvarða má sjá að neðan (sjá töflu 1) en hann er þýddur af Helgu Sigurmundsdóttur (2011).

**Tafla 1. Viðmið til að meta hljóðfall lestrar (lesfimi)**

4. stig:	Nemandi les í merkingarbærum hendingum. Leyfð eru smá-frávik svo framarlega sem þau spilla ekki heildarmyndinni. Orðaröð, merkingu og uppbyggingu textans er komið vel til skila og framsetning hans í alla staði góð.
3. stig:	Nemandi les 3-4 orða hendingar í einu. Lestur í smærri hendingum getur þó einnig verið til staðar. Les að mestu leyti vel og orðaröð og uppbygging textans kemst til skila, en túlkun og tjáningu er ábótavant.
2. stig:	Nemandi les í tveggja orða hendingum og flokkar saman 3-4 orð. Vart verður við umskráningu nokkurra orða. Framsetning getur á köflum verið slök og valdið misskilningi við túlkun á efninu.
1. stig:	Nemandi les frá orði til orðs og þarf að umskrá þau. Þó koma fyrir 2-3 orða hendingar, en of sjaldan þannig að merking og uppbygging sögunnar kemst ekki til skila.

(National Assessment of Educational Progress (NAEP) (NCES, 1995 sbr. Allington, 2009; McKenna og Stahl, 2009; Vacca o.fl. 2006;)

Eins og sést á töflu 1 þá er um fjögurra. stiga matskvarða að ræða. Ef tekið er mið af viðmiðum töflunnar er ekki ólíklegt að nemendur í yngstu bekkjum grunnskólans séu á stigi 1 og 2 (Helga Sigurmundsdóttir, 2011).

Þegar lesfimi er metin er mikilvægt að meta alla þætti hennar, þ.e nákvæmni, sjálfvirkni og hrynræna þátt lestrarins. Algengast er þó að meta lesfimi út frá leshraða sem metur aðallega sjálfvirkni en einnig er hægt að meta nákvæmni með því að reikna út hlutfall rétt lesinna orða samanber lýsingu hér að ofan (sjá einnig kaflann um nákvæmni). Lesfimiþrófið sem notað er í þessari rannsókn metur sjálfvirkni, það er að segja leshraða og nákvæmnilestur. Í handbók sem fylgir prófinu eru leiðbeiningar um mat á hrynrænum þáttum (Helga Sigurmundsdóttir, 2011) en við upphaf lestrarnámsins eru þó ekki gerðar jafn miklar kröfur til þessa þáttar lesfiminna. En eftir því sem sjónrænn orðaforði barnanna eykst verða þau stöðugt færari að beita raddbrigðum og áherslum við lesturinn (Ehri og Snowling, 2004).

## 2.6 Mat á lestri

Mikilvægt er að kennarar hafi yfirsýn yfir framfarir og stöðu nemenda sinna í lestri.

Í 27. grein grunnskólalaga kemur fram að mat á árangri og framförum nemenda skuli vera reglubundinn þáttur í öllu skólastarfi og að tilgangur þess sé að fylgjast með hvernig nemendum tekst að mæta markmiðum aðalnámskrár og að ná námsmarkmiðum sínum (lög um grunnskóla nr. 91/2008). Það er því mjög æskilegt að framkvæmt sé reglubundið mat á lestri og lesfimi nemenda. Námsmat er mikilvægur þáttur í árangursríkri kennslu, til þess að árangur náist með kennslunni er nauðsynlegt að setja fram ákveðin námsmarkmið, sem fylgt er eftir með námsmati til þess að sjá að hve miklu leyti markmiðunum hefur verið náð. Mikilvægt er að beita fjölbreyttum mælingar- og matsaðferðum þegar verið er að meta námsárangur (Gronlund og Linn, 1990).

Lestur er lykill að þekkingu, veitir aukinn skilning og er í raun forsenda fyrir öllu námi, því er mikilvægt að gera sér grein fyrir því hvaða börn eru í áhættuhópi varðandi lestarerfiðleika og þá að grípa sem fyrst til viðeigandi ráðstafanna sýni nemandur frávik frá jafnöldrum sínum í lestri. (Ásthildur Snorradóttir og Sigurlaug Jónsdóttir, 2000). Til þess að hægt sé að finna þessi börn, er mikilvægt að til séu lestrarpróf með stöðluðum viðmiðum sem hægt er að leggja fyrir svo kennarar geti staðsett færni nemenda.

Meta má lestrar- og ritháttarfærni með stöðluðu orðalistaprófi, stöðluðu lestrarprófi sem byggt er á samfelldum texta, með prófun á lestri bullorða og með prófi á stafsetningu (Goulandris, 2006). Ýmis konar kunnáttupróf eru til sem að kennarar geta nýtt sér í kennslu og námsmati. Kunnáttupróf flokkast undir árangurspróf (e. *achievement test*) og er til þess fallið að mæla getu nemenda á ákveðnu sviði (Gronlund og Linn, 1990). Prófin eru mismunandi (sjá töflu 2, bls. 37) svo sem stöðumat sem metur stöðu nemandans við upphaf kennslunnar, leiðsagnarmat sem hefur það hlutverk að fylgjast með framförum nemandans, greiningarmat sem greinir ástæður fyrir námsörðuleikum og svo yfirlistmat sem metur þann árangur sem nemandi hefur náð við lok námsáfangans (Airasian og Madaus, 1972; Millman og Greene, 1989).

**Tafla 2. Einkenni fimm tegunda kunnáttuprófa (Airasian og Madaus, 1972 ; Millman og Greene, 1989).**

Tegund prófa	Hlutverk prófsins	Söfnun	Einkenni prófatriða
Yfirlitspróf	Mælir upphafsferni	Felur í sér skilyrði um forkunnáttu	Dæmigerð, prófatriði eru auðveld
Stöðumat	Ákvarðar upphafs frammistöðu á markmiðum viðfangsefnisins	Safnar dæmigerðu úrtaki af markmiðum viðfangsefnisins	Dæmigerð, prófatriði hafa vítt dreifisvið á þyngd.
Leiðsagnapróf	Veitir endurgjöf til nemenda og kennara á námsframvinduna	Felur í sér öll atriði markmiðsins ef það er mögulegt (eða þau mikilvægustu)	Þyngd prófatriða tengjast þáttum markmiða
Greinandi próf	Ákvarðar ástæður námsörðugleika	Felur í sér úrtak eða sýnishorn af verkefnum byggð á sameiginlegum grunni námsmistaka	Dæmigerð prófatriði fara eftir tilgangi prófsins (létt eða erfið) og eru notuð til að staðsetja nemendur
Lokapróf	Gefa einkunn eða segja til um færni við lok kennslunnar.	Dæmigert úrtak af markmiðum viðfangsefnisins	Dæmigerð prófatriði hafa vítt dreifisvið af erfiðleikum.

Walpole og McKenna (2007) hafa sett upp töflu (sjá töflu 3, bls. 38) þar sem fram koma fjórar tegundir af mati sem sem þau telja mikilvægt að kennarar hafi aðgang að. Þetta eru: skimunarpróf (e. *screening*), greiningarpróf (e. *diagnostic*), árangurspróf (e. *progress monitoring*) og stöðupróf (e. *outcome*). Hægt er að nota þessi próf sem tæki til að skima og meta færni nemenda og greina veikleika þeirra og styrkleika. Með slíka vitneskju er auðveldara að skipuleggja kennslu og hanna námskrá fyrir nemendur út frá þeirra þörfum. Einnig gera prófin okkur kleift að meta kennsluna og hvort að hún skili tilætluðum árangri (Walpole og McKenna, 2007).

**Tafla 3. Eiginleikar og snið fjögurra tegunda mats (Walpole og McKenna 2007:13)**

Tegund námsmats	Eiginleikar	Sameiginleg snið
Skimunarpróf	Kanna með skjóttum hætti hvort veikleikar eru til staðar í vissum forspárþáttum sem spá fram í tímann um árangur í lestri Gefur til kynna að bregðast þurfi við með markvissri, rannsóknarmiðaðri kennslu	Byggist á þáttum sem rannsóknir sýna að spái fyrir um ákveðna færni í lestri síðar á skólagöngunni. Svo sem: Hljóðkerfisvitund, hljóðaaðferð, lesfimi, orðaforða, lesskilningi
Greiningarpróf	Niðurstöðurnar gefa upplýsingar um hvaða þætti þarf að vinna með í kennslu Venjulega lengra og mun ítarlegra en skimunarpróf	Fela í sér fullkomnar upplýsingar um stöðu nemandans bæði í grunnþáttum (þáttum sem lestur byggist á) og færniþáttum (lestri og stafsetningu).
Árangurspróf Próf sem meta framfarir	Fljótleg athugun/mat sem mælir árangur kennslu hjá einum nemanda eða fleirum eftir ákveðið kennslutímabil	Sams konar eða svipað form og skimunarpróf
Stöðupróf	Gefur upplýsingar um framfarir hjá stórum hópi nemenda Venjulega hóppróf Oft stöðluð próf eða markbundin próf Hefur lítið notagildi í daglegri kennslu	Venjulega próf sem nemendur leysa í hljóði Dæmi: Fjölvallspurningar í orðskilningi og lesskilningi Skimunarpróf eru oft notuð til að meta hljóðkerfisvitund, umskráningu og lesfimi (leshraða), þar sem ekki er hægt að kanna vissa færni nema að nemandinn leysi prófið upphátt.



Hafa ber í huga að greiningarpróf á lesfimi, orðaforða og lesskilningi eru vandmeðfarin og túlkun á þeim krefst haldgóðrar þekkingar á lestrarferlinu og þeim hindrunum sem geta tafið nemendur við að ná tökum á lestri. *Árangurspróf*, það er að segja próf sem metur framfarir nemenda, mælir árangur kennslu hjá nemendum eftir ákveðið tímabil. *Stöðupróf* eru venjulega hóppróf svo sem fjölvalsspurningar í lesskilningi (Walpole og McKenna, 2007). *Leið til læsis* eftirfylgniprófin flokkast því undir árangurspróf samkvæmt þessari töflu.

## 2.7 Snemmtæk íhlutun

Rannsóknir á sviði snemmtækrar íhlutunar (e. *early intervention*) hafa sýnt fram á mikilvæga þætti sem tryggja mesta hugsanlegan árangur af íhlutun í lestrar- og námserfiðleika. Því er mikilvægt að hefja íhlutun með markvissum aðgerðum, eins snemma og auðið er, ef grunur vaknar um erfiðleika af einhverju tagi í náms- eða þroskaframvindu barnsins. Dýrmætur tími á æviskeiði getur annars glatast, þar sem auðveldast er að hafa áhrif á þroskaframvindu hjá barninu á tímabilinu frá fæðingu og fram til sex ára aldurs. Hér áður fyrr höfðu fræðimenn í grundvallaratriðum lítið svo á að þroskaframvinda barna fylgdi lögmálum sem lítið þýddi að reyna að hafa áhrif á (Tryggvi Sigurðsson, 2001, 2008).

Liður í snemmtækri íhlutun felur í sér að nota skimunarpróf til að finna börn sem eru í áhættu varðandi lestrarerfiðleika (Snowling og Stackhouse, 2006).

Tankersley (2003) talar um að ef ekki sé gripið til viðeigandi ráðstafana með börn sem glíma við lestrarerfiðleika fyrr en við 9 ára aldur þá muni 75% þeirra eiga við námserfiðleika að stríða fram eftir skólagöngunni.

Tilgangurinn með snemmtækri íhlutun er því að draga úr eða reyna að koma í veg fyrir að börn lendi í lestravanda með því að setja inn markvissa íhlutun og beita margprófuðum kennsluaðferðum (Torgesen, 2002). Þetta er því frekar andstætt því viðhorfi sem tíðkast hér á landi sem og í öðrum löndum, bíða og sjá til og vona að hlutirnir lagist. Með því að bíða, telja sérfræðingar hættu á því að erfiðleikar barnsins aukist (sbr. Mattheusar áhrifin), að bilið milli einstaklinga breikki og verði erfiðara við að ráða og að ekki verði hægt að loka því (Torgesen, 2007; Tryggvi Sigurðsson, 2008). Það er því mikilvægt að hika ekki heldur nota þau tæki og tól sem kennarar hafa til að meta nemendur og skipuleggja kennsluna í kjölfarið.

Einnig er mikilvægt að bregðast fljótt við lestrarerfiðleikum með snemmtækri íhlutun þar sem vitað er að skjóttur árangur í lestri getur gefið börnum forskot í námi og verið ávísun á velgengni í öðrum námsgreinum.

Rannsóknir hafa sýnt að erfiðleikar í lestri og ritun veikja sjálfsálit barna strax á fyrsta ári í formlegu lestrarnámi. Það er því mjög mikilvægt að byrja að vinna að snemmtækri íhlutun og veita aðstoð strax á fyrstu vikum lestrarnámsins. Samhliða lestrarnámi er nauðsynlegt að veita börnum persónulegan stuðning og vinna með sjálfstyrkingu þeirra svo það verði til þess að þau viðhaldi trú á eigin hæfileika til að læra (Þorgerður Guðmundsdóttir, 2009).

Börn geta vanist ófullnægjandi lestraraðferðum/venjum sem er erfitt að leiðrétta seinna. Það er mikilvægt að átta sig á því að snemmtæk íhlutun getur komið í veg fyrir lestrarerfiðleika og fjárfreka sérkennslu seinna á skólagöngunni (Helga Sigurmundsdóttir, 2007a). Því skiptir kennsla og kennsluaðferðir miklu máli þegar kemur að því að kenna börnum lestur.

### 2.7.1 Kennsla

Undanfarna tvo áratugi hafa verið framkvæmdar rannsóknir á lestri sem hafa aukið þekkingu manna á því hvaða aðferðir henta best við að ná tókum á lestri.

Viðurkenndar gagnreyndar kennsluaðferðir, sem rannsóknir hafa sýnt að virki best til að kenna ákveðinn þátt lestrarfærninnar, hvort sem að nemendur eiga við lestrarerfiðleika að stríða eða ekki, eru mikilvægar þegar kemur að lestrarkennslu (Walpole og McKenna, 2007). Einstaklingsmiðuð kennsla er ein aðferð sem er talin henta mörgum mjög vel.

Kennslan byggir á þróunarmódeli sem gerir ráð fyrir því að nemendur geti haft sérstakar kennsluþarfir í þáttum sem tengjast lestrarnámi. Talað er um að einstaklingsmiðuð kennsla sé sú kennsla sem beinist að því að bregðast við þörfum barna með ákveðnum hætti í fámennum hópum í hæfilega langan tíma í senn. Ein af undurstöðum einstaklingsmiðunar í lestri er að beita snemmtækri íhlutun og þá ekki síst ef grunur er um einhverja lestrarerfiðleika hjá nemandanum. Hún felst í því að skima strax við upphaf grunnskólagöngu eftir börnum sem eiga mögulega á hættu að lenda í lestrarerfiðleikum. Í Aðalnámskrá grunnskóla er meðal annars bent á að nemendur í 1. bekk skuli taka sérstök lesskimunarpróf sem spái fyrir um hvort þeir geti átt í erfiðleikum svo hægt sé að veita viðeigandi lestrar- og málþjálfun í kjölfarið (Aðalnámskrá grunnskóla, 1999). Mikilvægt er að kennarar noti sér niðurstöður úr skimunum til að laga námið sem best að þörfum einstaklingsins.

### 2.7.2 Kennsluskipulag og hópskipting

Þegar kemur að kennslu þá er það í höndum hvers kennara, hvernig hann skipuleggur hverja kennslustund og hvernig hann kennir. Kennarar hafa ákveðið frelsi við þann undirbúning, en eru samt bundnir af aðalnámskrá grunnskóla með hvað þeir kenna.

