



Þróun lestrarfærni í 1.–2. bekk í ellefu Byrjendalæsissskólum

Rannveig Oddsdóttir

- Abstract ► Um höfund ► About the author ► Heimildir

Góð lestrarfærni er mikilvægur þáttur læsis og ein meginundirstaða lesskilnings og ritunar. Í fyrstu bekkjum grunnskóla er lögð áhersla á að kenna bókstafi og tengsl þeirra við máhljóð og að þjálfra upp lestrarfærni svo nemendur geti lesið lipurt og áreynslulaust. Byrjendalæsi er kennsluaðferð í læsiskennslu fyrir yngstu bekkji grunnskóla. Aðferðin myndar umgjörð um læsiskennslu sem á að tryggja að unnið sé með alla helstu undirþætti læsis, þ.e. talað mál, hlustun, lestur og ritun. Jafnframt er lögð áhersla á námsaðlögun þannig að allir nemendur fái kennslu við hæfi. Fyrra rannsóknir á Byrjendalæsi hafa skoðað hvernig lestrarkennsla er útfærð í Byrjendalæsissskólum en hafa ekki náð til árangurs barnanna. Tilgangur þessarar rannsóknar var að skoða þróun lestrarfærni barna í 1.–2. bekk í Byrjendalæsissskólum, hjá hópnum í heild og hjá börnum sem greinast í áhættu fyrir lestrarerfiðleika í upphafi grunnskólagöngu. Fylgst var með þróun stafabekkingar og lesfimi 314 barna í 11 Byrjendalæsissskólum yfir tveggja ára tímabil og framvinda hópsins í heild og þeirra hópa barna sem greindust í áhættu fyrir lestrarerfiðleika skoðuð. Samanburður við opinber gögn og fyrra rannsóknir var notaður til að leggja mat á hvort framvindan væri á einhvern hátt frábrugðin því sem almennt gerist hjá íslenskum börnum. Niðurstöður sýna sambærilega framvindu í stafabekkingu og lesfimi og fyrra rannsóknir meðal íslenskra barna. Þau börn sem greindust í áhættu/óvissu í einum eða fleiri þáttum á skimunarprófi í upphafi 1. bekkjar náðu minni framförum en þau börn sem voru utan áhættu/óvissu í öllum þáttum, sem getur verið vísbending um að betur þurfi að styðja við þann hóp sem þarf að hafa meira fyrir lestrarnáminu. Niðurstöður rannsóknarinnar gefa því tilefni til að skoða betur hvernig námsaðlögun er útfærð í Byrjendalæsissskólum og hvort styðja þurfi kennara frekar við að skipuleggja kennsluna þannig að hún mæti þörfum allra nemenda.

Efnisorð: Byrjendalæsi, lestrarfærni, stafabekking, lesfimi, námsaðlögun

Inngangur

Byrjendalæsi er kennsluaðferð til læsiskennslu í yngstu bekkjum grunnskóla sem þróuð var undir forystu Rósu Eggertsdóttur við Miðstöð skólaþróunar við Háskólann á Akureyri upp úr síðustu aldamótum (Rúnar Sigþórsson og Halldóra Haraldsdóttir, 2017). Aðferðin myndar umgjörð um læsiskennslu sem tryggir að unnið sé með alla helstu undirþætti læsis, það er talað mál, hlustun, lestur og ritun. Jafnframt er lögð áhersla á námsaðlögun og að kennarar skipuleggi kennsluna þannig að allir nemendur fái verkefni við hæfi (Anna Guðmundsdóttir og Halldóra Haraldsdóttir, 2017b; Rósa Eggertsdóttir, 2019). Þær athuganir sem gerðar voru á árangri nemenda og reynslu kennara af aðferðinni á fyrstu árum þróunarstarfsins þóttu lofa góðu (Rósa Eggertsdóttir, 2007) og fleiri skólar óskuðu eftir að taka kennsluaðferðina upp. Þráð var innleiðingarferli fyrir aðferðina sem felst í tveggja ára leiðsögn og stuðningi við kennara auk þess sem valdir voru leiðtogar innan skólanna sem fengu tveggja ára þjálfun í að styðja þar við og leiða starfið (Rúnar Sigþórsson og Halldóra

Haraldsdóttir, 2017). Leiðtoganámið var síðar þróað yfir í 15 ECTS-eininga nám á háskólastigi (Miðstöð skólaþróunar, e.d.). Að innleiðingu lokinni þarf að viðhalda aðferðinni. Leiðtogi skólans hefur það hlutverk að halda utan um starfið í skólanum, styðja við kennara og sjá til þess að kennslan sé útfærð samkvæmt aðferðinni, og nýir kennarar sækja námskeið hjá Miðstöð skólaþróunar. Samkvæmt upplýsingum frá Miðstöð skólaþróunar hafa um 80 skólar, eða hátt í helmingur íslenskra grunnskóla, farið í gegnum innleiðingarferli en upplýsingar liggja ekki fyrir um hversu margir þeirra hafa viðhaldið aðferðinni. Frá 2023 hefur skólum staðið til boða að gera samning við Miðstöð skólaþróunar sem felur í sér áframhaldandi stuðning við læsiskennslu í skólunum og skólar geta jafnframt farið í gegnum úttekt og fengið vottun sem Byrjendalæsissskólar. Vorið 2025 höfðu 62 skólar gert samning um eftirfylgd, 19 skólar höfðu fengið vottun um að vera Byrjendalæsissskóli og 44 skólar til viðbótar voru komnir í ferli til að fá vottun.

Á árunum 2011–2015 var gerð umfangsmikil rannsókn á Byrjendalæsisaðferðinni og innleiðingu hennar (Rúnar Sigþórsson og Grétar L. Marinósson, 2017). Fylgst var með kennslu í 12 Byrjendalæsissskólum og tekin viðtöl við kennara, skólastjórnendur, nemendur og foreldra auk þess sem stærra úrtak kennara, stjórnenda og foreldra svaraði ítarlegum spurningalistum. Rannsóknin veitti mikilvægar upplýsingar um hvernig aðferðin er útfærð í skólum, hvaða áherslur eru í kennslu og hvernig þær falla að hugmyndum um árangursríka læsiskennslu. Einnig fengust góðar upplýsingar um hvernig sá stuðningur sem kennarar fengu við innleiðingu aðferðarinnar nýttist og hversu vel stjórnendum gekk að styðja við þróunarstarfið. Rannsóknin náði hins vegar ekki til árangurs nemenda og engar rannsóknir hafa verið gerðar á framvindu í lestrarfærni barna í Byrjendalæsissskólum. Þessari rannsókn er ætlað að bæta þar úr.

Í Byrjendalæsi er sem fyrr segir lögð áhersla á að unnið sé með alla undirþætti læsis; talað mál, hlustun, lestur og ritun (Anna Guðmundsdóttir og Halldóra Haraldsdóttir, 2017b; Rósa Eggertsdóttir, 2019). Rannsóknin nær hins vegar aðeins til þróunar lestrarfærni, það er framvindu í stafabekkingu og lesfimi á fyrstu tveimur árum grunnskólagöngu. Sjónum er beint að þessum þætti því á fyrstu árum grunnskólagöngu er grunnurinn að lestrarfærniinni lagður þegar nemendum er kennt að tengja saman stafi og hljóð og byrjað að þjálfa upp lesfimi. Lestrarfærni er ein af meginundirstöðum lesskilnings og ritunar og því mikilvægt að vel takist til í lestrarkennslu á fyrstu árum grunnskólagöngunnar, því það getur haft mikið að segja um áframhaldandi þróun læsis (Hanselman og Borman, 2013).

Í Byrjendalæsi er lögð áhersla á námsaðlögun, það er að allir nemendur fái kennslu sem mætir þeirra þörfum og að sú kennsla sé framkvæmd í anda stefnu um skóla án aðgreiningar, að mestu eða öllu leyti innan bekkjarins. Taka skal tillit til þess í skipulagi kennslunnar að nemendur eru á mismunandi stað í lestrarnáminu og gæta þess að allir nemendur fái verkefni við hæfi. Þetta má t.d. útfæra með því að skipta nemendum í hópa í stöðvavinnu þannig að þeir fáist við misþung verkefni, en einnig er lögð áhersla á leiðsögn kennara, stigskiptan stuðning og samvinnunám þar sem nemendur leita saman lausna á viðfangsefnum og styðja hver annan (Rúnar Sigþórsson og Halldóra Haraldsdóttir, 2017).

Markmið rannsóknarinnar var að skoða hvernig lestrarfærni barna í Byrjendalæsissskólum þróast í 1.–2. bekk, hjá hópnum í heild og hjá börnum sem greinast í áhættu fyrir lestrarerfiðleika í upphafi grunnskólagöngu, og hvort sjá megi merki þess að framvindan sé önnur en hjá íslenskum börnum almennt.

Fræðilegur bakgrunnur

Læsi er mikilvæg hæfni fyrir mannleg samskipti og nám einstaklinga og er því einn þeirra þátta sem menntakerfi nútímans leggja mikla áherslu á. UNESCO (2020) skilgreinir læsi sem hæfni til að lesa og skrifa, miðla, túlka og eiga samskipti í gegnum sífellt fjölbreyttari miðla. Íslensk aðalnámskrá byggist á sama grunni og skilgreinir læsi sem hæfni til samskipta og tjáningar í töluðu og rituðu máli með hjálp þeirra miðla og tækni sem völ er á (Miðstöð menntunar og skólaþjónustu, e.d.). Læsi byggist á fjölbreyttri færni eins og þekkingu og skilningi á því tungumáli sem notað er, bakgrunnsþekkingu

og samskiptaskilningi og færni í að nota ólíka miðla (talmál, ritmál, myndmál, tölvutækni). Einn undirþátta læsis er lestrarfærni, það er hæfnin til að lesa ritað mál, þekkja tákna stafanna, tengja þá við hljóðin sem þeir standa fyrir og geta lesið sig í gegnum táknin hratt og örugglega (Ehri, 2005). Á fyrstu árum grunnskólagöngu fer fram grunnkennsla í þessum þætti læsis og það er sá þáttur læsis sem sjónum er beint að í þessari grein.

Að læra að lesa

Þegar börn læra að lesa þurfa þau að átta sig á táknerfi ritmálsins; að orðin eru táknuð með stöfum sem standa fyrir mállhljóðin sem þau eru samsett úr. Þau þurfa að læra að tengja saman bókstafi og mállhljóð og ná fimi í að lesa táknin þannig að lesturinn verði því sem næst sjálfvirkur. Þegar þeirri leikni er náð verður auðveldara að einbeita sér að innihaldi textans því hugarorkan fer ekki lengur öll í að umskrá stafina yfir í orð (Ehri, 2005).

