



Háskólinn  
á Akureyri  
University  
of Akureyri

# Lestrarnám barna

Lestrarerfiðleikar og hlutverk kennarans

---

Hafdís Gígja Rögnvaldsdóttir

HUG- OG FÉLAGSVÍSINDASVIÐ

Lokaverkefni til  
B.Ed.-prófs í kennarafræðum

Kennaradeild  
Janúar 2020

Háskólinn á Akureyri  
Hug- og félagsvísindasvið  
Kennaradeild  
2020

# Lestrarnám barna

Lestrarerfiðleikar og hlutverk kennarans

Hafdís Gígja Rögnvaldsdóttir  
Leiðsagnarkennari: Rannveig Oddsdóttir  
12 eininga lokaverkefni til B.Ed.-prófs í kennarafræðum

## Útdráttur

Þessi ritgerð er lokaverkefni til B.Ed.-prófs við kennaradeild Háskólans á Akureyri. Ritgerðin fjallar um lestrarnám barna. Fjallað er um læsi, skilgreiningar á læsi og muninn á læsi og lestri. Fjallað er um berskulæsi, mikilvægan undirbúning lestrarnáms og rýnt í undirþætti lesturs. Einnig er fjallað um þá erfiðleika sem nemendur geta staðið frammi fyrir í lestrarnámi sínu. Fjallað er um hlutverk kennarans, hvernig hann getur stutt við nemendur sína og mikilvægi þess að einstaklingsmiða lestrarnámið. Lestur og læsi eru lífsgæði. Að vera læs er forsenda þess að geta tekið virkan þátt í samfélaginu og geta verið óháður öðrum. Lestur er undirstaða alls náms og því leggur lestrarnámið grunninn að öllu námi sem á eftir kemur. Þau börn sem eiga í erfiðleikum með lestur rekast þar af leiðandi á margar hindranir í skólanum. Erfiðleikarnir birtast ekki aðeins í lestrinum sjálfum heldur yfirferast á aðrar námsgreinar sem reyna á lestur, ritun og notkun tungumálsins. Mikilvægt er að reyna að fyrirbyggja lestrarerfiðleika með öflugri málörvun barna á leikskólaaldri og snemmtækri íhlutun. Undirbúningur fyrir lestrarnámið hefst mjög snemma. Undirbúningurinn felst meðal annars í því að lesið sé fyrir barnið og málskilningur þess efldur, það sé kynnt fyrir stöfunum og hljóðum þeirra. Það að barnið sé vel undirbúið fyrir lestrarnámið getur skipt sköpum og gert því mun auðveldara fyrir þegar í grunnskólann er komið. Þegar kennari tekur á móti börnum sem eru að hefja skólagöngu sína stendur hann frammi fyrir krefjandi verkefni. Hann þarf að skoða þekkingu og reynslu hvers barns og finna út hvernig hann getur mætt þörfum hvers og eins. Tilgangur verkefnisins er að opna augu lesandans fyrir mikilvægi þess að stutt sé vel við alla nemendur í því margslungna ferli sem lestrarnám er.

## Abstract

This thesis is submitted for B.Ed. degree at the Faculty of Education in the University of Akureyri. The thesis focuses on literacy and the process of learning to read, difficulties that children may face and what the teacher can do to support his students. The concept of literacy will be discussed in terms of definitions. The process of reading is discussed as well as the subsections of reading. Reading and literacy are one of the qualities of life. Being able to read is one of the conditions of being independent and to actively participate in the society. Good reading skills are the foundation of all subsequent studies. The children that face reading difficulties therefore face a lot of obstacles in the school. The difficulties emerge not only in the reading itself but also transfer to all subjects that involve reading, writing and language using. It is important that teachers, parents and other caregivers try to prevent reading difficulties with powerful speech stimulation for children on pre-school age and early intervention. Preparation for literacy begins very early on. Reading for the child and increasing its language comprehension, introducing it to the letters and their sounds are examples of ways to prepare the child for literacy. Preparing the child can be crucial and make the process of learning to read much easier. A teacher that receives children who are starting their school attendance is faced with an enormous challenge. He needs to examine his students' knowledge, their experience and their development to be able to find out the best way to meet the needs of each student at any given time. The purpose of this assignment is to open the readers' eyes for the importance of supporting all students in the complex process of learning to read.

## **Þakkarorð**

Ég vil byrja á að þakka Guðmundi unnusta mínum fyrir ómældan stuðning og þolinmæði. Miklar þakkir fær Jónína Hrönn móðursystir mín og kennarafyrirmynd fyrir yfirlestur og góðar ábendingar. Fjóla í Grunnskóla Borgarfjarðar á Hvanneyri fær miklar þakkir fyrir lán á bókum. Yfirmenn mínir og samstarfsfólk í leikskólanum Andabæ fyrir skilning og hvatningu. Fjölskyldan mín og tengdafjölskylda fyrir að passa son minn og hvetja mig alltaf áfram. Síðast en ekki síst vil ég þakka leiðbeinanda mínum, Rannveigu Oddsdóttur fyrir góð ráð og veitta aðstoð.

## Efnisyfirlit

Útdráttur .....	ii
Abstract .....	ii
Þakkarorð .....	iii
Inngangur .....	2
1 Lestur og læsi .....	3
1.1 Hvað er lestur? .....	3
1.2 Læsi .....	3
2. Lestrarnám .....	4
2.2 Hjóðkerfisvitund .....	5
2.2.1 Hjóðavitund .....	6
2.3 Umskráning .....	7
2.3.1 Kenning Ehri .....	7
2.4 Lesfimi .....	8
2.5 Orðaforði .....	9
2.6 Lesskilningur .....	11
2.6.1 Einfalda lestrarlíkanið .....	12
3. Lestrarferfiðleikar .....	12
3.1 Lesskilningserfiðleikar .....	14
3.2 Lesblinda .....	16
3.3 Blandaðir erfiðleikar .....	17
4. Lestrarkennsluaðferðir .....	18
4.1 Hjóðaaðferð .....	18
4.2 LTG-aðferðin .....	19
4.3 Byrjendalæsi .....	21
4.4 Samanburður á aðferðum / umræða .....	22
5. Hlutverk kennarans .....	23
5.1 Einstaklingsmiðuð kennsla .....	23
5.2 Kennarinn sem lestrarfyrirmynd .....	24
5.3 Framúrskarandi kennarar .....	25
Lokaorð .....	28
Heimildaskrá .....	30

## **Inngangur**

Lestur er flókið samspil margra vitsmunalegra þátta, m.a. hljóðfræðilegra, sálfræðilegra og líffræðilegra. Þegar börn byrja í grunnskóla er oft mikill þroskamunur á þeim. Munurinn stafar af meðfæddum eiginleikum en einnig því umhverfi sem barnið hefur búið í og þeirri örvun sem það hefur fengið. Góð lestrarfærni er grunnur að öllu námi og lykillinn að lífsgæðum allra einstaklinga sem lifa í læsu samfélagi.

Aðalnámskrá grunnskóla sem gefin var út árið 2011 var þróuð út frá sex grunnpáttum. Grunnpáttirnir mynda kjarna að menntastefnu Íslands. Læsi fer þar fremst í flokki, ásamt sjálfbærni, heilbrigði og velferð, lýðræði og mannréttindum, jafnrétti og sköpun. Grunnpáttunum er ætlað að stuðla að samfellu í skólastarfi og vísa veginn að almennri menntun (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, bls. 16).

Tilgangur þessa verkefnis er að varpa ljósi á það margslungna ferli sem lestrarnám er og að fjalla um þær hindranir sem nemandi getur orðið fyrir í ferlinu. Hvaða hlutverk höfum við sem kennarar og hvað getum við gert til að styðja við nemendur?

Í fyrsta kafla verður fjallað almennt um lestur og læsi. Í öðrum kafla verður fjallað um lestrarnám, grunn lestrarnáms og þá undirþætti sem lestrarnám byggir á. Í þriðja kafla verður fjallað um lestrarerfiðleika, þ.e. þær hindranir sem nemendur geta mætt í lestrarnáminu. Í fjórða kafla verður fjallað um lestrarkennsluáferðir. Í fimmta kafla verður svo fjallað um það hlutverk sem kennarinn gegnir í lestrarnámi barna. Að lokum verða niðurstöðum verkefnisins gerð skil í lokaorðum.

## 1 Lestur og læsi

Lestur og læsi eru nátengd hugtök. Þrátt fyrir það er merking þeirra ekki alveg sú sama. Hugtakið læsi (e. literacy) nær bæði til lesturs og ritunar. Það má því segja að lestur sé í raun undirþáttur læsis. Lestur er ferli sem felst í umskráningu og að greina merkingu lesins texta þar sem lesandi nýtir þekkingu sína og reynslu. Hugtakið lestur nær því fyrst og fremst til tæknilega þáttarins á meðan læsi er víðara og nær líka til skilnings.

Í þessum kafla verður fjallað nánar um hugtökin lestur og læsi.

### 1.1 Hvað er lestur?

Lestur er margþætt og flókið ferli sjónrænnar og hugrænnar úrvinnslu sem samanstendur af mörgum þáttum. Þættir þessir eru bæði líffræðilegir og tilfinningalegir og hafa áhrif á lesturinn. Má þar nefna sjón, heyrn, málþroska, vitsmunaproska, athygli, einbeitingu, hvatningu, áhuga og sjálfsmynd barnsins. Umhverfi og félagslegir þættir hafa einnig áhrif, til dæmis viðhorf foreldra, kennarar, lestrarhvetjandi umhverfi, lestrarfyrirmyndir og kennsluaðferðir (Þóra Kristinsdóttir, 2000, bls. 186).

Lestur er ekki meðfæddur eiginleiki, heldur færni sem börn þurfa að læra og þjálfá. Börn eru eins misjöfn og þau eru mörg og þurfa sum börn á meiri þjálfun að halda en önnur. Lestrarnám getur verið mörgum börnum erfið reynsla. Lestrarkennsla getur því verið mjög vandasöm fyrir kennara (Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Bjartey Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir, 2010, bls. 3).

Lestur byggir á málvitund barna. Málvitundin þróast út frá fimm málþáttum og byggir á færni við að vinna með hljóð tungumálsins, merkingu orða, orðasambanda og setninga, ásamt merkingu sem felst í orðtökum og myndlíkingum sem ekki er tjáð með berum orðum. Eins vísar hún til færni einstaklings til að ræða um skilning sinn á lesnum texta (Steinunn Torfadóttir, 2010, bls. 31).

### 1.2 Læsi

Læsi er talið eitt af helstu lífsgæðum hvers einstaklings. Skilgreiningar á læsi eru margvíslegar. Í sumum þeirra er læsi fyrst og fremst hugræn færni við að átta sig á tengslum stafs og hljóðs, ásamt því að ná hraða og nákvæmni við lestur sem og orðaforða til að geta lesið og skilið ýmiss konar texta. Aðrar skilgreiningar leggja áherslu á að læsi sé félagslegt fyrirbæri sem sé háð fyrri þekkingu nemenda og félagsmótun á heimili, í skóla og samfélagi þeirra. Enn aðrar

skilgreiningar ganga út frá sjálfsmýnd nemenda í læsissnámi, áhuga þeirra og áhrifa frá félögum (Rósa Eggertsdóttir, 2019, bls. 17).

Læsi er einn af grunnþáttum Aðalnámskrár grunnskóla. Samkvæmt Aðalnámskrá er læsi félagslegt í eðli sínu þar sem það snýst í raun um það samkomulag sem hefur verið gert varðandi málnotkun og merkingu orða (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, bls. 19). Að vera læs á ritmál er ekki óbreytanlegt ástand þar sem það er háð reynslu og þekkingu á því efni sem fjallað er um. Þar af leiðandi geta tveir einstaklingar lesið sama texta en skilið hann á ólíkan hátt, þrátt fyrir að lestrartækni þeirra og orðaforði sé svipaður (Rósa Eggertsdóttir, 2019, bls. 18). Læsi er ekki ólíkt lesskilningi. Í læsi felst rökhugsun, en viðkomandi þarf að geta ráðið í bókstafi, skilið og túlkað innihald texta. Læsi snýst fyrst og fremst um sköpun merkingar (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, bls. 19).