Mikilvægt er að hafa ákveðið skipulag og gera kennsluáætlanir fram í tímann og ákveða hversu miklum tíma verja á í ákveðna hluti svo sem lestur, stærðfræði og aðrar námsgreinar. Í töflu 4 má sjá færniþætti í lestri sem National Reading Panel (2000) telur að þurfi að leggja áherslu á í lestrarkennslu (það er hljóðkerfisvitund, umskráningu, lesfimi, orðaforða, lesskilning og ritun). Einnig kemur fram áætlaður tímafjöldi sem þarf að nota til kennslu í hverjum námsþætti miðað við aldur nemenda.

**Tafla 4. Tillaga að því hversu stóru hlutfalli kennslutímans á að verja til að kenna ákveðna grunnþætti (Walpole og McKenna, 2004 sbr. Walpole og McKenna, 2007:5).**

	Hljóðkerfis- vitund	Umskráning	Lesfimi	Orðaforði	Lesskilnings- aðferðir	Ritun
Leikskóli	20%	10%	20%	30%	10%	10%
1. bekkur	10%	20%	20%	20%	10%	20%
2. bekkur		10%	30%	10%	30%	20%
3. bekkur			20%	20%	30%	30%

Gott er fyrir kennara að hafa þessa skiptingu í huga þegar þeir undirbúa kennsluna, til þess að geta lagt kennt þá þætti sem þarf að kenna hverjum aldri fyrir sig. Hvað varðar grunnþætti lestrar þarf að hafa í huga að stundum þarf að kenna þá í litlum hópum á meðan aðra má kenna í stórum hópi. Í töflu 5 má sjá tillögu Walpole og McKenna að því hvaða námsfyrirkomulag hægt er að nota miðað við viðfangsefni og aldur nemenda. Með námsfyrirkomulagi er átt við hvort og hvenær eigi að kenna:

1. öllum bekknum
2. í litlum hópum
3. Einstaklingslega

Hugmyndin með eftirfarandi flokkun er að aðstoða og hjálpa kennaranum að finna jafnvægi milli kennsluþátta, skilja engan þátt útundan; að nýta betur kennsluna

í litlu hópunum ásamt því að þróa áfram góða kennslu fyrir allan bekkinn (Walpole og McKenna, 2007).

**Tafla 5. Tillaga að námsfyrirkomulagi miðað við aldur nemenda og hvaða námsþætti er verið að kenna (Walpole og McKenna, 2004 sbr. Walpole og McKenna, 2007:5).**

	Hljóðkerfis- vitund	Umskráning	Lesfimi	Orðaforði	Lesskilning- aðferðir
<b>Leikskóli</b>	Hópur miðað við þarfir nemenda	Allur bekkurinn og hópur miðað við þarfir nemenda	Allur bekkurinn og hópur miðað við þarfir nemenda	Allur bekkurinn	Allur bekkurinn
<b>1. bekkur</b>	Hópur miðað við þarfir nemenda	Hópur miðað við þarfir nemenda	Allur bekkurinn og hópur miðað við þarfir nemenda	Allur bekkurinn	Allur bekkurinn
<b>2. bekkur</b>	Eingöngu sérkennsla	Hópur miðað við þarfir nemenda	Allur bekkurinn og hópur miðað við þarfir nemenda	Allur bekkurinn	Allur bekkurinn og hópur miðað við þarfir nemenda
<b>3. bekkur</b>		Eingöngu sérkennsla	Allur bekkurinn og hópur miðað við þarfir nemenda	Allur bekkurinn og hópur miðað við þarfir nemenda	Allur bekkurinn og hópur miðað við þarfir nemenda

Walpole og McKenna (2007) hafa sett fram ákveðið kennslufyrirkomulag eða svo kallaða stigskipta kennslu (e. *Response to intervention*) eða svörun við gagnreyndum kennsluáðferðum. Um er að ræða einstaklingsmiðaða lestrarkennslu sem felur í sér þrenns konar aðgerðir.

**Tafla 6. Stigskipt kennsla**

Þriðja stig: Mikil sérkennsla oft einstaklingsmiðuð

Annað stig: Einstaklingsmiðuð kennsla í litlum hópum

Fyrsta stig: Hópkennsla af bestu gerð

Stig 1. Fram fer hópkenndsla af bestu gerð fyrir allan bekkinn í einu, allir vinna að sömu eða samskonar verkefnum. Hér er um að ræða beina kenndslu kennara, hópavinnu, einstaklingsþjálfun og svo mat. Mikilvægt er að kenndslan byggji á þekkingu og færni auk viðurkenndra aðferða, auk þess að taka mið af Aðalnámskrá. Kennarinn þarf að vera virkur í mati, bæði á nemendum og sjálfsmati á kenndsluna (Walpole og McKenna, 2007).

Stig 2. Hér er um einstaklingsmiðaða kenndslu að ræða og nemendum er skipt í litla hópa, 2- 8 nemendur. Hóparnir vinna undir leiðsögn kennara að margbreytilegum verkefnum. Kennarinn skiptir tíma sínum á milli hópanna en á meðan er mikilvægt að aðrir hópar geti unnið sjálfstætt. Á þessu stigi er kenndslan framkvæmd af bekkjarkennara, stuðningsfulltrúum, aðstoðarfólki og sérfræðingar koma líka við sögu. Mikilvægt er að vinna markvisst með upprifjun á þeim grunnþáttum sem börnin hafa ekki náð, sem og endurtekningu. Mælt er með að þessi kenndsla fari fram í 30 mínútur á dag (Walpole og McKenna, 2007).

Stig 3. Á þessu stigi er unnið með þá nemendur sem ekki hafa náð tilætluðum árangri á 1. og 2. stigi og þurfa því á sérkenndslu að halda. Það má kalla þetta stig öryggisnet fyrir þessa nemendur. Oft eru gerðar einstaklingsáætlanir fyrir þá. Bekkjarkennari eða sérkennari sjá um lestrarkenndslu á þessu stigi. Mælt er með að kenndslan fari fram í um 30-50 mínútur á dag í 2-5 barna hópum (Walpole og McKenna, 2007).

Mikil lestrarþjálfun heima og í skóla er afar nauðsynleg. Kenndslan þarf að byggjast á því að kenna ákveðnum hópi nemenda með beinum hætti á meðan aðrir nemendur eru með verkefni sem þeir geta unnið sjálfstætt. Nemendur fá kenndslu í mismunandi þáttum sem byggja á lestrarþróun, það er að segja í hljóðkerfisvitund, umskráningu, lesfimi, öflun orðaforða, lesskilningi og ritun. Kennarinn þarf að meta hverju sinni hvað kenna á og í hvað langan tíma (Walpole og McKenna, 2007). Nemendum fer meira fram eftir því sem verkefnin eru þyngrri en þá þarf stuðningur að vera fyrir hendi til að takast á við áskorunina.

Með því að hafa kenndsluna einstaklingsmiðaða vinnur hver nemandi á sínum forsendum. Leggja þarf áherslu á að finna þá nemendur sem fyrst sem þurfa á þessari kenndslu að halda. Nemendur eru á mismunandi aldri þegar þeir hafa náð þroska til að takast á við ákveðna þætti í lestrarnáminu eins og umskráningu, hljóðavitund, lestraröryggi, lesskilning og ritun, þannig að þeir hafa ólíkar þarfir og þurfa ólíka kenndslu (Walpole og McKenna, 2007).

### 2.7.3 Kennsla lesfimi

Þegar kemur að lesfimiþjálfun verður að gæta þess að velja efnið alltaf af vandvirkni því það þarf að vera hæfilega krefjandi fyrir nemandann sem á í hlut, það er að segja það má hvorki vera of erfitt né of auðvelt.

Eitt af því sem gagnast vel er að nemendur lesi texta sem þeir skilja, hafa heyrt lesinn eða hafa lesið sjálfir. Það er í lagi að textinn sé talsvert krefjandi ef kennari eða annar fullorðinn er með barninu, en þegar það er að lesa á eigin spýtur er betra að nota léttari texta, en þó ekki of auðveldan (Walpole og McKenna, 2007). Til þess að tryggja að lesfimi náist strax eða að minnsta ein fljótt og kostur er á fyrstu stigum lestrarnámsins þá er líka mjög mikilvægt að kennarinn sé nemendum sínum góð fyrirmynd og sýni þeim hvernig reiprennandi og liðlegur lestur er. Það getur hann gert með því að lesa reglulega fyrir börnin, þá heyra þau hrynjandina og taktinn í lestrinum og hvernig eðlilegt flæði í textanum er. Þegar nemandi er að hlusta gæti hann líka verið með textann hjá sér og fylgst með á meðan kennari eða foreldri les og séð þá orðin jafnóðum og þau eru lesin, það festir þau í sjónræna minninu. Annað sem kennari getur gert við að kenna og byggja upp lesfimi hjá nemendum er til dæmis að láta nemendur endurlesa texta eftir að hann hefur sjálfur lesið hann fyrir þá, nemendur geta ýmist lesið allir saman eða einn og einn (Walpole og McKenna, 2007).

Samkvæmt National Reading Panel (2000) eru eftirfarandi aðferðir það er: endurtekinn raddlestur (*e.repeated oral reading*) og svo hinsvegar sjálfstæður lestur í hljóði (*e.independent silent reading*) mest notaðar í kennslu. Báðar þessar lestrarkennsluaðferðir gefa nemendum góða möguleika. Með endurteknum lestri, þarf nemandinn að lesa upphátt nokkrum sinnum skýrt og greinilega undir leiðsögn og fá síðan endurgjöf frá lesanda sem hefur náð fullkomnu valdi á lestrinum. Í sjálfstæðum hljóðlestri þá er nemandinn hvattur til að lesa mikið á eigin spýtur bæði í skóla og heima, þá með lágmarks leiðsögn og endurgjöf.

Ýmsar kennsluaðferðir eru til þess að þjálfra og kenna lesfimi hjá börnum og hafa Walpole og McKenna (2007) komið fram með eftirfarandi hugmyndir en þær eru :

- Bergmálslestur (*e. echo reading*) sem er til dæmis sú gerð lestrar sem krefst minnst frumkvæðis barnanna en gagnast þeim sem eru stutt komin í þróun lesfimi. Hann lýsir sér þannig að kennarinn les fyrst eina setningu og börnin lesa hana svo upphátt á eftir honum.

- Kórlestur (e. *choral reading*) er þannig að allir nemendur lesa saman upphátt undir forystu kennarans.
- Félagalestur (e. *partner reading*) byggist á samvinnu tveggja barna sem lesa á víxl stuttan texta.
- Hvísllestur (e. *whisper reading*) þá er enginn stuðningur kennara við lesturinn og nemendur lesa hver fyrir sig í lágum hljóðum. Allar þessar aðferðir eru gagnlegar við þjálfun lesfimi en hver þeirra hentar á mismunandi tímum í þróunarferlinu (Walpole og McKenna, 2007).

**Tafla 7. Kennsluaðferðir til að byggja upp lesfimi (Walpole og McKenna, 2007:73)**

<b>Mesti stuðningur</b> ↓	Bergmálslestur (Echo reading)	Kennarinn les setningu og nemendur hópsins lesa hana síðan saman í kór upphátt.
	Samlestur (Choral reading)	Kennari lætur allan hópinn lesa saman upphátt.
<b>Minnsti stuðningur</b>	Félagalestur (Partner reading)	Tveir og tveir lesa upphátt til skiptis.
	Hvísl-lestur (Whisper reading)	Hver og einn nemandi les upphátt í lágum hljóðum (ekki saman sama efni).

Hér að neðan má sjá aðferðir sem kennarar þurfa að hafa í huga við lesfimiþjálfun.

1. Verið viss um að nemandinn hafi náð þeirri færni að hann græði á lesfimiþjálfuninni. Munið að barn sem er slakari lesari en meðalnemandi á fyrsta ári þarfnast fremur markvissrar þjálfunar í umskráningu og að vinna með tengsl stafs og hljóðs en í lesfimi.

2. Gerið tilraunir með mismunandi kennsluaðferðir. Í töflu 7 hér að ofan koma fram fjórar einfaldar leiðir til að að fá nemendur til að lesa. Ef nemandi nær framförum til dæmis með því að lesa með, þar sem hann fær stuðning af samlestri ýmist í bekk eða með jafnaldra þá skal ekki eyða tíma og kennslu í óþarfa stuðning.

3. Gerið tilraunir með mismunandi erfiða texta til að þjálfa nemendur. Það tekur tiltölulega stuttan tíma að komast að því hvort kennsluáferðin sem notuð er sé að skila árangri.

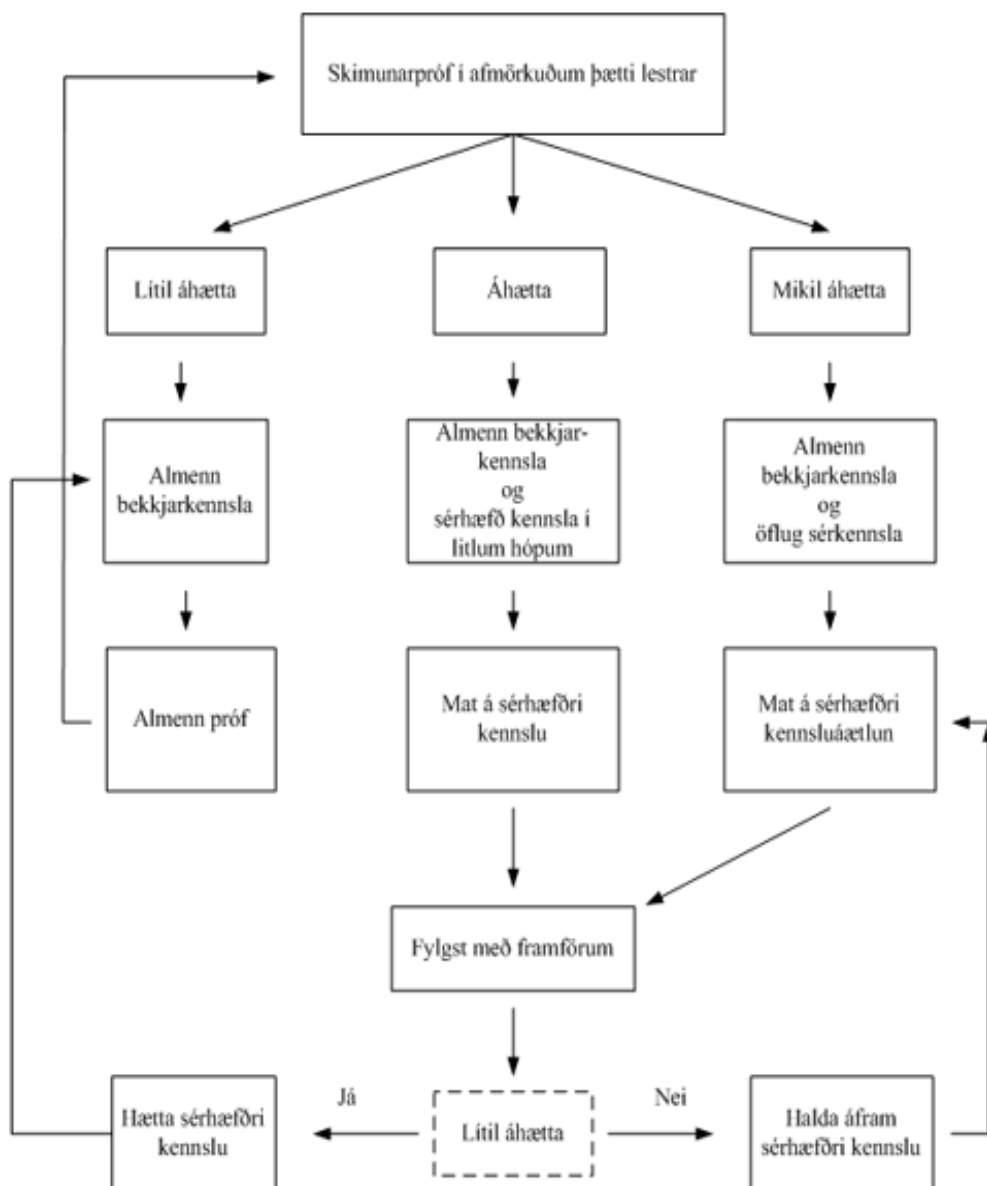
4. Fylgist nákvæmlega með því hvernig lesfimin þróast hjá nemendum og ef þeir eru ekki færir um að vinna með þá texta sem bekknum eru ætlaðir þá er mikilvægt að aðlaga kennsluna að því og miða að því að ná settum markmiðum (Walpole og McKenna, 2007, bls. 72-73).