Lestrarkennsla hefur í gegnum aldirnar snúist um að kenna börnum þessa færni og æfa hana. Færnin fæst þó ekki aðeins með beinni kennslu heldur víða börn einnig að sér upplýsingum í daglegu lífi og samskiptum við sína nánustu og hafa sótt sér heilmikla þekkingu um lestur og ritmál áður en formleg lestrarkennsla hefst (Teale og Sulzby, 1986). Umhverfi barna getur því haft heilmikið að segja um hve vel þeim sækist lestrarnámið. Rannsóknir hafa sýnt að börn sem alast upp í umhverfi sem er ríkt af ritmáli eru almennt fljótari að ná tökum á lestri en börn sem alast upp í fátæklegra lestrarumhverfi (Anderson o.fl., 2019; Whitehurst og Lonigan, 2003). Sum börn læra jafnvel að lesa án þess að fá skipulagða lestrarkennslu (Olson o.fl., 2006). Þau víða þá að sér upplýsingum í gegnum umhverfið og fólkið í kringum sig. Fá til dæmis upplýsingar um stafi og hljóð og útskýringar á hvernig hljóðin eru tengd saman í lestri (Farry-Thorn o.fl., 2020; Martini og Sénéchal, 2012). Erlendis hafa verið þróaðar lestrarkennsluáferðir sem ganga út frá því að börn læri að lesa án þess að skipulögð kennsla í stöfum og hljóðum fari fram. Í þeim róttækustu er gengið svo langt að telja enga þörf á að kenna stafi og hljóð heldur geti börn fundið út úr því sambandi sjálf eftir því sem þau læra að þekkja rithátt fleiri orða (Goodman, 1967). Aðrar áferðir ganga út á að nýta lestrarhvetjandi umhverfi til að kveikja áhuga barna á ritmáli, styðja við tilraunir þeirra til að lesa og skrifa og kenna stafi og hljóð út frá áhuga barnanna (Burns o.fl., 1999; Korsgaard o.fl., 2010).

Þótt lestrarhvetjandi umhverfi og áhugi barna geti í einhverjum tilvikum fleytt þeim langt í lestrarnámi hafa rannsóknir á lestrar- og læsiskennslu staðfest mikilvægi þess að börn fái markvissa kennslu í stöfum og hljóðum og þá sér í lagi þeir nemendur sem eiga erfitt með lestrarnámið (Galuschka o.fl., 2014; McArthur o.fl., 2018). Leiðarvísar til kennara um áhrifaríka læsiskennslu hafa því undanfarna áratugi lagt áherslu á að unnið sé með allar helstu undirstöður læsis í lestrarkennslu, það er stafþekkingu og hljóðkerfisvitund, lesfimi, mál- og lesskilning, ritun og áhugahvöt (Castles o.fl., 2018; National Reading Panel, 2000; Rose, 2006).

Lestrarkennsla í íslenskum skólum

Hljóðaaðferð er án efa sú aðferð sem hefur verið útbreiddust í byrjendakennslu í lestri á Íslandi og flestir kennarar styðjast á einn eða annan hátt við í kennslu sinni. Í hljóðaaðferðinni er lögð áhersla á að efla hljóðavitund og kenna um tengsl stafs og hljóðs. Hljóð stafanna eru kennd markvisst þannig að byrjað er á hljóðum sem börn eiga auðvelt með að greina. Þegar búið er að kenna nokkra stafi er farið að tengja þá saman í stutt orð og nemendur æfa sig í að hljóða sig í gegnum einfalda texta sem eingöngu innihalda þá stafi sem búið er að kenna (Ísak Jónsson, 1946; Rósa Eggertsdóttir, 2019). Ísak Jónsson kynntist aðferðinni í kennaranámi í Svíþjóð, lagaði hana að hljóðkerfi íslenskunnar og byrjaði að nota hana í kennslu í Ísaksskóla um miðja síðustu öld. Aðferðin leysti af hólmi svokallaða stöfunaraðferð eða bandprjónsaðferð þar sem nemendum voru kennd heiti stafanna og stöfuðu sig í gegnum orðin þar til fullri lestrarfærni var náð. Hljóðaaðferðin náði fljótt góðri fötfestu í íslenskum skólum og hefur verið notuð í einhverri mynd allt fram til dagsins í dag. Það kennsluefni sem gefið hefur verið út til lestrarkennslu undanfarna áratugi byggist í flestum tilvikum á hljóðaaðferð (sjá

t.d. *Lestrarlandið* (Arnheiður Borg og Sigrún Löve, 2011) og *Listin að lesa og skrifa* (Arnheiður Borg og Rannveig Löve, 1996)) og í úttekt sem gerð var á lestrarkennslu í íslenskum grunnskólum árið 2009 var hljóðaaðferð sú aðferð sem flestir kennarar sögðust nota í lestrarkennslu (Auður Magnðís Leiknisdóttir o.fl., 2009). Í gegnum árin hefur aðferðin þróast í höndum kennara og útfærsla milli skóla getur verið mjög ólík, svo sem varðandi í hvaða röð stafirnir eru kenndir, hversu hratt er farið í gegnum stafainnlögn og hvernig er staðið að þjálfun í tengingum hljóða og lestri. Engar rannsóknir hafa þó verið gerðar á því sviði.

Í viðbót við það lestrarkennsluefni sem opinberir aðilar hafa gefið út hafa einstaklingar og skólar staðið að útgáfu efnis og tekið upp kennsluáðferðir að erlendri fyrirmynd. Má þar nefna PALS (e. Peer-Assisted Learning Strategies in Reading), sem er bandarískt efni þar sem lestur er kenndur með hljóðaaðferð og félagastuðningi (The Fuchs Research Group, e.d.). SÍSL (Sérfræðingateymi í samfélagi sem lærir) þýddi og staðfærði efnið á árunum 2009–2019 (Fuchs o.fl., 2011, 2013, 2019) og hefur boðið upp á námskeið fyrir kennara. Rannsókn á árangri aðferðarinnar í læsiskennslu leikskólalabarna sýndi jákvæðar niðurstöður fyrir hljóðkerfisvitund, stafa- og hljóðaþekkingu og færni barna í umskráningu, enda mun markvissari kennsla í stöfum, hljóðum og umskráningu en almennt gerist í leikskólum (Anna-Lind Pétursdóttir og Kristín Ólafsdóttir, 2016). Doktorsrannsókn Auðar Soffíu Björgvinsdóttur (2025) sýnir að efnið skilar góðum árangri í lestrarkennslu barna í áhættu fyrir lestrarerfiðleikum og framfarir þeirra í hljóðaþekkingu og lesfimi í 1. og 2. bekk voru meiri en barna í samanburðarhóp.

Upp úr síðustu aldamótum hóf Rósa Eggertsdóttir þróunarstarf um læsiskennslu í yngstu bekkjum grunnskóla í samvinnu við Miðstöð skólaþróunar við Háskólann á Akureyri og nokkra grunnskóla (Rúnar Sigþórsson og Halldóra Haraldsdóttir, 2017). Í þróunarstarfinu var byggt á niðurstöðum nýjustu rannsókna á sviði læsiskennslu erlendis (s.s. Honig, 1996; National Reading Panel, 2000; Solity o.fl., 1999; Zakaluk, 1996) og úr varð kennsluáðferð sem fékk nafnið Byrjendalæsi. Aðferðin er byggð á samvirku læsislíkani þar sem unnið er jöfnum höndum með talað mál, hlustun, lestur og ritun. Hún nær því til fleiri þátta læsis en hljóðaaðferð sem tekur einungis til þess hvernig lestrarfærnin er kennd. Unnið er út frá ákveðnum texta, sem getur til dæmis verið barnabók, ljóð eða fræðitexti. Stafirnir eru ekki kenndir í fyrir fram ákveðinni röð heldur velja kennarar stafi til að vinna með út frá textanum sem unnið er með hverju sinni og orðum í honum. Kennslan er römmuð inn í þrjú þrep og yfirleitt er skipulagið þannig að vinna með hvern texta nær yfir eina til tvær vikur (Anna Guðmundsdóttir og Halldóra Haraldsdóttir, 2017b; Rósa Eggertsdóttir, 2019). Í fyrsta þrepi er unnið með inntak texta og les- og hlustunarskilning. Bók er lesin og rætt um hana og þannig ýtt undir mál- og lesskilning nemenda. Í öðru þrepi er unnið að tæknilegum þáttum lestrar. Textinn er krufinn frekar og greindur niður í setningar, orð og hljóð. Unnið er með hljóðkerfisvitund, stafþekkingu, umskráningu og fleira þess háttar. Í þriðja þrepinu er síðan unnið með ritun og miðlun þegar búinn er til nýr texti sem á einhvern hátt tengist þeim texta sem lagt var upp með. Þar er byggt á þeirri vinnu sem átti sér stað í fyrsta og öðru þrepi (Rúnar Sigþórsson og Halldóra Haraldsdóttir, 2017).

Í rannsókn á Byrjendalæsi sem unnin var á árunum 2011–2015 var fylgst með kennslu í 1. og 2. bekk eina viku í 12 skólum sem notuðu aðferðina. Niðurstöður sýndu að í flestum bekkjum fór um það bil helmingur tímans sem varið var til læsiskennslu í vinnu með þætti sem flokka má undir tæknilegan þátt læsis, það er kennslu í stöfum og hljóðum, æfingu í umskráningu og kennslu í skrift og stafsetningu (Anna Guðmundsdóttir og Halldóra Haraldsdóttir, 2017a). Í öllum 12 tilviksskólunum fór í 1. bekk fram markviss kennsla um tengsl stafa og hljóða og nemendur unnu fjölbreytt verkefni sem studdu við stafanámið. Í 2. bekk voru stafirnir rifjaðir upp og unnið með samhljóðasambönd og tvíhljóð. Einnig var unnið við að efla lesfimi, nákvæmni og sjálfvirkni í lestri með fjölbreyttum hætti. Nemendur lásu saman í kórlestri eða paralestri og unnu ýmis verkefni sem kröfðust lestrar. Kennarar eða stuðningsfulltrúar hlustuðu einnig á börnin lesa í lestrarbókum. Misjafnt var milli skóla hve oft slíkur lestur fór fram, eða allt frá einu sinni til fimm sinnum í viku. Margir kennaranna sögðust líka hlusta oftar á þá nemendur sem voru skemmra á veg komnir í lestrinum eða þurftu meiri stuðning við að læra að lesa en þá sem áttu auðveldara með lestrarnámið. Í öllum skólunum var ætlast

til þess að nemendur æfðu lesturinn líka heima og reyndu kennarar að tryggja að þeir færu heim með hæfilega þungt lesefni. Sumir með því að úthluta nemendum ákveðnum bókum til að lesa en aðrir með því að leyfa þeim að velja bækur úr viðeigandi þyngdarflokki. Þegar lestrarfærnin var orðin meiri höfðu nemendur hins vegar aukið val um hvað þeir lásu.

Í fyrrnefndri rannsókn á Byrjendalæsi var einnig sendur spurningalisti til kennara í Byrjendalæsis skólum og öðrum skólum þar sem spurt var um fyrirkomulag og áherslu í læsiskennslu í 1.–4. bekk. Niðurstöður sýndu að kennarar í öðrum skólum lögðu marktækt meiri áherslu á tæknilega þætti læsiskennslunnar (kennslu í stöfum og hljóðum, lesfimi, skrift og réttritun) í 1. og 2. bekk en kennarar í Byrjendalæsis skólum. Í 3. og 4. bekk var aftur á móti heldur meiri áhersla á þann þátt læsiskennslunnar í Byrjendalæsis skólum en öðrum skólum. Á móti kom að hjá Byrjendalæsis kennurum mátti merkja meiri og jafnari áherslu á aðra þætti læsis (orðaforða, lesskilning, hlustun, textaritun, tjáningu og yndislestur) en hjá öðrum kennurum (Rannveig Oddsdóttir o.fl., 2022).

