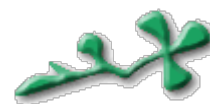


Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun

Sérít – Um læsi

Menntavísindasvið Háskóla Íslands



Ritrynd grein birt 07. september 2016

►► Yfirlit greina

Rannveig Auður Jóhannsdóttir lektor

Byrjendur í lestri

Lestrarfærni tvö fyrstu árin í grunnskóla

► Um höfund ► Efnisorð

Tilgangur rannsóknarinnar var að kanna lestrarfærni hjá tuttugu nemendum í einum bekk tvö fyrstu árin í grunnskóla í Reykjavík. Rannsókninni er ætlað að auka þekkingu á færni byrjenda í lestri í 1. og 2. bekk í íslenskum skólum. Lestur er einstaklingsbundin færni sem mótast hjá flestum börnum í byrjun grunnskóla og eflist hjá flestum í lestrarnámi á fyrstu árunum. Lestrarfærni nemenda var könnuð með prófum sem grunnskólar nota, skimunarprófi í læsi og hraðaprófum í raddlestri. Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að lestrarfærni barnanna er mismunandi. Einnig sýna þær að helmingur nemenda í bekknum gat lesið upp að vissu marki í byrjun grunnskóla. Þá kemur fram að færni í lestri eykst hjá öllum nemendum í bekknum tvö fyrstu skólaárin miðað við stöðu þeirra þegar þeir byrjuðu í grunnskólanum og jafnframt eykst lestrargeta jafnt og þétt hjá flestum nemendum. Fram kemur að mælingar prófanna sýna heildarárangur hjá nemendum en skýra ekki hvað það er nákvæmlega sem liggur að baki árangri hjá hverjum og einum. Samkvæmt niðurstöðum gagnast prófmælingar kennaranum en duga honum ekki eingöngu til að meta hvað liggur að baki árangri í lestri hjá nemendum.

Beginners' reading development: The patterns of beginners' reading development in one class the first two years in elementary school

► About the author ► Key words

The research dealt with in this article covers two years of reading development among 20 pupils in one particular primary school class in Reykjavík. The research was conducted during the period 2006 – 2008 and is intended to improve knowledge of reading development among pupils in 1st and 2nd year classes in an Icelandic primary school. Similarly to various aspects of human development reading is not an inborn talent. Reading is a cultural learned activity and the act of reading is a skill which develops with maturity at a personal level and evolves in the individual over a long period. Language comprehension and vocabulary are the foundations on which reading progress is based. Literacy and reading evolves in childhood and the first five years of life are particularly important in this process. In an environment which stimulates literacy and reading during the first years of life, most children develop certain cognizance of written language and become aware of the purpose of letters and words in a written text. Children who commence Icelandic primary school in their sixth year of life have, at that time, obtained a rich and varied experience of reading, both at and away from home. Such knowledge and experience benefits them when

compulsory reading lessons begin in primary school. Being able to read a text based on the *graphemes* of the alphabet and their corresponding *phonemes* requires an awareness and integration of complex aspects of language and comprehension. Those aspects develop and thrive in childhood years, but remain, for the most part, at a subconscious level to the children, even at the stage when they enter primary school. Being able to read comprises having acquired the necessary understanding and skill to master the technique of deciphering writing and understanding text. Most children need organised teaching to become proficient readers, although there are significant individual differences. Some children learn to read, automatically, as it were, before they commence primary school. Most children, however, need more time in their first school years to acquire the skill. Then there are those who have problems in learning to read and may even never attain this ability. Attaining solid reading skills from the beginning is important, because a successful start in learning to read shows promise of later success in studies. Research, both Icelandic and from abroad, illustrates this (Aarnoutse, Van Leeuwe, Voeten and Oud, 2001; Amalía Björnsdóttir, Jóhanna T. Einarsdóttir and Ingibjörg Símonardóttir, 2013; Jóhanna Einarsdóttir, Ingibjörg Símonardóttir and Amalía Björnsdóttir, 2011). Enhanced knowledge relating to the *topic* of reading identifies important areas of emphasis. The *alphabet* occupies a prominent position in learning to read and *phonological awareness* carries considerable weight. Correct and confident reading is the hallmark of *fluency* which impacts *comprehension* of the material being read. *Vocabulary*, both in spoken and written language, constitutes the foundation of a child's understanding. The objective of reading is to understand the text concerned and the road towards this achievement is marked by milestones during the years in school and upgraded through life.

The research outlined in this article concerns two-year results in the reading of beginners in primary school. The types of tests used are *scanning tests* and *reading tests*. The pupils were regularly tested during the first two years in school. The scanning tests involve basic aspects of literacy development and comprise: attitude, language, reading, writing and comprehension. The reading tests comprise: reading confidence and skill, correct reading and comprehension. The results of the reading tests are assessed in accordance with certain rules and timing criteria.

The conclusions of the research indicate that during the first two years in school the reading of all pupils in the class develops to such an extent that they improve their overall performance from the commencement of schooling. Furthermore, the conclusions show that scanning tests and reading tests indicate a pupil's overall reading performance, but do not explain each pupil's individual divergences in reading development. The conclusions reveal that test measurements are useful to teachers, but do not, on their own, constitute a satisfactory assessment tool for evaluating success in beginners' reading development.

Inngangur

Gildi þess að læra að lesa er ótvírætt. Lestur er einn grundvallarþátturinn í námi í grunnskóla og mótast í námi byrjenda fyrstu skólaárin. Að kenna lestur er eitt af mikilvægustu hlutverkum grunnskólans og læsi er einn af grunnþáttum menntunar í íslensku grunnskólastarfi (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013). Börn sem hefja nám í grunnskóla eru ekki öll byrjendur í lestri. Þannig hafa sum náð færni í að lesa þótt önnur séu að byrja og enn önnur sýni lestri ekki áhuga. Á bernskuárum, sérstaklega á aldursbilinu þriggja til fimm ára, verður mikil þróun í máli barna, einkum þroski í hljóðkerfi og aukning orðaforða, sem er mikilvæg undirstaða fyrir lestur (Burns, Griffin og Snow, 1999; Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2004; Jóhanna Einarsdóttir o.fl., 2011; Lundberg og Herrlin, 2005; Snow, 1983). Fyrsta árið í grunnskóla einkennist einkum af því að börn

læra að lesa og á skólaárunum þar á eftir styrkist lestur í samræmi við lestrarfærni nemandans. Farsæl tók á lestri í byrjun efla lestrarfærni en slök tók hindra hana. Á fyrstu tveimur árum í grunnskóla er lagður mikilvægur grunnur að lestrarnámi barna.

Hugtökin læsi (*e. literacy*) og lestur (*e. reading*) vísa til þekkingar og færni sem er öflugt tæki og nauðsynleg forsenda þess að einstaklingur geti tekið þátt í samfélaginu (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013; Stefán Jökulsson, 2012). Læsi tekur til málfærni einstaklings en skilgreiningar á hugtakinu eru ólíkar (United Nations Education, Science and Cultural Organization, 2006). Í þessari grein er horft til skilnings á læsi sem þeirrar færni að geta lesið og ritað texta sem tengist munnlegri málfærni og málskilningi.

Lestur er einstaklingsbundin færni sem lærist á löngum tíma og byggist á margs konar þáttum í þroska og atgervi einstaklings ásamt ýmsum ytri þáttum. Grunnskólanum er skylt að mennta öll börn á árangursríkan hátt og skipulag kennslu og skólstarfs á að miða við þessar skyldur og það á að fara eftir þörfum, reynslu og getu einstakra nemenda (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013). Færni byrjenda í lestri gefur gagnlegar upplýsingar sem snerta áframhaldandi nám nemenda. Rannsóknir á þessu sviði eru því mjög mikilvægar.

Í þessari grein er sagt frá rannsókn á lestrarfærni tuttugu nemenda í einum bekk tvö fyrstu árin í grunnskóla í Reykjavík. Árangur var metinn út frá niðurstöðum prófa sem notuð eru í skólanum, skimunarprófi í læsi og hraðaprófum í raddlestri. Í greininni kemur fram að niðurstöður úr umræddum prófum varpa ljósi á árangur nemenda sem hóps og einnig það hvernig nemendum, hverjum og einum, farnast í lestrarnáminu tvö fyrstu grunnskólaárin. Rannsóknarspurningin snýst um það hver lestrarfærni nemenda í einum bekk er tvö fyrstu skólaárin í grunnskóla.

Læsi

Læsi, eins og það er skilgreint í þessari grein byggist á málfærni og felur í sér bæði lestur og ritun. Að vera læs þýðir að geta lesið út úr skrifuðum texta og skilið það sem lesið er. Í aðalnámskrá grunnskóla segir að í *traustu læsi* felist m.a. hæfnin til að geta ráðið í letur og túlkað texta (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013). *Traust læsi* vísar til hæfninnar að lesa og þess að megintilgangurinn með lestri er að skilja það sem lesið er.

Bernskulæsi (*e. emergent literacy*) er fræðasvið sem tekur til læsisþróunar á bernskuárum barns í daglegu umhverfi þess, heima og annars staðar. Læsi eflist þegar barn tekur þátt í fjölbreytilegum athöfnum er varða mál, lestur og ritun og skilningur þess á ritmáli eykst. Barnið áttar sig smám saman á hlutverki bókstafa, orða og texta í lestri og ritun (Snow, 1983; Snow, Burns og Griffin, 1998; Whitehurst og Lonigan, 2002). Þetta ferli kalla Whitehurst og Lonigan (2002) skilningsferlin tvö; utanfrá og inn (*e. outside-in*) og innanfrá og út (*e. inside-out*). Utanfrá og inn-ferlið skírskotar til þess að barn skilur merkingu hugtaka og orða í gegnum eigin upplifun af ýmsum toga og frásagnir annarra. Innanfrá og út-ferlið vísar til þess að skilningur barnsins eykst á orðum, innri gerð þeirra og formi, og það gerir sér grein fyrir málhljóðum og bókstöfum. Skilningsferlin tvö koma saman þegar barn skilur merkingu orða og hugtaka. Birtingarmynd þessa má sjá í athöfnum fullorðinna við mjög ung börn þegar sungið er, sögur sagðar og leikið er við þau til að efla mál þeirra og skilning, og þegar ung börn, sem alla jafna eru forvitin og áhugasöm um ritmál, byrja sjálf að gefa því gaum. Börn læra fljótt að þekkja nafnið sitt og sinna nánustu og skilningur þeirra eykst og áhugi vex á að gaumgæfa fleira er snertir tungumálið, bókstafi og orð (Burns o.fl., 1999; Lundberg, 2007; Whitehurst og Lonigan, 2002).