## 2. Lestrarnám

Undirbúningur fyrir lestrarnám hefst við fæðingu barns og stendur yfir þar til formleg lestrarkennsla hefst. Undirbúningstímabilið kallast bernskulæsi (*e. emergent literacy*). Bernskulæsi er færni, þekking og viðhorf sem þróast sem undanfari læsis barna og er grundvöllur þess lagður í umhverfi barna frá upphafi. Börn öðlast þekkingu á hlutverki og tilgangi ritaðs máls frá unga aldri og læra af upplifunum sínum í daglegu lífi. Samtöl við fullorðna, þar sem barnið fær að tala um allt á milli himins og jarðar eru meðal annars mikilvæg leið til að þróa læsi barna og ýta undir tungumálþroska þeirra (Rannveig A. Jóhannsdóttir, 1997, bls. 10).

Bernskulæsi má rekja til getu einstaklings til að taka við upplýsingum frá tveimur þáttum tengdum þróun lestrar; ytra ferli (outside-in) og innra ferli (inside-out). Ytra ferlið vísar til sjónrænnar skynjunar og þekkingar barnsins á uppbyggingu tungumálsins, þ.e. orðaforði, hugtakaskilningur og frásagnarhæfni. Ytra ferlið má örva með lestri, hlustun, þjálfun í frásagnarhæfni, samræðum og þroska barnsins til að beita rökhugsun sinni. Innra ferlið vísar til hugrænnar úrvinnslu barnsins á ritmálinu, þ.e. hvernig það þróar með sér færni í að breyta stöfum í hljóð (lestur) og orðum í stafi (ritun) (Whitehurst og Lonigan, 2003). Ýmsir áhrifavaldar geta haft áhrif á þetta hugarstarf, meðal annars viðhorf, reynsla og væntingar nemandans. Einnig getur textinn sem lesinn er og aðstæður við lesturinn haft áhrif (Þóra Kristinsdóttir, 2000, bls. 196-197).

Þegar lestrarnám hefst hjá barni er mikilvægt að kennarinn geri sér grein fyrir fyrri reynslu barnsins af lestri til að hægt sé að tengja hana við námið sem framundan er. Fyrri reynsla barnsins er meðal annars hvað og hvort hafi verið lesið fyrir það heima fyrir og hver



Þekking þess á bókum er. Þegar lesið er fyrir börn læra þau töluvert um lestur, bækur og ritað mál, auk þess sem orðaforði þeirra eykst. Með upplestri þróast hugmyndir barnanna um eðli og tilgang les- og ritmáls. Þegar börn sjá og heyra fullorðið fólk lesa sér til ánægju fá þau tilfinningu fyrir því hvers virði lestur er, auk þess sem áhugi þeirra á lestri eykst. Því má segja að það að lesa upphátt fyrir og með börnum sé eitt af því mikilvægasta sem við gerum til að vekja áhuga barna á lestri og undirbúa þau undir lestrarnám. (Hafsteinn Karlsson, 2005, bls. 8-9).

Undirstöðupættir lestrarnáms eru fimm. Þessir þættir eru hljóðkerfisvitund, umskráning, lesfimi, orðaforði og lesskilningur (Steinunn Torfadóttir, 2011b, bls. 39). Hér á eftir verður fjallað nánar um þessa fimm þætti.

## **2.2 Hljóðkerfisvitund**

Þegar rætt er um hljóðkerfisvitund (*e. phonological awareness*) er átt við þann skilning sem einstaklingur hefur á hljóðrænni uppbyggingu tungumálsins og að hægt sé að greina talmál niður í einingar, svo sem setningar og atkvæði. Einstaklingur með góða hljóðkerfisvitund hefur góða tilfinningu fyrir mismunandi hljóðeiningum málsins, það er hljóð hvers stafs fyrir sig. Hljóðkerfisvitund þróast allt frá frumbersku, leikskólaaldri og til enda grunnskólanáms. Hljóðkerfisvitundin þjálfast við lestur og ritun, þegar unnið er með tengsl stafs og hljóðs, þ.e. umskráningu (Helga Sigurmundsdóttir, 2002, bls. 22).

Rannsóknir hafa sýnt fram á að hljóðkerfisvitund hefur mikið forspárgildi fyrir áframhaldandi lestrarþroska barna og því mikilvægt að hún sé þjálfuð. Eftir því sem hljóðkerfisvitundin þróast fara börnin að skilja að orð geta rímað, að orð eru samsett úr stökum hljóðum sem hægt er að taka í sundur og setja saman á mismunandi hátt til að mynda orð, og að þau geti byrjað og endað á sama hljóði (Vacca, Vacca, Gove, Burkey, Lenhart, McKeon, 2006, bls. 119-120). Slök hljóðkerfisvitund getur aukið líkurnar á ýmsum lestrarerfiðleikum (Ásthildur Bj. Snorradóttir og Valdís B. Guðjónsdóttir, 2013).

Undir hljóðkerfisvitund falla eftirfarandi þættir:

- Sundurgreining: Hæfileikinn til að sundurgreina setningar í orð, atkvæði og hljóð.
- Hljóðgreining: Hæfileikinn til að þekkja fyrsta og síðasta hljóð í orði og þegar fram líður fara börn að geta greint öll hljóð orðsins.
- Hljóðtenging: Að geta tengt einstök hljóð saman í orð.

- Hljóðflokkun: Hæfileikinn að geta flokkað saman orð sem hafa sama upphafshljóð.
- Orðhlutaeyðing: Hæfileikinn til að geta tekið orð í sundur og endurtekið einstaka orðhluta samsettra orða.
- Rím: Hæfileikinn til að geta rímað, þekkja úr orð sem ekki ríma og að geta búið til rím (Ásthildur B. Snorradóttir og Valdís B. Guðjónsdóttir, 2001, bls. 7).

Börn á aldursbilinu fjögurra til sex ára hafa flest nokkuð gott vald á móðurmáli sínu. Þau eru farin að gera sér grein fyrir hljóðfræðilegri uppbyggingu talaðs máls. Geta þeirra til að búa til ný orð, finna hvaða orð ríma saman og hver ekki og að bullríma fellur undir hljóðkerfisvitund. Hér hugsa þau um og breyta viljandi hljóðrænum þáttum tungumálsins. Þessi leikur að orðum og hljóðum er mikilvægur undirbúningur fyrir lestrarnámið (Amalía Björnsdóttir, Ingibjörg Símonardóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2003, bls. 10).

Leikir þar sem unnið er með ofangreinda þætti henta vel til að efla hljóðkerfisvitund barna. Mikilvægt er að hljóðkerfisvitund barna á leikskólaaldri sé þjálfuð en eins og fjallað var um hér að ofan gegnir hljóðkerfisvitund lykilhlutverki í lestrarnámi barna. Hljóðkerfisvitund er einn helsti forspárþáttur lestrarnáms og því getur verið gagnlegt að meta stöðu barna við upphaf lestrarnáms, til dæmis með því að leggja fyrir skimunarpróf. Það getur gefið vísbendingar um ýmsa áhættuþætti varðandi lestrarerfiðleika sem mikilvægt er að bregðast við.

### **2.2.1 Hljóðavitund**

Hljóðavitund er undirþáttur hljóðkerfisvitundarinnar og vísar til enn smærri eininga hljóðkerfisins, s.s. máhljóða. Hljóðavitundina má skilgreina sem vitund um að hvert einstakt orð er samsett úr röð hljóða sem eru táknuð með bókstöfum. Þar sem bókstafirnir standa fyrir hljóð tungumálsins er hljóðavitund lykilatriði þegar kemur að því að skilja reglur stafrófsins og mikilvægur grunnur að því að ná tókum á umskráningu og stafsetningu (Snow, Burns og Griffin, 1998, bls. 52).

Góð hljóðavitund felst í næmni sem gerir einstaklingi kleift að greina smæstu hljóðeiningar, en það eru máhljóð eða “fónem”, frá hvor annarri. Sem dæmi má nefna að orðið *sími* skiptist í fónemin /s/, /í/, /m/ og /i/. Börn átta sig smám saman á því að þau geti skipt út einu fónemi fyrir annað. Með því breytist ekki aðeins hljóðfræðilegur þáttur orðsins heldur einnig merkingarlegur. Á fyrsta stigi í þessari uppgötvun áttar barn sig á að það getur skipt /s/ út fyrir /t/ og fengið út orðið *tími*. Á næsta stigi áttar það sig á að það getur skipt /m/ út fyrir /l/

og fengið út *síli*. Hér er orðið stutt yfir í læsi (Eyrún Ísfold Gísladóttir og Þóra Másadóttir, 2014, bls. 21).

### **2.3 Umskráning**

Umskráning kallast það ferli þegar einstaklingur breytir bókstöfum í hljóð og tengir hljóðin saman í orð. Til að geta náð góðum tókum á umskráningu þarf einstaklingurinn að hafa öðlast góða tilfinningu fyrir hljóðum tungumálsins, en hljóðkerfisvitund er nauðsynleg forsenda þess að ná færni í umskráningu. Umskráning felur í sér fjögur atriði; hæfni til að skipta orðum niður í einstök mállhljóð, hæfni til að breyta hljóðum stafa í rétt mállhljóð, hæfni til að blanda saman mállhljóðum til að mynda orð og hæfni til að finna eða þekkja orð og skilja merkingu þess (Guðrún Edda Bentsadóttir, 2009, bls. 29).

Umskráning spilar stórt hlutverk á fyrstu stigum lestrarþróunar. Nákvæmur, liðlegur og fyrirhafnarlaus lestur er ein meginforsenda þess að geta beint athygli að innihaldi texta og náð færni í lesskilningi. Í byrjun lestrarnáms er umskráning þáttur sem krefst mikillar orku og fyrirhafnar en með tíma og þjálfun fara börn að geta fest orð sem birtast þeim oft í minninu. Þar af leiðandi geta þau kallað fram rétta hljóðmynd orðsins hratt og fyrirhafnarlaust, án þess að þurfa að umskrá orðin staf fyrir staf. Þegar barn hefur náð þessari færni er talað um að það hafi náð tókum á sjónrænum lestri, en hann er mikilvægt að kenna á fyrstu stigum lestrarkennslunnar (Freyja Birgisdóttir, 2011, bls. 4).

Eitt af því sem einkennir góða lesara er næmi þeirra á samspil stafs og hljóðs. Það gerir það að verkum að lesandinn þarf ekki að giska eins mikið út frá samhengi textans, en það er algengt meðal þeirra barna sem eiga í erfiðleikum með lestur, þar sem þau þurfa að gefa hverjum bókstaf gaum en um leið að skynja orðið í heild. Sé umskráning barnsins góð byggist sjónminni þess hratt upp, leshraðinn eykst og lesandinn getur beint athygli sinni að innihaldi textans (Helga Sigurmundsdóttir, e.d.).

#### **2.3.1 Kenning Ehri**

Kenning Ehri um þróun umskráningar er skipt niður í fjögur stig.

Fyrsta stigið nefnist undanfari bókstafsstigs (*e. Pre Alphabetic Phase*). Á þessu stigi segir Ehri að fari fram lestur án tengsla stafs og hljóðs. Hér fara börn að lesa orð sem birtast þeim í nánasta umhverfi. Á þessu stigi hafa börnin litlar forsendur til þess að umskrá orðin þar sem þau hafa takmarkaða þekkingu á tengslunum milli stafs og hljóðs. Börnin leggja ýmis útlitsleg einkenni orða á minnið og bera þannig kennsl á þau þegar þau birtast þeim. Hér eiga

börn það til að þykjast lesa sögur eða bækur sem þau hafa heyrt oft og hafa lagt á minnið eða með því að giska á orð út frá myndum. Þessi tegund lestrar fer fram án þess að samþætta ritað og talað mál. Hér beita börnin engri þekkingu á stöfum eða tengslum milli stafs og hljóðs heldur nota þau mynðrænar vísbendingar til að finna rétta orðið (Ehri, 2002, bls. 13).

Annað stigið sem Ehri fjallar um nefnist ófullkomið bókstafsstig (*e. Partial Alphabetic Phase*). Hér er hljóðkerfisvitund barna byrjuð að þróast og þau farin að geta greint orð niður í einstaka hljóð. Börnin hafa aukna þekkingu á stöfum en eru þó aðeins fær um að tengja hluta bókstafa í orði við samsvarandi hljóð. Þar sem fyrsti og síðasti stafur orðs er mest áberandi er algengast að börn tengi þá við hljóð. Börn á þessu stigi hafa tilhneigingu til að rugla saman orðum sem hafa svipaðar hljóðtengingar, eins og til dæmis orðin “mamma” og “manna”. Ein ástæða þess er sú að þau geta ekki hlutað orðin niður í einstök hljóð og því eiga þau erfitt með að mynda fullkomnar tengingar milli stafs og hljóðs. Að auki hafa þau ekki fullkomna þekkingu á stöfunum og eiga því erfitt með að umskrá orð sem þau hafa ekki séð áður (Ehri, 2002, bls. 13).