Ef kennarar hafa áhuga á að taka upp Byrjendalæsi í kennslu sinni þarf skólinn að fara í gegnum tveggja ára innleiðingarferli undir leiðsögn sérfræðinga frá Miðstöð skólaþróunar við Háskólann á Akureyri (Rúnar Sigbórsson og Halldóra Haraldsdóttir, 2017). Innleiðingarferlið byggist á rannsóknum og reynslu af hvað þarf til að gera breytingar á skólastarfi og festa þær í sessi (Fullan, 2016; Hargreaves, 2007; Joyce og Showers, 2002; Rúnar Sigbórsson o.fl., 1999). Innleiðingin felst í námskeiðum og stuðningi ráðgjafa frá Miðstöð skólaþróunar auk þess sem hver skóli skipar einn leiðtoga úr sínum röðum sem fer í gegnum leiðtoganám hjá Miðstöð skólaþróunar og hefur það hlutverk að styðja við kennara í sínum skóla (Miðstöð skólaþróunar, e.d.; Rúnar Sigbórsson og Halldóra Haraldsdóttir, 2017). Að innleiðingu lokinni þarf að viðhalda aðferðinni með því að senda nýja kennara á námskeið og leiðtogi skólans á að fylgja eftir að kennslan sé í samræmi við aðferðina. Samkvæmt upplýsingum frá Miðstöð skólaþróunar hafa um 80 skólar farið í gegnum innleiðingarferli en ekki er vitað með vissu hvort þeir hafi allir viðhaldið aðferðinni. Frá skólaárinu 2023–2024 hafa skólar getað gert samning við Miðstöð skólaþróunar um áframhaldandi stuðning við læsiskennslu og vorið 2025 voru 62 skólar með gildan samning. Þeir skólar sem gera samning fá aðgang að hugmynda- og verkefnabanka með kennsluáætlunum og öðru efni sem styður við læsiskennslu og geta tekið þátt í reglulegum fræðslufundum þar sem tekin eru fyrir ýmis mál sem snerta læsiskennslu. Frá sama tíma hefur skólum staðið til boða að fara í gegnum mat á kennsluháttum og fá vottun um að vera Byrjendalæsis skóli. Fyrsti hlutinn í því mati er sjálfsmat skóla þar sem kennarar fylla út matslista sem nær til þriggja þátta; skipulags og umgjardar Byrjendalæsis í skólanum, grunnstoða Byrjendalæsis og vinnu með undirþætti læsis. Hver þáttur er metinn til stiga og þurfa skólar að vera með yfir 80% skor í hverjum þætti til að teljast fylgja aðferðinni nægilega vel til að geta kallað sig Byrjendalæsis skóla. Til að fá vottun þarf skóli jafnframt að fara í gegnum ytra mat sem fer fram með heimsókn sérfræðinga frá Miðstöð skólaþróunar í skólann. Vorið 2025 höfðu 19 skólar staðist slíkt mat og fengið vottun um að vera Byrjendalæsis skólar og 44 skólar til viðbótar voru komnir af stað í ferli til að fá slíka vottun.

Námsaðlögun

Í íslenskri menntastefnu er lögð áhersla á jöfn tækifæri til náms og að nám mæti þörfum allra nemenda. Skólar eiga að taka tillit til þarfa, getu og hæfni hvers nemanda og tryggja skal þeim nemendum sem á þurfa að halda aðstöð og stuðning til að koma í veg fyrir að vandinn ágerist (Mennta- og barnamálaráðuneyti, 2022; Miðstöð menntunar og skólaþjónustu, e.d.). Skimanir og snemmtæk íhlutun gegna mikilvægu hlutverki í þessu sambandi. Með því að finna snemma þau börn sem eru líkleg til að eiga í vanda á ákveðnu sviði og grípa inn í með viðeigandi íhlutun má draga úr og jafnvel koma í veg fyrir vanda þegar fram í sækir (Hanselman og Borman, 2013).

Á Íslandi er skimunarprófið HLJÓM-2, sem metur hljóðkerfis- og málvitund barna (Ingibjörg Símonardóttir o.fl., 2002), lagt fyrir flest börn á síðasta ári þeirra í leikskóla. Í október í 1. bekk er *Lesskimun fyrir 1. bekk* lögð fyrir í flestum grunnskólum en hún metur hljóðkerfisvitund, stafapækkingu og málskilning barna (Jóhanna Ella Jónsdóttir og Sigurgrímur Skúlason, 2011).

Þessum prófum er ætlað að finna þau börn sem eru líkleg til að eiga í vanda með lestrarnám svo hægt sé að veita þeim snemmtæka íhlutun. Framvinda í lestrarfærni er meðal annars tengd færni barna í tungumálinu og þá fyrst og fremst þáttum eins og hljóðkerfisvitund, það er hæfni til að greina hljóðræna uppbyggingu tungumálsins (Clayton o.fl., 2020). Veikleiki í þessum þætti máls er meginorsök leshömlunar (e. dyslexia), sem er talin stafa af meðfæddum taugafræðilegum vanda (International Dyslexia Association, e.d.; Snowling o.fl., 2020). Nemendur með leshömlun eiga erfiðara með að læra að lesa en aðrir en flestir geta samt sem áður náð sæmilegum tókum á lestri ef þeir fá vandaða markvissa kennslu. Þar hefur sýnt sig að snemmtæk íhlutun skilar meiri árangri en íhlutun sem veitt er síðar (Hanselman og Borman, 2013). Þótt áður nefnd próf séu lögð fyrir nær öll íslensk börn bendir nýleg rannsókn Guðmundar Engilbertssonar og Fjólu Bjarkar Karlsdóttur (2024) hins vegar til þess að það tryggji ekki að börn fái viðeigandi íhlutun í kjölfarið. Skýr aðgerðaáætlun í kjölfar skimana er ekki alltaf til staðar í skólunum og stundum er óljóst hver ber ábyrgð á að börnum sé fylgt eftir til að tryggja að þau fái viðeigandi stuðning við námið. Eldri rannsókn á notkun *HLJÓM-2* prófsins sýndi svipaðar niðurstöður (Guðrún Þórunna Jónsdóttir og Jóhanna T. Einarsdóttir, 2013). Þótt upplýsingar úr skimuninni færu til grunnskólans nýttu kennarar sér þær sjaldan til að skipuleggja lestrarkennslu barnanna.

Ein af meginstoðum Byrjendalæsis er námsaðlögun (Rósa Eggertsdóttir, 2019; Rúnar Sigþórsson og Halldóra Haraldsdóttir, 2017). Kennsluna skal skipuleggja þannig að allir nemendur fái verkefni við hæfi, en taki á sama tíma þátt í þeim meginviðfangsefnum sem bekkurinn fæst við hverju sinni. Öll læsisvinna hverfist á einn eða annan hátt um bókina sem unnið er út frá hverju sinni, en til að mæta ólíkum þörfum og getu nemenda geta þeir tekist á við mismunandi verkefni út frá textanum eða unnið saman að lausn verkefna og þannig stutt við og lært hver af öðrum. Mælt er með að kennari skipuleggi vinnustöðvar þar sem nemendur fá innlögn og æfingu í atriðum sem þeir hafa ekki náð fullum tókum á undir handleiðslu kennara á meðan aðrir nemendur vinna sjálfstætt að öðrum verkefnum (Rósa Eggertsdóttir, 2019). Niðurstöður rannsókna á læsiskennslu í Byrjendalæsissskólum sýna að kennarar taka mið af þessu (Rúnar Sigþórsson o.fl., 2017). Í kennsluáætlunum var gert ráð fyrir námsaðlögun og í vettvangsathugunum sást að kennarar lögðu fyrir verkefni sem gera mismiklar kröfur til nemenda. Námsaðlögunin náði þó frekar til þeirra nemenda sem eiga erfitt með lestrarnámið en þeirra sem skara fram úr.

Þróun lestrarfærni íslenskra barna

Þótt formleg lestrarkennsla hefjist almennt ekki fyrr en í grunnskóla á Íslandi sýna rannsóknir á stafabekkingu íslenskra barna að við lok leikskólagöngu eru flest börn komin með nokkra þekkingu á bókstöfum og þekkja að meðaltali heiti og hljóð um eða yfir 20 af bókstöfum íslenska stafrófsins. Dreifingin í stafabekkingu er þó mikil á þessum aldri; um 20% þekkja færri en tíu stafi en önnur þekkja alla stafina og eru farin að geta lesið (Freyja Birgisdóttir, 2011, Gerður G. Óskarsdóttir, 2014; Helga S. Þórsdóttir o.fl., 2023; Rannveig Oddsdóttir og Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2021). Við lok 1. bekkjar þekkja flest börn flesta eða alla stafi íslenska stafrófsins en hluti barna hefur þó ekki öðlast öryggi í stafabekkingu þrátt fyrir að hafa farið í gegnum lestrarkennslu. Niðurstöður rannsókna Rannveigar Oddsdóttur og Hrafnhildar Ragnarsdóttur (2021) sýndu að við lok 1. bekkjar þekktu börnin að meðaltali heiti 26 stafa og hljóð 25 stafa af 28 sem prófaðir voru (x, é, y og ý voru ekki með í prófinu) en í kringum 10% barna þekktu heiti og hljóð færri en 20 stafa.

Rannsóknir sýna jafnframt að við lok leikskóla hefur góður hluti barna náð tókum á að tengja stafi saman í orð og getur lesið einföld orð og texta. Í rannsókn Gerðar G. Óskarsdóttur (2014) kom til dæmis fram að 52% 5 ára barna gátu lesið stök einföld orð eins og rós og mús og 33% gátu lesið einfaldar setningar eins og *Ari á ís*. Í rannsókn Helgu S. Þórsdóttur o.fl. (2023) var hlutfallið lítið eitt hærra en þar höfðu 57% barnanna náð þeirri færni að tengja stafi saman í orð við upphaf grunnskólagöngu. Í rannsókn Önnu-Lindar Pétursdóttur og Kristínar Ólafsdóttur (2016) var hlutfallið svipað hjá þeim hópi barna sem ekki fékk markvissa kennslu í stöfum og hljóðum (52%) en hjá hópnum sem fór í gegnum K-PALS kennslu var hlutfallið komið í 90%.

Fáar rannsóknir hafa verið gerðar á þróun lestrarfærni íslenskra barna. Í langtímarannsókn Freyju Birgisdóttur (2011) á þróun læsis hjá 4–8 ára börnum sáust að vonum góðar framfarir milli ára en jafnframt mikill einstaklingsmunur, sem óx heldur eftir því sem á leið þar sem framfarir þeirra barna sem slakast stóðu í byrjun voru hægari en hjá öðrum nemendum. Þótt rannsóknir á lestrarfærni eldri barna sýni töluverðan kynjamun stúlkum í vil (Menntamálastofnun, 2019a; 2023) er sá munur ekki áberandi í rannsóknum hjá yngri aldurshópum. Í þeim rannsóknum sem hér hafa verið nefndar og taka til frammistöðu kynjanna (Freyja Birgisdóttir, 2011; Helga S. Þórsdóttir o.fl., 2023; Rannveig Oddsdóttir og Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2021) mældist ekki marktækur munur á árangri stelpna og stráka.