Börn eru ólík, sum eru næm og átta sig fljótt á hljóðum, formi og merkingu í tungumálinu en önnur þurfa lengri tíma. Flest börn hafa náð einhverjum skilningi á hlutverki orða í

texta og bókstafa í orðum á aldursbilinu fjögurra til sex ára (Burns o.fl., 1999; Freyja Birgisdóttir, 2010; Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Steinunn Gestsdóttir og Freyja Birgisdóttir, 2009; Lundberg og Herrlin, 2005). Mikilvæg breyting í læsisþróun verður þegar barn þroskar vitund um málið, oft á þeim aldri þegar það byrjar í grunnskóla, í kringum sex ára aldur. Meðvituð málkennd (e. *metalinguistic awareness*) vísar til þess þegar einstaklingur skilur að orð hafa tilgang og merkingu, áttar sig á formi tungumálsins, að bókstafir gegna hlutverki í orðum og að tungumálið er margt í senn; hljóðkerfi, málfræði, merking og málið er notað á mismunandi hátt í ólíkum aðstæðum (Lundberg, 2007). Barn sem vaknar til vitundar um málið gerir sér grein fyrir því að allir þessir þættir koma saman, hvort heldur talað er, lesið eða ritað. Þegar svo er komið þekkir barnið undirstöðuna sem lestur og ritun byggist á (Garton og Pratt, 1989; Snow, Burns og Griffin, 1998).

Lestrarferli þróast í læsi og umfangsmiklar rannsóknir síðustu áratuga sýna að vissir þættir í máli hafa ríkari áhrif en aðrir í byrjun (National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Rose, 2006; Tunmer, Chapman, Greaney, Prochnow, og Arrow, 2013). Hljóðkerfisvitund og orðaforði eru sérstaklega mikilvægir þættir í lestrarþróun hjá byrjendum og hvor þátturinn um sig leggur nauðsynlegan grunn að lestri, umskráningu og málskilningi (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2004; Jóhanna Einarsdóttir o.fl., 2011). Niðurstöður rannsókna á læsi og lestri á undanförunum áratugum hafa vakið skilning á því hve orðaforði og hljóðkerfisvitund eru afdrífarkir þættir þegar lestur þróast (Hrafnhildur Ragnarsdóttir o.fl., 2009; National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Einnig sýna þessar rannsóknarniðurstöður að það er mikilvægt að börn þekki bókstafi og viti hver tilgangurinn er með þeim í lestri og ritun (Høien og Lundberg, 1999; National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Rose, 2006; Snow og Juel, 2005; Tunmer o.fl., 2013).

Lestur

Skilgreiningar á lestri eru mismunandi og þær sem komið hafa fram á liðnum áratugum varpa ólíku ljósi á það í hverju lestur felst. Tveir meginþættir blasa við, annars vegar form tungumálsins, bókstafir og orð og umskráning á hvoru tveggja, og hins vegar inntak, að skilja efnið sem lesið er. Í gegnum tíðina hafa skoðanir verið skiptar á því hvort vegi þyngra í lestri byrjenda, formið, að umskrá bókstafi og hljóð, eða skilningurinn, að skilja merkingu þess sem lesið er (Chall, 1967; Goodman, 1976; Gough og Tunmer, 1986; Hoover og Gough, 1990; Høien og Lundberg, 1999). Þessar ólíku áherslur birtast meðal annars í lestrarkennslu. Rannsóknir á lestri byrjenda varpa stöðugt skýrara ljósi á það sem skiptir mestu máli í byrjun í lestri.

Í kenningunni um einfalda lestrarlíkanið (e. *the simple view of reading*) er lögð áhersla á að umskráning og málskilningur virka saman í lestri (Hoover og Gough, 1990). Samkvæmt kenningunni er lesskilningur afurðin af því að umskrá bókstafi og hljóð og skilja tungumálið sem lesið er. Þættirnir tveir virka órjúfanlega saman í lestrarferli og lítið er svo á að hvor þáttur um sig sé háður lestrarþróun og aldri einstaklingsins. Ef annan þáttinn skortir er ekki lesið með skilningi og viðkomandi telst ekki vera læs (Gough og Tunmer, 1986; Hoover og Gough, 1990; Høien og Lundberg, 1999). Mikilvægi umskráningar og skilnings í lestri er vel þekkt, en oft er talið að hvor þáttur um sig hafi sjálfstæð áhrif í lestrarferli og hafi nokkurs konar samlegðaráhrif (Cain 2010). Höfundar einfalda lestrarlíkansins (Gough og Tunmer, 1986; Hoover og Gough, 1990) færa rök fyrir því að þættirnir tveir, umskráning og málskilningur, virki frá byrjun saman í lestrarferli og hefur sú skoðun fengið víðtækan stuðning fræðimanna og verið viðurkennd í alþjóðlegum opinberum skýrslum um lestur (National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Rose, 2006; Tunmer o.fl., 2013).

Lestur þróast í áföngum frá bernskuárum og stigakenningar í lestri (e. stage/phase theories of learning to read) sýna að ferlið markast oftast af fjórum stigum, frá byrjun þróunar þar til fullum tókum á lestri er náð (Ehri, 2005; Frith, 1985; Høien og Lundberg, 1999). Samkvæmt kenningunum má lýsa þróun í lestri á eftirfarandi hátt:

- Á fyrsta stigi lestrarþróunar tekur barn ekki eftir orðum né þekkir rithátt þeirra, en fær áhuga á algengum táknum (e. *pseudo*) sem það tekur eftir. Táknin eru margs konar, til dæmis nafn á uppáhalds vöru, drykk eða leikfangi. Vel þekkt dæmi um þetta eru orðmyndir eins og *Cheerios*, *McDonalds* og *LEGO*.
- Á stigi tvö er barnið farið að gefa gaum að orðum í heild sinni og tekur eftir þeim eins og mynstrum. Barnið þekkir ef til vill heil orð og ákveðna bókstafi í orðum, eins og í eigin nafni, en getur ekki afmarkað hvern bókstaf í orðinu. Orðin eru sjónræn heild og barnið greinir ekki staka bókstafi í orðunum.
- Á stigi þrjú fá bókstafir og stafróf vægi. Barnið þekkir bókstafina, lærir aðferðir við að umskrá bókstafi og hljóð þeirra og nær tókum á að lesa orð og texta. Á þessu stigi greinir barnið alla bókstafi í orði og lestur verður smám saman öruggur hjá því í samræmi við aukna færni í að umskrá bókstafi og hljóð og lesa orð.
- Á lokastigi reynir á að þekkja stafsetningu orða (e. *orthography*) á augabragði og lesa öll orð eins og þau koma fyrir, leifturhrott af öryggi og lipurð (e. *sight word*). Lestur á lokastigi æfist fram á fullorðinsár og einkennist af því að hann er sjálfvirkur ferli, eins og hann gerist af sjálfu sér, lesandanum til gagns og gleði (Ehri, 2005; Frith, 1985; Høien og Lundberg, 1999).

Þegar horft er til stigakenninga sést að lestur er ferli sem mótast í bernsku og krefst stöðugrar æfingar fram á fullorðinsár. Kenningarnar bregða ljósi á byrjun lestrarþróunar og auðveldla skilning á þessu flókna ferli með því að lýsa þeim áföngum sem verða þar til lestur er orðinn lesandanum tamur og sjálfsagt tæki til notkunar í daglegu lífi.

Bókstafsstig, þriðja stigið, er áfangi í lestrarþróun sem flest börn þurfa að hafa fyrir að ná tókum á. Sum börn fara reyndar fljótt og áreynslulaust í gegnum þennan áfanga en flest þurfa mikla æfingu og tíma (Ehri, 2005; Lundberg og Herrlin, 2005). Þessi áfangi í lestrarþróun er áberandi í lestrarkennslu í byrjun grunnskóla. Barnið þarf á þessu stigi að hafa margt í huga samtímis um bókstafi, hljóð og orð sem það les, eins og undirstrikað er í kenningunni um einfalda lestrarlíkanið. Málhæfni barnsins og lestrargeta fyrstu árin í grunnskóla eru áfram mikilvægar forsendur lestrarnámsins og gefa sterka vísbendingu um áframhaldandi árangur í lestri og lesskilningi hjá nemandanum. Sá sem hefur góða undirstöðu í læsi og nær góðum tókum á lestri í byrjun eflir lestrarfærni sína áfram (Aarnoutse o.fl., 2001; Amalía Björnsdóttir o.fl., 2013; Jóhanna Einarsdóttir o.fl., 2011). Þessu er hins vegar öfugt farið hjá þeim sem ónóga undirstöðu hafa í læsi og ná ekki tókum á að lesa á fyrstu skólaárunum. Þeir nemendur ná oft ekki sama árangri og jafnaldrar þeirra og bilið hefur tilhneigingu til að breikka frekar en hitt. Þetta er gjarnan kallað *Matteusareinkenni* og í lestri vísar það til þess að sá sem nær ekki tókum á að lesa í byrjun á áfram í erfiðleikum með lestur og dregst aftur úr þeim sem fljótt nær góðum tókum á lestri og verður betri að lesa (Stanovich, 2000).

Stafróf, ritháttur og gerð tungumála hefur jafnframt áhrif á lestur. Það er til dæmis auðveldara að læra að lesa og skrifa á íslensku en ensku, sökum þess að íslenskur ritháttur og framburður er gagnsærri en í ensku. Erfiðara er að læra að lesa og skrifa tungumál, eins og enska er dæmi um, þegar verulegt ósamræmi er á milli framburðar og ritháttar. Enska er þekkt fyrir ógagnsæjan rithátt. Finnska og ítalska eru aftur á móti dæmi um evrópsk tungumál þar sem samræmi er mikið á milli framburðar og ritháttar og auðveldar það lestur og ritun (Cain, 2010; Seymour, 2005). Meðal evrópskra tungumála er íslenska flokkuð á milli ensku og finnsku og ítölsku og nær þeim síðarnefndu. Það þýðir

að í íslensku er nokkuð gott samræmi á milli framburðar og ritháttar (Seymour, 2005). Þetta hefur áhrif á nám í lestri og skrift á íslensku, en íslenskur ritháttur telst vera allflokinn (Anna Sigríður Þráinsdóttir, Baldur Sigurðsson og Rannveig G. Lund, 2006).