Þriðja stiginu, fullkomnu bókstafsstigi (*e. Full Alphabetic Phase*), er náð þegar barn getur myndað tengingar milli allra stafa og hljóða í orðum. Hér getur barnið hlutað orð niður í hljóð og þannig umskráð orð staf fyrir staf. Þegar barn les og beitir þekkingu sinni á stöfunum nær það að mynda tengingar með því að sækja í minnið hvaða hljóð eiga við hverju sinni, eða hvernig framburður á hverju orði á að vera. Með því að lesa orðin sjónrænt verður lesturinn mun nákvæmari en áður og barnið ruglast mun sjaldnar á líkum orðum. Lesturinn er þó enn frekar hægur og krefst talsverðrar orku frá barninu (Ehri, 2002, bls. 14).

Fjórða og síðasta stigið, samtengt/heildrænt bókstafsstig (*e. Consolidated Alphabetic Phase*), tekur við þegar börnin hafa náð tókum á þriðja stiginu. Á þessu stigi ræður barnið vel við allar fjórar aðferðirnar. Hér er umskráningin orðin vel þjálfuð og börnin geta kallað fram rétta hljóðmynd orðanna nánast fyrirhafnarlaust. Hér er mest notast við sjónræna orðaforðann og sífellt fleiri orð festast í honum. Nemandi les ekki lengur staf fyrir staf heldur fer lesturinn fram sem stærri heild og hann þekkir orðin í heild sinni. Þegar þessu stigi er náð hefur nemandi náð fullkomnum tókum á sjónrænum lestri (Ehri, 2002, bls. 14-15).

## **2.4 Lesfimi**

Lesfimi (*e. reading fluency*) byggir á lestrarnákvæmni, sjálfvirkni og hrynænum þáttum tungumálsins. Hrynærni þættir snúa að hljómfalli raddarinnar sem tengist hendingum, hrynjandi og áherslum við lestur, svo sem hléum og lengd. Þegar hrynærni þættir tungumálsins

við upplestur eru góðir lifir lesandi sig betur inn í lesturinn og það auðveldar honum að skilja það sem hann les (Helga Sigurmundsdóttir, 2011).

Sjálfvirkni í lestri felur í sér nægilega þekkingu á orðum til að geta lesið þau án þess að umskrá, auk þekkingar á framburði og merkingu orða. Lestur þeirra orða sem tilheyra sjónrænum orðaforða verður áreynslulaus því þau eru til staðar í huga lesanda. Við lesturinn beinist athygli lesanda að því að raða texta saman til að ná fram skilningi og tengja við fyrri þekkingu sína. Þegar lesandi býr yfir góðri sjálfvirkni aukast líkurnar á því að hann geti lagt skilning í lesinn texta (Ehri og Snowling, 2004).

Lestrarnákvæmni snýr að því hve réttur og nákvæmur lesturinn er. Til að mæla lestrarnákvæmni er hægt að skoða hlutfall rétt lesinna orða af heildarorðafjölda textans. Þegar lestrarnákvæmni er slök tengist það slakri umskráningarfærni (McKenna og Stahl, 2009).

Lesfimi er oft sögð vera þráðurinn sem tengir umskráningu og lesskilning saman. Barn sem hefur öðlast góða lesfimi hefur tök á lestri og skilningi á sama tíma. Þegar einstaklingur þarf að einbeita sér að því að umskrá orð staf fyrir staf hefur hann ekki öðlast góða lesfimi og hefur það hamlandi áhrif á lesskilning (Rannveig Oddsdóttir, 2018). Rannsóknir hafa sýnt fram á þessi tengsl á milli lesfimi og lesskilnings, það þýðir að ef lesfimi einstaklings sem hefur góðan málskilning eykst þá eflist lesskilningur hans einnig. Ef málskilningur hans er slakur breytir aukin lesfimi hins vegar litlu fyrir lesskilninginn (Menntamálastofnun, e.d.).

## **2.5 Orðaforði**

Orðaforði er sá fjöldi orða sem einstaklingur skilur. Hægt er að skipta orðaforða í tvo flokka, annars vegar í virkan orðaforða og óvirkan orðaforða hins vegar. Virkur orðaforði er sá orðaforði sem notaður er reglulega en óvirkur orðaforði er það safn orða sem einstaklingur notar sjaldan en skilur hvað orðin þýða þegar hann les eða heyrir þau (Freyja Birgisdóttir, e.d.). Hver einstaklingur notar orðaforða sinn í daglegu lífi, meðal annars með tali, hlustun, lestri og ritun. Sé lestur brotinn niður er hann röð af stöfum sem mynda röð af orðum. Hvert og eitt orð telst til orðaforða einstaklings þegar hljóðfræðileg mynd orðsins og merking þess er til staðar (Byrnes og Wasik, 2009, bls. 88).

Málfarslegur bakgrunnur barna við upphaf skólagöngu er afar mismunandi. Rannsóknir hafa sýnt að börn sem búa yfir miklum og góðum orðaforða koma frá heimilum þar sem mikið hefur verið talað við þau á meðan börn með lítinn orðaforða koma frá heimilum þar sem aðstæður eru aðrar (Byrnes og Wasik, 2009, bls. 88). Samskipti barna og umönnunaraðila skipta miklu máli. Barn sem elst upp við mikla málörvun og notkun á ríkulegum orðaforða

gengur betur að tileinka sér ný orð og hugtök og hefur mun betri grunn til að byggja á (Bergljót Vilhelmína Jónsdóttir, 2010, bls. 66).

Kenningin um Mattheusar-áhrif (*e. Matthew effect*) vísar í dæmisöguna um ríka manninn í Mattheusar guðspjalli; að þeir ríku verði ríkari og þeir fátæku verði fátækari. Kenningin byggir á því að þeir sem búa yfir miklu fá meira en þeir sem búa yfir litlu fá minna. Lestrarfærni, lesskilningur, orðaforði og þekking þeirra sem hafa góðan grunn eykst jafnt og þétt, á meðan nemendur með lítinn orðaforða skilja síður lesinn texta. Þar af leiðandi lesa þeir minna og bæta því ekki við sig þekkingu og orðaforða á sama hátt og fyrrnefndi hópurinn. Bilið á milli þessara nemendahópa breikkar eftir því sem þeir eldast þar sem lestur er meginforsenda þess að tileinka sér orðaforða og þekkingu hjá eldri börnum (Halldóra Haraldsdóttir, 2009, bls. 20).

Flestar aðferðir sem stuðla að aukningu orðaforða ungra barna felast í því að fullorðnir lesa sögur og ræða merkingu orða. Aðferðir þessar hafa reynst vel og leitt til aukningar á orðskilningi barna, ekki síst hjá þeim börnum sem helst þurfa á að halda. Í þeim felast þrjú megin skref:

1. Að velja orð sem á að kenna. Mikilvægt er að velja orð sem eru ekki of erfið eða óalgeng svo börnin skilji hugtakið sem liggur að baki orðinu og þekki jafnvel samheiti þess eða önnur skyld orð. Oft eru valin orð sem birtast í ritmáli en eru sjaldnar notuð í daglegu tali. Það eru orð sem tilheyra svokölluðu millilagi orðaforðans.
2. Að kynna orðið og útskýra merkingu þess. Þessi þáttur er oft samtvinnaður lestrarstund. Hér er hægt að ræða merkingu orðsins meðan á lestrinum stendur, eftir að honum lýkur eða hvoru tveggja.
3. Merking orðsins fest í sessi. Mikilvægt er að gefa nemendum tækifæri til að nota orðið í mismunandi aðstæðum og samhengi en á þann hátt festist merking orðsins best í sessi (Freyja Birgisdóttir, e.d.).

Á undanförunum áratugum hefur orðaforði barna breyst mikið og margt bendir til að hann sé orðinn einhæfari en áður. Foreldrar og aðrir uppálandur gera sér oft ekki grein fyrir hve breitt bilið er á milli tal- og ritmáls og hve mikilvægur lestur bóka er fyrir börn. Lestur bóka er besta leiðin til að efla orðaforða barnanna (Ragnheiður Gestsdóttir, 2009, bls. 79).

## 2.6 Lesskilningur

Lesskilningur gegnir afar veigamiklu hlutverki í læsirnámi barna. Þegar talað er um lesskilning er átt við þann skilning sem börnin leggja í lesinn texta. Lesskilningur byggist á málskilningi og orðaforða barnanna og er því skilningur barna á töluðu máli undirstaða lesskilnings. Góður málskilningur byggist á þeim orðaforða sem börnin hafa öðlast. Nauðsynlegt er fyrir nemendur að hafa náð tökum á fyrirhafnarlausum lestri til að geta unnið úr þeim upplýsingum sem fram koma í textanum (Guðrún Þóranna Jónsdóttir og Jóhanna T. Einarsdóttir, 2013, bls. 32; Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir, 2011, bls. 4).

Það er þó ekki einungis orðaforði barns sem gerir því kleift að skilja lesinn texta. Þegar lesandinn hefur fyrri þekkingu á lesefninu hefur hann möguleika á að skilja lesefnið mun betur en hann gæti annars gert og á auðveldara með að mynda teningar við innihald textans. Hjá sama lesanda getur lesskilningur verið slakur þegar hann les texta um efni sem hann hefur litla sem enga þekkingu á (Rósa Eggertsdóttir, 2019, bls. 35).

Til að geta meðtekið innihald texta þarf lesandi að búa yfir getu og hæfileikum sem meðal annars fela í sér góða athygli og minni, færni í að greina atriði textans í sundur, sjónsköpun og ályktunarhæfni. Það skiptir máli hvernig lesarinn nálgast textann og af hvaða forsendum. Með því að lesa bætir lesandinn þekkingu sína, orðaforða og tungumálakunnáttu. Lesskilningur er ekki einungis bókstaflegur orð fyrir orð heldur þarf að lesa á milli lína textans og túlka innihald hans (Snow, 2002, bls. 13-14).

Því má segja að lesandi hafi náð lesskilningi þegar hann skilur það sem höfundur er að segja í textanum sem lesinn er. Ýmsar kenningar gera ráð fyrir því að lesandi öðlist skilning á texta með því að greina hann á fimm mismunandi vegu. Fimm stig lesskilnings eru:

- Að meðtaka beinar upplýsingar úr texta (*e. Surface-code level*). Á þessu stigi geymir lesandi hluta textans orðrétt í minninu, tímabundið.
- Textagrunnur (*e. Textbase level*). Á þessu stigi nær lesandi innihaldi textans en man ekki nákvæmt orðalag eða uppbyggingu. Hér getur lesandi einnig dregið ályktanir út frá samhengi textans.
- Aðstæður (*e. Situation model*). Á þessu stigi er vísað til sögupersóna, atburða og sögusviðs.
- Boðskipti meðtekin (*e. Communicatin level*). Á þessu stigi skilur lesandi það sem höfundur er að segja og nær að lesa á milli línanna.

- Tegund texta (*e. Text genre level*). Á þessu stigi er hæfni lesanda til þess að flokka texta eftir tegundum, hvort textinn sé grein í dagblaði, skáldsaga, greinargerð eða annað, endurspegluð.

Öll fimm stigin eru nauðsynleg forsenda þess að lesandi geti öðlast djúpan skilning á innihaldi texta (Byrnes og Wasik, 2009, bls. 216-217).

### **2.6.1 Einfalda lestrarlíkanið**

Einfalda lestrarlíkanið (*e. The simple view of reading*) er kenning sem vísar til þess að lesskilningur sé afrakstur þess að umskrá bókstafi í orð og skilningur á tungumálinu. Þetta ferli er skilgreint með formúlu til að varpa ljósi á að þessir tveir þættir eru samofnir og ef annar virkar ekki verður lítil sem enginn árangur af lestrinum (Cain, 2010, bls. 14).

$$\text{Lestur} = \text{Umskráning} \times \text{skilningur}$$

Markmið höfunda kenningarinnar er fyrst og fremst að leggja áherslu á að það verður enginn skilningur nema lesandi geti umskráð. Markmið lesturs er að skilja það sem lesið er og er þá huganum beitt með öðrum hætti heldur en við umskráningu tákna og hljóða. Nauðsynlegt er að hafa góðan orðaforða og skilning á tungumálinu, auk þess sem skilningur þarf að vera víðtækur og geta náð til reynslu og þekkingar. Til að teljast læs þarf einstaklingur að geta lesið hratt og örugglega. Hann þarf að geta samhæft úrvinnslu rittákna og merkingu texta (Cain, 2010, bls. 214).