Byrjendalæsi hefur náð góðri fótfestu í skólum landsins og er notað í mörgum skólum. Fyrri rannsóknir á aðferðinni hafa náð til þess hvernig kennsla er útfærð í Byrjendalæsissskólum (Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson, 2017) en engin rannsókn hefur verið gerð á árangri nemenda eða framvindu lestrarnáms hjá börnum í Byrjendalæsissskólum.

Markmið þessarar rannsóknar var að skoða hvernig lestrarfærni barna í Byrjendalæsissskólum þróast í 1.–2. bekk og svara eftirfarandi rannsóknarspurningum:

- Hvernig þróast færni barna í Byrjendalæsissskólum í stafabekkingu í 1. bekk og lesfimi í 1.–2. bekk?
- Er frammistaða barna í Byrjendalæsissskólum í lesfimi í 1. og 2. bekk svipuð eða ólík frammistöðu barna á landsvísu?
- Hvernig er framvindan í stafabekkingu og lesfimi hjá þeim hópum barna sem greinast í áhættu í einum eða fleiri þáttum á skimunarprófi í byrjun 1. bekkjar?

Rannsóknaraðferð

Rannsóknin var tveggja ára langtímarannsókn þar sem fylgst var með framvindu í læsinaami hóps barna í Byrjendalæsissskólum. Gagnaöflun hófst haustið 2022, þegar börnin hófu nám í 1. bekk, og lauk vorið 2024, þegar börnin höfðu lokið öðru skólaári sínu í grunnskóla. Óskað var eftir umsögn vísindasiðanefndar um rannsóknina og gerði hún engar athugasemdir.

Þátttakendur

Leitað var eftir þátttöku skóla sem nota Byrjendalæsi í læsiskennslu í 1. og 2. bekk. Til að tryggja að þátttökuskólarnir væru í raun að nota aðferðir Byrjendalæsis var byggt á niðurstöðum úr matslista sem Miðstöð skólaþróunar við Háskólann á Akureyri notar til að meta hvort skólar uppfylli skilyrði til að geta kallað sig Byrjendalæsissskóla. Vorið 2022 var skólum sem höfðu farið í gegnum innleiðingarferli og höfðu gefið Miðstöð skólaþróunar upplýsingar um að þeir væru enn að nota aðferðina sendur matslistinn. Listinn var sendur í 56 skóla og 39 skólar skiluðu niðurstöðum til Miðstöðvar skólaþróunar. Af þeim voru 17 skólar yfir þeim viðmiðunarmörkum sem skólar þurfa að ná til að geta talist Byrjendalæsissskólar. Þeim skólum var boðin þátttaka í rannsókninni og þáðu 11 skólar boðið; sjö á Suðvesturlandi og fjórir á Norðurlandi eystra. Haft var samband við skólastjóra og fræðslustjóra sveitarfélaganna sem um ræddi og fengið samþykki fyrir þátttöku skólanna í rannsókninni. Rannsakendur voru síðan í samskiptum við umsjónarkennara barnanna varðandi gagnasöfnun.

Í þessum 11 skólum hófu 336 börn nám í 1. bekk haustið 2022 í samtals 15 bekkjardeildum. Sjö nemendur hættu í viðkomandi skóla áður en gagnasöfnun var lokið og voru því ekki með í greiningunni, auk fimmtán nemenda sem kennarar töldu ekki hafa forsendur til að taka þau próf sem lögð voru fyrir. Átta þeirra voru nemendur af erlendum uppruna sem voru nýkomnir til landsins og voru á byrjunarreit í íslenskunámi sínu og sjö nemendur áttu við þroskaskerðingu eða námsvanda

að stríða og fylgdu því ekki almennri námskrá bekkjarins. Greiningin náði því til samtals 314 nemenda; 159 drengja og 155 stúlkna. Einstaka mælingar vantaði frá hluta nemenda, ýmist vegna þess að einstök próf eða prófþættir voru ekki lögð fyrir í þeirra skóla eða vegna þess að þeir voru fjarverandi á prófdag. Yfirleitt vantaði einungis gögn frá nokkrum nemendum fyrir hverja mælingu og tilviljanakennt hvort um var að ræða sterka eða slaka nemendur. Þeir voru því ekki teknir út úr gögnunum þótt það vantaði frá þeim einstaka mælingar.

Gögn

Gagnasöfnun náði yfir tvö skólaár. Þau próf sem um ræðir eru hluti af námsmati í flestum grunnskólum landsins (Auður Soffíu Björgvinsdóttir, 2025). Fundað var með kennurunum í upphafi hvors skólaárs, farið yfir hvaða gögnum væri óskað eftir, gefin fyrirmæli um framkvæmd prófa og skráningu á niðurstöðum inn í til þess gerð gagnaskjöl. Kennarar barnanna lögðu allt námsmat fyrir og skiluðu niðurstöðum til rannsakanda án persónugreinanlegra upplýsinga.

Eftirfarandi próf voru lögð fyrir:

Lesskimun fyrir 1. bekk. Staðlað skimunarpróf sem er ætlað að finna þá nemendur sem gætu átt í erfiðleikum með lestrarnám með því að meta stöðu þeirra í stafabekkingu, hljóðkerfisvitund og málskilningi. Prófið metur hvort nemendur eru innan viðmiðunarmarka í þessum færnipáttum. Þau börn sem eru utan þeirra eru flokkuð í óvissu, áhættu 2 og áhættu 1. Tveir þriðju nemenda teljast samkvæmt prófinu innan viðmiðunarmarka, þau 9% sem næst eru viðmiðunarmörkum flokkast í óvissu, 12% þar fyrir neðan í áhættu 2 og þau 12% neðstu í áhættu 1 (Sigurgrímur Skúlason og Jóhanna Ella Jónsdóttir, 2011). Prófið var lagt fyrir nemendur í október þegar þau voru í 1. bekk.

Stafakönnun MMS. Prófið metur stafabekkingu með því að biðja nemendur að nefna heiti og hljóð há- og lágstafa og með því að bera fram hljóð stafanna og biðja börnin að skrifa stafina sem eiga hljóðin. Prófið nær til allra bókstafa íslenska stafrófsins auk tvíhljóðanna au, ei og ey, sem gerir í heild 35 bókstafi (Menntamálastofnun, 2019b). Prófið var lagt fyrir þrisvar í 1. bekk. Í september var spurt um heiti hástafa og heiti og hljóð lágstafa, í janúar og maí voru börnin einnig beðin að skrifa bæði há- og lágstafi eftir hljóðum þeirra.

Lesfimiþróf Lesferils. Stöðupróf í lestri sem meta sjálfvirkni lestrar og lestrarnákvæmni út frá lestri nemenda á aldurssvarandi texta. Nemandi les í tvær mínútur, kennari fylgist með og merkir við og telur villur í lestrinum. Að lestri loknum er reiknað út hve mörg orð nemandinn las rétt á einni mínútu. Menntamálastofnun (nú Miðstöð menntunar og skólaþjónustu) gefur prófin út og mælst er til þess að allir nemendur í 1.–10. bekk séu lestrarprófaðir þrisvar á vetri; í september, janúar og maí. Gefin hafa verið út viðmið um yfir hvaða mörkum 90%, 50% og 25% nemenda í hverjum árgangi ættu að vera að vori (Guðbjörg R. Þórisdóttir o.fl., 2024). Niðurstöður frá upphafi mælinga sýna hins vegar að árangur á landsvísu er nokkuð undir þeim mörkum í öllum árgöngum (Menntamálastofnun, e.d.). Lesfimiþrófin voru lögð fyrir í janúar og maí 1. bekk og í september, janúar og maí í öðrum bekk.

Úrvinnsla

Til að skoða frammistöðu og framfarir hópsins í heild voru meðaltöl og dreifing í stafabekkingu og lesfimi skoðuð. Rannsóknin náði einungis til barna í Byrjendalæsissskólum og þar sem prófin sem notuð voru hafa ekki verið stöðluð var farin sú leið að máta niðurstöður rannsóknarhópsins á lesfimiþrófunum við niðurstöður árgangsins alls á *Lesfimiþrófum Lesferils* (Menntamálastofnun, e.d.) til að sjá hvort árangur þeirra væri annar en hjá íslenskum börnum almennt. Þar sem rannsakandi hafði ekki aðgang að frumgögnum MMS var ekki hægt að fjarlægja rannsóknarhópinn úr heildarhópnum. Niðurstöður frá rannsóknarhópnum eru því inni í tölum MMS fyrir árganginn í heild og eru 7–8% heildarfjöldi nemenda sem tóku prófið hverju sinni.

Til að svara hvort framfarir nemenda sem greinast í áhættu fyrir lestrarerfiðleika væru svipaðar og hjá nemendum sem ekki greinast í áhættu var nemendum skipt upp í fjóra hópa út frá niðurstöðum úr *Lesskimun fyrir 1. bekk*. Nemendur sem voru utan áhættu og óvissu í öllum þremur prófþáttum (stafaþekkingu, hljóðkerfisvitund og málskilningi), nemendur sem voru í áhættu eða óvissu í einum prófþætti, nemendur sem voru í áhættu eða óvissu í tveimur prófþáttum og nemendur sem voru í áhættu eða óvissu í öllum prófþáttum. Dreifigreining og Bonferroni-leiðrétting fyrir endurteknum samanburði voru síðan notuð til að skoða hvort væri munur á frammistöðu og framförum þessara hópa. Tölfræðiforritið SPSS var notað við alla tölfræðilega greiningu.

Niðurstöður

Niðurstöðurnar eru þannig fram settar að fyrst er gerð grein fyrir niðurstöðum hópsins í heild varðandi stafaþekkingu og lesfimi og frammistaða barnanna í *Lesfimiþrófum Lesferils* borin saman við niðurstöður fyrir árganginn í heild. Að því loknu er skoðað hvort framvindan var svipuð eða ólík eftir því hvort börnin greindust í áhættu fyrir lestrarerfiðleika í lesskimun í upphafi 1. bekkjar.

Stafaþekking

Í 1. bekk var stafaþekking barnanna metin í september, janúar og maí. Í *Töflu 1* má sjá niðurstöður þeirra mælinga, þ.e. meðalfjölda réttra stafa af þeim 35 sem prófaðir voru auk greiningar á hversu hátt hlutfall barna þekkti 0–10 stafi, 11–29 stafi og 30–35 stafi á hverri mælingu. Einstaka skólar lögðu ekki fyrir alla þá þætti sem lagt var upp með að væru prófaðir í hvert sinn og skýrir það að mestu mismunandi fjölda barna í hverri fyrirloegn en einnig vantaði í hvert sinn gögn frá nokkrum börnum sem voru fjarverandi þegar prófin voru lögð fyrir.