Viðfangsefni í lestrarkennslu

Skoðanir á því hvernig kenna eigi lestur eru skiptar í dag eins og síðustu áratugi en engum dylst að lestur er nauðsynleg hæfni fyrir alla. Skýrsla *The National Reading Panel* frá árinu 2000, *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*, á vegum bandarísku þjóðarstofnunarinnar um heilsu og þroska barna (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) hefur haft víðtæk áhrif á umfjöllun um lestur síðan hún birtist (Farstrup, 2002; Pressley, 2002; Snow og Juel, 2005). Í skýrslunni er áhersla lögð á fimm viðfangsefni (e. *topics*) sem skipta máli í lestrarkennslu. Viðfangsefnin varða: stafróf, lesfimi, skilning, menntun kennara í að kenna lestur og upplýsingatækni og lestrarkennslu (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Almennt er oftast vísað til þriggja fyrstu viðfangsefnanna í sambandi við lestrarþróun og lestrarkennslu. Viðfangsefnin þrjú eru skýrt dregin fram í skýrslunni en þau eru: (1) að kunna stafrófið, (2) að ná lesfimi og (3) að skilja það sem lesið er. Í lestrarkennslu á að hafa hliðsjón af viðfangsefnunum (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) en viðfangsefnin ein og sjálf eru ekki lestrarkennslan (Snow og Juel, 2005). Í því viðfangsefni að kunna stafrófið er efling hljóðkerfisvitundar grundvallarþáttur, einnig að kenna bókstafi og umskráningu. Að lesa upphátt og í hljóði æfir lesfimi en fimur lestur auðveldar skilning á texta. Orðaforði í töluðu máli og rituðu er forsenda fyrir skilningi. Í skýrslunni (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) kemur fram að lestrarnám þarf að taka til ofangreindra þriggja viðfangsefna og námið á að vera fjölbreytt. Efnið (e. *subject*) sem kennt er og unnið er úr á að tengjast reynslu nemenda og efla lestrargetu þeirra, áhuga og skilning.

Mat á lestri

Námsmat er órjúfanlegur þáttur í námi og kennslu. Megintilgangur námsmats samkvæmt aðalnámskrá grunnskóla er að leiðbeina nemendum um námið og hvernig markmiðum þess verði náð (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013). Námsmat á að styðja nám nemandans og kennslu kennarans og aðalnámskrá er rammi um skólastarf og leiðsögn um tilgang þess. Námsmat getur ýmist verið leiðsagnarmat, þegar niðurstöður leiðbeina og hafa mótandi áhrif á kennslu eða lokamat, þegar niðurstöður eru endanlegar (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013; Morrison og Wilcox, 2013). Grunnskólar eiga að hafa aðgang að greinandi stöðluðum prófum og öðrum matstækjum samkvæmt aðalnámskrá. Prófin eru til að kanna tiltekna þætti í námi og kennslu svo að hægt sé að nota niðurstöðurnar til að veita nemendum leiðsögn og kennslu við hæfi. Grunnskólar eiga jafnframt að hafa tækifæri til að tileinka sér ýmsar gerðir prófa, lestrarpróf, lesskimunarpróf og málþroskapróf, en þessi próf eru algeng í íslenskum grunnskólum. Prófin og aðrar tegundir matstækja geta verið gagnleg hjálpartæki fyrir kennara til að greina námsárangur og hugsanlega erfiðleika snemma á skólagöngunni (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013). Engin ein leið metur alla þætti í námi nemenda. Námsmat þarf því að vera af ýmsu tagi. Byrjendur í grunnskóla þreyta próf í læsi og raddlestri reglulega fyrstu skólaárin. Kannanir og óstöðluð próf sem kennarar í skólum leggja fyrir nemendur eru dæmi um leiðsagnarmat. Stöðluð próf og ýmis lokapróf eru dæmi um lokamat (Morrison og Wilcox 2013). Námsmat og próf í móðurmáli í 1.–4. bekk í íslenskum grunnskólum taka til ýmissa gerða prófa. Skimunarpróf í læsi og hraðapróf í raddlestri eru almenn mælitæki í grunnskólum og notuð í rannsókninni sem hér er greint frá. Í kaflanum *Mælitæki* hér á eftir er prófunum lýst.

Rannsóknin

Umfjöllunin hér að framan sýnir að læsi og lestur er einstaklingsbundin færni sem verður til og dafnar á bernskuárum, mótast enn frekar og styrkist á skólaárum og slípast á fullorðinsárum. Stigakenningar í lestri árétta þetta. Einfalda lestrarlíkanið sýnir að markmiðið með lestri er að skilja efnið sem lesið er en umskráning og málskilningur fara saman í lestrarfærni. Málþróun, einkum orðaforði og hljóðkerfisvitund, eru undirstöðupættir málsins, sem læsi og lestur byggist á. Að kunna bókstafi og læra að umskrá hljóð þeirra og form er nauðsynleg færni í lestri. Lesfimi felst í því að lesa texta rétt, af öryggi og með áherslum sem eiga við efnið. Lesfimi hefur jafnframt áhrif á skilning. Orðaforði er grunnforsenda skilnings (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Ritháttur tungumála hefur áhrif á lestur og í íslensku telst hann vera allflókinn (Anna Sigríður Þráinsdóttir o.fl., 2005). Barn sem vex upp í læsis- og lestrarhvetjandi umhverfi og hlustar, talar og ræðir við aðra skilur og skynjar smám saman að tungumálið á sér form og byggingarefni (til dæmis stafrófið). Barnið áttar sig á því að bókstafir hafa hlutverk og orð hafa ólíka merkingu. Þá skilur barnið þær forsendur sem læsi og lestur grundvallast á. Fyrstu árin í grunnskóla markast sterkt af því að börnin eru að læra að lesa.

Markmið rannsóknarinnar sem sagt er frá í þessari grein var að afla þekkingar á lestrarfærni byrjenda í einum bekk tvö fyrstu árin í grunnskóla. Rannsóknin er hluti af stærri rannsókn sem er ætlað að veita yfirsýn yfir lestrarnám og lestrarkennslu byrjenda í einum bekk tvö fyrstu árin í grunnskóla og var gerð á árunum 2006 til 2008. Rannsóknin takmarkast af þeim hópi nemenda sem hún tekur til og rannsóknarniðurstöður eru eingöngu lýsandi fyrir hópinn sem um ræðir. Hagnýtt gildi rannsóknarinnar felst í upplýsingum um færni í lestri hjá nemendum í einum bekk fyrstu tvö árin í grunnskóla samkvæmt prófum sem almennt eru notuð, skimunarprófi í læsi og hraðaprófum í lestri. Gætt var að siðferðilegum atriðum varðandi þátttakendur í rannsókninni þannig að enginn einstaklingur er persónugreinanlegur. Réttmæti rannsóknarinnar felst í gögnunum sem notuð voru og draga fram merkjanleg mynstur um árangur í lestri hjá byrjendum tvö fyrstu árin í grunnskóla. Áreiðanleiki rannsóknarinnar felst í því að gögnum er lýst eins greinilega og kostur er og greining samkvæmt þeim er sett skipulega fram. Þannig er hægt að meta hvernig niðurstöður eru fengnar.

Í rannsókninni var leitað svara við eftirfarandi spurningu:

- Hvaða færni í lestri hafa tuttugu nemendur í einum bekk tvö fyrstu árin í grunnskóla samkvæmt skimunarprófi í læsi og hraðaprófum í raddlestri?

Aðferð

Til að svara rannsóknarspurningunni var rannsóknarsniði lýsandi rannsókna (e. *non-experimental*) beitt. Í þeirri gerð rannsókna er fyrirbærum lýst, án þess að gripið sé inn í það sem mælt er. Í rannsókninni á það við um árangur í læsi samkvæmt skimunarprófi, og í lestri samkvæmt hraðaprófum í raddlestri. Lýsandi tölfræði er notuð og niðurstöður teknar saman og skráðar. Þær eru færðar inn í töflur og lesið úr þeim með hliðsjón af árangri hjá nemendum (Einar Guðmundsson og Árni Kristjánsson, 2005; Ragnheiður Harpa Arnardóttir, 2013).

Þátttakendur

Þátttakendur í rannsókninni voru tuttugu nemendur í einni bekkjardeild í 1. og 2. bekk í grunnskóla í Reykjavík. Í bekknum voru sextán drengir og fjórar stúlkur. Notað var hentugleikaúrtak til að velja þátttakendur. Þar skipti höfuðmáli samþykki bekkjarkennara fyrir því að taka þátt í rannsókninni í tvö ár og að skipulag skólafarsins væri byggt á

bekkjafyrirkomulagi. Rannsóknin var háð samvinnu við bekkjarkennarann og auk leyfis frá honum var leyfi fengið hjá skólastjórnendum og foreldrum nemenda. Skriflegt leyfi fékkst hjá öllum foreldrum enda var það forsenda fyrir þátttöku barna þeirra í rannsóknarstarfinu. Rannsóknin var að auki tilkynnt til Persónuverndar.

Mælitæki

Mælitæki sem notuð voru í rannsókninni voru tvær gerðir prófa, *Læsi – lestrarskimun* og *hraðapróf í raddlestri*. Hér verður prófgerðunum lýst nánar.

Læsi – lestrarskimun

Frá árinu 2002 hefur verið skylda að leggja skimunarprófið *Læsi – lestrarskimun* í 1. bekk og 2. bekk fyrir í grunnskólum Reykjavíkur (Skóla-og frístundasvið e.d.). Prófið er staðlað norskt próf sem hefur verið þýtt og staðfært á íslensku. Markmiðið með lestrarskimun er „að hjálpa nemendum að bæta læsi, ekki einungis að finna út hver staðan er“ (Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir, 2000a, bls. 14).

Skimunarprófið *Læsi – lestrarskimun* í 1. bekk og 2. bekk er í fimm sjálfstæðum hlutum. Hver hluti er eitt hefti. Í fyrsta bekk eru þrjú hefti lögð fyrir og í 2. bekk tvö hefti, alls fimm hefti (Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir, 2000b).

Í rannsókninni voru þrjú hefti lögð fyrir í 1. bekk, í október, mars og maí, og tvö hefti í 2. bekk, í mars og apríl. Í hverju hefti eru prófaðir ýmsir færniþættir í lestri og ritun sem falla undir læsi, eins og greint er frá hér á eftir.

1. *Læsi – lestrarskimun* í 1. bekk, 1. hefti
Þættir prófaðir í 1. hefti í 1. bekk; viðhorf, skilningur á hugtökum (9 atriði); bókstafir (stór/lífill), tölustafir, orð, setning, punktur, spurningamerki, fyrsta/síðasta orð í setningu, lengd orða (7 atriði), orðafjöldi í setningum (5 atriði), atkvæðafjöldi í orðum (11 atriði), fjöldi hljóða í orðum (11 atriði). Prófatríði eru alls 43.
2. *Læsi – lestrarskimun* í 1. bekk, 2. hefti
Þættir prófaðir í 2. hefti í 1. bekk; að tengja stórt og lítið staffákn (14 atriði), að tengja hljóð og tákni (10 atriði), að finna fyrsta hljóð orðs og skrifa stafinn (12 atriði), að tengja út frá hljóðstöfun (12 atriði), að lesa einföld orð og velja mynd (20 atriði), að skoða mynd og velja rétt orð (20 atriði). Prófatríði eru alls 88.
3. *Læsi – lestrarskimun* í 1. bekk, 3. hefti
Þættir prófaðir í 3. hefti í 1. bekk; að lesa setningar, velja mynd (13 atriði), að lesa texta, álykta (6 atriði), að lesa fyrirmæli, framkvæma (10 atriði), að skrifa orð eftir upplestri (6 atriði), að skrifa orð við myndir (6 atriði). Prófatríði eru alls 41.
4. *Læsi-lestrarskimun* í 2. bekk, 1. hefti
Þættir prófaðir í 1. hefti í 2. bekk; viðhorf, að lesa orð, að velja mynd (30 atriði), að greina orðhluta í samsettum orðum (20 atriði), að skoða mynd, finna rétt orð (30 atriði). Prófatríði eru alls 80.
5. *Læsi-lestrarskimun* í 2. bekk, 2. hefti
Þættir prófaðir í 2. hefti í 2. bekk; að lesa setningar, velja mynd (23 atriði), að hlusta, svara (2 atriði), að velja orð út frá samhengi í texta (6 atriði), að lesa, svara spurningum (5 atriði), að lesa fyrirmæli, framkvæma (10 atriði). Prófatríði eru alls 46. (Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir, 2000b).