Með því að hafa kennsluna einstaklingsmiðaða vinnur hver nemandi á sínum forsendum. Leggja þarf áherslu á að finna þá nemendur sem fyrst sem þurfa á hjálp að halda.

Rannsókn sem að Torgesen kynnti 2006 bendir til að börn með dyslexíu sem njóta ekki snemmtæktrar íhlutunar nái ekki að þjálfa upp lestur orðmynda og nái ekki góðum árangri í lesfimi þrátt fyrir markvissa þjálfun. (Torgesen, J. K., 2007). Hægt er að auka les hæfni slakra lesenda um 90% - 95% í meðalfærni með snemmtækri íhlutun og fyrirbyggjandi aðgerðum með því að nota raunprófaðar kennsluáferðir (Lyon, Shaywitz, Chhabra og Sweet, 2004). Kennsla í hljóðavitund hefur jákvæð langtímaáhrif og leiðir til framfara í umskráningu, stafsetningu og lesskilningi. Tenging eða blöndun (e. *blending*) og sundurgreining (e. *segmenting*) reyndust áhrifaríkastar af mörgum leiðum til að þjálfa hljóðavitund. Vinna í litlum hópum var áhrifaríkari en hópkennta og jafnvel áhrifaríkari en einstaklingskennta (e. *tutoring*). Ekki er vitað til þess að neinar seinni tíma rannsóknir varðandi hljóðavitund og tengsl hennar við lestur og lestrarkennslu hafi hrakið ofangreindar niðurstöður (Walpole og McKenna, 2007).

Nýta þarf niðurstöður úr skimunum og öðrum prófum til að kenna nemendum með einstaklingsmiðuðum hætti. Mynd 5 (bls. 47) sýnir einfalda mynd af því hvernig hægt er að sameina skimun og mat á framförum nemenda til að skipuleggja kennsluna. Ef skimunarpróf sýna ekki nein vandkvæði hjá nemendum geta þeir haldið áfram að fylgja almennri bekkjarkennslu og þá er ekki nein þörf á nánara mati. En ef hinsvegar nemandinn lendir í áhættuhópi þarf að leggja nánari próf fyrir hann til að greina sérhæfðar þarfir og veita honum viðeigandi kennslu í framhaldinu. Eftir að nemandi hefur fengið sérhæfða kennslu í nokkurn tíma eru framfarir metnar aftur og þá í kjölfarið tekin ákvörðun um framhald hennar. Eins og sést á mynd 5 (bls. 47), þá eru vinnuferlin þau sömu hvort sem áhætta er metin í meðallagi eða mikil, hins vegar er kennslan sé öflugri þegar um mikla áhættu er að ræða.





Mynd 5. Líkan af kennsluskipulagi sem byggir á mati (Walpole og McKenna, 2005 sbr. Walpole og McKenna, 2007:17).

#### 2.7.4 Leið til læsis

Leið til læsis samanstendur af nokkrum sjálfstæðum einingum, mats-tækjum og stuðningsgögnum fyrir kennslu (Sigurgrímur Skúlason og Jóhanna Ella Jónsdóttir, 2011).

Fyrst má nefna staðlað lesskimunarpróf fyrir 1. bekk. Um er að ræða þrískipt próf sem ýmist er hægt að leggja allt fyrir í heild sinni, eða skipta því upp í hluta eftir því hvað hentar hverjum og einum kennara. Prófið skiptist í þrjá hluta, sem eru málþroskahluti, en hann er samansettur úr tveimur undirprófum; skilningur á setningum og á hugtakaskilningi. Annar hlutinn reynir á þekkingu og kunnáttu á bókstöfum og hljóðum, en sá þáttur skiptist upp í tvö undirpróf sem eru stafabekking og það að geta tengt staf við mynd. Þriðji og síðasti hlutinn er hljóðkerfisvitund og samanstendur sá hluti af fjórum undirprófum; greina rím, greina hljóð í orðum, hljóðtenging og hljóðeyðing. Fyrirmælin á prófinu eru í höndum kennarana en prófatriðin eru lesin upp af geisladisk. Fyrirlögnin á þessum prófum fer fram í september-október (Sigurgrímur Skúlason og Jóhanna Ella Jónsdóttir, 2011).

Tilgangur skimunar er að skipuleggja einstaklingsbundna kennslu og að finna einstaklinga sem hafa ákveðin einkenni, þar af leiðandi er best að leggja skimunarpróf fyrir við upphaf skólagöngu. Þegar skimað er fyrir áhættuþáttum í lestrarnámi felst skimunin í að meta undirliggjandi grundvallarfærni sem gegnir hlutverki í lestrarferlinu og leita eftir veikleikum í þeim (Helga Sigurmundsdóttir, 2011). Með þessari lesskimun er hægt að auðkenna þau 12% nemenda sem eru í hvað mestri áhættu hvað varðar lestrarerfiðleika (Helga Sigurmundsdóttir, 2011). Í kjölfarið á þessum skimunarprófum eru síðan stöðluð eftirfylgniþróf lögð fyrir alla nemendur tvisvar á ári. Þau próf gefa kennurum bæði góðar upplýsingar um árangur kennslunnar og einnig upplýsingar um það hvar nemendur standa miðað við jafnaldra (Helga Sigurmundsdóttir, 2011).

Kostur við prófin er að þau eru mjög handhæg fyrir kennara, auðveld í fyrirlögn og þeim fylgja góðar leiðbeiningar, ítarleg Handbók sem Námsmatsstofnun hefur gefið út. Í handbókinni er fræðsla um lesskimunarprófið, leiðbeiningar um fyrirlögn, úrvinnslu og túlkun ásamt leiðbeiningum um kennsluaðferðir og kennsluskipulag í öllum þáttum læsis; hljóðkerfisfærni, umskráningu, lesfimi, orðaforða, lesskilningi og ritun. Kennsluleiðbeiningunum er ætlað að aðstoða kennara við að hanna kennsluskipulag og velja kennsluaðferðir sem gera þeim kleift að sinna hverjum nemanda eins vel og kostur er, bæði þeim sem gengur vel og hinum sem þurfa ígrundaðri og öflugri kennslu.

Með prófunum fylgir einnig ítarlegur spurningalisti fyrir foreldra þar sem aflað er bakgrunnsupplýsinga um nemendur. Þar er áhersla á atriði úr uppeldi barna sem rannsóknir hafa sýnt að tengjast lestrarvanda.

Að lokum inniheldur prófapakinn stöðluðu eftirfylgniprófin sem notuð eru í þessari rannsókn. Þau hafa eins og áður segir þann tilgang að gefa kennurum möguleika á að fylgjast með framvindu nemenda í lestri frá 1.-4. bekkjar. *Leið til læsis* lesfimiþrófin eru lestrarpróf með stuttum lestexta sem nemandinn les upphátt. Fyrirmæli leggja áherslu á bæði hraða og nákvæmni. Nemandinn les í 120 sekúndur. Við útreikning niðurstaðna eru villur dregnar frá fjölda lesinna orða þannig að niðurstaðan endurspegli lesfimi. Sjónrænn orðaforði er lestrarpróf með 40 orðum. Nemendur lesa í 60 sekúndur og eru villur dregnar frá fjölda lesinna orða við útreikning niðurstaðna. *Leið til læsis* lesfimiþrófin og sjónrænn orðaforði eru lagskipt próf, byggð upp með þeim hætti að sjálfstæðar útgáfur prófanna eru til fyrir hvert ár frá 1. til 4. bekk, tvær jafngildar útgáfur eru til af hvoru prófi (Sigurgrímur Skúlason og Jóhanna Ella Jónsdóttir, 2011).

Einnig eru til staðar stöðupróf í lestri fyrir 5.-10. bekk, sem leggja áherslu á lesskilning. Tvær útgáfur eru til fyrir hvern bekk (Karl Fannar Gunnarsson og Sigurgrímur Skúlason, 2010).

Öllum prófgögnum fylgja stöðluð viðmið og er þess vænst að stuðningskerfið hjálpi kennurum að mæta námsþörfum allra barna í samræmi við þau markmið sem stefnt er að á hverju aldurstigi. Með snemmtækri íhlutun og þjálfun þeirra undirstöðupátta sem lestur byggir á má sporna við eða koma í veg fyrir alvarlegar afleiðingar lestrarerfiðleika (Steinunn Torfadóttir o.fl., 2011).

Niðurstöður úr þessum prófum gefa kennurum tækifæri til að vinna markvisst að því að styrkja stöðu nemenda sinna, jafnt þeirra sem standa vel að vígi og þeirra sem slakari eru.

Athugun á lesfimi gefur mikilvægar upplýsingar um hvernig nemendum gengur að lesa og skilja aldurssvarandi texta og hvernig þeim muni ganga að mæta stigþyngjandi kröfum um lestrarfærni. Lesskilningsspurningar fylgja með en þær eru ekki staðlaðar. Frammistaða í ofangreindum lestrarprófum gefur mikilvægar upplýsingar um frammistöðu nemandans miðað við jafnaldra, hvort nemandinn er orðin sjálfstæður lesandi, er staddur á kennslustiginu, eða hvort hann á við erfiðleika að etja. Ofangreind atriði eru afar mikilvæg fyrir lestrarkennara og gefa til kynna hvaða skref á að stíga næst í kennslu nemandans. Prófin meta á auðveldan hátt framfarir nemenda, og þau gefa jafnframt greinilega til kynna hvort eitthvað hamlar í lestrarnáminu. Mat á lestri er því mikilvægur liður í því að mæta kennslu-

þörfum nemenda í lestrarnámi, bæði þeirra sem gengur illa í lestrarnáminu og hinum sem gengur námið vel.

Ýmis önnur lestrar- og skimunarpróf sem meta lestur eru notuð í skólum hér á landi. *Lesskimunartækið Læsi* (Guðmundur Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir, 2000) er notað til þess að athuga lestrarhæfni nemenda í 1. og 2. bekk. Prófið er hóppróf og er ætlað líkt og *Leið til læsis* að finna nemendur sem gætu verið í áhættuhópi vegna lestrarerfiðleika og hins vegar að veita kennurum upplýsingar til að skipuleggja kennslu nemenda. Prófið, sem er norskt, er þýtt og staðfært og kom út árið 2000 (Helga Sigurmundsdóttir, 2007b). Þessi tvö próf, það er, *Læsi* og *Leið til læsis* getur bekkjarkennari lagt fyrir. Hins vegar er *Læsi* þannig að niðurstöður úr því er ekki hægt að bera saman við aðra skóla því prófið er ekki staðlað. En með *Leið til læsis* eru niðurstöður skráðar í gagnagrunn hjá Námsmatsstofnun og geta kennarar borið niðurstöður saman við aðra skóla á landinu. Önnur lestrarpróf sem notuð eru, eru LH-60 og LH-40 próf, það eru hóppróf sem prófa lesskilning og leshraða. Þessi próf eru dönsk, en þýdd og staðfærð (Helga Sigurmundsdóttir, 2007b). Þessi próf eru eingöngu ætluð sérkennurum að vinna með.

Einnig má nefna almenn skólapróf sem hver og einn skóli útbýr eða hefur fyrir sig, þá ýmist lestrarpróf og/eða lesskilningspróf. *Leið til læsis* prófin eru því fyrstu prófin á Íslandi sem eru stöðluð og með hæfniviðmiðum.

Samræmd könnunarpróf eru próf sem eru á vegum ríkisins og eru lögð fyrir í 4., 7. og 10. bekk. Tilgangur samræmdra prófa í 10. bekk er að veita nemendum og forsjáraðila þeirra upplýsingar um námsárangur og námsstöðu og athuga eftir því sem kostur er hvort námsmarkmiðum aðalnámskrár í viðkomandi námsgrein hafi verið náð og veita upplýsingar um hvernig skólar standa í þeim námsgreinum sem prófað er úr. Tilgangur samræmdra prófa í 4. og 7. bekk er að athuga eftir því sem kostur er, hvort námsmarkmiðum aðalnámskrár í viðkomandi námsgrein eða námsspáttum hafi verið náð, að vera leiðbeinandi um áherslur í kennslu fyrir einstaka nemendur, veita nemendum, forsjáraðila og skólum upplýsingar um námsárangur og námsstöðu nemenda og að veita upplýsingar um hvernig skólar standa í þeim námsgreinum sem prófað er úr, miðað við aðra skóla landsins ([www.namsmat.is](http://www.namsmat.is)).

### 2.7.5 Lestrarviðmið

Hér á landi hafa ekki verið til stöðluð viðmið hvað varðar lestrarpróf og hafa skólar notast við sín eigin viðmið eða viðmið sem aðrir skólar hafa búið til. Með eftirfylgniprófinu *Leið til læsis* hafa verið stöðluð viðmið í 1.-4. bekk. Hér að neðan í töflu 8, má sjá viðmið Hasbrouck og Tindal frá árinu 2006 yfir rétt lesin orð á mínútu miðað við bekk og árstíma (McKenna og Sthal, 2009).

**Tafla 8. Sýnir viðmið Hasbrouck og Tindal yfir rétt lesin orð á mínútu fyrir meðalnemanda sem miðast við bekk og önn (McKenna og Sthal, 2009).**

Bekkur	Prósentuhlutfall	Haust	Vetur	Vor
<b>1</b>	90		81	111
	75		47	82
	50		23	53
	25		12	28
	10		6	15
<b>2</b>	90	106	125	142
	75	79	100	117
	50	51	72	89
	25	25	42	61
	10	11	18	31
<b>3</b>	90	128	146	162
	75	99	120	137
	50	71	92	107
	25	44	62	78
	10	21	36	48
<b>4</b>	90	145	166	180
	75	119	139	152
	50	94	112	123
	25	68	87	98
	10	45	61	72

Á töflu 8 (bls. 51) sést að meðalnemandi les 53 orð að vori í 1. bekk. 90% nemenda lesa 111 orð að vori og 75% nemenda að vori í 1. bekk lesa 82 orð á mínútu.

Lesendur sem náð hafa meðalárangri og yfir teljast hafa náð góðri sjálfvirkni í lestri. Gefa þarf gaum að þróun lesfiminnar hjá þeim nemendum sem eru stöðugt fyrir neðan eða ofan viðmiðið miðað við sinn. Oftast er talið að þeir lesendur sem ekki eru fluglæsir séu nemendur sem lesa hægt og á sundurlausan hátt. Einnig kemur fyrir að nemendur lesi of hratt, en þá er hætt við að þeir sýni merkingu og innihaldi textans ekki eftirtekt (Rasinski, e.d).

Ýmis viðmið hafa verið notuð hér á landi yfir leshraða, en það eru viðmið sem skólar hafa sett sér sjálfir. Þá er lesturinn mældur í hraða, hraðinn er ýmist metinn með því að telja atkvæði eða orðafjölda sem nemandi les að meðaltali á mínútu. Þessi viðmið eru ólík viðmiðum í Leið til læsis; þau eru ekki stöðluð, heldur eru þau miðuð við hvern og einn skóla fyrir sig.