Munur er á einfalda lestrarlíkaninu og öðrum kenningum sem leggja áherslu á umskráningu og lesskilning. Í einfalda lestrarlíkaninu eru lesskilningur og umskráning samofið ferli en ekki tveir aðskildir þættir. Afleiðingin er að geta lesið. Samkvæmt kenningunni er einstaklingur ekki læs nema hann hafi færni í umskráningu samofinni málskilningi. Ef eitthvað vantar upp á annan þáttinn hefur það áhrif á lesturinn (Cain, 2010, bls. 214).

### **3. Lestrarferfiðleikar**

Þegar fjallað er um lestrarferfiðleika er vísað til erfiðleika nemenda við að tileinka sér ritað mál, bæði hvað varðar lestur og ritun. Þegar börn hefja lestrarnám er oft mikill þroskamunur milli barna. Einkenni lestrarferfiðleika eru mörg og má þar nefna viðsnúning á stöfum, atkvæðum eða orðum ásamt slæmri stafsetningu, óvissu um lestrarátt, erfiðleikum með að tengja saman hljóð og stafi og að átta sig á röð tákna og orða (Newton, Thomas, 1996, bls. 6-7).



Alvarleiki lestrarerfiðleika og birtingarform þeirra geta verið afar mismunandi. Í grófum dráttum má skipta þeim í tvo flokka; annars vegar erfiðleika tengda umskráningu og hins vegar erfiðleika tengda lesskilningi. Erfiðleikum í umskráningu fylgja yfirleitt einhverjir lesskilningserfiðleikar. Ef nemandi á í vandræðum með að lesa einstök orð er ólíklegt að góður lesskilningur náist (Bjartey Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir, 2011, bls. 135). Sumir eiga í erfiðleikum með báða þætti, en þau börn eiga í mestum erfiðleikum með að ná tókum á lestri og þurfa því vel skipulagða kennslu, auk persónulegs stuðnings (Steinunn Torfadóttir, 2010, bls. 31-32). Þessir nemendur falla í þriðja flokk einfalda lestrarlíkansins, blandaða erfiðleika, sem fjallað verður nánar um hér fyrir neðan.

Samkvæmt einfalda lestrarlíkaninu má flokka nemendur niður í fjóra mismunandi flokka. Hver flokkur byggir á veikleikum og styrkleikum í málskilningi annars vegar og umskráningarfærni hins vegar. Með líkaninu er bæði hægt að koma auga á veik- og styrkleika nemenda, þar sem það nær til þeirra sem búa yfir góðum málskilningi en slakri umskráningarfærni, slökum málskilningi en góðri umskráningarfærni, góðri umskráningarfærni og góðum málskilningi og að lokum þeirra sem hafa bæði slakan málskilning og slaka umskráningarfærni (Catts, Adlof og Weismer, 2006, bls. 291).

		Umskráningarhæfni	
		Slök	Góð
Málskilningur	Góður	Lesblinda (e. dyslexia)	Engir erfiðleikar (e. no impairment)
	Slakur	Blandaðir erfiðleikar (e. mixed deficit)	Sértækir lesskilningserfiðleikar (e. specific comprehension deficit)

Mynd 1. Tafla byggð á líkani Catts, Adlof og Weismer (2006, bls. 291).

Með því að fá þjálfun við hæfi geta öll börn lært að lesa. Nemendur með lesblindu, einhverf börn og heyrnarskert börn geta náð færni í lestri með skilvirkri kennslu. Getan til að lesa hefur mikil áhrif á sjálfsmynd einstaklings og því afar mikilvægt að hlúa vel að lestrarkennslunni (Elín Vilhelmsdóttir, 2007). Sé námsþörfum nemenda mætt strax í byrjun skólagöngu er hægt að draga úr eða koma í veg fyrir alvarlegar afleiðingar lestrarerfiðleika. Það er gert með vönduðum undirbúningi lestrarkennslunnar, snemmtækri íhlutun og þjálfun undirstöðuþáttanna fimm sem lestur byggir á; hljóðkerfisvitund, umskráningu, lesfimi, orðaforða og lesskilnings (Steinunn Torfadóttir, 2010, bls. 33).

Hér á eftir verður fjallað um þær þrjár tegundir lestrarerfiðleika sem einfalda lestrarlíkanið byggir á; lesskilningserfiðleika, lesblindu og loks blandaða erfiðleika.

### ***3.1 Lesskilningserfiðleikar***

Eins og fjallað var um hér fyrir ofan byggir lesskilningur á samspili fjölda ólíkra vitsmunapátta. Þar af leiðandi geta komið upp erfiðleikar í lesskilningsferlinu.

Einstaklingar með sértæka lesskilningserfiðleika eiga erfitt með að skilja það sem þeir lesa þrátt fyrir að geta umskráð fyrirhafnarlaust, samanber einfalda lestrarlíkanið. Hæfni þeirra í umskráningu getur valdið því að veikleiki þeirra í lesskilningi kemur ekki strax í ljós, þar sem megináhersla er lögð á að kenna umskráningu við upphaf skólagöngu. Þegar lesefnið þyngist og gerð er krafa um að einstaklingar séu færir um að lesa sér til gagns koma veikleikarnir í ljós (Oakhill, Cain og Elbro, 2015).

Nemendur sem eiga í erfiðleikum með lesskilning hafa yfirleitt einnig frávik í málproska. Slakur orðaforði er stærsti áhættuþáttur lesskilningserfiðleika, ásamt þekkingu lesandans á tungumálinu (Bjartey Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir, 2011, bls. 135). Erfiðleikarnir sem þessir nemendur standa frammi fyrir ná því út fyrir ritmálið, þar sem skilningur þeirra á talmáli og færni til að mynda samhengi í frásögnum er einnig ábótavant (Steinunn Torfadóttir, 2010, bls. 31).

Í PISA könnun sem gerð var árið 2018 var sérstök áhersla lögð á lesskilning nemenda. Skilgreining PISA á lesskilningi byggir á útgefnum lýsingum OECD, en samkvæmt þeim byggir lesskilningur á því að skilja, nota, meta og ígrunda, að ástunda lestur, að geta skilið mismunandi texta í þeim tilgangi að þróa þekkingu sína og nýta sér hana til að ná markmiðum sínum og taka virkan þátt í samfélaginu (Menntamálastofnun, 2019, bls. 14-15). Niðurstöður PISA könnunarinnar sýna að frammistaða íslenskra nemenda á sviði lesskilnings var slakari en

í fyrri könnunum þar sem áherslan hafði verið lögð á lesskilning. Frammistaða íslenskra nemenda í lesskilningshluta PISA 2018 er undir meðaltali OECD landa, auk þess sem marktækt afturför er frá síðustu könnunum PISA (Menntamálastofnun, 2019, bls. 23). Niðurstöðurnar sýndu einnig fram á að munur er á milli kynjanna. Stúlkur stóðu sig töluvert betur en drengir, en voru þó bæði kynin á Íslandi undir meðaltali OECD. Hlutfall þeirra sem ekki náðu grunnhæfniviðmiðum lesskilnings var 26% þátttakenda, 34% drengja og 19% stúlkna (Menntamálastofnun, 2019, bls. 29).

Hlutfall innflytjenda sem tóku þátt í PISA könnuninni 2018 var töluvert hærra en í fyrri könnunum PISA, en þeim hafði fjölgað um helming frá síðustu könnun. Munur á frammistöðu innflytjenda og annarra þátttakanda reyndist töluverður, eða á bilinu 69-79 stig. Munurinn á milli þeirra sem tala aðallega íslensku heima hjá sér og þeirra sem tala aðallega annað tungumál var 68 stig (Menntamálastofnun, 2019, bls. 31). Í skýrslu Menntamálastofnunar kemur fram að slakur árangur í lesskilningi í heild á Íslandi á þessu tímabili sé ekki afleiðing fjölgunar innflytjenda. Þó sé ljóst að styðja þurfi betur við þennan hóp barna.

Talsverður munur er á frammistöðu eftir landshlutum, líkt og í fyrri könnunum PISA. Nemendur í Reykjavík og nágrenni standa sterkast að vígi, en munurinn á frammistöðu nemenda á höfuðborgarsvæðinu og nemenda í öðrum landshlutum er 30 PISA stig (Menntamálastofnun, 2019, bls. 33). Eðlilegt er að spyrja sig hvers vegna munur sé á milli landshluta í landi þar sem samræmi á að vera í kennslu allra skóla. Aðalnámskrá grunnskóla er ætlað að tryggja samræmi í skólasterfi og ber skólum að fylgja þeim ákvæðum sem þar koma fram. Skólar landsins mynda saman skólakerfi sem ein samstæð heild (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, bls. 11-12). Af hverju stafar þessi munur? Getur verið að hlutfall faglærðra kennara sé hærra í Reykjavík og nágrenni heldur en á landsbyggðinni? Í niðurstöðum PISA kemur fram að nemendur á Suðurnesjum, Vesturlandi og Norðurlandi eystra standa sig marktækt verr í lesskilningi í PISA 2018 en þeir gerðu í PISA 2015 (Menntamálastofnun, 2019, bls. 33). Í ágúst 2016 birtist frétt á Vísí.is með yfirskriftinni: “Ófaglærðum kennurum hefur fjölgað mest á Suðurnesjum”. Þar kemur fram að hlutfall ófaglærðra kennara sé mjög misjafnt eftir landsvæðum, en Vestfirðir og Suðurnes skeri sig úr (Sveinn Arnarsson, 2016). Af þessu má draga þá ályktun að hækkandi hlutfall ófaglærðra kennara sé eitt af því sem hefur áhrif á niðurstöður PISA-könnunarinnar.

Ljóst er að margir þættir spila inn í niðurstöður PISA-könnunarinnar. Hækkandi hlutfall ófaglærðra kennara, fjölgun innflytjenda, aukin skjánotkun og minni orðaforði barna eru meðal þess sem getur haft áhrif. Slakur orðaforði er eins og fjallað var um hér að ofan stærsti

áhættuþáttur lesskilningserfiðleika. Með markvissri málörvun barna á leikskólaaldri og áframhaldandi eflingu orðaforða má snúa blaðinu við. Hér er ekki verið að tala einungis um kennslu í leik- og grunnskólum heldur fyrst og fremst heimili barnanna. Mikilvægt er að auka samveru barna og foreldra. Samræður þar sem barnið fær að tala um allt á milli himins og jarðar, lestur, spil og leikur eru dæmi um samverustundir sem allar geta stuðlað að eflingu orðaforða séu þær vel nýttar. Eins og fjallað var um í kaflanum um orðaforða er málfarslegur bakgrunnur barna afar mismunandi. Rannsóknir hafa staðfest að börn sem búa yfir miklum og góðum orðaforða koma frá heimilum þar sem talað hefur verið við þau og lesið fyrir þau heima fyrir, á meðan börn sem hafa slakan orðaforða koma frá heimilum þar sem raunin er önnur. Orðaforði er undirstaða málskilnings og málskilningur er undirstaða lesskilnings. Því er afar mikilvægt að foreldrar og aðrir umönnunaraðilar gefi sér tíma til að tala við og lesa fyrir barnið því það veitir börnunum mun sterkari grunn til að byggja á.

### **3.2 Lesblinda**

Lesblinda (e. Dyslexia) er sértækur námsörðugleiki af taugalíffræðilegum uppruna, sem einkennist af slakri lesfimi og slökum sjónrænum orðaforða. Nemendur sem greinast með lesblindu eru oftast með eðlilegan málskilning en slaka umskráningarfærni, eins og fram kemur í umfjölluninni um einfalda lestrarlíkanið (Catts o.fl., 2006). Börn með lesblindu geta líka verið með slakan málskilning, þrátt fyrir að hann sé ekki orsök lesblindunnar.