Hver prófhluti er mældur sérstaklega og þrjú viðmið um árangur eru í skimunarprófinu *Læsi – lestrarskimun*. Greint er frá þeim í útgefnum skýrslum um *Lesskimun* (Skóla-og frístundasvið Reykjavíkurborgar, e.d.). Hæsta viðmið um árangur er þegar nemandi svarar 65% rétt á prófinu eða meira. Nemendur sem ná þeim árangri teljast *lesa sér til gagns*. Síðan er viðmiðið 50–64% árangur en nemendur teljast þá vera *að ná tókum á*

lestri og tekið er fram að fylgjast þurfi með árangri hjá þessum hópi. Lægsta viðmiðið er 49% árangur eða minni. Nemendur sem þennan árangur teljast *undir marki* og þurfa sérstaka athygli og aðstoð, eins og tekið er fram í ofangreindum framangreindum skýrslum.

Hraðapróf í raddlestri

Hraðapróf í raddlestri, einnig kallað *raddlestrarpróf* eða *hraðlestrarpróf*, mælir hve hratt texti er lesinn á tilteknum tíma. Atkvæði í orðum eru reiknuð út og talið hve mörg atkvæði barn les á tveimur mínútum, villur eru dregnar frá og reiknað út hve mörg atkvæði það hefur lesið rétt á einni mínútu. Barn sem les tvö hundruð atkvæði á einni mínútu telst hafa náð hundrað prósent árangri. Helmingur þess árangurs, fimmtíu prósent, sýnir að barn hafi náð mörkum þess að tileinka sér lestur miðað við hundrað prósent árangur. Betri árangur, til dæmis sjötíu prósent, sýnir að barnið er komið vel áleiðis að hundrað prósent árangri. Hraður lestur þýðir að texti er lesinn rétt og af öryggi. Uppbygging hraðaprófa er þannig að í fyrstu setningum eru orð stutt og hljóðrétt þannig að sérhljóðar og samhljóðar skiptast reglulega á í orðum. Dæmi um þetta eru orð eins og: *ís, lesa, sofa, bók*. Orðin þyngjast smám saman og setningar lengjast, breytast úr því að vera stuttar setningar eins og *Á ég nú að fara út?* yfir í að vera lengri og flóknari, eins og *Krakkarnir gátu ekki verið kyrrir, þau þutu út um allt og sögdust vera í feluleik*. Texti prófanna þyngist frá í 1. bekk. Textagerð í hraðaprófum er blönduð, bæði frásögn og upplýsingar. Sérfræðingar í lestri semja texta hraðaprófa. Prófin eru gerð fyrir mismunandi árganga og gefin út á vegum fræðslufirvalda. Skólinn í rannsókninni átti safn lestrarprófa yfir árabíl og mismunandi árganga. Prófin í rannsókninni voru fengin úr safni skólans.

Í rannsókninni var eitt hraðapróf lagt fyrir í 1. bekk, kallað *Hraðapróf A1* í rannsókninni og annað próf í 2. bekk, kallað *Hraðapróf A2* í rannsókninni. Í rannsókninni var lagt fyrir eitt hraðapróf að auki, *Hraðapróf B1, B2, B3*. Prófið er eitt og sama prófið, samið fyrir 1. bekk, og nemendur lásu það þrisvar sinnum á rannsóknartímabilinu, fyrst einu sinni í 1. bekk og svo tvisvar í 2. bekk. Þetta var gert til að mæla árangur á sama prófi yfir tíma (e. *test–retest*). Prófin í rannsókninni eru ekki stöðluð og ekki er hægt að bera saman einstaka þætti þeirra innbyrðis.

Framkvæmd

Læsi – lestrarskimun

Sérkennari skólans lagði skimunarprófið *Læsi – lestrarskimun* fyrir 1. bekk og 2. bekk fyrir alla nemendur í bekknum samtímis, samkvæmt leiðbeiningum með prófinu. Prófin voru lögð fyrir í samstarfi við bekkjarkennarann í skólastofu barnanna.

Hraðapróf í raddlestri

Hraðapróf A1 lagði sérkennari fyrir hvert barn einslega í maí í 1. bekk. *Hraðapróf A2* lagði bekkjarkennari fyrir hvert barn í október í 2. bekk. Börnin þekktu kennara sína vel og tóku prófin á kyrrlátum stað í umhverfi sem þau þekktu vel.

Hraðapróf B1, B2, B3 lagði rannsakandi fyrir í mars í 1. bekk og í október og apríl í 2. bekk. Rannsakandi hitti eitt og eitt barn í einu, vingjarnlega var tekið á móti hverju barni og því var ljós tilgangurinn með prófinu. Börnin voru örugg í aðstæðunum og samstarfsfús. Þau vissu að þau þyrftu ekki að lesa ef þau vildu það ekki, en það kom ekki til þess í neinu tilviki.

Niðurstöður

Niðurstöður verða settar fram fyrir hvert próf fyrir sig og birtar í töfluformi þar sem sjá má árangur hvers nemanda í prófunum sem hann tók á þeim tveim árum sem rannsóknin stóð yfir. Fyrst verður greint frá niðurstöðum skimunarprófsins og síðan hraðlestrarprófanna. Að lokum verða helstu niðurstöður teknar saman í einni töflu.

Skimunarprófið Læsi – lestrarskimun í 1. bekk og 2. bekk

Árangur var skoðaður með því að reikna hlutfall réttra svara á prófinu hjá hverjum nemanda, samkvæmt leiðbeiningum með prófinu, og árangur metinn með tilliti til þriggja viðmiða. Árangursviðmiðin eru: hæst 65% og yfir, þegar nemandi telst *lesa sér til gagns* þá 50–64% árangur þegar nemandi telst *vera að ná tókum á lestri* og minnsti árangur 49% og undir, þegar nemandi telst *vera undir marki*. Í skimunarprófinu *Læsi – lestrarskimun* voru fimm prófhlutar frá október 2006 og fram í maí 2008. Niðurstöður úr hverjum prófhluta fyrir sig eru birtar í *töflu 1*, bæði sem tölugildi (hlutfall réttra svara) og sem litur (blátt fyrir hæsta árangursviðmið, gult fyrir annað árangursviðmið og grátt fyrir lægsta viðmið).

Tafla 1: Árangur í Læsi – lestrarskimun 1. bekk og 2. bekk					
Nemendur	Október 2006 %	Mars 2007 %	Maí 2007 %	Mars 2008 %	Maí 2008 %
1	63	98	85	100	89
2	77	100	98	100	96
3	85	99	95	99	98
4	57	93	78	83	92
5	53	66	46	71	63
6	53	84	46	90	74
7	79	100	100	89	96
8	87	94	85	79	78
9	85	98	98	98	98
10	90	99	95	100	96
11	92	92	88	96	96
12	60	92	85	90	85
13	74	99	83	–	–
14	78	98	98	99	89
15	36	59	59	55	57
16	37	56	32	61	54
17	80	76	44	50	39
18	70	98	90	94	96
19	19	–	83	96	87
20	20	68	37	–	–
21	21	–	–	59	68

Taflan sýnir hlutfall réttra svara á prófinu. Strik í töflu merkir að nemandi tók ekki viðkomandi próf. Nemendum er raðað upp af handahófi. Sami nemandi hefur sama númer í öllum mælingum sem gerðar eru.

Tafla 1 sýnir að meirihluti nemenda í bekknum náði 50% árangri og yfir á skimunarprófunum bæði í 1. bekk og 2. bekk. Í fyrsta prófhlutanum í október (*Læsi – lestrarskimun í 1. bekk, 1. hefti*) tók tuttugu og einn nemandi prófið. Nemandur höfðu þá verið tæplega tvo mánuði í skólanum. Ellefu nemendur lenda í hæsta viðmiðunarhópi og teljast *lesa sér til gagns*. Fimm nemendur ná viðmiðunarhópi tvö og teljast *vera að ná tókum á lestri* og aðrir fimm nemendur lenda í lægsta viðmiðunarhópi og teljast *vera undir marki*.

Prófhloti 2 var lagður fyrir í mars í 1. bekk og þá tóku nítján nemendur prófið. Sautján nemendur voru þá í hæsta viðmiðunarhópi, tveir nemendur í þeim næsta en enginn nemandi lenti í lægsta viðmiðunarhópi. Niðurstöður sýna að sex nemendur hafa bætt árangur sinn og komist í hæsta viðmiðunarhóp á fjórum mánuðum frá því að fyrsta prófið var tekið í október.

Prófhloti 3 var lagður fyrir í maí í 1. bekk, tveimur mánuðum eftir prófhloti 2. Tuttugu nemendur tóku prófið. Fjórtán nemendur náðu þá í hæsta viðmiðunarhóp, einn nemandi var í þeim næsta en nú lenda fimm nemendur í lægsta viðmiðunarhópi. Það er breyting frá fyrra prófi í mars. Einkum vekur athygli sá fjöldi nemenda sem nú er undir 49% árangri. Einnig er athyglisvert að fjórir af þeim fimm nemendum sem lenda í lægsta viðmiðunarhópi í prófhloti 3 höfðu áður verið í hæsta viðmiðunarhópi.

Prófhloti 4 var lagður fyrir í mars í 2. bekk. Nítján nemendur tóku prófið. Niðurstöður sýna að sextán nemendur náðu í hæsta viðmiðunarhóp, þrír nemendur náðu í næsta viðmiðunarhóp og enginn nemandi lenti í þeim lægsta. Á þessu prófi birtist greinileg framför frá síðasta prófi í maí árinu áður, þegar fimm nemendur voru í lægsta viðmiðunarhópi. Þeir nítján nemendur sem tóku prófið teljast allir annaðhvort *lesa sér til gagns* eða *að vera að ná tókum á að lesa*. Enginn nemandi fer niður um viðmiðunarhóp frá síðasta prófi.