Tafla 1

Stafaþekking; meðaltöl, staðalfrávik, öryggisbil og hlutfall barna sem þekkir 0–10 stafi, 11–29 stafi og 30–35 stafi

	N	M (sf)	Öryggisbil	0–10 stafir	11–29 stafir	30–35 stafir
<i>September</i>						
Heiti hástafa	302	21 (10)	19,9–22,1	19%	56%	25%
Heiti lágstafa	300	17 (11)	15,8–18,2	33%	48%	19%
Hljóð lágstafa	229	19 (12)	17,4–20,6	33%	38%	29%
<i>Janúar</i>						
Heiti hástafa	274	31 (5)	30,4–31,6	1%	28%	71%
Ritun hástafa	269	26 (7)	25,2–26,8	3%	62%	35%
Heiti lágstafa	274	31 (6)	30,3–31,7	3%	27%	10%
Hljóð lágstafa	274	31 (6)	30,3–31,7	2%	30%	68%
Ritun lágstafa	169	22 (8)	20,8–23,2	9%	68%	23%
<i>Maí</i>						
Heiti hástafa	281	33 (4)	32,5–33,5	0%	9%	91%
Ritun hástafa	275	30 (5)	29,4–30,6	0%	38%	62%
Heiti lágstafa	281	33 (4)	32,5–33,5	0%	10%	90%
Hljóð lágstafa	280	33 (4)	32,5–33,5	0%	10%	90%
Ritun lágstafa	275	27 (7)	26,2–27,8	2%	49%	49%

Strax að hausti þekktu börnin að meðaltali um eða yfir helming bókstafanna, en dreifingin var mikil. Þriðjungur þekkti t.d. aðeins heiti og hljóð 0–10 lágstafa en 19–29% þekktu heiti og hljóð 30 stafa eða meira. Í janúar hafði stafaþekkingin aukist mikið og börnin þekktu að meðaltali heiti

og hljóð á 31 staf. Þau áttu hins vegar erfiðara með að kalla þá fram og skrifa þá eftir hljóðan þeirra, skrifuðu að meðaltali 26 hástafi rétt og 22 lágstafi. Í maí höfðu flest barnanna náð góðri stafabekkingu og um 90% þekktu heiti og hljóð 30 stafa eða fleiri. Enn vafðist ritun stafanna aðeins meira fyrir börnunum, aðeins 62% gátu skrifað 30 eða fleiri hástafi eftir hljóðan þeirra og enn færri lágstafina eða 49%. Það var engu að síður góð framför frá því í janúar, en þá gátu 35% barna skrifað 30 eða fleiri hástafi eftir hljóðan þeirra og 23% 30 eða fleiri lágstafi.

Lesfimi

Lesfimi barnanna var metin fimm sinnum á tímabilinu með *Lesfimiprófum Lesferils*. Í *Töflu 2* má sjá meðalfjölda rétt lesinna orða á hverjum tíma fyrir hópinn í heild og fyrir árganginn á landsvísi (Menntamálastofnun, e.d.), og á *Mynd 1* má sjá samanburð á dreifingu á lesfimiviðmið hjá rannsóknarhópnum og árganginum í heild.

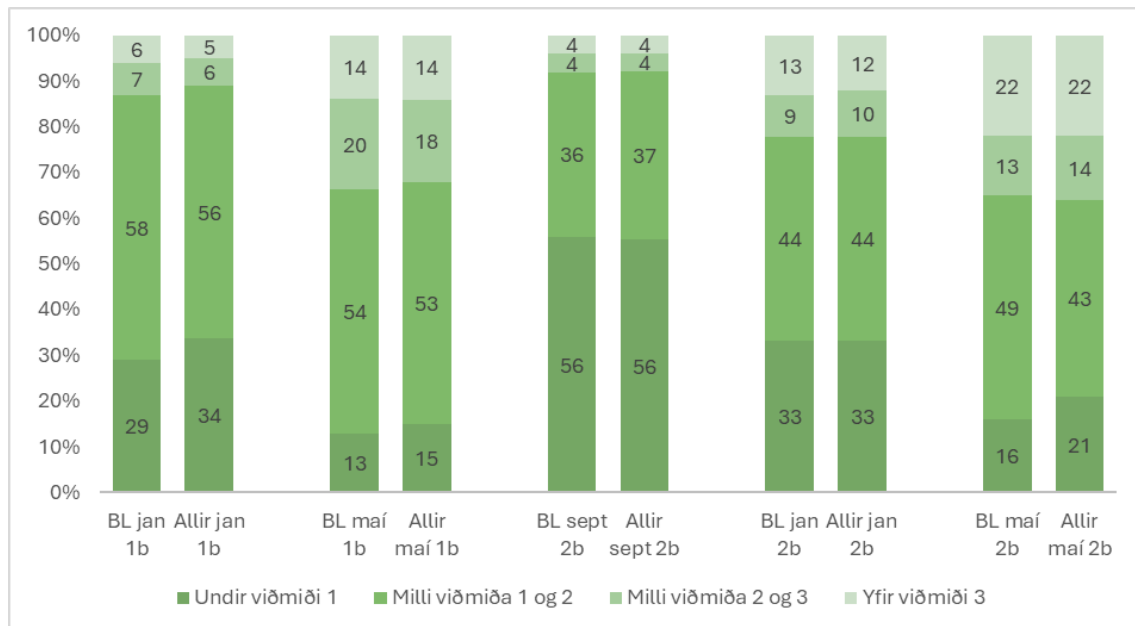
Tafla 2

Lesfimi; meðalfjöldi rétt lesinna orða á mín. hjá rannsóknarhópnum og árganginum í heild

	Rannsóknarhópur		Árgangurinn í heild	
	N	M (sf)	N	M
1. bekkur jan.	299	31 (21)	3870	30
1. bekkur maí	308	48 (28)	4012	46
2. bekkur sept.	301	42 (29)	3958	41
2. bekkur jan.	291	60 (35)	4032	59
2. bekkur maí	302	73 (36)	4090	72

Mynd 1

Hlutfall nemenda sem ná lesfimiviðmiðum MMS, niðurstöður rannsóknarhóps og nemenda á landsvísi



Meðalfjöldi rétt lesinna orða á mínútu hækkaði jafnt og þétt eftir því sem á leið, með þeirri undantekningu að í september í 2. bekk lásu nemendur að meðaltali sex orðum minna á mínútu en á lesfimiþrófi í maí. Meðaltal rannsóknarhópsins var einu til tveimur orðum á mínútu hærra en meðaltalið fyrir árganginn í heild og sambærileg niðursveifla sást þar á milli mælinga í maí í 1. bekk og september í 2. bekk. Dreifingin í frammistöðu nemenda í rannsóknarhópnum á lesfimiþrep var líka nánast sú sama og hjá nemendum á landsvísu. Heldur færri nemendur í Byrjendalæsisihópnum voru undir viðmiði 1 á þremur mælingum af fimm og var munurinn mestur í janúar í 1. bekk og maí í 2. bekk (5 prósentustig). Hlutfall nemenda yfir viðmiði þrjú var mjög áþekkur hjá báðum hópum á öllum mælingunum.

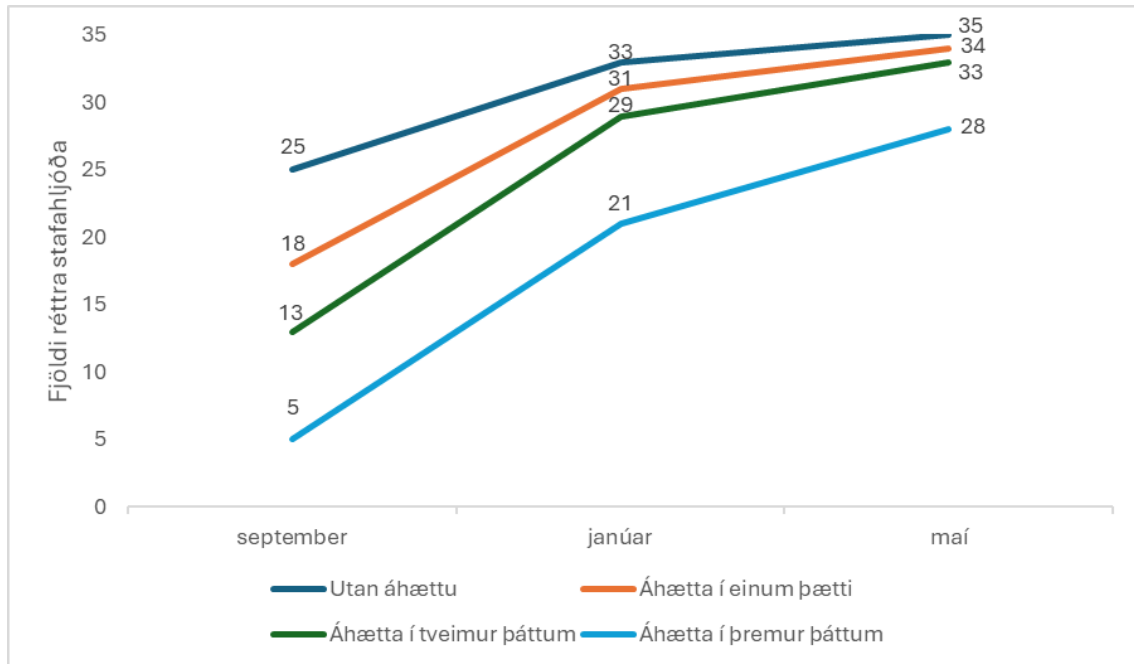
Frammistaða og framfarir eftir því hvort börnin greindust í áhættu fyrir lestrarerfiðleika eða ekki

Skimunarprófið *Lesskimun fyrir 1. bekk* var lagt fyrir í október og niðurstöður úr því notaðar til að skoða hvort munur væri á frammistöðu barnanna í stafabekkingu og lesfimi eftir því hvort þau greindust í áhættu í einum eða fleiri þáttum og hvernig framfarirnar væru hjá hverjum hóp fyrir sig. Nemendum var skipt upp í fjóra hópa út frá niðurstöðum prófsins. Nemendur utan áhættu voru 46% hópsins, nemendur í áhættu í einum þætti 27%, nemendur í áhættu í tveimur þáttum 14% og nemendur í áhættu í öllum þáttum 13%.

Í stafabekkingu var munur milli hópanna skoðaður út frá frammistöðu þeirra í hljóðum lágstafa því það er sú stafabekking sem mest reynir á við lestur. Mynd 2 sýnir frammistöðu hópanna í september, janúar og maí. Eins og sjá má var munurinn milli hópanna mestur í september, en þá þekktu nemendur sem voru utan áhættu að meðaltali hljóð 25 lágstafa, nemendur sem voru í áhættu í einum þætti þekktu að meðaltali hljóð 18 stafa, nemendur sem voru í áhættu í tveimur þáttum þekktu hljóð 13 stafa og nemendur sem voru í áhættu í öllum þáttum þekktu hljóð aðeins fimm stafa. Dreifigreining með Bonferroni-leiðréttingu fyrir endurteknum samanburði staðfesti marktækan mun á frammistöðu hópanna fyrir utan að ekki var marktækur munur á milli frammistöðu nemenda sem greindust í áhættu í einum og tveimur þáttum ($F(219,3)=30,247$, $p<0,001$). Í janúar höfðu efstu hóparnir þrír nálgast hvor annan en áfram mældist marktækur munur á frammistöðu allra hópa ($F(263,3)=54,237$, $p<0,001$). Í maí hafði enn dregið saman með efstu hópunum, börn utan áhættu þekktu að meðaltali hljóð 35 lágstafa, börn sem voru í áhættu í einum þætti 34 stafi og börn sem voru í áhættu í tveimur þáttum 33 stafi. Börnin sem voru í áhættu í öllum þáttum skáru sig úr og þekktu að meðaltali hljóð 28 stafa. Munurinn á milli efstu hópanna þriggja mældist ekki marktækur en hins vegar var marktækur munur á frammistöðu barna sem voru í áhættu í öllum þáttum og hinna hópanna þriggja ($F(267,3)=43,989$, $p<0,001$).