Erfiðleikarnir tengjast veikleikum í hljóðavitundinni sem gerir þeim erfitt fyrir að sundurgreina orð í stök hljóð. Sterk tengsl eru á milli lesblindu og vægra einkenna í talmáli, svo sem mismæli, erfiðleika við að muna sjaldgæf orð og að ruglast á orðum sem hafa svipaðan hljóm en ólíka merkingu. Rætur lesblindu liggja í þróun hugrænnar starfsemi sem tengist úrvinnslu málhljóða (Steinunn Torfadóttir, 2010, bls. 31-33).

Algengustu einkenni lesblindu eru erfiðleikar í lestri, skrift og stafsetningu. Einkenni geta verið mismunandi frá degi til dags. Hjá lesblindum einstaklingi getur lestrarnám verið mjög erfitt. Hjá sumum sýnast stafir detta úr orði eða jafnvel heil orð úr setningu. Stundum geta stafir dansað á línunni, verið á hreyfingu, minnkað eða stækkað. Orð eða orðhlutar geta virst vera á röngum stað. Allt ofangreint er meðal þess sem gerir lesblindum einstaklingi mjög erfitt fyrir þegar kemur að lestrarnámi.

Einstaklingur með lesblindu getur átt í erfiðleikum með skammtímaminni, sem veldur vandræðum þegar kemur að því að byggja upp sjónrænan orðaforða. Eins og fjallað var um í kaflanum um umskráningu byggir sjónrænn orðaforði á því að nýta minnið til að lesa orð sem

hafa verið lesin áður. Þegar sjónrænn orðaforði er góður kallar minnið fram stafsetningu orðsins, framburð og merkingu þess fyrirhafnarlaust, á meðan lesanda sem á í erfiðleikum með skammtímaminni sitt gengur erfiðlega að byggja upp sjónrænan orðaforða (Ehri og Snowling, 2004).

Rannsóknir hafa leitt í ljós að sterkt samband sé á milli hljóðrænnar úrvinnslu (einnig kallað hljóðkerfisúrvinnsla) og lestrarerfiðleika. Hljóðræn úrvinnsla er starfsemi innan heilans sem hljóðkerfi tungumála byggir á, meðal annars endurþekking hluta, lesskilningur, málrænar og hljóðrænar upplýsingar í minninu. Veikleiki í hljóðkerfisvitund er því ein aðalorsök lesblindu. Með snemmtækri íhlutun, að byrja snemma að þjálfra hljóðkerfisvitund barna, er möguleiki að koma í veg fyrir hin ýmsu náms- og tilfinningalegu vandamál sem fylgja lesblindu. Lesblinda eldist ekki af fólki, en hægt er að draga verulega úr áhrifum hennar með markvissum kennsluáferðum sem miða að því að þjálfra lesfimi, umskráningu og hljóðkerfisvitund (Steinunn Torfadóttir, 2011a, bls. 20).

### ***3.3 Blandaðir erfiðleikar***

Einfalda lestrarlíkanið gengur eins og fram hefur komið út frá þremur flokkum lestrarerfiðleika. Hér að ofan hefur verið fjallað um lesskilningserfiðleika og lesblindu og nú verður fjallað um þá nemendur sem eiga erfitt með báða þætti, þ.e. umskráningu og skilning. Þessi hópur nemenda á við alvarlegustu erfiðleikana að stríða sem getur verið vandasamt að eiga við í kennslu. Nemendur sem tilheyra þessum hópi eru til dæmis nemendur með málþroskaröskun (Steinunn Torfadóttir, 2011a, bls. 19). Málþroskaraskanir geta orsakast af ýmsu, meðal annars þroskafrávikum, langvarandi veikindum eða mismunandi fötlunum. Talað er um að börn séu með sértækar málþroskaraskanir þegar þau greinast með málþroskafrávik án þess að um sé að ræða annars konar þroskafrávik eða sjúkdóma. Börn með sértækar málþroskaraskanir eiga í mikilli hættu hvað varðar námserfiðleika og vanlíðan á skólagöngu sinni. Mikilvægt er að þessi börn fái greiningu sem allra fyrst svo hægt sé að fyrirbyggja frekari vanda með öflugri málörvun (Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bjartey Sigurðardóttir, e.d.).

Börn með sértækar málþroskaraskanir eru iðulega lengi að ná tökum á lestrartækninni. Orsök erfiðleikanna er meðal annars veikleiki í hljóðkerfisvitund, líkt og hjá lesblindum einstaklingum. Þegar börnin hafa náð tökum á lestrarferlinu koma annars konar erfiðleikar oft upp á yfirborðið þegar textar verða þyngri og flóknari og það fer að reyna á málskilning þeirra (Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bjartey Sigurðardóttir, e.d.). Mikilvægt er að þessi börn fái

öfluga kennslu auk andlegs stuðnings. Hér reynir á kennarann að koma til móts við hvern einstakling og velja kennsluaðferðir við hæfi hvers og eins.

#### 4. Lestrarkennsluaðferðir

Lestrarkennsluaðferðir ganga út frá fræðilegum forsendum og skilgreiningum. Flestar skilgreiningar á lestri má flokka í tvo meginflokka. Annars vegar eru skilgreiningar sem leggja áherslu á umskráningu stafa í hljóð og að samsetning hljóða sé forsenda lestrarins. Greining merkingar kemur hér í kjölfarið á umskráningu. Þetta líkan er oft kallað *umskráningarlíkanið* (bottom-up) og aðferðirnar tengdar því nefndar *eindaraðferðir*. Hljóðaaðferðin er lestrarkennsluaðferð sem fellur undir þennan flokk. Hins vegar eru skilgreiningar sem leggja áherslu á að skoða fyrst textann og merkingu hans. Því næst er textinn greindur niður í orð og að lokum eru orð og stafir umskráðir í hljóð. Þetta líkan kallast *merkingarlíkan* (top down) og aðferðirnar tengdar því nefnast *heildaraðferðir*. LTG-aðferðin er meðal þeirra aðferða sem fellur undir þennan flokk. Þriðja lestrarlíkanið nefnist svo samvirknilíkan (interactive model). Hér er gert ráð fyrir samvirkni þátta, þ.e. að merking texta, greining í orð, setningar, hljóðgreining og stafir vinni saman. Þessi nálgun kallast *samvirk nálgun* og tengir saman *eindaraðferðir* og *heildaraðferðir*. Kennsluaðferðin Byrjendalæsi fellur undir þennan flokk (Þóra Kristinsdóttir, 2009, bls. 7-8).

Lengi hefur verið tekist á um hvernig sé best að kenna lestur. Fræðimenn hafa ekki verið sammála um hvort byrja eigi að kenna börnum að lesa með eindar- eða heildaraðferðum. Deilt hefur verið um hvort sé árangursríkara að hefja lestrarnámið á því að kenna stafina einn af öðrum og tengslum þeirra við máhljóðin, eða byrja á merkingarbærum texta og láta hann leiða nemendur að bókstöfunum. Fyrri leiðin gerir ráð fyrir því að nemendur séu nánast óvirkir túlkendur sjónrænna áreita, á meðan seinni leiðin lítur á nemendur sem virka þátttakendur í að byggja upp sína eigin túlkun. Báðar aðferðirnar leiða þó í flestum tilfellum til þess að nemendur læra að lesa (Rósa Eggertsdóttir, 2019, bls. 18-19).

##### 4.1 Hljóðaaðferð

Sú aðferð sem hefur verið notuð lengst á Íslandi er hljóðaaðferðin. Hljóðaaðferðin flokkast sem eindaraðferð og er oft talin fljótlegasta og árangursríkasta leiðin til að ná tökum á lestækni og færni í að umskrá. Mikilvæg undirstaða hljóðaaðferðarinnar er að nemandi skilji að bókstafirnir tákna hljóð orðanna í talmálinu. Aðferðin felst í því að umskrá bókstafina yfir í hljóð tungumálsins og tengja hljóð stafanna saman í orð. Þegar nemendur hafa náð tökum á þessu

fara þeir að vinna með orð og setningar og að lokum með heilan texta (Vacca o.fl., 2006, bls. 25).

Hljóðaaðferðin fellur undir *Samtengjandi hljóðaaðferðir* (e. synthetic phonics). Hér er kennt samkvæmt ákveðinni röð. Bókstafir eru tengdir við hljóð og saman mynda þeir orð. Við upphaf kennslunnar er notast við einfalda texta sem þyngjast smám saman eftir því sem barnið lærir fleiri stafi. Stafsetning er kennd samhliða og mikil áhersla lögð á sundurgreiningu hljóða í orðum. Þessi aðferð hentar vel byrjendum í lestri og þeim sem eru með hljóðræna veikleika (e. *dyslexia*) (Helga Sigurmundsdóttir, 2011).

Ehri telur að heppilegast sé að byggja á hljóðaaðferðinni í byrjendakennslu í lestri. Með því læra nemendur að vinna með tengsl stafs og hljóðs á markvissan hátt. Með tímanum festast orðin í sjónrænu langtímaminni gengum hljóðrænan minnskóða. Þegar barn er að byrja að læra að lesa er fyrsta skrefið að lesa orðið staf fyrir staf, með hljóðaaðferð. Þekking á tengslum stafs og hljóðs gerir barninu kleift að sjá að orðið sem það les passar rétt inn í setningu. Orðskilningur og minni á texta gerir barninu kleift að sjá að orðið passar í samhengi textans. Til að áframhaldandi þróun á sjónrænum orðaforða eigi sér stað verða lesarar að æfa lestur svo þeir sjái ritað form nýrra orða nógu oft til að þau bætist í sjónræna orðasafnið þeirra (Ehri, 2002, bls. 181-186).

Þegar nemandi er orðinn fær um að kalla sjónræna mynd orðsins beint úr minninu án fyrirhafnar getur hann borið fram orðið og fundið merkingu þess sjálfvirkt, án þess að það krefjist mikillar athygli barnsins. Sjónræna leiðin er því skilvirkasta leiðin til að lesa orð sjálfvirkt og án fyrirhafnar (Ehri, 2005, bls. 136).

#### **4.2 LTG-aðferðin**

Lestrarkennsluaðferðin LTG stendur fyrir lestur á talmálsgrunni, eða lásning þá talets grund, en hún er þróuð í Svíþjóð af sænska kennaranum Ulriku Leimar. LTG-aðferðin flokkast sem heildaraðferð. Hugtakið heildaraðferð vísar til kennsluaðferða þar sem byggt er á fyrri reynslu og þekkingu nemandans í gegnum orðaforða hans (Vacca o.fl., 2006, bls. 27). Markmið heildaraðferða er að börn læri að þekkja ritháttamyndir orða með því að einbeita sér að orðinu í heild í stað þess að einblína á einstaka hljóð. Þegar börnin eru farin að þekkja orðin þurfa þau ekki að eyða jafn mikilli orku í lesturinn og geta einbeitt sér að innihaldi textans og merkingu orðanna (Steinunn Torfadóttir, e.d.).

LTG-aðferðin flokkast undir *sundurgreinandi hljóðaaðferðir* (e. analytic phonics) og byggist á talmáli. Hér byggist kennslan á að nemendur læri tengsl stafa og hljóða í þekktum

orðum eða orðhlutum til að komast hjá því að kenna hljóð með einangruðum hætti (Þóra Kristinsdóttir, 2009, bls. 7-8). Ólíkt hljóðaaðferðinni er unnið með setningar og orð og í framhaldi eru hljóðin í orðunum könnuð.

Markmið Ulriku Leimar var að kenna lestur án sérstakrar lestrarbókar, en hún vildi byggja lestrarkennsluna á talmáli barnanna. Hún sagði orðaforða lestrarbóka ekki henta þroska barnanna þar sem hann væri of einfaldur. Þegar börn byrji að lesa sé mikilvægt að þau fái efni með innihaldi sem sé þeim kunnuglegt með orðum sem þau þekki og skilji, í stað merkingarlausra orðasambanda sem börnin mynda ekki tengingu við. Í upphafi vinna nemendur því með orð og texta sem þeir þekkja. Reynsla og þekking nemenda spila hér stórt hlutverk. Við val á lesefni er mikilvægt að hafa málþroska nemenda í huga en samsvörun lesefnis og málþroska nemenda stuðlar að því að þeir átti sig á tengingunni á milli stafs og hljóðs. Hugmyndafræði LTG-aðferðarinnar sækir meðal annars í hugmyndir Vygotsky, en hann taldi grundvöll lestrarferilsins liggja í merkingu orða því án merkingar eru hljóðin tóm (Bryndís Gunnarsdóttir, Kristín G. Andrésdóttir og Rannveig A. Jóhannsdóttir, 1987, bls. 112).