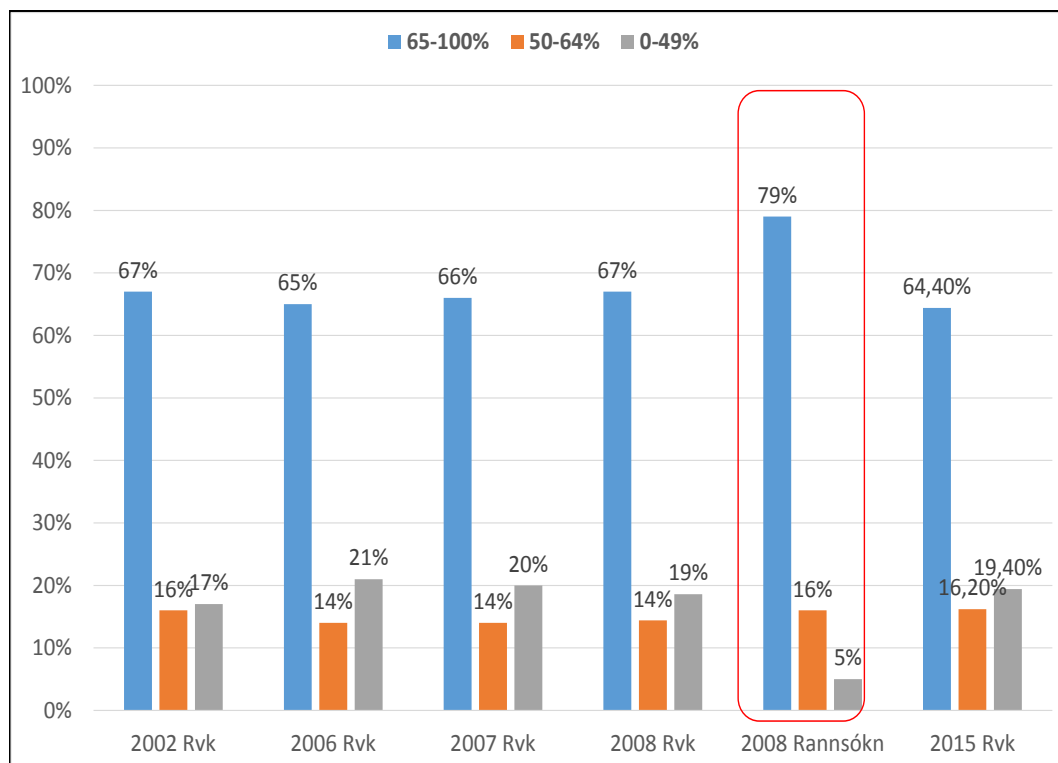
Prófhloti 5, lokaprófhlotinn, var lagður fyrir í maí í 2. bekk og tóku nítján nemendur prófið. Niðurstöður sýna að fimmtán nemendur lenda í efsta viðmiðunarhópi og teljast geta *lesið sér til gagns*. Tveir nemendur lenda í öðrum viðmiðunarhópi og teljast *vera að ná tókum á að lesa* og einn nemandi lendir í lægsta viðmiðunarhópi og telst *ekki ná marki*. Það er breyting frá síðasta prófi, tveimur mánuðum fyrr, þegar enginn nemandi var í lægsta viðmiðunarhópi. Þegar árangur nemenda er skoðaður yfir tveggja ára tímabil sést að ellefu nemendur af nítján eru í efsta viðmiðunarhópi í öllum prófunum. Þrír til viðbótar eru í efsta viðmiðunarhópi í síðustu fjórum prófunum. Þessir nemendur ná góðum tókum á læsi strax í byrjun og geta þeirra eflist á tímabilinu.

Nemendur 15 og 16 virðast ekki ná almennilegum tókum á læsi. Þeir standa illa að vígi í upphafi, lenda í lægsta viðmiðunarhópi í fyrsta prófinu, og ná sér ekki almennilega á strik þótt þeir séu í öðrum viðmiðunarhópi undir lokin. Það er hins vegar nemandi 17 sem sker sig sérstaklega úr. Í upphafi virðist hann standa vel að vígi, lendir í efsta viðmiðunarhópi í fyrstu tveim prófunum, en svo hallar undan fæti og í lokin er hann einn í lægsta viðmiðunarhópi. Þetta er til marks um það að árangur í læsi er mismunandi hjá einstaklingum og ekki alltaf stöðugur. Einnig er þetta til marks um áhrif hljóðkerfisvitundar og getu byrjandans til að umskrá bókstafi og hljóð en áhrif þeirra þátta í lestri byrjandans eru kunn (Amalía Björnsdóttir og félagar, 2013; Freyja Birgisdóttir, 2011; Torppa, Poikkeus, Laakso, Eklund og Lyytinen, 2006).

Árangur á skimunarprófi í grunnskólum í Reykjavík og í rannsóknarbekknum

Eins og áður er greint frá er skylda í grunnskólum Reykjavíkur að leggja fyrir skimunarprófið *Læsi –lestrarskimun í 1. bekk og 2. bekk* í tveim fyrstu árgöngunum. Fræðsluyfirvöld safna saman upplýsingum um niðurstöður í viðhorfahluta í 1. bekk og

árangur úr báðum prófhlutum í 2. bekk. Skóla-og frístundasvið Reykjavíkurborgar, áður Menntasvið Reykjavíkurborgar, hefur gefið út skýrslu á hverju ári frá árinu 2002 um Lesskimun þar sem greint er frá árangri í læsi í 2. bekk (Skóla-og frístundasvið Reykjavíkur, e.d.). Á Mynd 1 er árangur í grunnskólum Reykjavíkur tekinn saman frá árinu 2002 til ársins 2015. Árið 2002, í fyrsta skipti sem prófið var lagt fyrir, árin 2006, 2007 og 2008, á sama tímabili og rannsóknin var gerð, og að lokum árið 2015. Árangur bekkjarins í rannsókninni í 2. bekk, árið 2008, er skráður til samanburðar.



Mynd 1: Árangur á skimunarprófinu Læsi – lestrarskimun að vori í 2. bekk í grunnskólum Reykjavíkur. Strik er dregið í kringum árangur rannsóknarbekkjarins.

Á Mynd 1 sést að 67% nemenda í 2. bekk í grunnskólum Reykjavíkur náðu hæsta viðmiði um árangur, 65% árangri eða meira, í fyrstu mælingu sem var gerð árið 2002. Hópurinn minnkar um 1–2% árin 2006 og 2007 miðað við fyrstu mælingu, en árið 2008 nær sami fjöldi nemenda (67%) hæsta árangursviðmiði og í fyrstu mælingunni. Árið 2015 ná 64% nemenda í grunnskólum í Reykjavík hæsta viðmiði um árangur og hefur fækkað um 3% frá fyrstu mælingu árið 2002. Mynd 1 sýnir að 79% nemendahópsins sem tók þátt í rannsókninni eru í hæsta viðmiðunarhópi og því töluvert fyrir ofan meðalárangur í hæsta viðmiðunarhópnum í grunnskólum Reykjavíkur á tímabilinu sem er skoðað.

Mynd 1 sýnir að 16% nemenda í skólum Reykjavíkur náðu næsthæsta viðmiði um árangur, 50–64%, í fyrstu mælingu árið 2002. Nemendurnir teljast vera að ná tókum á lestri. Árið 2006 er hlutfall nemenda í þessum hópi orðið 14%, og það helst áfram þannig árin 2007 og 2008. Árið 2015 ná síðan rúm 16% nemenda næsthæsta viðmiði um árangur. Nemendur í sama viðmiðunarhópi um árangur í bekknum sem var rannsakaður voru 16% eða 2% fleiri en í grunnskólum Reykjavíkur árið 2008.

Á Mynd 1 sést að hópur nemenda sem hefur lægsta viðmið um árangur, 49% og undir og telst ekki ná marki var 17% í fyrstu mælingu í grunnskólum Reykjavíkur árið 2002. Hópurinn var síðan 21% árið 2006, 20% 2007, 19% árið 2008 og rúmlega 19% árið 2015. Hlutfall árangurs sveiflast á milli ára, eins og sést; hópurinn er stærstur 21% árið 2006 en

hefur minnkað. Í bekknum sem var rannsakaður er sami hópur 5% nemenda. Það er mun lægra hlutfall en birtist í grunnskólum borgarinnar, en vandi engu að síður. Nemendur í þessum hópi eru samkvæmt skimunarprófinu *Læsi – lestrarskimun* viðkvæmasti hópur nemenda í árangri í læsi. Hópurinn telst *ekki ná marki* við að lesa, og þarf sérstaka athygli og aðstoð í lestri.

Hraðapróf í raddlestri

Árangur nemenda í hraðaprófi A1 og A2 og *hraðaprófi B1, B2 og B3* í prósentum (%) er fenginn með því að reikna hlutfallslegan árangur úr hverju prófi. Hraðaprófin eru byggð upp á sambærilegan hátt og árangur mældur út frá sömu viðmiðunum og áður er lýst. Hundrað prósentu árangur miðast við að lesa tvö hundruð atkvæði rétt á mínútu.

Hraðapróf A1 og A2.

Tafla 2 sýnir árangur nemenda í tveimur hraðaprófum sem lögð voru fyrir með hálfis árs millibili; hraðaprófi A1 sem lagt var fyrir í maí 2007, við lok 1. bekkjar, og hraðaprófi A2 sem lagt var fyrir í október sama ár þegar skammt var liðið á 2. bekk. Árangur nemenda er táknaður með tvennum hætti, annars vegar sem hlutfallstala og hins vegar með lit þar sem hæsti viðmiðunarhópurinn nær 70% árangri eða meira (blár), næsti hópur nær 50 til 69% árangri (gulur) og lægsti hópurinn er fyrir neðan 50% (grár).