Mynd 2

Framfarir í stafabekkingu í 1. bekk, hljóð lágstafa

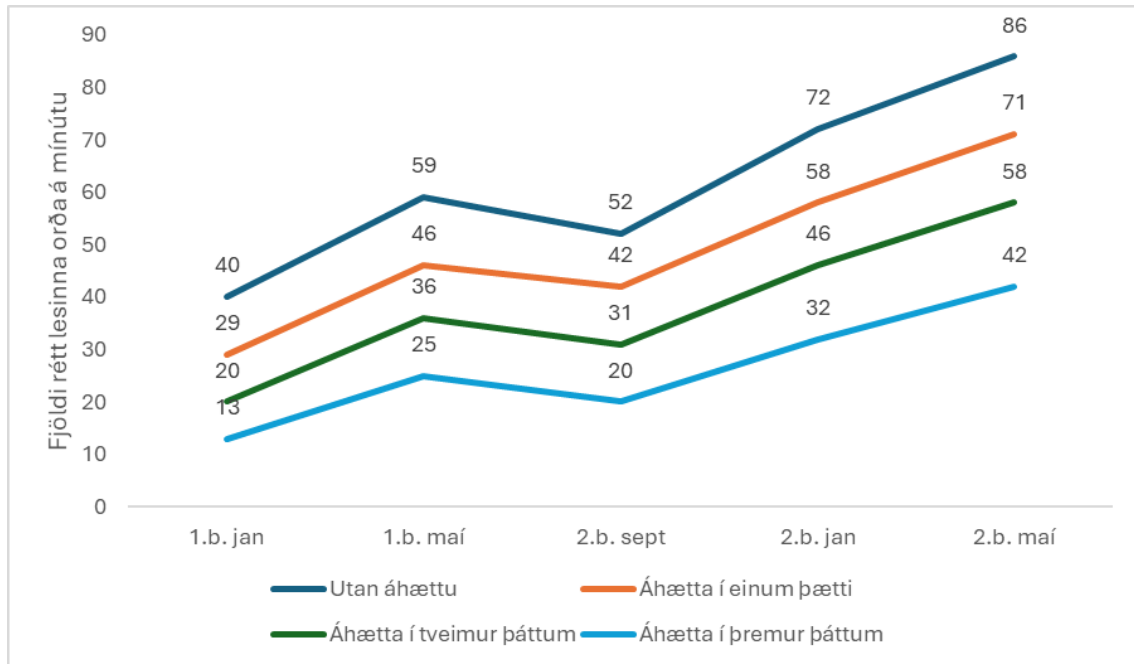


Framfarir í lesfimi voru skoðaðar á sama hátt og á *Mynd 3* má sjá niðurstöður þeirrar greiningar. Strax í janúar í 1. bekk var töluverður munur á frammistöðu hópanna. Nemendur sem voru utan áhættu lásu t.d. að meðaltali 40 orð á mínútu en nemendur sem voru í áhættu í öllum þáttum lásu hins vegar aðeins 13 orð á mínútu. Dreifigreining staðfesti að munur minni hópa var marktækur ($F(287,3)=24,067$, $p<0,001$) en Bonferroni-leiðrétting fyrir endurteknum samanburði sýndi að það var ekki marktækur munur á þeim hópum nemenda sem voru í áhættu í einum eða tveimur þáttum eða tveimur eða þremur þáttum.

Allir hóparnir tóku framförum yfir tímabilið en munurinn milli hópa hélt sér. Í maí í 2. bekk lásu börn sem voru utan áhættu að meðaltali 86 orð á mínútu en börn sem voru í áhættu í öllum þáttum 42 orð á mínútu. Dreifigreining staðfesti að áfram var marktækur munur milli hópa ($F(289,3)=19,844$, $p<0,001$) en líkt og á fyrstu mælingunni sýndi Bonferroni-leiðrétting fyrir endurteknum samanburði að munurinn var ekki marktækur milli barna sem voru í áhættu í einum eða tveimur þáttum eða tveimur eða þremur þáttum.

Mynd 3

Framfarir í lesfimi frá janúar í 1. bekk til maí í 2. bekk



Framfarir í orðum talið voru mestar hjá þeim börnum sem greindust utan áhættu en minnstar hjá þeim sem greindust í áhættu í öllum þáttum. Dreifigreining á framförum hópanna frá maí í 1. bekk til maí í 2. bekk staðfesti marktækan mun á framförum milli hópa ($F(284,3)=4,316$, $p<0,005$), en Bonferroni-leiðrétting fyrir endurteknum samanburði sýndi að munurinn var aðeins marktækur milli barna utan áhættu og þeirra sem greindust í áhættu í öllum þáttum.

Umræða

Markmið rannsóknarinnar var að skoða hvernig lestrarfærni barna í Byrjendalæsissskólum þróast í 1.–2. bekk og hvort framvinda barna sem greinast í áhættu fyrir lestrarerfiðleika í byrjun 1. bekkjar er svipuð eða önnur en framvinda barna sem ekki greinast í áhættu. Af niðurstöðum rannsóknarinnar að dæma þróast lestrarfærni barna í Byrjendalæsissskólum á sambærilegan hátt og hjá nemendum á landsvísi á fyrstu tveimur árum grunnskólagöngu. Ágætar framfarir urðu bæði hjá börnum sem greindust í áhættu fyrir lestrarerfiðleika og þeim sem voru utan áhættu. Í lesfimi voru framfarir þeirra barna sem greindust í áhættu í öllum þáttum skimunarinnar (hljóðkerfisvitund, málskilningi og stafabekkingu) þó marktækt minni en hjá þeim börnum sem voru utan áhættu.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna, líkt og fyrri rannsóknir (Freyja Birgisdóttir, 2011, Gerður G. Óskarsdóttir, 2014; Helga S. Þórsdóttir o.fl., 2023; Rannveig Oddsdóttir og Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2021), að stafabekking er komin vel á veg við upphaf grunnskólagöngu og að við lok 1. bekkjar þekkja flest börn heiti og hljóð allra eða næstum því allra stafa. Aðeins 10% barna þekktu hljóð færri en 30 há- og lágstafa við lok 1. bekkjar en í rannsókn Rannveigar Oddsdóttur og Hrafnhildar Ragnarsdóttur (2021) þekktu 13% barna heiti og hljóð færri en 20 lágstafa við lok 1. bekkjar. Hafa þarf í huga að í þeirri rannsókn voru aðeins 28 stafir prófaðir en 35 í þessari rannsókn, en engu að síður lítur út fyrir að frammistaða barnanna í Byrjendalæsissskólunum sé heldur betri en frammistaða barnanna í rannsókn Rannveigar og Hrafnhildar.

Niðurstöður stafakönnunar sýna þó jafnframt að börnin eiga auðveldara með að nefna hljóð stafanna þegar þau sjá þá en að skrifa stafina eftir hljóðan þeirra. Í lok 1. bekkjar skrifuðu 62% barnanna 30–

35 hástafi rétt eftir hljóðan þeirra og aðeins 49% skrifuðu rétt sama fjölda lágstafa. Ritun stafanna var börnunum því ekki mjög töm. Það getur verið vísbending um að vinna þurfi meira og markvissar með ritun bókstafanna í skólastarfinu. Bæði að æfa stafdráttinn sem slíkan, svo börnin eigi auðvelt með að draga stafina, en líka með því að æfa börnin í að greina hljóð orða og rita þau.

Framvindan í lesfimi er sambærileg við framvindu árgangsins í heild. Meðalfjöldi rétt lesinna orða var á öllum mælingum svipaður og meðaltal árgangsins í heild og dreifingin á lesfimiþrep nánast sú sama. Byrjendalæsi virðist því skila svipuðum árangri fyrir lestrarfærni nemenda og aðrar aðferðir sem notaðar eru við lestrarkennslu í íslenskum skólum. Sé litið til þeirra viðmiða sem sett hafa verið um árangur í lestri (Guðbjörg R. Þórisdóttir o.fl., 2024) vantar hins vegar nokkuð upp á að þeim sé náð hjá báðum hópum. Í lok 2. bekkjar voru 16% nemenda í rannsókninni og 21% nemenda á landsvísu undir viðmiði 1, sem talið er æskilegt að 90% barna nái, og aðeins 35% nemenda í rannsóknarhópnum og 36% á landsvísu náðu viðmiði 2, sem talið er æskilegt að 50% barna nái. Þessi mikli munur á viðmiðum Miðstöðvar menntunar og skólaþjónustu og raunverulegri dreifingu nemenda á lesfimiþrep vekur spurningar um hvort markið hafi verið sett of hátt eða hvort lestrarkennsla í íslenskum grunnskólum sé almennt ekki nægilega góð.

Börn sem greindust í áhættu/óvissu í hljóðkerfisvitund, málþroska eða stafabekkingu á lesskimun í 1. bekk áttu erfiðara uppdráttar í lestrarnáminu. Eftir því sem áhætta/óvissa mælist á fleiri þáttum því slakari varð frammistaðan og framfarirnar líka minni, svo það dróg í sundur með hópnum. Það kemur ekki á óvart því börn sem eru með undirliggjandi vanda eru almennt lengur að ná tókum á lestri en börn sem eru ekki með neinn vanda (Clayton o.fl., 2020). Svipaðar niðurstöður hafa birst í fleiri rannsóknum á þessu sviði, þar á meðal í rannsókn Freyju Birgisdóttur (2011) á þróun lestrarfærni hjá 4–8 ára börnum. Þar voru framfarir hjá þeim börnum sem slakast stóðu í 1. bekk mun minni í 2. og 3. bekk en hjá þeim sem sterkast stóðu í upphafi.

Þessar niðurstöður vekja samt spurningar um hvort sú námsaðlögun sem lagt er upp með í Byrjendalæsi sé nægilega vel útfærð í kennslunni til að náist að mæta þörfum allra nemenda, jafnt þeirra sem slakast standa og þeirra sem sterkari eru. Ekki var aflað upplýsinga í þessari rannsókn um hvernig staðið er að námsaðlögun í lestrarkennslunni en niðurstöður úr fyrri rannsókn á útfærslu lestrarkennslu í Byrjendalæsissskólum (Rúnar Sigþórsson o.fl., 2017) sýndu að kennarar gerðu ráð fyrir námsaðlögun í kennsluáætlunum og lögðu til dæmis fyrir misþung verkefni til að mæta mismunandi getu og þörfum nemenda. Námsaðlögun náði þó frekar til þeirra nemenda sem þurftu á auknum stuðningi að halda en þeirra sem sterkari voru.