## 2.8 Færniviðmið

Færniviðmið í þeim skilningi sem hér er unnið með felast í því að tengja færni eða námsmarkmið sem nemendur hafa náð valdi á við afmörkuð bil á einkunnakvarða. Skurðpunktar eru þau mörk sem liggja á milli tveggja færniviðmiða, það er að segja skurðpunkturinn afmarkar hvar eitt færniviðmið endar og hið næsta tekur við. Hlutverk skurðpunkta er að aðgreina prófseinkunnarkvarða í tvö eða fleiri svið, að búa til flokka miðað við frammistöðu, tvo flokka eða fleiri. Aðferð af þessu tagi var til dæmis notuð til þess að setja tvo punkta á einkunnastiga samræmdra stúdentsprófa (Sigurgrímur Skúlason, Finnbogí Gunnarsson og Júlíus K. Björnsson, 2004).

Algengast er að notuð séu þrjú til sex færniviðmið þegar slík viðmið eru útbúin fyrir próf (Jager, 1989). Oftast eitt bil eða viðmið sem endurspeglar ófullnægjandi frammistöðu, eitt eða tvö sem endurspeglar góða eða afburðaframmistöðu og síðan færniviðmið sem endurspeglar venjulega að almennari frammistöðu. Ákveðin tilvik þar sem einungis eru notuð tvö bil eða viðmið eru einnig algeng, þá sýnir niðurstaðan til dæmis staðið/fallið eða heimilt/hafnað.

Færniviðmið eru notuð á öllum skólastigum í bandaríska menntakerfinu og þar hafa staðlar eða viðmið fest í sessi í menntastefnunni. Í umræðunni um menntunarbætur verður hugtakið *viðmið* sifellt algengara (Gegory J. Cizek, 1996).

Hugtakið viðmið (e. *standard*) er notað á ýmsa vegu í tengslum við próf. Einnig er það notað við leyfisveitingar og oft notað til þess að skýra hæfni, menntunarkröfur eða aðra mælikvarða sem nemandur verður að uppfylla (Cizek og Bunch, 2006).

Færniviðmið (e. *standard settings*) er aðferðafræði sem vísar til þess ferlis að finna einn eða fleiri skurðpunkt á prófum, það er að tengja einkunnir ákveðinni færni eða almennum viðmiðum í færniþróun. Færniviðmið eru frábrugðin hefðbundnum markmiðum að því leyti að þau lýsa hæfni sem nemandi hefur náð tökum á í náminu fremur en að ná miðað við námsmarkmið (Livingston og Zieky, 1982). Aðferðafræðileg úrvinnsla við staðsetningu færniviðmiða felst í því að finna skurðpunkt á einkunnakvarða þannig að nemandur með lægri einkunn teljast til lægra færniþreps en nemandur ofan við skurðpunktinn teljast til herra færniþreps.

### 2.8.1 Aðferðir við að staðsetja færni viðmið

Engin ein leið er til að útbúa færni viðmið er "best" fyrir öll próf eða í öllu aðstæðum. Þegar aðferð er valin þarf að hafa í huga hvert hlutverk prófsins er og hvað það er sem leitað er eftir. Í megindráttum má flokka aðferðir við að setja færni viðmið í tvennt: annarsvegar hópbundnar aðferðir og hinsvegar atriðabundnar aðferðir (Livingston og Zieky, 1982).

Hópbundnar aðferðir byggja á því að skoðuð er frammistaða einstaklinga úr tveimur fyrirfram skilgreindum hópum og fundinn sá punktur á einkunnastiganum sem best greinir milli þessara hópa. Þetta verður skurðpunktur milli færni viðmiða. Atriðabundnar aðferðir byggja á því að einstök prófatriði eða hlutar úr prófi eru metin kerfisbundin og út frá því fundið út hvar skil liggja í þeirri færni sem nauðsynleg er til að leysa prófatriðin. Síðan er fundin stigatala eða einkunn sem almennt samsvarar þessum skilum á einkunnastiganum. Sá punktur er síðan notaður sem skurðpunktur milli færnistiga sem einkenna prófatriðin (Livingston og Zieky, 1982).

Í þessari rannsókn er notað afbrigði af atriðabundinni aðferð. Notuð eru lestrarsýnishorn sem staðsett hafa verið á einkunnastiganum (fjöldi orða á mínútu). Þessi lestrarsýnishorn eru sambærileg misþungum prófatriðum í skilningi þessarar aðferðafræði. Þannig er aðferðin sem notuð er einna skyldust „bookmark-aðferð“ af því að verið er að meta sjálfstæðar einingar og sett er inn ofan-/neðan- við viðmið (Livingston og Zieky, 1982).

Nauðsynlegt skref í þessum aðferðum er að útbúa skilgreiningu á færninni sem unnið er með, einkum í atriðabundnum aðferðum (Jager, 1989). Ef um atriðabundin færni viðmið er að ræða þá er rýnt í efni prófsins og það tengt við lýsingu á gefnu stigi af færninni. Matsmenn meta hvernig hvert prófatriði stendur miðað við færnilýsingu. Ef um hópbundin viðmið er að ræða þá skoða matsmenn vinnu nemenda og flokka þá með tilliti til viðmiða.

Algengustu einstöku aðferðirnar sem notaðar eru við að finna hæfni viðmið eru *Angoff-aðferð* (Angoff, 1971; Zieky og Perie, 2006) og *Bookmark-aðferð* (Cizek og Bunch, 2006; Mitzel, Lewis, Patz, og Green, 2001) úr flokki atriðabundinna aðferða og *Contrasting groups-aðferð* (Livingstone og Zieky, 1984) úr flokki hópbundinna aðferða.

Þegar Angoff-aðferðinni er beitt þurfa þátttakendur að leggja mat á hve miklar líkur eru á að próftaki sem er rétt ofan við færni viðmið svari hverju prófatriði rétt (Angoff, 1971; Jager, 1989). Hér þurfa þátttakendur að rýna í sérhvert prófatriði og leggja mat á hvernig ímyndaður próftaki, eða



ímyndaður hópur próftaka, bregðist við því. Annað sjónarhorn á viðfangsefni þátttakenda er að þeir meti hlutfall próftaka sem eru rétt ofan við færnivíðmiðið. Bent hefur verið á að viðfangsefni þátttakenda í þessari aðferð, að leggja mat á líkur á réttu svári eða hlutfall þeirra sem svara rétt, er mjög krefjandi og erfitt (Cizeck og Bunch, 2006; Jager, 1989). Aðferðin er engu að síður mikið notuð enn þann dag í dag vegna þess að hún náði fótfestu í mörgum prófaprógrömmum hjá einstökum fylkjum og í réttindaprófum í atvinnulífinu (Cizeck og Bunch, 2006).

Hefðbundin úrvinnsluáðferð við „*Bookmark*“ aðferð felst í að hver þátttakandi setur bókamerki við það atriði sem hann telur liggja ofan við skil milli færnibila, skurðpunktur er síðan ákvarðaður með tilliti til miðgildis bókmerkjanna. Í þessari rannsókn var fyrirlögn breytt þannig að þátttakendur merktu hvern og einn upplestur með þeim hætti að hann væri: slakari en ásættanlegt væri við lok fyrsta bekkjar, um það bil ásættanlegt við lok fyrsta bekkjar eða að hann væri betri en ásættanlegt viðmið við lok fyrsta bekkjar (sjá viðauka 1). Staðsetning bókmerkja hvers þátttakenda var því unnin út frá þessum niðurstöðum. Í þessari aðferð er hefðbundið að raða prófaatriðum upp í þyngdarröð í vinnubók. Þátttakendur meta síðan atriðin hvert af öðru og merkja við hvar þeir telja skil milli færnistiga liggja. Við úrvinnslu er miðað við hvar miðgildi þessara bókmerkja eru.

Sjaldgæft er að kerfisbundnum aðferðum til að staðsetja hæfnivíðmið sé beitt á Íslandi. Þær voru þó notaðar við úrvinnslu niðurstaðna á samræmdum stúdentsprófum og við birtingu niðurstaðna á PISA rannsókninni og PIRLS rannsókninni. Hæfnivíðmið á PISA og PIRLS eru unnin sameinginlega fyrir öll þáttökulönd (Mullis, Martin, Kennedy og Foy, 2007). Í báðum tilvikum er notast við aðferðir sem byggja á *Angoff-aðferðinni*, en taka í ríkari mæli til tölfræðilegra eiginleika en alla jafna er gert þegar afbrigði *Angoff-aðgerða* er beitt (Zikey og Perie, 2006).

Við úrvinnslu niðurstaðna á samræmdum stúdentsprófum hér á Íslandi var „*Bookmark*“ aðferðinni beitt við gerð sjálfs einkunnaskalans (Sigurgrímur Skúlason og Ragnheiður Margrét Guðmundsdóttir, 2004). Ekki voru birtar niðurstöður um hlutföll nemenda á ákveðnum hæfnibilum, heldur voru tveir punktar einkunnaskalans skilgreindir með tilvísun í námskrá. Einkunnaskali samræmdra stúdentsprófa spannaði 50 til 100. Voru punktar 60 og 90 tengdir námskrá sem ófullnægjandi árangur og ágætis árangur (Sigurgrímur Skúlason, Finnbogi Gunnarsson og Júlíus K. Björnsson, 2004). „*Bookmark*“ aðferð var síðan beitt við að ákveða á hvaða stigmatölu þessir punktar féllu hverju sinni.

### 3 Rannsóknaraðferð

Í þessari rannsókn er markmiðið að staðsetja hæfniviðmið sem endurspeglar hvað kennarar á yngsta stigi grunnskóla telja vera neðri mörk þess sem kalla má ásættanlega færni í lestri á *Leið til læsis: Lesfimi* við lok fyrsta bekkjar.

Aðferðafræðilega felst verkefnið í því að finna finna skurðpunkt sem skilur milli þeirra nemenda sem eru taldir ná fullnægjandi lestrarfærni og hinna sem ekki gera það. Þessi aðferð gerir kleift að bæta við túlkun á einstaklingsniðurstöðum á eftirfylgniþrófum *Leiðar til læsis: Lesfimi*

#### 3.1 Rannsóknin

Hér er um megindlega rannsókn að ræða og er markmiðið með henni að finna færni viðmið (e. *standard settings*) við staðlað eftirfylgni-próf í 1. bekk. Rannsóknarspurningin er: Hvað telja kennarar ásættanlega lestrarfærni við lok 1. bekkjar?

##### 3.1.1 Tilgangur rannsóknarinnar

Eftirfylgniþróf eru hugsuð sem tæki til að meta framfarir nemenda í 1.-4. bekk yfir ákveðið tímabil skólaársins. Slík próf gefa kennurum tækifæri til að vinna markvisst að því að styrkja stöðu nemenda í átt að ákveðnum hæfniviðmiðum.

Tilgangur prófsins fellur vel að markmiðum Aðalnámsskrár grunnskóla, en þar er tekið fram að skólum beri að fylgjast vandlega með því hvernig nemendum gengur að ná þeim námsmarkmiðum sem liggja til grundvallar skólastarfinu og að námsmátið eigi ekki eingöngu að fara fram í lok námstímans, heldur eigi að vera einn af föstum þáttum skólastarfsins, órjúfanlegt frá námi og kennslu (Aðalnámsskrá grunnskóla, 2006). Einnig gefa niðurstöður prófanna til kynna hvaða skref skal stíga næst í kennslunni. Þau eru hjálpartæki til að greina vandamál snemma á skólagöngunni og til að fylgjast með framförum og árangri kennslunnar. Síðast en ekki síst hefur prófið vísindalegt gildi, það bætir úr skorti á stöðluðum prófum sem sárlega hefur vantað hér á landi, svo hægt sé að stunda frekari rannsóknir á sviðinu.

Rannsóknin beinist að því að skoða hvaða viðmið kennarar setja um ásættanlega lestrarfærni nemenda við lok 1. bekkjar. Skoðað er hvar

viðmiðunarlínan liggur og hvort hún samræmist niðurstöðum eftirfylgni-prófs við lok 1. bekkjar. Í rannsókninni eru notaðar aðferðir sem þróaðar hafa verið til að skilgreina færniviðmið (e. *standard setting*) sem tengja námskrárbundin viðmið við frammistöðu nemenda (Jager, 1989). Þá eru fengnir reyndir kennarar á þessu stigi til að meta prófatriðin og staðsetja þau með tilliti til námsmarkmiða.

Að fá viðmið kennara til viðbótar við staðlað mat á lestrarfærni er mjög mikilvægt, ekki síst til að sjá hvort þetta nýja mælitæki er í samræmi við væntingar kennara. Þessi aðferð er ný hér á landi en erlendis hefur hún verið notuð við góða raun. Það að biðja kennara um að meta frammistöðu nemenda, bæði formlega og óformlega, er algengt í skólum erlendis. Það er oft þannig að foreldrar eða skólasérfræðingar spyrja kennarann um gengi nemanda í lestri. Kennarar svara þessu af nákvæmni og án þess að hika. Með því að leggja þetta mat á stöðu nemandans verða kennarar að treysta á óformlegt mat á frammistöðu hans frá degi til dags, þegar formlegt mat liggur ekki fyrir. Þetta óformlega mat kennarans getur því gegnt mikilvægu hlutverki í daglegu starfi (Feinberg og Shapiro, 2003).

### 3.1.2 Þátttakendur rannsóknar

Þátttakendurnir í þessari rannsókn var 51 kennari. Úrtakið var með þeim hætti að valdir voru skólar til að fara í og kennarar á yngsta stigi beðnir að taka þátt í rannsókninni. Einnig var farið í kennslustund í Háskóla Íslands þar sem kennarar í framhaldsnámi voru fengnir til að hlusta á upplesturinn og meta hann. Litið er á þetta sem þrjú aðskilin úrtök. Kennararnir sem tóku þátt í þessari rannsókn eru kennarar með mislangan kennslualdur, allir hafa kennsluréttindi og reynslu af kennslu á yngsta stigi. Eingöngu var um kvenkyns kennara var að ræða. Búseta er bæði á höfuðborgarsvæðinu og landsbyggðinni. Rannsóknin var lögð fyrir í þremur hópum, í einum hópnum voru 20 kennarar, í öðrum hópnum voru 17 kennarar og svo voru 14 kennarar í þriðja hópnum. Meðalkennslualdur hjá þessum kennurum var 11,16 ár. Hæsti kennslualdurinn var 27 ár en sá lægsti var 2 mánuðir.

### 3.1.3 Próf og matstæki

Prófin sem um ræðir eru stöðluð eftirfylgnipróf *Leið til læsis*: Lesfimi, útgáfa fyrir nemndur við lok fyrsta bekkjar. Þetta eftirfylgnipróf er sjálfstæður hluti af yfirgripsmiklum verkfærapakka sem nefnist *Leið til læsis*. Almennst hefst notkun *Leið til læsi* stuðningsheftisins með því að *Leið til læsi*: Skimunarpróf er notað til að kortleggja styrk- og veikleika nemenda við upphaf skólagöngu.

Skimunarprófið er hannað og búið til á Íslandi, ætlað nemendum í fyrsta bekk. Prófið er ætlað bekkjarkennurum á yngsta stigi grunnskólans og gerir þeim kleift að skoða hversu vel nemendur eru undirbúnir til þess að takast á við lestrarnám áður en eiginleg lestrarkennsla hefst. Niðurstöður úr *Leið til læsis* gefa síðan vísbendingar um styrkleika og veikleika í nemendahópnum, en um leið veitir prófið upplýsingar um nemendur sem gætu verið í áhættuhópi vegna hugsanlegra erfiðleika við lestrarnám, annars vegar vegna vanda við umskráningu og hins vegar vegna vanda með lesskilning (Sigurgrímur Skúlason og Jóhanna Ella Jónsdóttir, 2011). Eftirfylgniþrófin við *Leið til læsis* eru einstaklingsmiðuð og er því ekki þörf á að leggja fyrir allan bekkinn á sama tíma, heldur þegar það hentar hverjum og einum.