Tafla 2: Árangur í raddlestri í 1. og 2. bekk á Hraðaprófi A1 og A2		
Nemendur	Hraðapróf A1 maí 2007	Hraðapróf A2 október 2007
1	60	100
2	73	95
3	76	95
4	27	55
5	-	19
6	12	24
7	54	87
8	32	30
9	30	73
10	48	63
11	54	85
12	27	39
13	16	-
14	66	95
15	15	35
16	-	7
17	9	15
18	45	78
19	22	47
20	-	20
21	-	25

Árangur í *Hraðaprófi A1 og A2* sýnir að allir nemendur í bekknum, nema einn, bæta árangur sinn í raddlestri frá vori í 1. bekk fram á haust í 2. bekk. Nemandinn sem bætir ekki árangur sinn stendur nokkurn veginn í stað á þessum tíma. Eins og sést í *Töflu 2* bættu nokkrir nemendur aftur á móti árangur sinn verulega og merkjanlegar breytingar verða á tímabilinu, meðaltal bekkjarins fer úr um 40% árangri í tæp 55%. Hjá þessum nemendum eykst öryggi í lestri, umskráningargeta eykst og sjálfvirkni í lestri eflist. Þetta kemur heim og saman við þá þróun í lestri sem stigakenningar lýsa (Ehri, 2005; Frith, 1985; Høien og Lundberg, 1999). Einnig styður þetta þær niðurstöður Freyju Birgisdóttur (2010) að árangur nemenda í lestri batni á milli 1. bekkjar og 2. bekkjar í grunnskóla. *Tafla 2* sýnir jafnframt að fjórir nemendur í bekknum eru skammt á veg komnir í lestri og ná ekki 20% árangri á *Hraðaprófi A1 og A2*. Árangur þeirra beinir athygli að hljóðkerfisþáttum í lestri en Muter (2006) og Amalía Björnsdóttir og félagar (2013) vekja athygli á mikilvægi þess að fylgjast með börnum sem fljótt sýna hljóðkerfisvanda. Árangurinn sýnir jafnframt þekkingu nemendanna á bókstöfum og getu þeirra til að umskrá orð. Aðrir þættir geta einnig haft áhrif á árangurinn hjá umræddum nemendum. Í *Töflu 2* sést einnig að átta nemendur, nær helmingur nemenda í bekknum, lesa með 70% árangri og yfir á *hraðaprófi A2*, við upphaf 2. bekkjar. Sá árangur sýnir að nemendurnir eru á góðri leið með að ná sjálfvirkni í lestri og viðmiði um hundrað prósentu árangur í lestrarhraða.

Nemendur 5, 15, 16 og 17, sem lentu í lægsta viðmiðunarhópi samkvæmt skimunarprófinu í maí 2008 (sbr. *töflu 1*), eru einnig meðal þeirra sem ná lökustum árangri í *hraðaprófinu* í október 2007.

Hraðapróf B1, B2 og B3.

Tafla 3 sýnir árangur nemenda á *Hraðaprófi B1, B2 og B3*. Prófið er eitt og sama prófið og var þrisvar lagt fyrir nemendur. Fyrst var það lagt fyrir um vor í 1. bekk (*hraðapróf B1*), næst um haust í 2. bekk (*hraðapróf B2*) og að lokum um vor í 2. bekk (*hraðapróf B3*). Þessi háttur var hafður á til að mæla árangur á sama prófi yfir tíma. Viðmið um hundrað prósentu árangur er hið sama og í *hraðaprófi A1 og A2* sem þegar hefur verið lýst.

Tafla 3: Árangur í raddlestri í 1. og 2. bekk á Hraðaprófi B1, B2, B3			
Nemendur	Hraðapróf B1 mars 2007	Hraðapróf B2 október 2007	Hraðapróf B3 apríl 2008
1	100	100	100
2	100	100	100
3	100	100	100
4	49	100	100
5	3	33	100
6	17	38	100
7	100	100	100
8	36	100	100
9	35	100	100
10	100	100	100
11	100	100	100
12	25	100	100
13	18	-	-
14	100	100	100
15	6	19	100
16	0	11	44
17	9	15	35
18	100	100	100
19	20	100	100
20	0	35	-
21	-	32	100

Árangur nemenda á *Hraðaprófi B1* sýnir að átta nemendur náðu hundrað prósentu viðmiði um vor í 1. bekk og næsta haust hafa fimm til viðbótar náð 100% árangri. Við lok skólaárs í 2. bekk hafa svo 16 af þeim 18 nemendum sem tóku prófið náð 100% árangri. Tveir nemendur voru undir 50% marki í lok 2. bekkjar. Niðurstöður sýna að þegar prófið er tekið í síðasta skipti (*hraðapróf B3*) hafa allir nemendur utan tveir náð hundrað prósentu viðmiði. Það merkir að nemendur lesa textann orðið rétt, af öryggi og einnig á hraða sem er innan tímamarka. Nemandinn sem bætti ekki árangur sinn á milli prófa A1 og A2 gerir það frá prófi B1 til B2 þannig að hann nær hundrað prósentu árangri og heldur honum í lokaprófi B3. Niðurstöðurnar sýna að lestrarfærni hjá einstaklingi getur farið hægt af stað, án þess að um vanda í lestri sé að ræða, og síðan tekið góða stefnu upp á við. Álíka mynstur í lestrarfærni byrjandans kemur fram í hliðstæðum íslenskum rannsóknum (Freyja Birgisdóttir, 2010, 2011). Þegar nemendur lesa prófið í þriðja sinn er liðið rúmt eitt ár frá því að þeir lásu textann fyrst.

Niðurstöður í *Hraðaprófi B1, B2 og B3* sýna að árangur í lestri eykst hjá nær öllum nemendum í bekknum frá vori í 1. bekk til vors í 2. bekk. Þær beina jafnframt athygli að nemendum 16 og 17 sem sýna hægar framfarir í lestri. Þeir nemendur náðu einnig slökum árangri á lesskimunarprófinu og í hraðaprófum A1 og A2. Athygli vekur hins vegar að nemandi 15 hefur náð 100% árangri í hraðaprófi B3 við lok 2. bekkjar en hann var

einungis með 19% árangur í hraðaprófi B2 og 35% árangur í hraðaprófi A2 í október 2007.

Það vekur einnig athygli þegar niðurstöður úr hraðaprófum B1, B2 og B3 eru skoðaðar að enginn nemandi nær árangri á bilinu 50 til 70% heldur eru nemendur annaðhvort undir 50% eða ná 100% árangri. Þetta kann að benda til þess að nemendur sem á annað borð komast yfir ákveðinn þröskuld í lestrarfærni í byrjun nái góðum tókum á lestri. Einnig getur það haft áhrif að nemendur lesa sama textann í þrjú skipti.

Lesskimun og hraðapróf

Tafla 4 sýnir að lokum fjölda nemenda í bekknum og árangur hjá þeim í skimunarprófinu *Læsi – lestrarskimun* og hraðaprófum í raddlestri á tímabilinu. Í skimunarprófinu er hver prófhluti mældur sérstaklega og árangursviðmið eru þrjú í hverjum þeirra. Prófhluti þrjú í skimunarprófinu í lok 1. bekkjar (*Læsi – lestrarskimun í 1. bekk, 3. hefti*) mælir greinilegar en tveir prófhlutarnir á undan getu nemanda til að lesa af öryggi. Í bekknum eru fjórtán nemendur sem lesa sér til gagns þegar þetta próf er tekið og fimm nemendur sem ná ekki marki. Ári síðar, í lokamælingu í skimunarprófinu, lesa fimmtán nemendur sér til gagns og einn nemandi er undir marki. Árangurinn sýnir að nemendum í bekknum fer fram í læsi. Þegar árangur í skimunarprófinu er metinn þarf að horfa til atriðanna sem mæld eru í hverju prófi, en greint er frá þeim áður í greininni. Árangur í skimunarprófinu er ekki hægt að bera saman við árangur í hraðaprófum sökum þess að gerðir prófanna eru ólíkar og viðmið um árangur sömuleiðis. Dæmi um þetta er nemandi sem er undir 49% árangri í skimunarprófi og hefur ekki náð marki. Nemandi sem er með hlutfallslega sama árangur í hraðaprófi fyrstu tvö skólaárin er hins vegar á góðri leið með að bæta lestur. Hraðapróf A1 og A2 og Hraðapróf B1, B2 og B3 mæla árangur á sambærilegan hátt, sem miðast við tók nemenda á að lesa texta rétt, af öryggi og hraða innan tímamarka. Tafla 4 sýnir fjölda nemenda sem bæta árangur sinn í lestri jafnt og þétt samkvæmt hraðaprófunum fyrstu tvö skólaárin, eftir viðmiðum um fimmtíu prósentu árangur og yfir eða undir því marki.

Tafla 4: Fjöldi nemenda og mælingar á lestrarþróun							
Viðmið	Október 2006	Mars 2007	Mái 2007	Október 2007	Mars 2008	Apríl 2008	Mái 2008
Læsi lestrarskimun							
49% og undir	4	0	5	-	0	-	1
50–64%	5	2	1	-	4	-	3
65% og yfir	11	17	14	-	15	-	15
Hraðapróf – A1 og A2							
49% og undir	-	-	11	10	-	-	-
50% og yfir	-	-	6	10	-	-	-
Hraðapróf – B1, B2, B3							
49% og undir	-	11	-	7	-	-	2
50% og yfir	-	8	-	13	-	-	17

Niðurstöður sýna að flestum nemendum fer fram í læsi og lestri tvö fyrstu skólaárin. Sambærilegar niðurstöður komu fram í rannsókn Freyju Birgisdóttur (2010) á árangri í lestri í fyrsta og öðrum bekk í grunnskóla. Niðurstöðurnar lýsa einnig árangri nemenda í

læsi og lestri samkvæmt fleiri en einni mælingu á tímabilinu og sýna að árangur í læsi og lestri er breytilegur yfir tíma.

Umræða

Megintilgangur rannsóknarinnar var að kanna lestrarfærni tuttugu nemenda í sama bekk tvö fyrstu árin í grunnskóla. Niðurstöður sýna að árangur á skimunarprófi í læsi og hraðaprófi í lestri hjá nemendum bekkjarins er mismunandi, flestir nemendur taka stöðugum framförum og ná ágætum tókum á lestri en á því eru þó undantekningar. Rannsóknir á læsi og lestri byrjenda í íslensku skólasterfi eru enn af skornum skammti. Áður hafa ekki legið fyrir niðurstöður um lestrarfærni byrjenda í sama nemendahópi yfir tvö ár í íslensku skólasterfi og það er einnig nýlunda að lestrarfærni sömu nemenda sé mæld reglulega á byrjunarárum með mismunandi prófum sem grunnskólar nota. Gildi prófmælinganna í þessari rannsókn felst í því að árangur í læsi og lestri er hægt að sjá yfir tíma, bæði heildarárangur hjá nemendum í bekknum og breytingar, til og frá, hjá einstökum nemendum. Það lýsir ferli nemenda í byrjun lestrarnáms með skýrum hætti og sýnir vel að að námsferlið er síkvíkt. Erlendar rannsóknir á þessu sviði sýna, eins og þessi rannsókn, að lestur er einstaklingsbundin færni sem þróast yfir tíma og tengist ekki aldri eingöngu (Ehri, 2005; Frith, 1985; Høien og Lundberg, 1999).