Líkt og á landsvísu er ívið stærrí hópur undir þeim viðmiðum sem Miðstöð menntunar og skólaþjónustu hefur sett varðandi lesfimi hvers árgangs (Guðbjörg R. Þórisdóttir o.fl., 2024). Í lok 2. bekkjar voru 16% nemenda í rannsókninni og 21% nemenda á landsvísu undir viðmiði 1, sem talið er æskilegt að 90% barna nái. Þessi mikli munur á raunfjölda nemenda undir lægsta viðmiði og viðmiðum Miðstöðvar menntunar og skólaþjónustu vekur spurningar um hvort stuðningur við þann hóp sem á í vanda með lestrarnámið sé nægilega mikill. Nýleg rannsókn Guðmundar Engilbertssonar og Fjólu Bjarkar Karlsdóttur (2024) bendir til þess að þótt vitneskja um lestrarerfiðleika hafi aukist á undanförunum árum og skólar hafi mótað skimunar- og aðgerðaáætlanir dugi það í mörgum tilvikum ekki til að tryggja að börn með lestrarerfiðleika fái viðeigandi stuðning við námið. Rannsókn Guðrúnar Þórönnu Jónsdóttur og Jóhönnu T. Einarsdóttur (2013) sýndi svipaðar niðurstöður varðandi hagnýtingu á niðurstöðum úr *HLJÓM-2* prófinu. Þótt upplýsingar úr prófinu fari til grunnskólanna eru þær oft ekki nýttar til að skipuleggja lestrarkennslu barnanna. Úrbætur hvað þetta varðar gætu því minnkað þennan hóp í bæði Byrjendalæsissskólum og öðrum skólum. Niðurstöður úr rannsókn Auðar Soffíu Björgvinsdóttur (2025) á áhrifum PALS á lestrarfærni barna í áhættu fyrir lestrarvanda benda jafnframt til þess að með því að styrkja kennslu í stöfum og hljóðum hjá þessum hópi barna megi auka árangur þeirra í lestri á fyrstu árum grunnskólagöngu. Kennarar í Byrjendalæsissskólum ættu að huga að skipulagi kennslunnar í öðru þrepi Byrjendalæsis þar sem unnið er með tæknilega þætti lestrar. Mikilvægt er að sú kennsla sé vönduð, nemendur fái verkefni

við hæfi og stigskiptum stuðningi sé beitt til að efla færni þeirra í stöfum, hljóðum og lesfimi stig af stigi. Þarna þarf að virkja þær lausnir sem bent er á varðandi námsaðlögun í aðferðinni, svo sem misþung verkefni og kennarastýrðar stöðvar þar sem kennari getur veitt þeim nemendum sem mest þurfa á að halda sértæka kennslu og aðstoð (Rósa Eggertsdóttir, 2019; Rúnar Sigþórsson og Halldóra Haraldsdóttir, 2017).

Lokaorð

Byrjendalæsi er kennsluáferð sem nær til allra undirþátta læsis (Anna Guðmundsdóttir og Halldóra Haraldsdóttir, 2017b; Rósa Eggertsdóttir, 2019). Þessi rannsókn náði hins vegar aðeins til lestrarfærni en ekki annarra þátta sem væri ekki síður áhugavert að skoða, svo sem framvindu í ritun og lesskilningi. Þar eru tækifæri til frekari rannsókna. Aðrar takmarkanir rannsóknarinnar eru að ekki var um samanburðarrannsókn að ræða heldur var frammistaða barnanna borin saman við niðurstöður fyrri rannsókna og niðurstöður úr mati á Lesfimiþrófum Lesferils á landsvísu. Úrtakið í rannsókninni og börn úr fleiri Byrjendalæsissskólum eru því inni í samanburðartölunum fyrir lesfimina. Einnig þarf að hafa í huga að ekki var fylgst með kennslu í skólunum til að staðfesta að kennarar fylgdu kennsluskipulagi Byrjendalæsis heldur var eingöngu byggt á sjálfsmati kennara hvað þann þátt varðar.

Framvindan í stafabekkingu og lesfimi barnanna er af þessum gögnum að sjá sambærileg við framvindu nemenda á landsvísu. Engu að síður eru í niðurstöðunum vísbendingar um að betur megi styðja við þann hóp sem þarf að hafa meira fyrir lestrarnáminu. Niðurstöður annarra nýlegra rannsókna (Auður Soffíu Björgvinsdóttir, 2025; Guðmundur Engilbertsson og Fjóra Björk Karlsdóttir, 2024) sýna að það er ekki aðeins bundið við Byrjendalæsissskóla heldur virðist eiga við á landsvísu. Í Byrjendalæsi er mikið lagt upp úr námsaðlögun og gert ráð fyrir að einstaklingsþörfum sé mætt innan bekkjarins með því að útfæra ólík verkefni fyrir nemendur út frá þeirri bók sem unnið er með hverju sinni. Einnig er lögð áhersla á að nemendur fái innlögn og æfingu í atriðum sem þeir hafa ekki náð fullum tókum á og að beitt sé stigskiptum stuðningi í kennslunni (Rósa Eggertsdóttir, 2019). Hægar framfarir í lesfimi hjá þeim nemendum sem greindust í áhættu fyrir lestrarerfiðleika í rannsókninni geta verið vísbending um að áherslan á námsaðlögun nái ekki nægilega vel fram að ganga í kennslunni. Þennan þátt gæti þurft að styrkja í kennslunni og aðstoða kennara við að finna leiðir til að tryggja að þörfum allra sé mætt. Samvinna bekkjarkennara og sérkennara er mikilvæg í þessu sambandi sem og samvinna við foreldra barnanna. Innan ramma Byrjendalæsis er fullt svigrúm til að útfæra kennsluna á þann hátt að hún mæti þörfum allra nemenda.

Development of reading fluency in grades 1 and 2 in schools using Beginning Literacy

Achieving good reading fluency is an important aspect of literacy learning and is generally emphasised in the early years of reading instruction. In Iceland formal reading instruction begins at age six when children enter elementary school. According to the Icelandic national curriculum guide for elementary schools, children should be capable of reading smoothly and effortlessly by the end of grade 4.

Beginning Literacy (BL) is an approach to literacy education in the first two years of elementary school, developed collaboratively by the Centre of School Development at the University of Akureyri and elementary school teachers around Iceland. BL is based on an interactive model of literacy learning and emphasises balanced literacy instruction, including reading, writing, oral expression and listening. The approach also draws on learning theories of constructivism and inclusive education, where every child is meant to learn within their class community by means of interdependent collaboration, scaffolding, active learning and other means of adapting learning to the various needs of children.

Previous studies on BL have examined the implementation of the method in schools. Teaching in BL schools has been examined and it has been evaluated how well it aligns with the concepts of effective literacy instruction. However, there have so far been no studies on the progress in reading skills of children in BL schools. The purpose of this study was to investigate the development of children's reading abilities in grades 1–2 in schools using the BL approach. Specifically, the study aimed to examine how their letter knowledge and reading fluency develop in grades 1–2 and whether the progress of children identified as at risk for reading difficulties at the beginning of grade 1 differs from that of children not identified as at risk.

A total of 314 children from 11 schools employing BL were followed through grade 1 and 2. At the beginning of grade 1 a screening test for reading difficulties was administered. Letter knowledge was estimated three times in grade 1 and reading fluency was assessed twice in grade 1 and three times in grade 2. The results were compared with results of previous studies on Icelandic children's letter knowledge and official data on reading fluency for children across all schools in Iceland.

The results show comparable progress in letter knowledge and reading fluency within the research group as amongst other Icelandic children. When children enter elementary school their letter knowledge is generally well established, and by the end of first grade most children know the names and sounds of all or nearly all the letters. Only 3% of the children still know less than two-thirds of the letters of the alphabet by the end of grade 1, which is a smaller proportion than in former research on Icelandic children's letter knowledge. The average number of words read correctly per minute was on all data points the same for the research group as for Icelandic children nationwide, and the distribution was also comparable.

Large individual differences were observed in children's performance and progress. Children identified as at risk for reading difficulties based on the screening test at the beginning of grade 1 made less progress than those not identified as at risk. Similar findings have been reported in other research on reading development in Icelandic children. Previous research also suggests that, despite the widespread use of screening tests for reading difficulties in Icelandic schools, there is often uncertainty about how to follow up with at-risk students. The BL approach emphasises inclusion and adapted teaching, where individual needs should be addressed within the classroom through differentiated tasks and support. The findings of this study raise questions about how learning adaptations are implemented in this approach and whether teachers require additional support to effectively meet the needs of all students.

Keywords: Beginning Literacy, reading ability, letter knowledge, reading fluency, adaptive learning

Um höfund

Rannveig Oddsdóttir (rannveigo@unak.is) er dósent við kennaradeild Háskólans á Akureyri. Hún lauk leikskólakennaranámi frá Fósturskóla Íslands 1994, meistaraprófi frá Kennaraháskóla Íslands með áherslu á sérkennslu 2004 og doktorsprófi frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands 2018. Helstu viðfangsefni Rannveigar í kennslu og rannsóknum eru mál, læsi og ritun ungra barna.

About the author

Rannveig Oddsdóttir (rannveigo@unak.is) is an associate professor at the University of Akureyri, Faculty of Education. She graduated as preschool teacher from Iceland College for Early Childhood Educators in 1994, completed a master's degree in pedagogy and education from the Iceland University of Education in 2004 and a PhD from the University of Iceland in 2018. Her main research interest lies in the development of language, literacy and writing among preschool and primary school children.

Heimildir

- Anderson, K. L., Atkinson, T. S., Swaggerty, E. A. og O'Brien, K. (2019). Examining relationships between home-based shared book reading practices and children's language/literacy skills at kindergarten entry. *Early Child Development and Care*, 189(13), 2167–2182. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1443921>
- Anna Guðmundsdóttir og Halldóra Haraldsdóttir. (2017a). Tæknilegir þættir lestrarnáms. Í Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson (ritstjórar), *Byrjendalæsi: Rannsókn á innleiðingu og aðferð* (bls. 153–184). Háskólaútgáfan.
- Anna Guðmundsdóttir og Halldóra Haraldsdóttir. (2017b). Þrjú kennsluþrep Byrjendalæsis. Í Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson (ritstjórar), *Byrjendalæsi: Rannsókn á innleiðingu og aðferð* (bls. 63–92). Háskólaútgáfan.
- Anna-Lind Pétursdóttir og Kristín Ólafsdóttir. (2016). Samvinna um læsi í leikskóla: Áhrif K-PALS á hljóðkerfisvitund, hljóðþekkingu, hljóðafimi og umskráningarfærni leikskólabarna. *Sérrit Netlu 2016 – Um læsi*. https://netla.hi.is/serrit/2016/um_laesi/05_16_laesi.pdf
- Arnheiður Borg og Rannveig Löve. (1996). *Listin að lesa og skrifa*. Námsgagnastofnun.
- Arnheiður Borg og Sigrún Löve. (2011). *Lestrarlandið*. Námsgagnastofnun.
- Auður Magnús Leiknisdóttir, Hrefna Guðmundsdóttir, Ágústa Edda Björnsdóttir, Heiður Hrund Jónsdóttir og Friðrik H. Jónsson. (2009). *Staða lestrarkennslu í íslenskum grunnskólum*. Menntamálaráðuneytið. https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/stada_lestrarkennslu_i_islenskum_grunnskolum_2009.pdf
- Auður Soffíu Björgvinsdóttir. (2025). *Foundational reading skills for all: Assessment and explicit teaching in inclusive classrooms* [óútgefin doktorsritgerð]. Háskóli Íslands. <https://hdl.handle.net/20.500.11815/5373>
- Burns, M. S., Griffin, P. og Snow, C. E. (1999). *Starting out right: A guide to promoting children's reading success*. National Academy Press.
- Castles, A., Rastle, K. og Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Clayton, F. J., West, G., Sears, C., Hulme, C. og Lervåg, A. (2020). A longitudinal study of early reading development: Letter-sound knowledge, phoneme awareness and RAN, but not letter-sound integration, predict variations in reading development. *Scientific Studies of Reading*, 24(2), 91–107. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1622546>
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188. https://doi.org/10.1207/s15327999xssr0902_4
- Farry-Thorn, M., Treiman, R. og Robins, S. (2020). Letter teaching in parent-child conversations. *Early Childhood Research Quarterly*, 53(4), 161–170. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.008>
- Freyja Birgisdóttir. (2011). Próun læsis frá fjögura til átta ára aldurs. *Ráðstefnurit Netlu — Menntakvika 2011*. <https://hdl.handle.net/1946/12361>