Endurprófunaráreiðanleiki fyrir *LtL Lesfimi* sem afmarkast við fyrsta bekk liggur ekki fyrir. Hinsvegar reynist endurprófunaráreiðanleiki frá maí mánuði í 1. bekk fram til desember í 2. bekk vera  $r_{xx} = 0,86$  ( $n=29$ ,  $p \leq 0,00$ ) og endurprófunaráreiðanleiki milli maí í 1. bekk og janúar - febrúar í 2. bekk reyndist vera  $r_{xx} = 0,92$  ( $n=14$ ,  $p \leq 0,00$ ) (Jóhanna Ella Jónsdóttir, Sigurgrímur Skúlason, Guðrún Birna Einarsdóttir, Steinunn Torfadóttir og Helga Sigurfinnsdóttir, 2012). Hér er að vísu er um lítil úrtök að ræða, en svipaðar niðurstöður fást úr tveim sjálfstæðum úrtökum

### 3.1.4 Framkvæmd, leyfi og fyrirlögn

Framkvæmd rannsóknarinnar var með eftirfarandi hætti: Upplestur nemenda sem voru að hefja nám í 2. bekk var tekinn upp á band. Ástæðan fyrir því að það var farið í 2. bekk er sú að það var það stutt liðið á veturinn og lítil lestrarkennsla farin í gang í 1. bekk, því varð að notast við nemendur í 2. bekk. Prófið er staðlað lokapróf fyrir 1. bekk. Verið er að rannsaka mælitæki og tengja það námsmarkmiðum. Alls voru teknir upp upplestrar hjá 28 nemendum. Að því loknu var fenginn 51 kennari til þess að hlusta á lestrarupptökurnar. Kennararnir komu víðs vegar að af landinu.

Fengið var leyfi til þess að koma inn á deildarfundum hjá kennurum á yngsta stigi, prófandi hitti kennara á fundi, auk þess sem hann kom inn í kennslustund í Háskóla Íslands hjá framhaldsnemum á Menntavísindasviði. Þessir kennarar hlustuðu á upptökurnar og eftir hvern lestur fyllti hver kennari út form sem rannsakandi útbjó með aðstoð leiðbeinanda. Þar var að finna spurninguna: „Við lok fyrsta bekkjar hafði þessi nemandi, að mínu mati, ...“ síðan fylgdu þrjár svarmöguleikar og merkti kennari við þann sem hann taldi réttastan. Möguleikarnir voru þessir: „... náð ásættanlegri lestrarfærni“, „... á mörkum ásættanlegrar lestrarfærni“, „... ekki náð

ásættanlegri lestrarfærni“ (sjá fylgiskjal 1). Þegar þessu var lokið voru niðurstöðurnar færðar í sama skjal og lestrarniðurstöður nemendanna.

Leitað var samþykkis hjá skólastjóra og kennara. Um er að ræða nemendur úr þremur skólum. Bréf var sent til foreldra þar sem þeir voru upplýstir um rannsóknina og óskað eftir samþykki fyrir þátttöku og þeir beðnir um að hafa samband ef þeir samþykktu ekki þátttöku eða vildu fá nánari upplýsingar. Allir foreldrar samþykktu og engar óskir bárust um frekari skýringar.

Fyrirlögnin á lestrarprófunum fór fram í þrjú skipti að morgni og stóð yfir í 3 kennslustundir. Nemendur komu hver á eftir öðrum, samkvæmt lista sem kennarar nemendanna voru búnir að gera. Áður en nemendur hófu lestur spjallaði prófandinn lítillega við hvern og einn. Hver nemandi var í um það bil 4 mínútur í prófuninni. Byrjað var á að útskýra fyrir nemendum hvað stæði til, þeim sýnt hvernig lesturinn væri tekinn upp og síðan hófst lesturinn. Hver nemandi las í tvær mínútur í lesfimiþrófinu.

### 3.1.5 Úrvinnsla

Aðferðafræðileg úrvinnsla við staðsetningu færni viðmiða felst í því að finna skurðpunkt á einkunnakvarða þannig að nemendur með lægri einkunn teljast til lægra hæfnipreps en nemendur ofan við skurðpunktinn teljast til hærra hæfnipreps. Í þessari úrvinnslu verður að gera skýran greinarmun á hæfniprepi (e. *achievement level*) og skurðpunkti (e. *cut point*). Niðurstöður felast upplýsingum sem skýra túlkun prófsins, til dæmis því eða í því á hvaða hæfniprepi nemandi fellur þegar um einstaklingsniðurstöður er að ræða. Hins vegar felst greiningarvinna í því að ákvarða hvar skurðpunktur milli hæfniprepa skuli falla (Jager, 1989; Livingston og Zieky, 1982). Í þessari rannsókn er markmiðið að finna skurðpunkt sem gerir kleift að bæta við túlkun á einstaklingsniðurstöðum á eftirfylgniþrófinu *Leiðar til læsis: lesfimi í 1. bekk*

Sú hefð hefur skapast við úrvinnslu niðurstaðna við ákvörðun færni viðmiða að nota miðgildi matsgildanna í hverju úrtaki fremur en meðaltal (Cizek og Bunch, 2006). Ástæða þessa er að ef hæsta eða lægsta gildi vikur mjög frá öðrum gildum í talnasafni þá hefur þetta gildi engin áhrif á miðgildi en getur haft töluverð áhrif á meðaltal, einkum í litlum talnasöfnum (Mitzel og Green, 2001). Þar sem staðsetning eða ákvörðun færni viðmiða er oft tengt stefnumörkun í menntamálum getur haft afleiðingar sem tengjast ólíkum hagsmunahópum, hefur þótt ástæða til að útiloka áhrif af því að

vísvitandi sé gefið mat sem liggur mjög ofarlega eða neðarlega í færnidreifingunni. Því er notað miðgildi í úrvinnslu hér.

Í þessari rannsókn er notað afbrigði af atriðabundinni aðferð, *Bookmark-aðferð*. Venjulega eru unnið með einstök prófatriði í þessari aðferð en hér voru notuð eru lestrarsýnishorn eða upptökur af lestri nemenda. Þessi lestrarsýnishorn eru sambærileg misþungum prófatriðum í skilningi þessarar aðferðafræði. Þegar unnið er með einstök prófatriði eru þau staðsett á undirliggjandi færnikvarða til að unnt sé að tengja niðurstöðu einkunnastiganum, í þessari rannsókn er það lesfimi (fjöldi orða á mínútu) sem er undirliggjandi færnikvarði og eru lestrarsýnishornin staðsett á þeim einkunnastiga. Þannig er aðferðin sem notuð er einna skyldust „*bookmark-aðferð*“ af því að verið er að meta sjálfstæðar einingar sem þátttakendur ákvarða hvort liggi ofanvið eða neðanvið skilgreint viðmið til að gefa sitt matsgildi (Mitzel, Lewis, Patz, og Green, 2001).

## 4 Niðurstöður rannsóknarinnar

Í þessum kafla verður greint frá niðurstöðum rannsóknarinnar. Fyrst verður lýst úrtökum kennara, síðan lestrarsýnishornum og að síðustu niðurstöðum matsferlis.

### 4.1 Lýsing á þremur úrtökum af mati kennara á nemendum

Hvert úrtak kennara er af hentugri stærð miðað við reynslu af þessum aðferðum (Cizek og Bunch, 2006). Alls eru upplestrar frá 28 nemendum sem 51 kennari skiptir niður á sig til að meta. Skipting á milli úrtaka var þannig að í úrtaki 1 eru 8 nemendur, þar komu að 17 kennarar og þar af voru 9 þeirra með 5 ára kennslureynslu eða lengri. Í úrtaki 2 eru 10 nemendur og þar komu að 14 kennarar og þar eru 10 þeirra með 5 ára kennslureynslu eða lengri. Í úrtaki 3 eru 10 nemendur þar sem að koma 20 kennarar þar sem 15 þeirra eru með 5 ára kennslureynslu eða lengri. Staða þessara nemenda á LtL: *Lesfimi* og LtL: *Sjónrænum orðaforða* er þekkt. Hér í töflu 10 sést síðan dreifing á kennslureynslu og fjölda kennara og í töflu 11 er nákvæm lýsing á úrtökunum.

Tafla 9. Kennslureynsla og fjöldi kennara

Kennslureynsla	Fjöldi kennara
0 til 4 ár	10
5 til 10 ár	10
11 ár og lengur	24

## 4.2 Lestrarfærni nemenda sem metnir voru

Lestrarsýnishorn af *Leið til læsis: Lesfimi* sem lögð voru fyrir hvert úrtak kennara er lýst í töflu 10 Lestrarfærni nemenda er nokkuð breytileg eftir úrtökum.

**Tafla 10. Upplýsingar um eiginleika lestrarsýnishorna af *Leið til læsis: Lesfimi* sem notuð voru fyrir hvert úrtak kennara.**

Úrtak kennara		Lesfimi	Sjónrænn Orðaforði
1 (n=8)	Meðaltal	53,5	24,8
	Miðgildi	33,0	23,5
	S.F	52,7	17,4
	Lægsta gildi	3,0	3,0
	Hæsta gildi	149,0	51,0
2 (n=10)	Meðaltal	29,1	24,3
	Miðgildi	24,5	22,8
	S.F	11,5	7,8
	Lægsta gildi	12,0	12,0
	Hæsta gildi	44,0	40,0
3 (n=10)	Meðaltal	52,6	29,2
	Miðgildi	42,5	23,8
	S.F	32,5	17,4
	Lægsta gildi	17,0	17,0
	Hæsta gildi	10,5	86,0



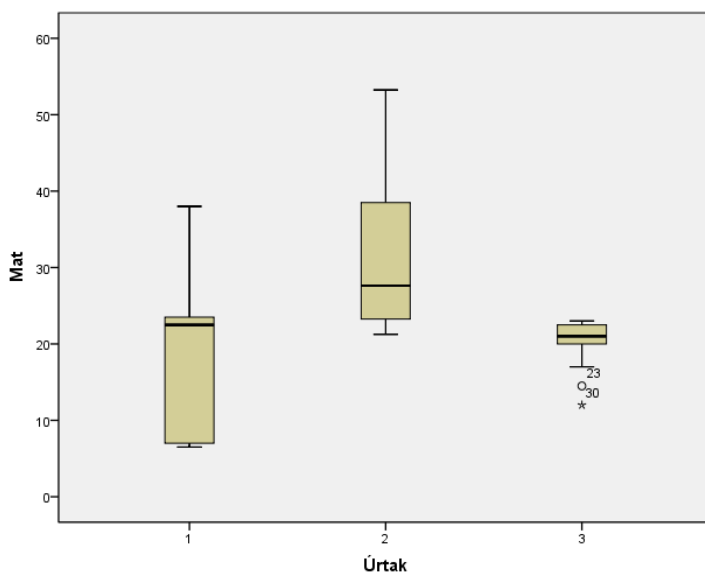
**Tafla 11. Lýsandi tölfraði fyrir matsgildi á upplestri nemenda af *Lesfimi* í þrem úrtök af kennara.**

	Úrtak 1	Úrtak 2	Úrtak 3
Fjöldi	17	14	20
Meðaltal	17,7	31,3	20,2
Miðgildi	22,5	27,6	21,0
Staðalfrávik	8,9	10,9	2,9
Lægsta gildi	6,5	21,3	12,0
Hæsta gildi	38,0	53,3	23,0
Spönn	31,5	32,0	11,0
Skekkja	0,3	1,2	-1,6

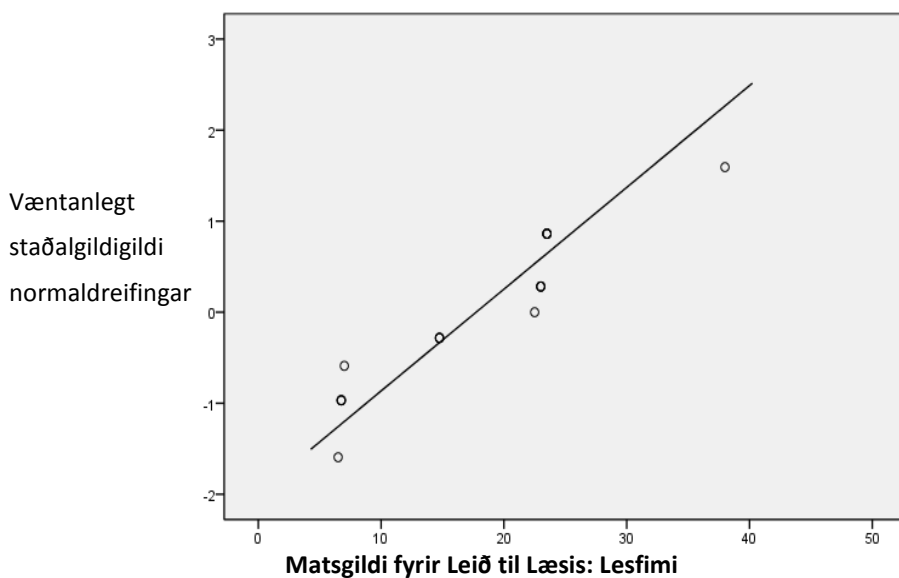
#### 4.2.1 Niðurstöður matsgilda í úrtaki 1:

Á mynd 6 bls. 64 er dreifingu matsgilda í úrtökunum þrem sýnd með myndrænum hætti. Það er breiða strikið sem sýnir miðgildið, það er alltaf á svipuðum stað þótt dreifingin sé ólík í þessum þremur úrtökum. Kassinn afmarkar helming dreifingar umhverfis meðaltal, og strikin hafa spönn sem er 1,5 á við kassana. Falli gildi þar utanvið eru þau auðkennd sérstaklega eins og gerist í úrtaki 3. Tafla 10 sýnir ýtarlegri niðurstöður um lestrarsýnin og á mynd 7 eru þessi söfn lestrarsýna sýnd með myndrænum hætti.

Úrtak 1 samanstóð af 17 kennurum. Meðalkennslureynsla þeirra var 7,9 ár og af þeim höfðu 9 kennt í fimm ár eða meira. Verkefni þeirra fólst í að hlusta á upptökur af lestri 8 nemenda. Meðaltal *Leið til læsi: lesfimi* þessa nemendahóps var 53,5 og miðgildið var 33,0. Miðgildi matsgilda kennara í þessu úrtaki var 22,5 og staðalfrávik 8,9. Ekki er dregin niðurstaða um viðmið fyrir ásættanlegan námsárangur af niðurstöðum þessa úrtaks eins og sér. Sjá má yfirlit um dreifingu matsgildanna á mynd 6. Af mynd 7 að dæma dreifast matsgildi þessa úrtaks mjög svipað normaldreifingu.



**Mynd 6. Niðurstöður matsgilda fyrir Leið til læsis: Lesfimi í þrem úrtökum kennara.**

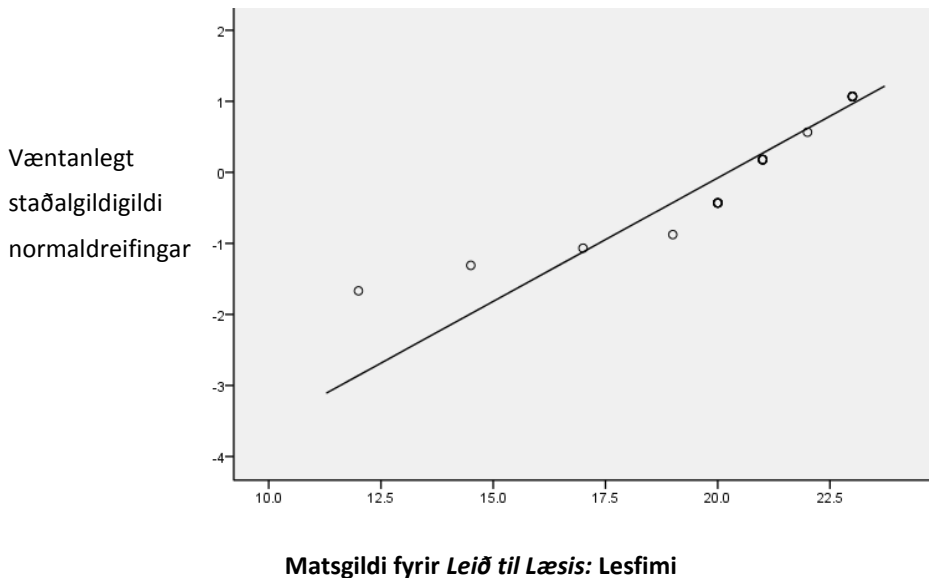


**Mynd 7. Matsgildi í úrtaki 1 miðað við væntingar í ljósi normaldreifingar (Q-Q rit).**

#### 4.2.2 Niðurstöður matsgilda í úrtaki 2.

Úrtak 2 samanstóð af 14 kennurum. Meðalkennslureynsla þeirra var 13,8 ár og af þeim höfðu 10 kennt í fimm ár eða meira. Verkefni þeirra fólst í að hlusta á upptökur af lestri 10 nemenda. Meðaltal lesfimi þessa nemendahóps var 29,1 og miðgildið var 24,5. Miðgildi matsgilda þessa hóps var 27,6 og staðafrávik þeirra var 10,6. Sjá má yfirlit um dreifingu matsgildanna á mynd 7. Af mynd 8 að dæma víkja matsgildi þessa úrtaks lítillega frá normaldreifingu eins og sjá má þar sem hæstu og lægstu gildi víkja með sama hætti frá viðmiðunarlínu.