Í LTG-aðferðinni er áhersla lögð á að börn læri tengsl bókstafa og hljóða á sínum eigin hraða. Nemendur velja sjálfir í hvaða röð þeir læra stafina. Stafrófið er sýnilegt í skólastofunni en það auðveldar nemendum við val á bókstaf. Skipulag og umhverfi skipta miklu máli og því mikilvægt að gera vinnuáætlanir. Þessar áætlanir eru búnar til af börnunum sjálfum, þar sem lestrarkennsla með LTG-aðferðinni byggist á því að nemendur vinni á sínum hraða. Börnin ráða sjálf hvenær verkefnum sem þeim eru sett fyrir skal vera lokið. Til að byrja með hvílir mesta ábyrgðin á kennaranum en með tímanum færir hún yfir til barnanna (Bryndís Gunnarsdóttir o.fl., 1987, bls. 113).

Við textavinnu hljóðar kennarinn sig í gegnum orðið svo nemendur fái tilfinningu fyrir orðunum í textanum. Kennari kynnir lestur fyrir nemendum, svo sem lesátt, punkt, orð, hljóð í orði, stóran og lítinn staf og fleira slíkt. Textinn er endurlesinn og áfram unnið með hann svo allir fái tækifæri til að þekkja innihald hans (Bryndís Gunnarsdóttir o.fl., 1987, bls. 115).

Það sem skilur LTG-aðferðina frá öðrum hefðbundnum lestrarkennsluaðferðum er að málhæfni barnsins er í aðalhlutverki. Unnið er með orð sem barnið þekkir og skilur og út frá þeim er lesskilningur þess og orðaforði aukinn. Börnin deila reynslu sinni og læra að lesa í gegnum ritun. Móðurmálskennslan er útfærð sem ein heild í stað þess að skipta henni upp í lestur, skrift og réttiritun (Bryndís Gunnarsdóttir, 1988, bls. 12).



### 4.3 Byrjendalæsi

Byrjendalæsi er nálgun eða aðferð í læsiskennslu í fyrstu bekkjum grunnskólans sem byggir á samvirkri nálgun. Það sem gerir samvirknilíkanið eftirsóknarvert í kennslu er möguleikinn á því að vinna með viðfangsefni sem kalla á krefjandi hugsun og á sama tíma einfaldar aðferðir. Í gegnum tíðina hafa fræðimenn talið að tungumálið þurfi að fléttast inn í læsisnámið, í þeim mörgu myndum sem það birtist. Þar er vísað til lestrar og ritunar, hlustunar, tals og sjónrænna þátta og endurspeglast þessi vinnubrögð í starfsháttum samvirkra aðferða (Rósa Eggertsdóttir, 2019, bls. 53). Samvirka nálgunin einkennist því af jafnvægi milli eindar- og heildaraðferða (Vacca o.fl., 2006, bls. 28).

Byrjendalæsi var þróað á vegum Miðstöðvar skólaþróunar við Háskólann á Akureyri árin 2004 til 2006 undir forystu Rósu Eggertsdóttur, í samvinnu við sex skóla á Norðurlandi. Síðan þá hafa 87 skólar víðs vegar um landið átt samstarf við Háskólann á Akureyri um innleiðingu aðferðarinnar. (Rósa Eggertsdóttir, 2019, bls. 7-8).

Markmið Byrjendalæsis er að börn nái góðum árangri í læsi sem allra fyrst á skólagöngu sinni. Í þessari nálgun er gert ráð fyrir því að hægt sé að kenna börnum með ólíka færni í lestri hlið við hlið. Lögð er áhersla á hópavinnu um leið og þörfum hvers nemanda er mætt. Í Byrjendalæsi er unnið með alla þætti móðurmálsins, það er tal, hlustun, lestur og ritun, undir einum hatti læsis. Sértekir þættir móðurmálsins, svo sem hljóðvitund, rétttritun, skrift, orðaforði, setningabygging og málfræði eru einnig tengdir inn í ferlið (Rósa Eggertsdóttir, 2009, bls. 36). Því má segja að Byrjendalæsi sé ekki ein kennsluaðferð heldur margar aðferðir sem nota má í kennslu (Rúnar Sigþórsson og Halldóra Haraldsdóttir, 2017, bls. 29).

Byrjendalæsi er heildstætt ferli þar sem litið er á alla þætti læsis sem eina heild í stað þess að brjóta námið niður í smáar einingar, svo sem umskráningu, stafsetningu, skrift, hljóðvitund og lesskilning. Bakgrunnsþekking, menning og félagsleg gildi móta upplifun nemandans af lesnum texta (Rúnar Sigþórsson og Halldóra Haraldsdóttir, 2017, bls. 37).

Í líkani Byrjendalæsis eru þrjú þrep. Á fyrsta þrepi er kynning á viðfangsefnum, markmiðum og áherslum. Hér er gæðatexti lesinn fyrir nemendur. Með gæðatexta er átt við bækur sem eru sérstaklega skrifaðar fyrir börn, ljóð eða fræðitexta en ekki hefðbundnar léttlestrarbækur þar sem textinn er fyrst og fremst ætlaður til að æfa umskráningarfærni (Rósa Eggertsdóttir, Jenný Gunnbjörnsdóttir, Ragnheiður Lilja Bjarnadóttir og Þóra Rósa Geirsdóttir, 2015, bls. 6). Hér þarf kennari að hafa í huga að velja lesefni sem nemendur geta tengt við eigin reynslu. Einnig þarf að hafa í huga hvort lesefnið bjóði upp á eflingu persónuþroska, félags-

og/eða vitsmunaproska nemenda (Rósa Eggertsdóttir, 2009, bls. 39). Á öðru þrepi er unnið með tæknilega þætti lestursins, skilning, ritun eða annað sem þarf að þjálf. Kennari velur lykilorð úr textanum sem lesinn var í fyrsta þrepi og í framhaldinu eru fjölbreytt verkefni unnin út frá lykilorðinu, svo sem stafainnlögn, samsett orð eða annað þess háttar. (Rósa Eggertsdóttir, 2019, bls. 54-55). Á þriðja þrepi er enduruppbygging. Hér er meðal annars hægt að endursegja, búa til framhald af sögu, semja texta eða búa til leikþátt. Hægt er að vinna með þann orðaforða sem lagt var upp með í fyrsta þrepi og nýta í frekari verkefnavinnu. Hér fær hugmyndaflug nemenda og kennara að njóta sín (Rósa Eggertsdóttir o.fl., 2015, bls. 7).

#### **4.4 Samanburður á aðferðum / umræða**

Í þessum kafla hefur verið fjallað lauslega um þau þrjú líkön sem flestar lestrarkennsluáferðir byggja á, það eru eindaraðferðir (umskráningarlíkan), heildaraðferðir (merkingarlíkan) og samvirk ferli (samvirknilíkan). Eins og fram hefur komið falla aðferðirnar þrjár sem fjallað var um hver í sinn flokkinn. Kennsluáferðir þessar hafa allar það sameiginlega markmið að kenna börnum að lesa þrátt fyrir að byggja allar á ólíkum nálgunum.

Helstu kostir hljóðaaðferðarinnar eru þeir að hún auðveldar nemendum að ná tökum á sjónrænum lestri. Rannsóknir sem Ehri hefur gert hafa sýnt fram á að hljóðaaðferð sé góð leið til að festa orð í minni barna svo þau læri að þekkja orðin sjónrænt. Þegar börn ná tökum á sjónrænum lestri fara þau að geta lesið fyrirhafnarlaust og geta þá einbeitt sér betur að innihaldi textans.

Það má þó spyrja sig hversu vel hún hentar þeim nemendum sem koma læsir í grunnskólann. Tíminn sem fer í að kenna tengsl stafa og hljóða er mikill og getur verið langdregið og leiðinlegt ferli fyrir læsan einstakling. Því þarf kennarinn sennilega að finna aðra nálgun fyrir þessi börn.

Helstu kostir heildaraðferðar á borð við LTG-aðferðina eru þeir að börnin fá að taka virkan þátt í öllu sínu námi. LTG-aðferðin setur börnin við stjórnvölinn í lestrarnáminu þar sem þau fá að velja hvaða stafi þau læra hverju sinni auk þess sem þau velja textann sem lesinn er. Helstu efasemdir um gæði aðferðarinnar eru hvort aðferðin henti öllum jafn vel, til dæmis þeim sem eiga við lestrarerfiðleika að stríða. Leggja þarf meiri áherslu á umskráningarferlið hjá þeim börnum sérstaklega, þar sem það fær ekki mikla þjálfun í þessari nálgun.

Helstu kostir byrjendalæsis eru að gengið er út frá því að nemendur komi inn í læsisnámið með misjafna reynslu og þekkingu. Gætt er að námsþörfum hvers nemanda og hver

og einn á að fá verkefni sem hentar honum. Nemendur eru virkir þátttakendur í eigin námi og læra að vinna saman (Rúnar Sigbórsson og Halldóra Haraldsdóttir, 2017, bls. 41).

Ljóst er að engin ein kennsluaðferð hentar öllum nemendum og kemur það í hlutverk kennarans að útfæra kennsluna að þörfum hvers nemanda.

## **5. Hlutverk kennarans**

Meginhlutverk kennarans er uppeldis- og kennslufræðilegt starf með nemendum. Hann þarf að vekja og viðhalda áhuga nemenda á námi, nota fjölbreyttar kennsluaðferðir og stuðla að góðu náms- og starfsumhverfi (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, bls. 44).

Kennarastarfið er fjölbreytt og umfangsmikið. Kennarar eru fræðarar, uppalandur og leiðtogar. Kennarastarfið tekur sífelldum breytingum og verður æ flóknara, samhliða þróun samfélagsins. Fjölbreytni í nemendahópum hefur aukist síðustu áratugi hvað varðar þjóðerni, menningu, tungumál og trúarbrögð og því mikilvægt að kennarar afli sér upplýsinga til að geta notað kennsluaðferðir sem taka mið af fjölbreyttum nemendahóp og margvíslegum þörfum þeirra (Hafdís Guðjónsdóttir og Sólveig Karvelsdóttir, 2010, bls. 1-3).

Hver nemandi á að hafa umsjónarkennara. Samkvæmt Aðalnámskrá á umsjónarkennari að taka ábyrgð á námi nemenda sinna, þroska þeirra, líðan og velferð. Umsjónarkennari á að leggja sig fram um að kynnast nemendum sínum sem best, foreldrum þeirra og aðstæðum hvers og eins. Umsjónarkennari á að vinna náið með þeim kennurum sem kenna þeim nemendum sem eru í hans umsjá. Hann sér um samskipti við foreldra og sér til þess að þeir séu vel upplýstir um framgang skólamála sem varða barn þeirra. Umsjónarkennari gegnir því lykilhlutverki þegar kemur að samstarfi heimila og skóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, bls. 44).

### **5.1 Einstaklingsmiðuð kennsla**

Í hverri kennslustofu má finna marga ólíka nemendur. Allir koma þeir úr ólíkum aðstæðum og umhverfi, hafa mismunandi þekkingu og reynslu og eru mis vel undirbúnir fyrir lestrarnámið. Þegar börn hefja lestrarnám stendur kennari frammi fyrir krefjandi verkefni. Hann þarf að kenna öllum börnunum að lesa og á sama tíma koma til móts við þarfir hvers og eins nemanda.

Kennarar þurfa að geta boðið upp á kennslu sem höfðar til nemenda og er hvetjandi fyrir þá. Mikilvægt er að kennarar geri sér grein fyrir meginforsendum þeirra kennsluaðferða sem þeir kjósa að nota svo þeir velji þá aðferð sem hentar þeim best hverju sinni (Ingvar Sigurgeirsson, 1999, bls. 67). Ýmsar rannsóknir hafa leitt í ljós að val kennara á kennsluaðferð

mótast fyrst og fremst af eigin viðhorfum til lestrar. Viðhorf kennarans mótast af eigin upplifunum af lestri og lestrarreynslu (Þóra Kristinsdóttir, 2009, bls. 9).