- Fuchs, D., Fuchs, L., Simmons, D. C. og Mathes, P. G. (2011). *PALS: Þör að læra saman. Handbók fyrir 2.–6. bekk: Lestraradferð* (Lilja Jóhannsdóttir þýddi). SÍSL. https://www.sislvefur.is/_files/ugd/bc0225_a100ed7fcb040498c42c7310ce92a64.pdf
- Fuchs, D., Fuchs, L., Svenson, E., Yen, L., Thompson, A., McMaster, K., Al-Otaiba, S. og Kerans, D. (2019). *PALS þjálfun grunnþættir lesturs: Handbók kennara* (Heiðveig Andrédóttir þýddi og staðfærði). SÍSL. https://www.sislvefur.is/_files/ugd/bc0225_93864f4b903e45eca208b37c0efac043.pdf
- Fuchs, D., Fuchs, L., Thompson, A., Al-Otaiba, S., Yen, L., McMaster, K., Yang, N., Svenson, E. og Braun, M. (2013). *K-PALS: Þör að læra saman. Handbók fyrir kennara sem kenna 1. bekk grunnskóla* (Elsa María Hallvarðsdóttir og Heiðveig Andrédóttir þýddu og staðfærðu). Skólaskrifstofa Mosfellsbæjar og SÍSL. https://www.sislvefur.is/_files/ugd/bc0225_55c72878f078489dbdcf9a7dbce68502.pdf
- The Fuchs Research Group. (e.d.). *What is PALS?* PALS Peer Assisted Learning Strategies. <https://frg.vuspedsites.org/what-is-pals/>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5. útgáfa). Teachers College Press.
- Galuschka, K., Ise, E., Krick, K. og Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: A meta-analysis of randomized controlled trials. *PLoS ONE*, 9(2), e89900. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089900>
- Gerður G. Óskarsdóttir. (2014). Lestur á skilum leik- og grunnskóla: Samfella – einstaklingsmiðun – námsefnisrek. *Gleður*, 24, 63–74.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126–135. <https://doi.org/10.1080/19388076709556976>
- Guðbjörg R. Þórisdóttir, Berglind Hansen, Auðun Valborgarson og Sigurgrímur Skúlason. (2024). *Handbók um notkun lesfimi- og stuðningsprófa Lesferils* (2. útgáfa). Miðstöð menntunar og skólalþjónustu. https://vefir.mms.is/handb_lesfimi_studningsprof/
- Guðmundur Engilbertsson og Fjóla Björk Karlsdóttir. (2024). Skipulag og eftirfylgni stuðnings við lestur á yngsta stigi grunnskóla séð með augum læsisfræðinga. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2024/10>
- Guðrún Þórunna Jónsdóttir og Jóhanna T. Einarsdóttir. (2013). Viðbrögð leikskólakennara við HLJÓM-2 í leikskólum Árnessýslu og samvinna við foreldra og grunnskóla. *Uppeldi og menntun*, 22(1), 31–52. <https://ojs.hi.is/index.php/uppmennt/article/view/1986>
- Hanselman, P. og Borman, G. D. (2013). The impacts of success for all on reading achievement in grades 3–5: Does intervening during the later elementary grades produce same benefits as intervening early? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35(2), 237–251. <http://doi.org/10.3102/0162373712466940>
- Hargreaves, D. H. (2007). Sustainable professional learning communities. Í L. Stoll og K. S. Louis (ritstjórar), *Professional learning communities: Divergence, depths and dilemmas* (bls. 181–195). Open University Press.
- Helga S. Þórsdóttir, Svava Þ. Hjaltalín og Hermundur Sigmundsson. (2023). Letter-sound knowledge in Icelandic children at the age 6 years-old. *Acta Psychologica*, 237(17), 103953. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.103953>
- Honig, B. (1996). *Teaching our children to read: The role of skills in a comprehensive reading program*. Corwin Press.
- Ingibjörg Símonardóttir, Jóhanna T. Einarsdóttir og Amalía Björnsdóttir. (2002). *HLJÓM-2: Handbók*.
- International Dyslexia Association. (e.d.). *IDA dyslexia handbook: What every family should know*. <https://app.box.com/s/8ucxzz2u5wq2wezqoaqgrltn532z97bz>
- Ísak Jónsson. (1946). *Um kennslu í byrjunarlestri: Drög að handriti að handbók fyrir kennaranema*.
- Joyce, B. og Showers, B. (2002). *Student achievement through staff developing* (3. útgáfa). Longman.
- Jóhanna Ella Jónsdóttir og Sigurgrímur Skúlason. (2011). Uppbygging prófsins Leið til læsis: Lesskímun fyrir 1. bekk. Í Steinunn Torfadóttir (ritstjóri), *Leið til læsis: Lesskímun fyrir fyrsta bekk grunnskóla: Handbók* (bls. 153–163). Háskóli Íslands; Námsmatsstofnun/Menntamálastofnun.
- Korsgaard, K., Vitger, M. og Hannibal, S. (2010). *Opdagende skrivning: En vej ind i læsningen*. Dansk lærerforeningens Forlag.

- Martini, F. og Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 44(3), 210–221. <https://doi.org/10.1037/a0026758>
- McArthur, G., Sheehan, Y., Badcock, N. A., Francis, D. A., Wang, H. C., Kohonen, S., Banales, E., Anandakumar, T., Marinus, E. og Castles, A. (2018). Phonics training for English-speaking poor readers. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 11. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD009115.pub3>
- Menntamálastofnun. (e.d.). *Skólagátt*. <https://skolagatt.is/g%C3%B6gn/landi%C3%B0/lesfimi/>
- Menntamálastofnun. (2019a). *PISA 2018: Helstu niðurstöður á Íslandi*. https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa_2019_0.pdf
- Menntamálastofnun. (2019b). *Stafakönnun*. https://mms.is/sites/mms.is/files/stafakonnun_unit.pdf
- Menntamálastofnun. (2023). *PISA 2022: Helstu niðurstöður á Íslandi*. https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa_2022_helsta_island.pdf
- Mennta- og barnamálaráðuneyti. (2022). *Menntastefna til ársins 2030*. <https://www.stjornarradid.is/library/03-Verkefni/Menntamal/Menntastefna/menntastefna-vefur.pdf>
- Miðstöð menntunar og skólaþjónustu. (e.d.). *Aðalnámskrá: Grunnskóli*. <https://www.adalnamskra.is/grunnskoli>
- Miðstöð skólaþróunar. (e.d.). *Leiðtoganám í lesi – 15 ECTS einingar*. <https://www.msha.is/is/moya/page/leitoganam-i-byrjendalaesi-15-ects-einingar>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>
- Olson, L. A., Evans, J. og Keckler, W. T. (2006). Precocious readers: Past, present, and future. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(2), 205–235. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-260>
- Rannveig Oddsdóttir og Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (2021). Stafurinn minn og stafurinn þinn: Þróun stafabekkingar íslenskra barna á aldrinum 4–6 ára. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 30(2), 89–114. <https://doi.org/10.24270/tuuom.2021.30.9>
- Rannveig Oddsdóttir, Rúnar Sigþórsson, Sigríður Margrét Sigurðardóttir og Kjartan Ólafsson. (2022). Developing literacy education in Iceland: Literacy curriculum and practice in schools using beginning literacy and schools using other methods. *Education 3-13*, 52(4), 602–615. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2112735>
- Rose, J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading: Final report*. Education and skills. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/5551/2/report.pdf>
- Rósa Eggertsdóttir. (2007). Byrjendalæsi. *Skíma*, 30(2), 17–21. https://www.msha.is/static/files/rosa-skimugrein_lit2007.pdf
- Rósa Eggertsdóttir. (2019). *Hið ljúfa lesi: Handbók um læsiskenningu fyrir kennara og kennaranema*.
- Rúnar Sigþórsson, Börkur Hansen, Jón Baldvin Hannesson, Ólafur H. Jóhannsson, Rósa Eggertsdóttir og Mel West. (1999). *Aukin gæði náms: Skólaþróun í þágu nemenda*. Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson (ritstjórar). (2017). *Byrjendalæsi: Rannsókn á innleiðingu og aðferð*. Háskólaútgáfan.
- Rúnar Sigþórsson, Gretar L. Marinósson og Kjartan Ólafsson. (2017). Námsaðlögun í Byrjendalæsi. Í Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson (ritstjórar), *Byrjendalæsi: Rannsókn á innleiðingu og aðferð* (bls. 185–215). Háskólaútgáfan.
- Rúnar Sigþórsson og Halldóra Haraldsdóttir. (2017). Byrjendalæsi. Í Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson (ritstjórar), *Byrjendalæsi: Rannsókn á innleiðingu og aðferð* (bls. 29–61). Háskólaútgáfan.
- Sigurgrímur Skúlason og Jóhanna Ella Jónsdóttir. (2011). Stöðlun prófsins Leið til læsis: Lesskimun fyrir 1. bekk. Í Steinunn Torfadóttir (ritstjóri), *Leið til læsis: Lesskimun fyrir fyrsta bekk grunnskóla: Handbók* (bls. 165–172). Háskóli Íslands; Menntamálastofnun.
- Snowling, M. J., Hulme, C. og Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: Past, present, and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501–513. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>
- Solity, J., Deavers, R., Kerfoot, S., Crane, G. og Cannon, K. (1999). Raising literacy attainments in the early years: The impact of instructional psychology. *Educational Psychology*, 19(4), 373–379. <https://doi.org/10.1080/0144341990190401>

Teale, W. H. og Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Ablex.

UNESCO. (2020). *Global alliance for literacy within the framework of lifelong learning (GAL): Strategy 2020–2025*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373033>

Whitehurst, G. J. og Lonigan, C. J. (2003). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. Í S. B. Neuman og D. K. Dickinson (ritstjórar), *Handbook of early literacy research: Volume 1* (bls. 11–29). Guilford Press.

Zakaluk, B. L. (1996). *A theoretical overview of the reading process: Factors which influence performance and implications for instruction*. University of Manitoba Scholarship. <https://mspace.lib.umanitoba.ca/items/2b914add-5275-4383-a32a-436a20e43296>



Rannveig Oddsdóttir. (2025).

Þróun lestrarfærni í 1.–2. bekk í ellefu Byrjendalæsissskólum

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

<http://netla.hi.is>

DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2025/18>