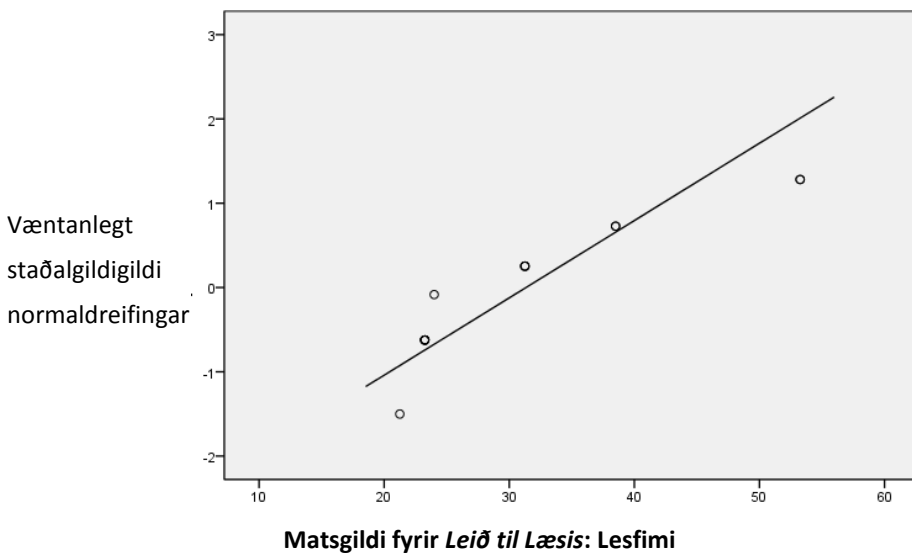
Þrátt fyrir að bæði kennarahópurinn og lestrarsýnishornin séu nokkuð frábrugðin því sem notað var í úrtaki 1 reynist niðurstaða um lestrarviðmið mjög svipuð og þar.



Mynd 8. Matsgildi í úrtaki 2 miðað við væntingar í ljósi normaldreifingar (Q-Q rit).

### 4.2.3 Niðurstöður matsgilda í úrtaki 3

Úrtak 3 samanstóð af 20 kennurum. Meðalkennslureynsla þeirra var 10,4 ár og af þeim höfðu 15 kennt í fimm ár eða meira. Verkefni þeirra fólst í að hlusta á upptökur af lestri 10 nemenda. Meðaltal lesfimi þessa nemendahóps var 52,6 og miðgildi var 33,5. Miðgildi matsgilda þessa hóps var 21,9 og staðalfrávik 2,9. Sjá má yfirlit um dreifingu matsgildanna á mynd 9. Af mynd 9 að dæma eru matsgildi þessa úrtaks lítillega skekkt.



Mynd 9. Matsgildi í úrtaki 3 miðað við væntingar í ljósi normaldreifingar (Q-Q rit).

#### 4.2.4 Samantekt á niðurstöðum matsgilda

Í niðurstöðum kemur í ljós að kennarar telja lágmarks æskilegan leshraða hjá nemendum við lok fyrsta bekkjar vera 23 til 25 orð á mínútu. Það er stöðugleiki í niðurstöðum úr þrem úrtökum í þessari rannsókn. Það styður mjög niðurstöður rannsóknarinnar um almennt viðmið eða mat kennara á yngsta stigi um hver sé æskileg lágmarks lestrarfærni nemenda við lok fyrsta bekkjar.

#### 4.2.5 Mat á færni og kennslureynsla

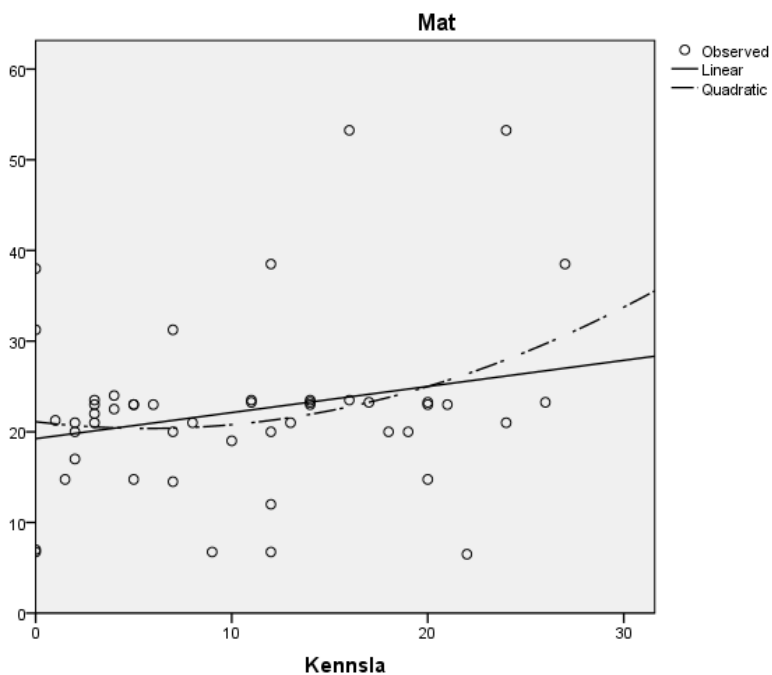
Hér verður fjallað um hvort tengsl séu á milli kennslureynslu kennara sem tóku þátt í þessari rannsókn og þeirra matsgilda sem þeir töldu sýna eðlileg viðmið um lestrarfimi við lok fyrsta bekkjar. Notuð var aðhvarfsgreining til að prófa hvort matsgildin væru háð kennslureynslu, annarsvegar voru prófuð línuleg tengsl milli matsgilda og kennslureynslu og hinsvegar svipuð tengsl milli matsgilda og kennslureynslu.

Skoðað var hvort matsgildi tengdust kennslureynslu. Tengsl kennslureynslu og mats á lestrarviðmiði eru hverfandi, fyrir línulega aðhvarfsgreiningu er  $F = 2,73_{(d.f. 1,47)}$ ,  $p = 0,11$  (sjá töflu 14). Þar sem dreifing matsgilda er óreglulegt eftir því hver kennslureynsla er, sjá mynd 11, var einnig skoðað aðhvarfslíkan þar sem bæði línuleg og sveigð áhrif kennslureynslu voru í líkaninu, áhrif í líkaninu eru ekki marktæk  $F = 1,80_{(d.f. 2,46)}$ ,  $p = 0,18$ . Skýringargildi beggja líkana er takmarkað,  $R^2 = 0,05$  fyrir línulegt líkan og  $R^2 = 0,07$  fyrir líkan með sveigfylgni. Þetta takmarkaða skýringargildi er í takt við það hve veik tengslin eru og að þau eru ómarktæk. Til marks um hve veik eða óljós þessi tengsl eru má benda á að þegar sveigfylgni er bætt inn hækkar fasti líkansins lítillega, það breytir lítillega tölugildi fyrir aðhvarfsstuðul línulegra tengsla en er nægjanlegt til að formerki hans breytist.

Miðgildi liggja á þröngu bili. Meðaltöl eru breytilegri. Hæstu/lægstu gildi sýna hve hátt eða lágt kennarar fóru í mati sínu. Staðalfrávik sýna talsverðan mun í dreifingu á mati kennara milli úrtaka. Þetta endurspeglar m.a. að nemendur sem úrtak 3 lagði mat á voru valdir þannig að fleiri voru nærri niðurstöðum fyrri úrtakanna.

Tafla 11. Tengsl kennslureynslu og matsgilda

	Líkan með línulegum tengslum	Líkan með línulegum og sveigðum tengslum
$R^2$	0,05	0,07
F-gildi	2,73	1,8
df1	1	2
df2	47	46
p-gildi	0,11	0,18
Fasti	19,24	21,11
$b_1$	0,29	-0,26
$b_2$		0,02



Mynd 10. Tengsl kennslureynslu og mats á viðmiðum fyrir lok fyrsta bekkjar.

## 5 Umræða

Í þessari meistaraprófsritgerð var fjallað um lestur og lesfimi og framkvæmd rannsókn á því hvað kennurum finnst vera ásættanleg lestrarfærni barna við lok fyrsta bekkjar í grunnskóla. Í rannsókninni sem var meginindleg var unnin réttmætisathugun á einu af *Leið til læsis* eftirfylgniprófunum, *Leið til læsis: Lesfimi A1*, en það er staðlað próf sem lagt er fyrir í 1. bekk. Rannsóknarspurningin sem lagt var upp með var: Hverjar eru hugmyndir kennara á yngsta stigi grunnskóla um ásættanlega lestrarfærni barna við lok fyrsta bekkjar?

Í rannsókninni voru notaðar viðurkenndar aðferðir til þess að skilgreina færni viðmið sem tengja námskrárbundin viðmið við frammistöðu nemenda (Jager, 1989). Markmiðið var að finna skurðpunkt sem gerði kleift að bæta við túlkun á niðurstöðum á eftirfylgniprófum. Jafnframt var skoðað hvort samræmi væri hjá kennurum við þetta mat. Hvort kennarar væru með sömu eða svipaðar kröfur á lestur nemenda og athugað var hvort tengsl væru á milli kennslualdurs og hugmynda kennara um æskilega lestrarfærni við lok fyrsta árs. Rannsóknin var óhefðbundin að því leyti að unnið var með sýnishorn af lestri nemenda fremur en prófverkefni eins og algengast er í svipuðum rannsóknnum. Lestur nemenda var tekinn upp á band og kennararnir fengnir til að hlusta á upptökurnar og staðsetja nemendurna eftir því hvernig þeir mátu lesturinn. Við úrvinnslu var notað miðgildi og fundið út hvar ætluð færnimörk nemanda væru að mati þessara kennara.

Þátttakendur í þessari rannsókn voru 51 kennari, notuð þrjú sett af lestrarsýnishornum og hún var lögð fyrir í þremur hópum. Sé litið á niðurstöður hvers úrtaks fyrir sig kemur fram að í úrtaki 1 var miðgildi matsgilda í þessum hóp var 22,5 orð, í úrtaki 2 var það 27,6 orð og í úrtaki var það 21,9 orð. Í úrtökum 1 og 2 eru bæði kennarahópurinn og lestrarsýnishornin eru afar ólík, en samt sem áður er niðurstaða um lestrarviðmið í þessum hópum mjög svipuð. Úrtak þrjú skoðaði lestrarsýnishorn með þrengri dreifinu en gaf einnig svipaða niðurstöðu. Tekin var saman kennslureynsla kennara í úrtakinu og höfðu 10 kennarar kennt í 0-4 ár, 10 kennarar höfðu kennt í 5-10 ár og 24 kennarar höfðu kennt í 11 ár eða lengur. Skoðað var hvort matsgildin tengdust kennslureynslu á einhvern hátt og kom í ljós að tengslin á milli kennslureynslu og mats á lestrarviðmiði voru afar lítil.

Þegar á heildina er litið er niðurstaðan að kennarar telja æskilegan árangur í lestri hjá börnum á þessum aldri vera 23 – 25 orð á mínútu. Stöðuleiki er í niðurstöðum þessara þriggja úrtaka og styður það niðurstöður þessarar rannsóknar um almennt viðmið eða mat kennara á því hver sé æskileg lestrarfærni nemenda við lok fyrsta bekkjar.

Viðmið kennara um lestrarfærni barna er afar mikilvæg viðbót við þá matsþætti sem hingað til hafa verið til tiltækir en þar má nefna: stöðluð erlend viðmið, viðmið sem einstaka skólar hafa komið sér upp sjálfir og nú síðast stöðluð viðmið í gegnum þau eftirfyllgnipróf sem fylgja *Leið til læsis*. Afar mikilvægt er að meta lestur og lesfimi og meta árangur slíks mats með reglubundnum og skipulögðum hætti svo fylgjast megi með framförum nemenda (Allington, 2009; National Reading Panel, 2000). Þetta er brýnt þar sem lesfimi varðar marga þætti í námi hvers einstaklings og vegur sérstaklega þungt þegar þess er gætt að hún brúar bilið milli orðabekkingar og lesskilnings (National Reading Panel, 2000). En þegar nemendur hafa náð upp góðri lesfimi geta þeir beint kröftum sínum að lesskilningi og eftt þannig margvíslega þætti náms síns (Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, 2010). Að þessu sögðu er rétt að ítreka að í þessari rannsókn var einmitt verið að skoða lesfimi í 1. bekk en lesfimi byggir á leshraða og nákvæmni og spáir sterklega fyrir um árangur í lestri síðar meir. Börn sem hafa góða lesfimi eru líklegri til að skilja betur það sem þau lesa og líta frekar á lestur sem jákvæða og gagnlega upplifun eða reynslu (Helga Sigurmundsdóttir, 2011). Lestur er einnig undirstaða þess að nemendur öðlist fullnægjandi málhæfni og verði þess umkomnir að takast á við námsefni sem stöðugt þyngist eftir því sem skólagöngunni vindur fram. Lesturinn eykur orðaforða nemandans og þjálfar hann í að nýta sér margbreytileg form tungumálins sem eru afar mikilvæg fyrir lesskilning (Helga Sigurmundsdóttir, 2011). Fylgni er á milli þess að gefast upp í námi eða fyllast neikvæðni í garð þess og erfiðleika í lestri (Helga Sigurmundsdóttir, 2011).

Í grunnskólalögum og í Aðalnámskrá grunnskóla er kveðið á um að mat á árangri og framförum nemenda skuli vera reglubundinn þáttur í öllu skólastarfi. Slíku mati er ætlað að fylgjast með því hvernig nemendum tekst að mæta markmiðum Aðalnámskrár og sínum eigin námsmarkmiðum (Lög um grunnskóla nr. 91/2008; Aðalnámskrá grunnskóla, almennur hluti, 2006). Fjölbreytileiki í matsaðferðum er mikilvægur þegar verið er að meta námsárangur og einstaklingsbundin eftirfylgni og mat er mikilvægt svo kennari geti glöggvað sig á stöðu hvers og eins nemanda (Gronlund og Linn, 1990). Megintilgangur mats í lestarfærni er, að mati Afflerbachs (2007), að hjálpa nemendum að bæta sig í lestri en einnig að hjálpa kennaranum að meta færni hvers og eins nemanda bæði veikleika og



styrkleika. Eftirfylgniprófin sem eru hluti af *Leið til læsis* eru fljótleg og einföld í notkun og henta því vel inn í starf kennara í skólafunni

En það er ekki nóg að meta lesfimina og lesturinn, kennarar verða að vita hvernig á að nýta mat á lesfimi í skólanum. Mikilvægt er að vita hvernig mat á lesfimi fer saman við lestrarmarkmið í Aðalnámskrá grunnskóla. Hversu oft á að framkvæma mat á lesfimi? Hver á að sjá um framkvæmdina og hvernig á að tilkynna foreldrum útkomuna. Kennarar hafa oftast góðar hugmyndir úr fræðunum um hvernig þeir geta framkvæmt matið en eiga oft erfitt með að koma matinu inn í heildarnámsefnið og námskrártengja það (Rasinski, e.d.). Lesfimiþróf eru hraðvirk og auðveld í fyrirlögn, þau eru auðskilin og endurspeglu hina þrjá þætti lestrarkunnáttunnar jafn vel og almennar aðferðir við lestramat gera. Þær aðferðir eru oft flóknari og tímafrekari í framkvæmd en lesfimimatsaðferðir. Kennari getur í kennslustund eða utan kennslustundar látið nemendur lesa og yfirleitt er þetta fyrsta mat á lesfimi það sem gefur kennaranum grunnupplýsingar sem síðan má nota til að mæla framfarir seinna. Ef nemendur koma illa út má leita til sérkennara til frekari eða nákvæmari prófa (Rasinski, e.d.).