Ein helsta áskorun lestrarkennslunnar er að fylgja hverju barni eftir miðað við getu og færni þess. Sum börn þurfa mikla og öfluga kennslu á meðan styrkleikar annarra barna verða til þess að þau “kenna sjálfum sér” að lesa. Það kemur í hlut kennarans að útfæra lestrarkennslu sem miðar að því að allir nemendur fari á sínum hraða og fái kennslu við hæfi, en ekki kennslu sem miðar að því að halda nemendum við sama viðfangsefni á sama tíma. Slík kennsla tekur ekki mið af getu hvers nemanda og verður oft til þess að þau börn sem lenda í erfiðleikum dragast enn meira aftur úr og að bilið á milli þeirra og hinna barnanna breikki. Þetta getur valdið því að börn með lestrarerfiðleika missi sjálfstraustið og áhugi þeirra á náminu dofni og jafnvel hverfi. Mikilvægt er að kennarar stuðli að því að öll börn nái árangri við verkefni sín og viðfangsefni til að halda börnum einbeittum og áhugasömum um námið. Mikilvægt er að verkefni barnanna séu krefjandi en aldrei of erfið (Helga Sigurmundsdóttir og Steinunn Torfadóttir, e.d.).

## **5.2 Kennarinn sem lestrarfyrirmynd**

Eins og áður hefur komið fram er hlutverk kennarans í lestrarnámi barna margþætt. Hann þarf ekki aðeins að kenna barninu lestur og sannfæra það um mikilvægi þess að kunna að lesa, heldur þarf hann einnig að vekja áhuga barnsins á lestri (Hafsteinn Karlsson, 2005, bls. 9-10). Með því að lesa fyrir nemendur og segja þeim skemmtilegar sögur komast nemendur í kynni við bókmenntir sem þeir annars færu á mis við. Lestur fyrir nemendur getur verið góð leið til að kveikja áhuga þeirra á bókmenntum og sýna þeim að lestur getur verið mjög skemmtilegur. Kennarar geta verið fyrirmyndir barnanna á svo margan hátt, meðal annars með lestri. Þegar nemendur sjá kennarann sinn lesa og hafa gaman af því, hafa þau ástæðu til að ætla að lestur sé skemmtilegur og einhvers virði (Hafsteinn Karlsson, 2005, bls. 10).

Eitt af markmiðum lestrarkennslu er að ýta undir sjálfstæði nemenda í bókmenntum þannig að lesandinn geti valið sér lesefni í samræmi við áhuga eða þörf (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, bls. 16). Mikilvægt er að kennarar leggi metnað sinn og alúð í að hjálpa nemendum að ná tókum á lestri og stuðli að því að þeir geti nýtt lestur til að auka skilning og víðsýni á ýmsum sviðum. Mikilvægt er að lesefnið hæfi lestrargetu nemenda svo það efli færni þeirra og áhuga. Kennarar þurfa að gæta þess að reynsla og upplifun nemenda af lestrarnáminu sé jákvæð til að viðhalda áhuga þeirra á lestri (Þóra Kristinsdóttir, 2000, bls. 198).

### **5.3 Framúrskarandi kennarar**

Richard Allington framkvæmdi rannsókn árið 2002 á kennslu í 1. og 4. bekk í sex ríkjum Bandaríkjanna þar sem nemendur höfðu náð framúrskarandi árangri í lestri og ritun. Rannsóknin leiddi í ljós að gæði kennslu byggist fyrst og fremst á hæfni kennara og að hún skipti meira máli en námsefni og einstaka kennsluaðferðir. Niðurstöður rannsóknarinnar sýndu fram á að þeir kennarar sem náðu bestum árangri með nemendum sínum nýttu tímann mjög vel, meðal annars með samþættingu lesturs og annarra námsgreina. Með því að sjá til þess að nemendur hafi ríkulegt framboð af fjölbreyttu lesefni sem hentar hverjum og einum nemanda eru auknar líkur á að nemendur þrói með sér jákvæða afstöðu til lesturs (Rósa Eggertsdóttir, 2019, bls. 31). Kennarar sem sköruðu framúr mættu vel undirbúnir í kennslustund og voru virkir í kennslunni. Þeir notuðu beina kennslu og sýnikennslu til að kenna nemendum góðar lestraraðferðir. Þeir hvöttu nemendur til samræðna, að ræða markvisst saman um viðfangsefnið, leita lausna og komast að niðurstöðu. Samræðurnar reyndust efla lesskilning nemenda (Rósa Eggertsdóttir, 2019, bls. 32). Námsmat þeirra kennara sem sköruðu framúr byggðist á mati á ástundun og framförum en ekki einungis frammistöðu nemenda. Þar af leiðandi áttu allir nemendur möguleika á að fá góða einkunn eða vitnisburð. Námsmatið tók mið af því hvar nemandinn byrjaði og hvar hann endaði í stað þess að það væri eingöngu byggt á því síðarnefnda (Rósa Eggertsdóttir, 2019, bls. 32).

Kristín Aðalsteinsdóttir framkvæmdi rannsókn á hegðun kennara í kennslustofunni árið 2000. Þar kom í ljós að þeir kennarar sem sýndu afburða hæfni voru rólegir, töluðu lágt, voru eftirtektarsamir, sýndu hlýtt viðmót, sýndu tilfinningar og tóku tillit til námsþarfa hvers nemanda (Kristín Aðalsteinsdóttir, 2002, bls. 10). Mikilvægt er að kennari hlusti á nemendur sína af athygli. Það skapar honum meiri möguleika á að mæta þörfum hvers og eins. Sömuleiðis er mikilvægt að hann hrósi og hvetji nemendur, sé þolinmóður og hafi fulla trú á öllum nemendum sínum (Kristín Aðalsteinsdóttir, 2002, bls. 11-12).

Kennarar þurfa að vera góðir í samskiptum. Grundvallarþáttur í starfi kennarans eru samskipti við nemendur, foreldra og samstarfsfélaga. Í rannsókn um sjálfsvirðingu kennara kom fram að kennarar telji sjálfsvirðingu sína koma fram í því að þeim sé umhugað um nemendur sína, líðan þeirra og námsárangur og það komi fram í samskiptum við nemendur. Kennarar segja lykilatriði í samskiptum vera gagnkvæma virðingu milli kennara og nemenda. Framkoma kennarans skiptir hér miklu máli. Ef kennarinn kemur fram við nemendur á

jafningjagrundvelli og ber virðingu fyrir þeim bera þeir sömuleiðis virðingu fyrir honum. Því er mikilvægt að í skólastofunni ríki andrúmsloft sem einkennist af jákvæðum aga og hlýju milli nemenda og kennara, í stað ótta og skammarræða (Sigrún Erla Ólafsdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2013, bls. 9). Í lögum um grunnskóla segir:

“Hlutverk grunnskóla, í samvinnu við heimilin, er að stuðla að alhliða þroska allra nemenda og þátttöku þeirra í lýðræðisþjóðfélagi sem er í sífelldri þróun. Starfshættir grunnskóla skulu mótast af umburðarlyndi og kærleika, kristinni arfleifð íslenskrar menningar, jafnrétti, lýðræðislegu samstarfi, ábyrgð, umhyggju, sáttfýsi og virðingu fyrir manngildi. Þá skal grunnskóli leitast við að haga störfum sínum í sem fyllstu samræmi við stöðu og þarfir nemenda og stuðla að alhliða þroska, velferð og menntun hvers og eins” (Lög um grunnskóla nr. 91/2008, 2. gr.).

Samkvæmt lögum ber kennurum að móta starfshætti sína af umburðarlyndi og kærleika. Þeim ber að mæta þörfum nemenda og stuðla að alhliða þroska þeirra, menntun og velferð.

Í þessum kafla var fjallað um þrjár rannsóknir um starf kennara. Allar eiga þær sameiginlegt að niðurstöður þeirra sýna fram á að kennarar sem skara fram úr í starfi sínu mæta nemendum á jafningjagrundvelli, bera virðingu fyrir þeim og koma til móts við þarfir þeirra. Þeir gera ekki upp á milli nemenda, hafa trú á þeim og sjá til þess að allir nemendur geti náð árangri. Lestrarkennslu má bæta með því að efla kennara. Eins og fram kom fyrr í þessum kafla byggist gæði kennslu fyrst og fremst á hæfni kennara og skiptir hún því meira máli en námsefni og einstaka kennsluáferðir.

Með því að byggja námsmat á framförum nemenda og taka mið af því hversu miklum árangri nemandi hefur náð í stað þess að byggja námsmat einungis á því hvernig hann stendur sig í dag fá öll börn möguleika á góðri einkunn og vitnisburði. Öll börn vilja standa sig vel. Öll börn gera vel þegar þau geta. Hugarfar kennara og nálgun hans skiptir gríðarlegu máli. Kennarar þurfa ekki bara að kenna börnunum heldur þurfa þeir einnig að sýna skilning, mæta þeim þar sem þau eru stödd hverju sinni og efla hvern einstakling. Hér getur myndast vítahringur. Það hvernig barni gengur í námi hefur gríðarleg áhrif á sjálfsmynd þess. Sé sjálfsmynd barnsins ekki góð litast námsárangur þess af því og öfugt. Það ætti því alltaf að vera markmið kennarans að efla sjálfsmynd barnsins, því barn sem hefur trú á sjálfu sér er líklegt til að ná árangri.

Lestrarkennsla er ábyrgðarmikið starf sem enginn ætti að taka að sér án þess að hafa viðeigandi menntun og þjálfun. Of mikið er í húfi. (Steinunn Torfadóttir, 2010, bls. 34).

## Lokaorð

Í þessari ritgerð hefur verið fjallað um lestrarnám barna. Lagt var upp með að svara spurningunum: Hvernig lærir barn að lesa? Hvaða hindranir geta staðið í vegi fyrir barninu og hvaða hlutverki gegna kennarar í lestrarnámi barna?

Ljóst er að lestur er margþætt og flókið ferli sem byggir á samspili ólíkra þátta. Lestur og læsi eru lífsgæði. Mikilvægt er að hver einstaklingur geti bjargað sér sjálfur og verið óháður öðrum þegar kemur að lestri og er það nauðsynleg forsenda þess að geta tekið virkan þátt í samfélaginu.

Óformlegt lestrarnám barna byrjar mjög snemma. Að börn séu vel undirbúin fyrir lestrarnámið er mikilvægt og gerir þeim auðveldara fyrir þegar eiginlegt lestrarnám hefst í fyrstu bekkjum grunnskólans. Sú málörvun sem barnið fær heima fyrir, meðal annars í formi samræðu og lesturs fyrir barnið skiptir gríðarlegu máli, en góður orðaforði er nauðsynleg undirstaða lesskilnings. Góður undirbúningur minnkar líkur á lestrarerfiðleikum seinna meir.

Fyrstu ár barns í grunnskóla leggja grunn að öllu námi sem á eftir kemur. Kennarar gegna lykilhlutverki í læsisnámi barna. Hlutverk kennara er margslungið. Þeir þurfa meðal annars að koma til móts við mismunandi þarfir nemenda. Engin ein kennsluaðferð hentar öllum og því nauðsynlegt að kennarinn aðlagi lestrarkennsluna að hverjum og einum. Lestrarnám getur haft mikil áhrif á sjálfsmynd barns og því mikilvægt að styðja vel við nemendur, efla þá og virkja í lestrarnáminu. Getur það haft áhrif á frekari þroska barnsins og áhuga þess á frekara námi.

Flest börn ná tökum á lestri án þess að þurfa að hafa mjög mikið fyrir því. Lestrarnámið reynist þó ekki öllum jafn auðvelt. Margar rannsóknir hafa verið gerðar á lestrarnámi og lestrarerfiðleikum. Samkvæmt einfalda lestrarlíkaninu má flokka erfiðleika nemenda í þrjá mismunandi flokka. Líkanið gerir ráð fyrir nemendum sem búa yfir góðum málskilningi en slakri umskráningarfærni (lesblinda), þeim sem búa yfir slökum málskilningi en góðri umskráningarfærni (lesskilningserfiðleikar), góðri umskráningarfærni og góðum málskilningi (engir erfiðleikar) og að lokum þeim sem hafa bæði slakan málskilning og slaka umskráningarfærni (blandaðir erfiðleikar). Með aukinni þekkingu á lestrarerfiðleikum eiga kennarar auðveldara með að finna hvaða kennsluaðferðir virka fyrir hvern einstakling og geta komið til móts við hvern nemanda þar sem hann er staddur. Annars er hætta á því að nemandinn missi áhuga á náminu og viljann til að læra, sökum brotinnar sjálfsmyndar vegna þess að hann fékk ekki kennslu við hæfi.