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að árangur eykst jafnt og þétt hjá flestum nemendum tvö fyrstu skólaárin í grunnskóla. Þá sést að færnin í lestri eykst þegar nemandi getur umskráð og lesið orð og hún er minni þegar hann getur það ekki sem skyldi. Þetta sýna niðurstöður í stökum prófhlutum í skimunarprófinu og niðurstöður í hraðaprófunum í raddlestri. Prófhloti þrjú í skimunarprófinu, í lok fyrsta bekkjar, varpar ljósi á þessa stöðu, en þá er aukinn fjöldi nemenda, fimm af tuttugu með árangur 49% og undir. Í þeim prófhluta eiga nemendur að lesa setningar og velja viðeigandi mynd, lesa stuttan texta og álykta svar, lesa fyrirmæli og framkvæma samkvæmt þeim, skrifa orð eftir upplestri og skrifa orð við myndir, alls 41 atriði (Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir, 2000b). Nemendur þurfa þarna greinilega að leysa úr efnisatriðum með því að lesa orð og setningar, skilja og fylgja fyrirmælum, og það í ríkari mæli en í fyrri prófhlutum (sjá lýsingu á prófhlutum í kaflanum Mælitæki). Margt bendir til þess að hægar framfarir í umskráningarfærni séu hindrun hjá umræddum nemendum við að leysa viðfangsefnið í þessum prófhluta. En það er þekkt að í fyrsta bekk fer flestum nemendum fram í að umskrá orð og lesa (Freyja Birgisdóttir, 2010, 2011). Gerð skimunarprófsins vekur jafnframt athygli því að prófhlutinn virðist vera snöggum þyngri en hlutarnir tveir á undan. Niðurstöðurnar sýna að vert er að fylgja þróun í læsi áfram hjá þessum nemendum og öðrum í bekknum frá þessari stöðu í lok fyrsta skólaársins. Þróun læsis samkvæmt skimunarprófinu verður sú að í lok annars bekkjar, ári síðar, eru níttján nemendur af tuttugu sem ná árangri yfir lægsta viðmið. Allir nemendurnir nema einn bæta færni sína í öðrum bekk. Árangur nemenda í bekknum samkvæmt niðurstöðum skimunarprófsins útskýrir ekki hvað það er nákvæmlega hjá hverjum og einum sem liggur að baki tölunni um árangur. Skráningarblöð sem fylgja skimunarprófinu *Læsi – lestrarskimun* koma að gagni í þessu sambandi og veita upplýsingar um árangur einstaklings í einstökum prófþáttum.

Þegar niðurstöður úr skimunarprófi í rannsóknarbekknum eru bornar saman við niðurstöður úr grunnskólum Reykjavíkur úr sama prófi sem haft er til viðmiðunar sést að árangur nemenda í rannsókninni er betri í öllum þremur viðmiðum um árangur. Skýrslan *Lesskimun* greinir frá árangri nemenda í 2. bekk (Skóla-og frístundasvið Reykjavíkurborgar, e.d.). Í skýrslunni kemur fram að í þau þrettán ár sem prófið hefur verið lagt fyrir sýna niðurstöður að viðmiðin þrjú um árangur eru nokkuð stöðug. Í rannsókninni er samanburður gerður á árangri bekkjarins og árangri í grunnskólum Reykjavíkur árin 2002, 2006, 2007, 2008 og 2015. Niðurstöður sýna að hlutfall nemenda í

hæsta viðmiðunarhópi um árangur er 64 - 67% öll árin, lægst árið 2015. Nemendum í þessum hópi hefur fækkað. Það kemur nokkuð á óvart miðað við það sem ætla má samkvæmt niðurstöðu rannsóknar Amalíu Björnsdóttur og félaga (2013) um langtímaáhrif málproskaathugana en þar er lögð áhersla á að góð tök á læsi í byrjun efla læsisgetuna áfram. Niðurstöður um minnkandi árangur hjá þessum hópi nemenda vekja spurningar um ástæður. Í rannsóknarbekknunum er hlutfall nemenda í hæsta viðmiðunarhópi 79%.

Nemendur sem hafa næsthæsta viðmið, 50% árangur og yfir, eru nokkuð stöðugur hópur eða 14–16% á árabílinu sem um ræðir í grunnskólum borgarinnar. Í rannsóknarbekknunum eru 16% nemenda í þessum hópi og kemur það næst árangri jafnaldra í grunnskólum Reykjavíkur. Þessi hópur nemenda er að ná tökum á að lesa. Flest börn ná jafnt og þétt tökum á lestri í byrjun grunnskólans eins og niðurstöður rannsókna Freyju Birgisdóttur (2010, 2011) og Hrafnhildar Ragnarsdóttur og félaga (2009) sýna. Niðurstöður þessarar rannsóknar koma heim og saman við þá reynslu að byrjendur í lestri þurfi tíma og tækifæri til að ná traustum tökum á lestri án þess að um vanda í lestri sé að ræða (Ehri, 2005; Lundberg og Herrlin, 2005).

Nemendur í grunnskólum í Reykjavík sem eru í lægsta viðmiðunarhópi, með 49% árangur og minna, eru 17% árið 2002 sem er lægst, 21% árið 2006 sem er hæst og 19% árið 2008 og 2015. Nemendum í þessum hópi í grunnskólum Reykjavíkur hefur fækkað nokkuð á liðnum árum, en eru engu að síður fleiri en ákjósanlegt er. Einn nemandi í bekknum í rannsókninni er í þessum viðmiðunarhópi um árangur. Niðurstöðurnar sýna vel að ekki fylgja allir nemendur nákvæmlega sama mynstri þegar þeir læra að lesa, líkt og Hsien og Lundberg (1999) benda á, Lundberg og Herrlin (2005) hafa sömuleiðis bent á þetta og einnig kemur fram í rannsókn Freyju Birgisdóttur (2010) að einstaklingsmunur er á þróun læsis hjá byrjendum. Nemendur í lægsta viðmiðunarhópi um árangur standa verst að vígi hvað varðar framfarir í læsi. Niðurstöðurnar áréttu það að nemendum sem vísbendingar eru um að standi höllum fæti í lestri í byrjun þurfa að standa til boða inngríp við hæfi og sérhæfð úrræði eins og við á (Foorman, Breier og Fletcher, 2003).

Niðurstöður úr skimunarprófinu *Læsi – lestrarskimun* sem raktar eru hér að framan sýna vel, hvort sem horft er til nemenda í rannsókninni eða þegar horft er til niðurstöðu í grunnskólum Reykjavíkur frá árinu 2002, að árangur í læsi eykst verulega hjá flestum nemendum fyrstu tvö árin í grunnskóla og er það í samræmi við íslenska rannsókn á þessu (Freyja Birgisdóttir, 2010). Þessi rannsókn sýnir að tíu nemendur af tuttugu í bekknum gátu lesið upp að vissu marki, samkvæmt niðurstöðum í skimunarprófinu, þegar þeir byrjuðu í grunnskólanum. Þá sýnir rannsóknin að meirihluti nemenda, fimmtán og fleiri, voru í öllum prófhlutum fimm í skimunarprófinu í tveimur efstu viðmiðunarhópum í öllum mælingum. Niðurstöðurnar eru í samræmi við það sem Whitehurst og Lonigan (2002) halda fram, að stór hluti nemenda geti lesið þegar þeir byrja í grunnskóla, og þær samræmast einnig niðurstöðum Freyju Birgisdóttur (2010) sem sýna að um 40% af 111 sex ára nemendum lesi einfaldan texta í byrjun grunnskóla.

Niðurstöður hraðaprófa sýna að í maí, í lok fyrsta bekkjar, ná fjórtán nemendur af tuttugu fimmtíu prósentu árangri og minna í hraðaprófi A1. Sama árangri náðu tólf nemendur í hraðaprófi B1 sem var tekið tveimur mánuðum fyrr. Haustið eftir, í október, hefur nemendum í þessum hópi fækkað úr fjórtán í tíu í hraðaprófi A2 og í hraðaprófi B2, sem einnig var tekið í október, fækkaði nemendum í þessum lægsta viðmiðunarhópi úr tólf í sjö. Þegar hér er komið sögu hafa nemendur verið rúmt eitt ár í grunnskóla og lestrarfærni nemenda í bekknum er orðin þannig að helmingur nemenda og rúmlega það bætir árangur sinn frá í fyrsta bekk og nær að lesa meira en helming af heildartexta innan tímamarka. Það sýnir að öryggi og sjálfvirkni í lestri eykst jafnt og þétt hjá nemendum á þessu tímabili og miðað við stigakenningar í lestri má ætla að margir nemendur séu

komnir vel á veg á bókstafsstigi (Ehri, 2005). Á því stigi reynir á færni í að umskrá orð og lesa samfelldan texta rétt, af öryggi og einnig hratt. Þegar litið er á árangur prófanna A1, A2 og B1, B2 sést að færri nemendur eru með fimmtíu prósentu árangur og minna í síðarnefnda prófinu. Má ætla að gerð þess prófs skýri muninn. Prófið er samið fyrir byrjendur í fyrsta bekk og hraðapróf A2 fyrir annan bekk. Einnig má ætla að nemendur kannist við textann, sem auðveldar lesturinn, þegar þeir lesa hann yfir í annað og þriðja skipti. Þetta þarf að hafa í huga þegar árangur í hraðaprófi B2 og B3 er skoðaður. Hraðapróf B3 er tekið í síðasta skipti í apríl í lok annars bekkjar. Átján nemendur af tuttugu ná þá hundrað prósentu viðmiði, miðað við þrettán nemendur um haustið, og lestraröryggið er umtalsvert meira en áður. Tveir nemendur eru undir fimmtíu prósentu árangri. Árangurinn þarf að skoða með hliðsjón af heildarþróun hjá nemendum og þá sést að þeim fer fram í lestri, en hægt. Einnig sést að báðir nemendur hafa bætt árangur sinn verulega frá mælingu tvö um haustið í hraðaprófi A2 og B2. Árangurinn sýnir þó engu að síður að nemendurnir standa höllum fæti í lestri og þurfa sérhæfða aðstoð.

Munur á árangri í hraðaprófi A2 og hraðaprófi B2 í október í öðrum bekk vekur nokkra athygli. Þá ná tíu nemendur, um helmingur nemenda í bekknum, fimmtíu prósentum og minna í hraðaprófi A1 en sjö nemendur lenda í þeim hópi í hraðaprófi B2. Þennan mismunandi árangur má skýra með því að texti í hraðaprófi A2 er fyrir annan bekk og þyngist miðað við próf fyrir fyrsta bekk. Í B2-prófinu eru nemendur aftur á móti að lesa textann í annað sinn. Árangurinn vekur athygli á gildi texta í prófum. Hann sýnir einnig að fleiri en eitt viðmið um lestrarárangur hjá nemendum eru tiltæk og það víkkar sýn á lestrarfærni hjá hverjum og einum. Heildarniðurstöður prófanna greina ekki hvað það nákvæmlega er hjá hverjum og einum sem liggur að baki tölu um árangur. Árangur nemenda sem voru skemmst á veg komnir í lestri í byrjun er hægt að meta með skýrari hætti yfir tímabilið en árangur þeirra sem ná hundrað prósentu viðmiði í fyrstu mælingu og halda þeim árangri í öll þrjú skiptin þegar hraðapróf B1, B2, B3 var tekið. Það getur bent til þess að prófið hafi verið of auðvelt fyrir þessa nemendur frá byrjun. Einnig sýna niðurstöður að nemendur sem ná hæsta viðmiði í hraðaprófi í raddlestri í byrjun grunnskóla hafa náð valdi á að umskrá orð og lesa þau af öryggi. Árangur hjá þessum hópi nemenda leiðir hugann að lesefni og áherslum í lestrarkennslu sem er mikilvægt að efla lestrargetu þessara nemenda enn frekar og undirstrikar að huga þarf markvisst að nemendum sem sýna góðan árangur í lestri í byrjun grunnskóla.