Gott er að nýta sér lesfimimat til að segja foreldrum frá stöðu nemandans, af því að það endurspeglar frammistöðu hans á lestrarefni sem nemendur ættu að geta lesið, það er að segja efni sem tilheyrir þeirra námsstigi. Foreldrum barna sem eiga erfitt með lestur er oft sagt hvaða bekkjarstig jafngildi lestrarframmistöðu barna þeirra. Flestum foreldrum finnst þetta ekki gagnlegar upplýsingar því það segir þeim ekki hvernig börnin þeirra ná að lesa það efni sem verið er að lesa í skólanum og getur leitt til mistúlkunar. Ólíkt öðrum lestrarmælikvörðum, segir mat á lesfimi foreldrum hversu vel börnum þeirra gengur að tileinka sér og lesa efni sem þau eiga að lesa og skilja á skólaárinu (Rasinski, e.d.). Erlendar rannsóknir sýna að reynsla og þekking kennara kemur að góðum notum þegar segja þarf til um stöðu nemenda frá degi til dags (Feinberg og Shapiro, 2003). Fyrir þá nemendur sem lesa ekki miðað við þau viðmið sem ætluð eru þeirra aldri, veitir formelgt mat á lesfimi foreldrum skýra vísbendingu um það hversu langt börnin þeirra eru frá þeim viðmiðum um frammistöðu sem reiknað er með. Foreldrar geta skilið þetta og hafa hugmynd um hversu mikið barnið þeirra þarf að leggja á sig til að ná þeim kröfum sem viðmiðin krefjast. Að auki, að lýsa lestri nemenda með tilliti til lestrarfærni og lesfimi getur gefið foreldrum skýra mynd af því stigi tjáningar í lestri sem er ætlast til af börnum þeirra. Það hversu fljótlegt og auðvelt er að leggja fyrir lesfimiþróf gerir það ákjósanlegt til endurtekings mats yfir allt skólaárið. Margir kennarar meta nemendur sína í upphafi vetrar, síðan um mitt skólaárið og að lokum við lok skólaársins. Slíkar ráðstafanir veita kennurum

upplýsingar um hvernig nemandinn þroskast og fer fram í lestrarfærni. Jafn mikilvægt er að reglulegt lestrarmat á nemendum geri kennurum kleift að taka upplýstar ákvarðanir byggðar á gögnum sem geta leitt til betri kennslu og til betri árangurs í lestri (Rasinski, e.d).

Mikilvægt er að kennarar framkvæmi lestrarmatið á eins samræmdan hátt og mögulegt er þannig að mismunandi árangur sé líklega vegna mismunar í lestrarfærni nemandans en ekki vegna öðruvísi framkvæmdar matsins. Breyta skal um texta í hverju mati fyrir sig til að koma í veg fyrir að nemendur geti æft sig á textanum. Jafnvel þótt textarnir séu ólíkir, þá halda þeir sömu eiginleikum og stíl höfundar milli mælinga (Rasinski, e.d). Reglubundið mat á lesfimi veitir kennurum, foreldrum og nemendum verðmætar greiningarupplýsingar og áþreifanlegar sannanir um þroska og framfarir nemenda. Ennfremur, þar sem kennarar bera síaukna ábyrgð, getur slíkt mat á lesfimi veitt kennurum möguleika á að sýna fram á skilvirkni kennsluáðferða sinna (Rasinski, e.d).

En hvað er eðlilegur árangur í lestri? Samkvæmt erlendum rannsóknum (Hasbrouck og Tindal, 2006 ) þá eru meðal lestrarviðmið 53 orð að vori í lok fyrsta bekkjar. Það er að segja 50 % barna lesa þann orðafjölda að vori (McKenna og Stahl, 2007). Hins vegar lesa 25% barna í sömu rannsókn 28 orð á mínútu sem er nokkuð nálægt því viðmið sem kennarar hér telja ásættanlegan lestur við lok fyrsta bekkjar, sem eru 25 orð á mínútu. Kennarar í rannsókninni staðsetja nemendur því talsvert fyrir neðan meðaltal ef miðað er við meðaltalið úr erlendum viðmiðum (sbr. töflu 8, bls. 51). Athyglisvert er að skoða þennan mun og velta fyrir sér af hverju hann stafi. Þessi erlendu viðmið hér að ofan byggjast á enskum texta, það er börn í Bandaríkjunum eru á bak við þau viðmið. Ekki er sjálfgefið að hægt sé að yfirfæra erlend viðmið á íslensk börn. Í því sambandi þarf að huga að mikilvægum þáttum svo sem eðli tungumálsins, samfélagsgerðum og skipulagi skólakerfisins

Þetta er fyrsta rannsóknin sem gerð er á þessu sviði í grunnskólum hér á landi og gagnlegt væri að líta á aðra bekki og kanna hvaða viðmið kennarar hafa um ásættanlega lestarfærni á þeim aldurstigum til þess að fá eins heilstætt mat á þessu sviði og mögulegt er. Hér á landi er það mjög algengt að kennarar fylgi nemendum sínum frá 1. og upp í 4. bekk, þeir ættu því að hafa góða tilfinningu fyrir því að hvaða leyti staða nemenda við lok 1. bekkjar segir til um framhaldið og þá væri nauðsynlegt að þeir kennarar sem taka við þessum nemendum gerðu sambærilegar kannanir í framhaldinu. Hugsanlega væri gott að stækka úrtakið enn frekar og fá fleiri viðmið frá kennurum til þess að fá enn nákvæmari viðmið. Hins vegar má

geta þess að í forprófun að þessari rannsókn, það er þegar skoðaður var lítill hópur kennara, komu sambærileg viðmið út. Það styður enn frekar við niðurstöður úr þessari rannsókn, auk þess sem að stöðuleiki er í þessum niðurstöðum.

Það sem kemur á óvart í þessum niðurstöðum er hversu lágt viðmið kennarar setja sem æskilega lestrarfærni við lok 1. bekkjar, það er 23-25 orð á mínútu. Sá orðafjöldi er mun lægri en til dæmis erlend stöðluð viðmið gefa upp (McKenna og Stahl, 2007). Annað sem kemur á óvart, en það er að það skuli ekki vera munur á mati kennarar eftir kennslualdri, það er kennarar með stutta kennslureynslu setja svipuð viðmið og kennari með langan kennsluferil. Í þessari rannsókn var ekki verið að meta nemendur, það var ekki viðfangsefni þessarar rannsóknar heldur væri það efni í frekari rannsóknir. Hér var einungis verið að horfa á ásættanlega lestrarfærni barna út frá skoðunum kennara. Hægt væri að hugsa sér stærri rannsókn þar sem lesfimi væri metin hjá börnum og viðmið kennara fengin um leið, og þær niðurstöður bornar saman til þess að sjá hvort samræmi væri þar á milli.

Tekið skal fram að lestrarviðmiðin sem hér er vísað í eru sett fram í þeim tilgangi að skoða hversu mikið ber á milli þess sem kennarar álíta ásættanlega lestrarfærni og formlegra, rannsakaðra viðmiða sem gefin hafa verið út. Þar sem þetta eru erlend viðmið þótti ekki rétt að nota þau gagnert í rannsóknarlegum tilgangi, þar sem ekki er sjálfgefið að hægt sé að heimfæra þau yfir á íslensk börn.

## 6 Lokaorð

Þá er þetta verkefni komið að leiðarlokum. Þetta hefur verið langt og strangt ferðalag en jafnframt áhugavert, gefandi og skemmtilegt.

Þegar ég lagði af stað í þennan leiðangur var ég strax ákveðin í að skoða rannsaka efni tengt lesfimi. Ég leitaði því til Steinunnar Torfadóttir um að leiðbeina mér. Ég hef lært mjög mikið á þessu ferðalegi, bæði um lestur og lesfimi og fræðileg vinnubrögð.

Í rannsóknarvinnunni hafði ég samband við marga kennara og var mjög áhugavert að spjalla við þá um lestur og lestrarfærni barna, einnig var gaman að sjá hversu ólík viðhorf kennararnir höfðu til lestursins og lestrarmats án þess að hafa tölur eða fyrirfram gefnar niðurstöður við höndina. Sumir kennarar létu „hjartað“ ráða, töluðu um að nemandinn væri að gera sitt besta og þar af leiðandi væri þetta bara mjög gott hjá honum og gáfu svo nánast öllum börnunum einkunnina „ásættanlegur lestur“, burtséð frá því hvaða færni nemandinn hafði náð í lestri. Aðrir voru með ákveðnari skoðanir á því hvað væri ásættanleg lestrarfærni við lok fyrsta bekkjar og mátu lesturinn út frá því. Það var einnig skemmtilegt að vinna með öllum börnunum sem hjálpuðu mér með verkefnið, þau voru mjög jákvæð og tilbúin í að aðstoða mig.

Það sem kom mér mest á óvart í þessu verkefni var það að kennarar skyldu ekki setja viðmiðin hærra. Ef við skoðum erlend viðmið í lestri svo sem þessi sem ég vitna til í þessu verkefni þá er æskileg lestrarfærni nemenda að vori við lok fyrsta bekkjar talin vera 53 orð á mínútu en kennarar hér á landi, samkvæmt þessari rannsókn, telja 25 orð á mínútu ásættanlega lestrarfærni við lok fyrsta bekkjar. Ég spyr mig hvort að við sem kennarar séum að gera of litlar kröfur til nemenda okkar. Gæti verið að þetta viðhorf hafi þau áhrif að nemendur okkar séu að koma illa út úr erlendum rannsóknnum svo sem PISA? En margt annað getur komið til. Eins og ég gat um hér að framan þá hefst eiginleg lestrarkennsla ekki fyrr en í grunnskóla hér á landi, þó svo að einstaka leikskóli sé farinn að hefja lestrarkennslu við fimm ára aldur og einhverjir einkaskólar taki inn fimm ára nemendur. Erlendis hefst formleg lestrarkennsla gjarnan í leikskóla og er þar góðum tíma eytt til dæmis í þjálfun umskráningar og tengsl stafs og hljóðs, lesfimi og orðaforða. Þarna munar ári í kennslu sem hefur talsverð

áhrif. Það væri gaman að skoða viðmið kennara eldri nemenda og bera saman niðurstöðurnar við erlend viðmið og sjá hvort kröfurnar til árangurs í lestri aukast eftir því sem ofar dregur. Þá væri afar mikilvægt að efla lestrarkennslu enn frekar hér á landi og kenna lestur markvisst upp allan grunnskólann. Einnig þarf að vinna að því að efla áhuga barna á lestri og þar er þáttur heimilanna mikilvægur.

Henry David Thoreau (1817-1862) segir: „Lestur er sálinni það sem hreyfing er líkamanum.“ Ef við tökum þessi orð hans aðeins lengra má líta svo á að kennarinn sé þjálfarinn, hann kennir börnunum aðferðina við lesturinn; tengsl stafs og hljóðs ásamt aðferðum við að öðlast lesskilning. Síðan eru það foreldrarnir, þeir eru líka í hlutverki þjálfarans, þeirra hlutverk er að hjálpa börnunum að æfa sig heima, hlusta á þau, hvetja þau, lesa fyrir þau og vekja áhuga þeirra á lestri.

Ég vona að þessi rannsókn mín verði til þess að auka vitund kennara á lesfimi og að kennarar fari að spyrja sig „hversu mikið er nóg?“ Hvað vil ég sem kennari að nemandi minn sem er að ljúka fyrsta bekk lesi mörg orð á mínútu og hvernig ætla ég sem kennari að hjálpa nemandanum að ná þeim markmiðum sem honum eru ætluð. Að kennarar sjái hversu mikilvæg stöðluð lestrarpróf eru til þess að fylgjast með þróun lestrarfærni og framförum nemenda. Ef markmiðin og leiðirnar eru skýrar þá er auðveldara að fylgja þeim eftir.



## 7 Heimildaskrá

- Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti. (2011). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið. Sótt þann 25. Nóvember 2011 af: <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar/nr/3953>
- Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti. (2006). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið. Sótt þann 10. febrúar 2011 af: [http://www.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf/agalmennurhluti\\_2006.pdf](http://www.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf/agalmennurhluti_2006.pdf)
- Aðalnámskrá grunnskóla: Íslenska. (2007). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Aðalnámskrá grunnskóla: íslenska. (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið. Sótt þann 14. September 2011 af: <http://brunnur.stjr.is/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/SearchResult.xsp?documentId=13F1E3BCE7E536DE002576F00058D4B2&action=openDocument>.
- Afflerbach, P. (2007). *Understanding and using reading assessment*, K-12. Network: International Reading Association.
- Airasian P.W og Madaus. G. F (1972). *Functional Types of Student Evaluation, Measurement and Evaluation in Guidance*. (4),221-233
- Allington, R. L. (2009). *What really matters in fluency. Research-based practices across the curriculum*. Boston: Pearson.
- Almar M. Halldórsson, Júlíus K. Björnsson, Óskar H. Nielsson og Ragnar F. Ólafsson (2010). *Íslenskir nemendur við lok grunnskólans. Helstu niðurstöður PISA 2009 rannsóknarinnar um lesskilning og læsi í stærðfræði og náttúrufræði*. Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Angoff, W. H. (1971). Scales, norms and equivalent scores. Í R.L. Thorndike (Ritstj.), *Educational measurement* (2. útg. bls. 508-600). Washington, DC: American Council on Education.
- Ásthildur Snorradóttir og Sigurlaug Jónsdóttir. (2000). Mál – lestur. Í Heimir Pálsson (ritstjóri), *Lestrarbókin okkar, greinasafn um lestur og læsi* (bls. 39-49). Reykjavík: Rannsóknastofnun Kennaraháskóla Íslands og Íslenska lestrarfélagið.