Ég vonast til þess að geta nýtt þá þekkingu sem ég hef tileinkað mér við skrif þessarar ritgerðar í starfi mínu sem kennari. Öll vinnan við þessa ritgerð hefur gefið mér betri mynd af því hvernig kennari ég vil verða og hvernig kennsluhætti ég vil tileinka mér. Vísýni mín hefur aukist hvað varðar fjölbreytta nemendahópa og ég skil betur þá erfiðleika sem valda því að lestrarnámið verður mörgum erfið reynsla. Mikilvægt er að allir kennarar leggi sig fram við að kynnast nemendum sínum svo hægt sé að finna hvað hentar hverjum nemanda best. Von mín er sú að allir leggi sig fram við að hjálpa börnum í gegnum það flókna ferli sem lestrarnám er – bæði hvað varðar kennsluhætti og andlegan stuðning.

## Heimildaskrá

- Amalía Björnsdóttir, Ingibjörg Símonardóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2003). Þróun HLJÓM-2 og tengsl þess við lestrarfærni og ýmsa félagslega þætti. *Uppeldi og menntun*, 12(1), 9-30. Sótt af <https://timarit.is/page/4847083#page/n9/mode/2up>
- Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir. (2011). Leikur og læsi í leikskólum. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2011/alm/005.pdf>
- Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bjarney Sigurðardóttir. (e.d.). Málþroskaraskanir. *Lesvefurinn.is*. Sótt af <https://lesvefurinn.hi.is/node/149>
- Ásthildur Bj. Snorradóttir og Valdís B. Guðjónsdóttir. (2001). *Ljáðu mér eyra. Undirbúningur fyrir lestur*. Reykjavík: Bókaútgáfan Skjaldborg.
- Ásthildur Bj. Snorradóttir og Valdís B. Guðjónsdóttir. (27. febrúar 2013). Örvun hljóðkerfisvitundar. Sótt af <http://www.malefli.is/2013/02/27/orvun-hljodkerfisvitundar/>
- Bergljót Vilhelmína Jónsdóttir. (2010). *Eflum lesskilning*. Reykjavík: Háskólaprent ehf.
- Bjarney Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir. (2011). Kennsluaðferðir sem efla orðaforða og lesskilning. Í Steinunn Torfadóttir (ritstjóri) *Leið til læsis: Lesskimun fyrir fyrsta bekk grunnskóla – Handbók* (bls. 129-138). Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Bryndís Gunnarsdóttir. (1988). *Þetta er skýrsla um LTG-lestrarkennslu í Æfinga- og tilraunaskóla KHÍ veturna 1980-1984*. Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands.
- Bryndís Gunnarsdóttir, Kristín G. Andrésdóttir og Rannveig A. Jóhannsdóttir. (1987). LTG: Að tala og lesa. Í Indriði Gíslason og Guðmundur B. Kristmundsson (ritstjórar), *Lestur - Mál* (bls.109-122). Reykjavík: Iðunn.
- Byrnes, J. P. og Wasik, B. A. (2009). *Language and literacy development: What educators need to know*. New York: The Guilford Press.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. Chichester: BPS Blackwell.
- Catts, H. W., Adlof, S. M. og Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: Case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(1), 278-293.
- Ehri, L. C. (2002). Reading processes, acquisition, and instructional implications. Í G. Reid og J. Wearmouth (ritstjórar). *Dyslexia and literacy: Theory and practice* (bls. 167-186). Chichester: John Wiley og Sons.

- Ehri, L. C. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. Í M. J. Snowling og C. Hulme (ritstjóri). *The science of reading: A handbook* (bls. 135-154). Malden: Blackwell Publishing.
- Ehri, L. C. og Snowling, M. J. (2004). Development variation in word recognition. Í Stone, C. A., Silliman, E. R., Ehren, B. J. og Apel, K. (ritstjóri), *Handbook of language and literacy*. New York: Guilford Press.
- Elín Vilhelmsdóttir. (2007). *Lesblinda: dyslexía, fróðleikur og ráðgjöf*. Reykjavík: Félag lesblindra á Íslandi.
- Eyrún Ísfold Gísladóttir og Þóra Másdóttir. (2014). *Hljóðasmiðja Lubba: Handbók*. Reykjavík: Höfundar.
- Freyja Birgisdóttir. (2011). Þróun læsis frá fjögura til átta ára aldurs. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://skemman.is/stream/get/1946/12361/30720/1/freyja.pdf>
- Freyja Birgisdóttir. (e.d.). Orðaforði. *Lesvefurinn.is*. Sótt af <https://lesvefurinn.hi.is/node/231>
- Guðrún Edda Bentsdóttir. (2009). Árangursrík lestrarkennsla. *Glæður*, 19(1), 26-31.
- Guðrún Þóranna Jónsdóttir og Jóhanna T. Einarsdóttir. (2013). Viðbrögð leikskólakennara við HLJÓM-2 í leikskólum Árnassýslu og samvinna við foreldra og grunnskóla. *Uppeldi og menntun*, 22(1), 31-52. Sótt af <https://timarit.is/page/6009706#page/n0/mode/2up>
- Hafdís Guðjónsdóttir og Sólveig Karvelsdóttir. (2010). Raddir kennara sem kenna fjölbreyttum nemendahópum. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2010/022.pdf>
- Hafsteinn Karlsson. (2005). *Að lesa og skrifa: Handbók fyrir móðurmálskennara*. Villingaholtsskóli. Sótt af [https://issuu.com/hafsteinnkarlsson/docs/a\\_\\_\\_lesa\\_og\\_skrifa](https://issuu.com/hafsteinnkarlsson/docs/a___lesa_og_skrifa)
- Halldóra Haraldsdóttir. (2009). Talað mál og hlustun. Í Sýlvía Guðmundsdóttir (ritstjóri), *Íslenska í 1. og 2. bekk: Handbók kennara* (bls. 19-33). Reykjavík: Námsgagnastofnun
- Helga Sigurmundsdóttir. (e.d.). Umskráning. *Lesvefurinn*. Sótt af <http://lesvefurinn.hi.is/umskraning>.

- Helga Sigurmundsdóttir. (2002). Áhrif þjálfunar hljóðkerfisvitundar á börn með lestrarerfiðleika. *Glæður*, 12(1), 21-29.
- Helga Sigurmundsdóttir. (2011). Að þjálfna lesfimi. Í Steinunn Torfadóttir (ritstjóri), *Leið til læsis: Lesskimun fyrir fyrsta bekk í grunnskóla – Handbók* (bls. 93-105). Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Helga Sigurmundsdóttir og Steinunn Torfadóttir. (e.d.). Kennarar. *Lesvefurinn*. Sótt af <https://lesvefurinn.hi.is/node/158>
- Ingvar Sigurgeirsson. (1999). *Að mörgu er að hyggja: Handbók um undirbúning kennslu*. Iðnú bókaútgáfa.
- Kristín Aðalsteinsdóttir. (2002). Fleira en augað sér og eyrað nemur. *Glæður*, 12(1), 10-12.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- McKenna, M. C., og Stahl, K. A. (2009). *Assessment for reading instruction*. New York: Guilford Press.
- Menntamálastofnun. (2019). PISA 2018: Helstu niðurstöður á Íslandi. Kópavogur: Höfundur. Sótt af [https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa\\_2018\\_helstu\\_island.pdf](https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa_2018_helstu_island.pdf)
- Menntamálastofnun. (e.d.). Lesfimiviðmið Menntamálastofnunar. Sótt af [https://mms.is/sites/mms.is/files/lesfimividmid\\_mms.pdf](https://mms.is/sites/mms.is/files/lesfimividmid_mms.pdf)
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013*. Reykjavík: Höfundur.
- Newton, M., J. og Thomas, M., E. (1996). *Aston Index*. Reykjavík: Félag íslenskra sérkennara.
- Oakhill, J., Cain, K. og Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. New York: Routledge.
- Ragnheiður Gestsdóttir. (2009). Smábókaflokkur Námsgagnastofnunar. Í Sýlvía Guðmundsdóttir (ritstjóri), *Íslenska í 1. og 2. bekk: Handbók kennara* (bls. 77-80). Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Rannveig A. Jóhannsdóttir. (1997). „Af því læra börnin málið“: Málþjálfun á mótum leikskóla og grunnskóla. *Uppeldi og menntun*, 6(1), 7-35. Sótt af [http://timarit.is/view\\_page\\_init.jsp?pageId=4845930](http://timarit.is/view_page_init.jsp?pageId=4845930).

- Rannveig Oddsdóttir. (2018). Hversu hratt er nógu hratt? – Tengsl lestrarhraða, lesfimi og lesskilnings. *Skólaþræðir*. Sótt af <https://skolathraedir.is/2018/02/21/hversu-hratt-er-nogu-hratt/>
- Rósa Eggertsdóttir. (2009). Byrjendalæsi. Í Sylvía Guðmundsdóttir (ritstjóri), *Íslenska í 1. og 2. bekk: Handbók kennara* (bls. 35-52). Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Rósa Eggertsdóttir. (2019). *Hið ljúfa læsi: Handbók um læsiskennslu fyrir kennara og kennaranema*. Akureyri: Rósa Eggertsdóttir.
- Rósa Eggertsdóttir, Jenný Gunnbjörnsdóttir, Ragnheiður Lilja Bjarnadóttir og Þóra Rósa Geirsdóttir. (2015). *Byrjendalæsi: Handraðinn*. Akureyri: Miðstöð skólaþróunar.
- Rúnar Sigþórsson og Halldóra Haraldsdóttir. (2017). Byrjendalæsi. Í Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson (ristjórar), *Byrjendalæsi: Rannsókn á innleiðingu og aðferð* (bls. 29-61). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Sigrún Erla Ólafsdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2013). “Til þess að aðrir virði mann verður maður að virða sig sjálfur”: Sýn grunnskólakennara á virðingu í starfi. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2013/ryn/005.pdf>
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica: RAND.
- Snow, C. E., Burns, M. S. og Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Steinunn Torfadóttir. (e.d.). Heildaraðferð. *Lesvefurinn*. Sótt af <https://lesvefurinn.hi.is/heildaradferd>
- Steinunn Torfadóttir. (2010). Lestrarnám og lestrarkennsla - sigrar og ósigrar. *Talfræðingurinn*, 21(1), 31-35.
- Steinunn Torfadóttir. (2011a). Hvers vegna eiga sum börn erfitt með að læra að lesa? Í Steinunn Torfadóttir (ritstjóri), *Leið til læsis: Lesskímun fyrir fyrsta bekk grunnskóla – Handbók* (bls. 15-22). Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Steinunn Torfadóttir. (2011b). Er hægt að veita öllum börnum kennslu við hæfi? Stigskipt kennsla (RTI). Í Steinunn Torfadóttir (ritstjóri), *Leið til læsis: Lesskímun fyrir fyrsta bekk grunnskóla – Handbók* (bls. 35-44). Reykjavík: Námsmatsstofnun.

- Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Bjarney Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir. (2010). Leið til læsis. Stuðningskerfi í lestrarkennslu. *Ráðstefnurit Netlu - Menntakvika 2010*. Menntavísindasvið: Háskóli Íslands.
- Sveinn Arnarsson. (2016, 4. ágúst). Ófaglærðum kennurum hefur fjölgað mest á Suðurnesjum. *Vísir.is*. Sótt af <https://www.visir.is/g/2016160809704>
- Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., McKeon, C. A. (2006). *Reading and learning to read*. Boston: Pearson.
- Whitehurst, G. J. og Lonigan, C. L. (2003). Emergent Literacy: Development from prereaders to readers. Í S. B. Neuman og D. K. Dickinson (ritstjórar), *Handbook of early literacy research I*. The Guilford Press, NY.
- Þóra Kristinsdóttir. (2000). “Að lesa... list er góð”. Í Heimir Pálsson (ritstjóri), *Lestrarbókin okkar, greinasafn um lestur og læsi* (bls. 185-198). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands og Íslenska lestrarfélagið.
- Þóra Kristinsdóttir. (2009). Lestur – lestrarkennsla. Í Sýlvía Guðmundsdóttir (ritstjóri), *Íslenska í 1. og 2. bekk: Handbók kennara* (bls. 7-9). Reykjavík: Námsgagnastofnun.