Heildarárangur nemenda í bekknum samkvæmt hraðaprófum A og B sýnir að lestrarfærni eykst hjá flestum fyrsta skólaárið. Sumir nemendur byrja vel og svo hægir á framförum hjá þeim, aðrir fara hægt af stað en auka lestrarfærni jafnt og þétt. Á öðru skólaári sést að rúmur helmingur nemenda í bekknum hefur örugg tök á lestri og bætir árangur stöðugt, tæpur helmingur nemenda sveiflast nokkuð til og frá í árangri en færast þó fram á við en einnig eru nemendur í bekknum sem auka lestrarfærni lítið eða ekki. Aukinn árangur þar til hundrað prósentu viðmiði er náð í hraðaprófi í lok 2. bekkjar sýnir að lestrarfærni eykst og er í samræmi við það sem kemur fram í lestrarskimunarprófinu, þ.e. að hraði helst að jafnaði í hendur við að lesa rétt, af fimi, öryggi og skilningi. Birtingarmyndin er í samræmi við það hvernig höfundar kenningarinnar um einfalda lestrarlíkanið útskýra hvað felst í að lesa (Hoover og Gough, 1990).

Þakkir: Höfundur þakkar þátttakendum í rannsókninni kærlega fyrir samstarfið. Rannsóknin var möguleg fyrir velvild þeirra. Höfundur þakkar einnig ónafngreindum ritrýni ítarlegar og gagnlegar ábendingar.

HEIMILDIR

Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J., Voeten, M. og Oud, H. (2001). Development of decoding, reading comprehension, vocabulary and spelling during the elementary school years. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 61–89.

Anna Sigríður Þráinsdóttir, Baldur Sigurðsson og Rannveig G. Lund. (2006). Rannsókn á rithætti og lestrarnámi. *Glæður*, 16(2), 33–40.

Amalía Björnsdóttir, Jóhanna T. Einarsdóttir og Ingibjörg Símonardóttir. (2013, des.). Langtímarannsókn á forspárgildi málþroskaathugana við 5–6 ára aldur um síðari líðan og reynslu. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2013/ryn/013.pdf>

Burns, M. S., Griffin, P. og Snow, C. E. (1999). *Starting out right. A guide to promoting children's reading success*. Washington, DC: National Academy Press.

Cain, K. (2010). *Reading Development and Difficulties*. Chichester, Bretlandi: Blackwell Publishing Ltd.

Chall, J. S. (1967). *Learning to read: The Great Debate*. New York: McGraw-Hill.

Ehri, L. C. (2005). 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). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Einar Guðmundsson og Árni Kristjánsson. (2005). *Gagnavinnsla í SPSS*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Farstrup, A. E. (2002). There is more to effective reading instruction than research. Í A. E. Farstrup og S. J. Samuels (ritstjórar), *What research has to say about reading instruction* (3. útgáfa, bls. 1–7). Newark, DE: International Reading Association.

Foorman, B.R., Breier, J. I. og Fletcher, J. M. (2003). Interventions Aimed at Improving Reading Success: An Evidence-Based approach. *Developmental Neuropsychology*, 24(2–3), 613–639.

Freyja Birgisdóttir. (2010, des.). Einstaklingsmunur og þróun læsis hjá fjöggra til sjö ára börnum. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2010/alm/010.pdf>

Freyja Birgisdóttir. (2011, des.). Þróun læsis frá fjöggra til átta ára aldurs. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/005.pdf>

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Í K. Patterson, M. Coltheart og J. Marshall (ritstjórar), *Surface dyslexia* (bls. 301–330). London: Erlbaum.

Garton, A. og Pratt, C. (1989). *Learning to be literate. The development of spoken & written language*. Oxford: Basil Blackwell.

Goodman, K. S. (1976). Reading: A psycholinguistic guessing game. Í H. Singer og R. Ruddell (ritstjórar), *Theoretical models and process of reading* (2. útgáfa, bls. 35–60). Newark, DE: International Reading Association.

Gough, P. B. og Tunmer, W. (1986). Decoding reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10

- Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir. (2000a). *Læsi – lestrarskimun. Hugmyndahefti*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir. (2000b). *Læsi – lestrarskimun í 1. bekk og 2. bekk*. Hefti 1,2,3,4,5. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Hoover, W. A. og Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2(127), 127–160.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (2004). Málþroski barna við upphaf skólagöngu: Sögubýgging og samloðun í frásögnum 165 fimm ára barna – almenn einkenni og einstaklingsmunur. *Uppeldi og menntun* 13(2), 9–31.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Steinunn Gestsdóttir og Freyja Birgisdóttir. (2009). Málþroski, sjálfstjórn og læsi fjögurra og sex ára íslenskra barna: Kynning á nýrri rannsókn og fyrstu niðurstöður. Í Gunnar Þór Jóhannesson og Helga Björnsdóttir (ritstjórar), *Rannsóknir í félagsvísindum X* (bls. 645–657). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Høien, T. og Lundberg, I. (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jóhanna Einarsdóttir, Ingibjörg Símonardóttir og Amalía Björnsdóttir. (2011, des.). Langtímarannsókn á forspárgildi athugana á málþroska. Frá leikskólaaldri til fullorðinsára. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2011/ryn/006.pdf>
- Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen. Vägen till läsning. Språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I. og Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013*. Sótt af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefingefni/namskrar/adalnamskra-grunnskola/>
- Morrison, T. G. og Wilcox, B. (2013). *Developing Literacy. Reading and writing to, with, and by children*. Boston: Pearson.
- Muter, V. (2006). The prediction and screening of children's reading difficulties. Í M.J. Snowling og J. Stackhouse (ritstjórar), *Dyslexia speech and language: A practitioner's handbook* (2. útgáfa, bls. 54–73). London: Whurr Publishers.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Report of the National Reading Panel. *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. NIH publication no. 00-4754. Washington, DC: US Government printing Office.
- Pressley, M. (2002). Effective Beginning Reading Instruction. *Journal of Literacy Research*, 34(2), 108–188.
- Ragnheiður Harpa Arnardóttir. (2013). Meginlegar rannsóknir: Gerð rannsóknaráætlunar og yfirlit yfir helstu rannsóknarsnið. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 377–392). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

- Rose, J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading: Final report*. London: Department of Education and Skills Publications.
- Seymour, P.H.K. (2005). Early Reading Development in European Orthographies. Í M.J. Snowling og C. Hulme (ritstjórar), *The science of reading: A handbook* (bls. 296–315). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Skóla-og frístundasvið Reykjavíkurborgar (e.d.). Lesskimun í 2. bekk, árin 2002, 2006, 2007, 2008, 2015. Sótt af <http://reykjavik.is/lesskimun-i-2-bekk>
- Snow, C. E. (1983). Literacy and language. *Harvard Educational Review* 53(2),165–189.
- Snow, C. E.; Burns, S. M. og Griffin, P. (ritstjórar). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snow, C. E. og Juel, C. (2005). Teaching children to read: What do we know about how to do it? Í M. J. Snowling og C. Hulme (ritstjórar). *The science of reading: A handbook* (bls. 501–520). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading*. New York: The Guilford Press.
- Stefán Jökulsson (2012). *Læsi: Grunnþáttur í menntun á öllum skólastigum*. Mennta-og menningarmálaráðuneyti: Námsgagnastofnun.
- Torppa, M., Poikkeus, A., Laakso, M., Eklund, K. og Lyytinen, H. (2006). Predicting delayed letter knowledge development and its relation to grade 1 reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia. *Developmental Psychology*, 42(6), 1128–1142.
- Tunmer, W. E., Chapman, J. W., Greaney, K.T., Prochnow, J. og Arrow, A. W. (2013). *Why the New Zealand National Literacy Strategy has failed and what can be done about it: Evidence from the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2011 and Reading Recovery monitoring reports*. Massay, Nýja Sjálandi: Massay University Institute of Education. Sótt af <http://www.massey.ac.nz/massey/fms/Massey%20News/2013/8/docs/Report-National-Literacy-Strategy-2013.pdf>
- United Nations Education, Science and Cultural Organization. (2006). *Chapter 6: Understandings of literacy. Í Education for all. Global monitoring report 2006..* Sótt af http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf
- Whitehurst, G. J. og Lonigan, C.J. (2002). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. Í Susan B. Neuman og David K. Dickinson (ritstjórar), *Handbook of Early Literacy Research* (bls. 11–30). New York: The Guilford Press.

Um höfund

Rannveig Auður Jóhannsdóttir (rannajoh@hi.is) er lektor við kennaradeild á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Rannveig lauk kennaraprófi frá Kennaraskóla Íslands 1970, sérkennaraprófi frá Kennaraháskólanum í Stokkhólmi 1974 og M.Ed.-prófi í sérkennslufræðum frá Kennaraháskóla Íslands, 1996. Hún stundar doktorsnám við Stokkhólmsháskóla. Rannveig hefur um árabíl unnið að rannsóknum og þróunarverkefnum, skrifað greinar og samið námsefni á sviði læsi og lestrar í námi og kennslu barna.

Efnisorð

Læsi Lestur Lestrarþróun Skimunarpróf Lestrarpróf Mat

About the author

Rannveig Auður Jóhannsdóttir (rannajoh@hi.is) is an assistant professor in the Faculty of Teacher Education at the University of Iceland School of Education. She completed her professional teacher degree from the Iceland Teacher Training College, 1970 and a degree of Special Education Teacher from Stockholm University of Teacher Education, 1974. Rannveig completed her Master's Degree (M.Ed.) in Specialist Teaching from Iceland University of Education, 1996. She is studying towards a doctorate at the University of Stockholm. For years Rannveig has been working on research and development projects and authored teaching materials and written articles in the fields of literacy and reading in primary school.

Key words:

Literacy, Reading, Reading development, Assessment



TRannveig Auður Jóhannsdóttir (2016).
Byrjendur í lestri: Lestrarfærni tvö fyrstu árin í grunnskóla.
Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sér rit um læsi.
Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
Sótt af http://netla.hi.is/wp-content/uploads/2016/09/01_16_serrit.pdf