- Burns, M. S., Griffin, P. og Snow, C. E. (1998). *Starting out right: A guide to promoting children's reading success*. Washington, DC: National Academy Press.
- Byrnes, J. P., og Wasik, B. A. (2009). *Language and Literacy Development- What Educators Need to Know*. New York: The Guilford press.
- Catts, H. W. og Kamhi, A. G. (2005). *Language and Reading Disabilities*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Catts, H. W., Adolf, S. M. og Weismer (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the Simple View of Reading. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 49(2), (bls. 278 – 293).
- Chhabra, V. og McCardle, P. (2004). Contributions to evidence-based research. Í P. McCardle og V. Chhabra (ritstjórar), *The voice of evidence in reading research*. Baltimore: Brookes.
- Cizek, G.J. og Bunch, B. (2006). *Standard Setting: A Guide to Establishing and Evaluating Performance Standards on Tests*. Sage Publication.
- Cizek, G.J. (1996). *Standard-Setting Guidelines*. University of Toledo.
- Ehri, L.C. (2007). Development of sight word reading: Phases and findings. Í M.J. Snowling og C. Hulme (ritstjórar). *The Science of Reading. A handbook* (bls.135-154). Malden: Blackwell.
- Ehri, L. C. og Snowling M. J. (2004). Developmental variation in word recognition. Í C.A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren og K. Apel (ritstjórar), *Handbook of language & literacy. Development and disorders* (bls. 433-460). New York: The Guildford Press.
- Ehri, L.C. (2002). Reading processes, aquisition and instructional implications. Í G. Reid og J. Wearmouth (ritstj.), *Dyslexia and literacy: Theory and practice*. Chichester: John Wiley & sons.
- Feinberg, A. B. og Shapiro, E. S. (2003). Accuracy og teacher judgments in predicting oral reading fluency. *School psychology quartely*, (18), 52-65.
- Freyja Birgisdóttir og Steinunn Torfadóttir. (2007). *Lesvefurinn: Hvað er læsi?*. Sótt 5. janúar 2011 af <http://lesvefurinn.khi.is>
- Goulandris, N. K. (2006). Assessing reading and spelling skills. Í M. J. Snowling & J. Stackhouse (ritstjórar), *Dyslexia, speech and language. A practitioner's handbook* (bls. 98-127). London: Whurr Publishers.
- Guðmundur B. Kristmundsson. (2010). Molar um læsi. *Skíma*, 33 (2), 8-11.
- Guðmundur B. Kristmundsson. (1993). Lestur og nám. *Lestur – mál*. Bls. 67-83. Íðunn. Reykjavík.



- Gronlund, N. E. (1993). *How to make achievement tests and assessments*. 5.útg. NY. Allyn & Bacon.
- Gronlund, N.E. og Linn, R.L. (1990). *Mælingar og mat í skólustarfi, I. hluti: Mælingar- og matsferlið*. Þýðing og staðfærsla: Ólafur J. Proppé. Sótt 12.nóvember 2011 af [https://notendur.hi.is/ingvars/namsmat/Maelingar\\_og\\_mat.htm](https://notendur.hi.is/ingvars/namsmat/Maelingar_og_mat.htm)
- Helga Sigurmundsdóttir. (2011). Lesfimi. Í Steinunn Torfadóttir (ritstj.), *Leið til læsis Handbók* Reykjavík: Prenttækni.
- Helga Sigurmundsdóttir og Steinunn Torfadóttir. (2008). *Lesvefurinn: lesfimi*. Sótt 14. febrúar 2011 á <http://lesvefurinn.khi.is>
- Helga Sigurmundsdóttir. (2007a). *Lesvefurinn: Snemmtæk íhlutun*. Sótt 9.febrúar 2011 á <http://lesvefurinn.khi.is>
- Helga Sigurmundsdóttir. (2007b). *Lesvefurinn: Árangursmiðuð próf*. Sótt 19.nóvember 2011 á <http://lesvefurinn.khi.is>
- Hoover, W. A. og Gough, P. B. (1990). *The simple view of reading. Reading and writing: An interdisciplinary journal*, 2, 127-160.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir. 1993. Vangaveltur um máltöku og lestrarnám. *Lestur – mál*. (Indriði Gíslason og Guðmundur B. Kristmundsson sáu um útgáfuna, Ritroð Kennaraháskóla Íslands og Iðunnar VIII), bls. 51-64. Reykjavík, Iðunn.
- Hulme, C og Snowling, M. J. (2009). *Development Disorders of Language Learning and Cognition*. Maldern: Wiley- Blackwell.
- Høien, T. og Lundberg I. (2000). *Dyslexia from Theory to Intervention*. Dordrecht NL: Kluwer Academic Publisher.
- International Dyslexia Association/ IDA . Sótt 12. janúar 2012 af <http://www.interdys.org>.
- Jóhanna Ella Jónsdóttir, Sigurgrímur Skúlason, Guðrún Birna Einarsdóttir, Steinunn Torfadóttir og Helga Sigurfinnsdóttir. (2012). *Stöðugleiki LtL- eftirfylgniþrófa yfir lengri og skemmri tíma*. Erindi flutt á málþingi Félags um Menntarannsóknir (FUM), Háskóla Íslands, Reykjavík, 17. mars 2012.
- Jager, R. M. (1989). Certification of student competence. In. R. L. Linn (Ritstj.) *Educational measurement*, 2. útg. New York: American Council on Education/Millman.
- Kamhi, A. G. og Catts, H. W. (2012). *Language and Reading Disabilities*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

- Karl Fannar Gunnarsson og Sigurgrímur Skúlason. (2010). *Kynning á gerð og niðurstöðum rannsóknar- og stöðuprófs í lestri fyrir 4. til 7. bekk*. Erindi flutt á ráðstefnu í febrúar, 2010.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., og Meisinge, E. B. (2010). *Review of research*. Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251. doi:101598/RRQ.45.2.4.
- Livingston, S. A., Zieky, M. J. (1982). *Passing scores: A manual for setting standards of performance on education and occupational tests*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service. Sótt 29.nóvember 2011 af [http://www.ets.org/Media/Research/pdf/passing\\_scores.pdf](http://www.ets.org/Media/Research/pdf/passing_scores.pdf)
- Lyon, R.G., Shaywitz, S.E. og Chhabra, R.S. (2004). Evidence-based reading policy in the US. Í G. Reid og A.J. Fawcett (ritsjórar), *Dyslexia in context*. London: Whurr Publishers.
- Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir. (2000). *Læsi-lestrarskimun 2. Bekkur. 1. útgáfa*. Reykjavík, Námsgagnastofnun.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- McKenna, M. C. og Stahl, K. A. D. (2009). *Assessment for reading instruction*. New York: The Guildford Press.
- Millman, J. og Greene, J. (1989). The specification and development of tests of achievement and ability. Í R. L. Linn (Ritstj.), *Educational measurement* (3. útg., bls. 335–366). Phoenix, AZ: American Council on Education, Oryx Press.
- Mitzel, H.C., Lewis, D.M., Patz, R.J. og Green, D.R. (2001). The bookmark procedure: Psychological perspectives. Í Cizek G.J. (Ritstj.), *Setting performance standards: Concepts, methods and perspectives*. Mahwah NJ. Erlbaum.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. K. og Foy, P. (2007). *IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- National Reading Panel (2000). Sótt 15. nóvember 2010 af [www.nationalreadingpanel.org](http://www.nationalreadingpanel.org)
- Rasinski, T. V. og Samuels, S. J. (2011). Reading fluency: What it is and what it is not. Í A. E. Farstrup og S.J. Samuels (ritsjórar), *What research has to say about reading instruction* (bls. 94-111). Newark, Del.: International Reading Association.

- Rasinski, T.V. (2010). *The fluent reader*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T.V. (e.d). Assessing reading fluency. Sótt 22. febrúar 2012 af [http://www.prel.org/products/re\\_/assessing-fluency.htm](http://www.prel.org/products/re_/assessing-fluency.htm)
- Reglugerð um sérfræðiþjónustu skóla nr. 386/1996.
- Sigurgrímur Skúlason og Jóhanna Ella Jónsdóttir. (2012). Tæknilegar upplýsingar. Leið til læsis lesskimun. Í Steinunn Torfadóttir (ritstj.), *Leið til læsis Handbók* (bls. 3-30). Reykjavík: prenttækni.
- Sigurgrímur Skúlason, Finnbogi Gunnarsson og Júlíus K. Björnsson. (2004). *Lýsing á samræmdum stúdentseinkunum og eiginikum þeirra: Rit 10 - 2004*. Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Sigurgrímur Skúlason og Ragnheiður Margrét Guðmundsdóttir. (2004). *Stúdentspróf í íslensku vorið 2004: Rit 8 – 2004*. Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Snowling, M.J., og Hulme, C. (2005). *The Science of Reading: A Handbook*. Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Snowling, M. J. og Stackhouse J. (2006). *Dyslexia, Speech and Language: A Practitioner's Handbook* (2. Útg.) London: Whurr.
- Stackhouse, J. (2001). Identifying children at risk for literacy problems. Í J. Stackhouse og B. Wells. *Children's speech and literacy difficulties: Book 2. Identification and intervention*. London: Whurr Publishers.
- Stanovich, K.E. (1986) Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, (21), 360-407
- Steinunn Torfadóttir. (2007a). *Hvað er lestur? LesVefurinn*. Sótt þann 22. desember 2011 af: [http://lesvefurinn.hi.is/hvad\\_er\\_lestur](http://lesvefurinn.hi.is/hvad_er_lestur)
- Steinunn Torfadóttir. (2007b). *Lesblindu*. *LesVefurinn*. Sótt þann 15. október 2010 af: <http://lesvefurinn.hi.is/lesblindu>
- Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Bjartey Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir. (31. Desember 2010). Leið til læsis, Stuðningskerfi í lestrarkennslu. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010 Menntavísindasvið Háskóla Íslands*. Sótt 14. ágúst 2011 af <http://netla.khi.is/menntakvika2010/alm/028.pdf>
- Steinunn Torfadóttir. (2011). Í Steinunn Torfadóttir (ritstj.), *Leið til læsis Handbók* (bls. 3-30). Reykjavík: Prenttækni.
- Tankersley, K. (2003). *The Threads of Reading: Strategies for Literacy Development*. Alexandria, USA: ASCD; Association for Supervision and Curriculum Development.

- Torgesen, J.K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of school psychology, 40*(1), 7-26.
- Torgesen, J.K. (2007). Recent discoveries on remedial interventions for children with dyslexia. Í M.J. Snowling og C. Hulme (ritstjórar). *The Science of Reading. A handbook* (bls.521-537). Malden:Blackwell.
- Tryggvi Sigurðsson. (2008). Snemmtæk íhlutun-yfirlit og áherslu. Í Bryndís Halldórsdóttir, Jóna G. Ingólfssdóttir, Stefán J.Hreiðarsson og Tryggvi Sigurðsson (ritstj.), *Proskahömlun barna* (bls.119-126). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Tryggvi Sigurðsson. (2001). Snemmtæk íhlutun: markmið og leiðir. *Glæður. Fag tímarit íslenskra sérkennara. 1*, 39 – 44.
- Vacca, J.A., R.T., Vacca ofl. (2006). *Reading and Learning to Read*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Vestby, C. (2012). Assessing and Remediating Text Comprehension Problems. Í A. G. Kamhi og H. W. Catts (ritstj.), *Language and Reading Disabilities* (3. útg.). Boston: Pearson.
- Walpole, S. og McKenna, M.C. (2007). *Differentiated reading instruction. Strategies for primary grades*. New York: The Guilford Press.
- Wolf, M. og O'Brien, B. (2001). On issues of time: *Fluency and intervention*. Í A. Fawcett. *Dyslexia: Theory and good practice*. London: Whurr Publishers.
- Þorgerður Guðmundsdóttir. (2009). Áhrifaþættir á mótun sjálfstáls barna með lestrarörðuleika. *Glæður, 19*, 19-26.
- Þóra Kristinsdóttir. (2000). Að lesa...list er góð. Í Heimir Pálsson (ritstjóri), *Lestrarbókin okkar greinasafn um lestur og læsi*. (bls. 185-198). Reykjavík: Rannsóknastofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Zieky, M. J. og Perie, M. (2006). *A primer on setting cut scores on tests of educational achievement*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service. [www.ets.org/Media/Research/pdf/Cut\\_Scores\\_Primer.pdf](http://www.ets.org/Media/Research/pdf/Cut_Scores_Primer.pdf)

## Viðauki 1

---

### Rannsóknin hugmyndir kennara á yngsta stigi um æskilega lestrarfærni við lok fyrsta bekkja

---

Þegar þú horfir yfir slakari hluta nemendahóps við lok fyrsta bekkjar eru í hópnum nemendur sem hafa náð góður valdi á lestri og aðrir sem ekki hafa náð ásættanlegu valdi á lestri. Hvar liggja skilin hér á milli? Í þessari rannsókn erum við að leita eftir nemendum sem liggja á þessu óljósa bili milli þess að hafa náð valdi á lestri við lok fyrsta bekkjar og þess að hafa ófullnægjandi vald á lestri á þessum tíma.

Við leitum til þín sem kennara með reynslu af nemendum á yngsta stigi. Hvert og eitt okkar hefur hugmynd um hvert æskilegt er að nemendur séu komnir á tilteknum vatnaskilum í náminu. Til dæmis við lok fyrstu skólaáranna. Stundum eru þessar hugmyndir óljósar eða lítt mótaðar.

Í þessari rannsókn er verið að leita eftir því að finna hvað kennarar á yngsta stigi álíta skil milli þess að hafa náð ásættanlegri lestrarfærni eða ekki við lok fyrsta bekkjar. Til að ná valdi á hugmyndum okkar um þessi skil er sú leið farin að hlusta á brot úr upptökum af börnum lesa við lok fyrsta bekkjar. Eftir að hafa hlustað á hverja upptöku ert þú beðin að meta hvort nemandinn hafði náð ásættanlegri lestrarfærni við lok fyrsta bekkjar eða ekki. ofan við, neðan við eða um það bil

Sædís Ósk  
Harðardóttir  
M.Ed nemi í  
sérkennslufræðum  
Sigurgrímur  
Skúlason  
Námsmatsstofnun

Ég hef kennt í \_\_\_\_\_ ár

---

### Upptaka 1

---

Við lok fyrsta bekkjar hafði þessi nemandi,

að mínu mati,

náð ásættanlegri lestrarfærni

á mörkum ásættanlegrar lestrarfærni

ekki náð ásættanlegri lestrarfærni

---

### Upptaka 2

---

Við lok fyrsta bekkjar hafði þessi nemandi,

að mínu mati,

náð ásættanlegri lestrarfærni

á mörkum ásættanlegrar lestrarfærni

ekki náð ásættanlegri lestrarfærni

---

Minnispunktar:

---

### Upptaka 3

---

Við lok fyrsta bekkjar hafði þessi nemandi,

að mínu mati,

náð ásættanlegri lestrarfærni

á mörkum ásættanlegrar lestrarfærni

ekki náð ásættanlegri lestrarfærni

---

### Upptaka 4

---

Við lok fyrsta bekkjar hafði þessi nemandi,

að mínu mati,

náð ásættanlegri lestrarfærni

á mörkum ásættanlegrar lestrarfærni

ekki náð ásættanlegri lestrarfærni

---

Minnispunktur:

---

## Upptaka 5

---

Við lok fyrsta bekkjar hafði þessi nemandi,

að mínu mati,

náð ásættanlegri lestrarfærni

á mörkum ásættanlegrar lestrarfærni

ekki náð ásættanlegri lestrarfærni

---

## Upptaka 6

---

Við lok fyrsta bekkjar hafði þessi nemandi,

að mínu mati,

náð ásættanlegri lestrarfærni

á mörkum ásættanlegrar lestrarfærni

ekki náð ásættanlegri lestrarfærni

---

Minnispunktar:



---

## Upptaka 7

---

Við lok fyrsta bekkjar hafði þessi nemandi,

að mínu mati,

náð ásættanlegri lestrarfærni

á mörkum ásættanlegrar lestrarfærni

ekki náð ásættanlegri lestrarfærni

---

## Upptaka 8

---

Við lok fyrsta bekkjar hafði þessi nemandi,

að mínu mati,

náð ásættanlegri lestrarfærni

á mörkum ásættanlegrar lestrarfærni

ekki náð ásættanlegri lestrarfærni

---

Minnispunktur:

---

### Upptaka 9

---

Við lok fyrsta bekkjar hafði þessi nemandi,

að mínu mati,

náð ásættanlegri lestrarfærni

á mörkum ásættanlegrar lestrarfærni

ekki náð ásættanlegri lestrarfærni

---

### Upptaka 10

---

Við lok fyrsta bekkjar hafði þessi nemandi,

að mínu mati,

náð ásættanlegri lestrarfærni

á mörkum ásættanlegrar lestrarfærni

ekki náð ásættanlegri lestrarfærni

---

Minnispunktar:



















