

## Heimalestur í 1. bekk: Framkvæmd, áskoranir og tækifæri

Jóhanna María Bjarnadóttir, Auður Soffíu Björgvinsdóttir,  
Kristján Ketill Stefánsson og Anna-Lind Pétursdóttir

► Abstract    ► Um höfunda    ► About the authors    ► Heimildir

Frá árinu 2019 hefur stór hluti íslenskra nemenda í 1. bekk ekki náð viðmiðum um fjölda rétt lesinna orða á mínútu í lesfimi, og árangur ungmenna í lesskilningsprófum PISA hefur farið síversnandi frá árinu 2009. Þessi þróun vekur áhyggjur og kallar á endurskoðun á lestrarkennslu, þar á meðal heimalestri sem er viðtekin þjálfunaraðferð á yngsta stigi. Þegar lestur er þjálfaður er nauðsynlegt að hann sé leiðréttur af nákvæmni svo rangur lestur festi sig ekki í sessi. Markmið þessarar rannsóknar var að varpa skýru ljósi á fyrirkomulag og framkvæmd heimalesturs út frá sjónarhóli kennara og kanna hvort og hvernig tekið væri mið af fjölbreyttum þörfum nemenda. Rannsóknin byggði á spurningakönnun sem lögð var fyrir alla umsjónarkennara 1. bekkjar í 128 grunnskólum hérlendis haustið 2024 með 92% svarhlutfalli. Niðurstöður sýndu að mikill meirihluti kennara (65%) gerði sömu kröfur um umfang heimalesturs til allra nemenda, eða að jafnaði um 15 mínútur á dag fimm sinnum í viku. Takmörkuð íslenskukunnátta foreldra var á sama tíma metin sem helsta hindrunin í framkvæmd heimalesturs. Niðurstöður gáfu til kynna að þrátt fyrir að kennarar teldu heimalestur mikilvægan, væri framkvæmd heimalesturs einsleit og að ekki væri skipulega brugðist við ólíkum forsendum foreldra til að sinna heimalestri. Niðurstöður rannsóknarinnar gefa tilefni til endurskoðunar á núverandi framkvæmd heimalesturs til að allir nemendur fái þá þjálfun í lestri, sem er nauðsynleg til að geta tekið framförum og eiga kost á sambærilegum tækifærum til náms.

**Efnisorð:** heimalestur, samstarf heimilis og skóla, lestrarþjálfun, lesfimi

### Inngangur

Að geta lesið sér til gagns er grundvöllur virkrar þátttöku í nútímasamfélagi og eykur möguleika til náms og starfa (OECD, 2019). Að læra að lesa er flókið hugrænt ferli sem yfirleitt þarf að kenna sérstaklega (National Reading Panel, 2000) en hversu vel nemendur ná tökum á lestri á yngsta stigi grunnskóla getur meðal annars spáð fyrir um námsárangur síðar á skólagöngu (Duncan o.fl., 2007; Sparks o.fl., 2014). Kennsla og þjálfun lesturs í fjölbreyttum nemendahópi er því ábyrgðarmikið hlutverk sem krefst sérhæfðrar þekkingar (Moats, 2020; Phelps, 2009).

Framvinda í lestrarnámi hér á landi er m.a. metin með lesfimiþrófum Miðstöðvar menntunar og skólaþjónustu og eru gefin upp þrjú væntingaviðmið um árangur. Viðmið 2 á að endurspegla nauðsynlega færni „til þess að þeir [nemendur] geti tekist á við viðfangsefni í námi hverju sinni með árangursríkum hætti“ (Guðbjörg R. Þórisdóttir o.fl., 2024). Meirihluti nemenda í 1. bekk, eða 66%, náði ekki viðmiði 2 um 55 rétt lesin orð á mínútu í lesfimiþrófum í maí 2025 (Menntamálastofnun, e.d.-a). Svipað hlutfall (62–69%) náði ekki viðmiði 2 á árunum 2019–2024 (Berglind Hansen, 2020; Menntamálastofnun, e.d.-b). Lesfimi er mikilvæg forsenda lesskilnings (Duke og Cartwright, 2021; White o.fl., 2021) en árangur íslenskra unglinga í lesskilningi í PISA-prófum hefur farið lækkanandi síðan 2009. Hlutfallslegur fjöldi nemenda sem ekki nær grunnhæfni í lesskilningi hefur meira en tvöfaldast og er nú 40% (Guðmundur Bjarki Þorgrímsson, 2023). Því er ljóst að þörf er á umbótum í lestrarkennslu hérlendis.

Mikilvægur þáttur lestrarkennslu á yngsta stigi er lesfimiþjálfun. Hérlendis er rík hefð fyrir að þjálfun í lestri fari fram að hluta til heima fyrir, þar sem barn les fyrir foreldri sem kvittar fyrir að lesið hafi verið heima (Auður Magnús Leiknisdóttir o.fl., 2009; Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2014). Rannsóknir um fyrirkomulag, framkvæmd og umfang heimalesturs á Íslandi eru af skornum skammti. Í ljósi þess, auk takmarkaðs árangurs í lesfimi meðal íslenskra barna, er mikilvægt að rannsaka fyrirkomulag og umfang heimalesturs í 1. bekk á Íslandi.

## Lesfimiþjálfun er lykilþáttur í lestrarkennslu

Vönduð lestrarkennsla þarf að ná til fimm grunnþátta sem eru nátengdir og styðja hver annan; hljóðkerfisvitundar, umskráningar, lesfimi, orðaforða og lesskilnings (National Reading Panel, 2000). Samkvæmt einfalda lestrarlíkaninu (Gough og Tunmer, 1986; Hoover og Gough, 1990) er nauðsynlegt að búa yfir bæði góðum málskilningi og umskráningarfærni til að geta skilið texta og nýtt sér upplýsingar úr honum. Umskráning er færnin að tengja saman hljóð bókstafa og mynda orð (Nation, 2006). Nauðsynleg undirstaða umskráningarfærni er þekking allra bókstafa og hljóða þeirra (Ritchey, 2008; Ritchey og Speece, 2006) og sjálfvirk umskráning er undirstöðuatriði lesfimi, sem birtist í fyrirhafnarlausum lestri með víðeigandi hendingum og réttu hljómfalli (Kuhn o.fl., 2010).

Lesfimi er mikilvæg forsenda lesskilnings (Kuhn o.fl., 2010) og hefur verið kölluð brúin milli umskráningar og lesskilnings, þar sem fimur lestur gerir börnum kleift að beina athygli að innihaldi texta (Duke og Cartwright, 2021; White o.fl., 2021). Rannsókn Park o.fl. (2015) sýndi að þeir sem náðu lesfimi viðmiðum snemma höfðu forskot í lestrarnámi. Því er mikilvægt að tryggja undirstöður og góða lestrarþjálfun svo nemendur nái lesfimi sem fyrst og geti haldið áfram að efla lestrarfærni sína í flóknari og efnismeiri textum.

## Mikilvægi þess að þjálfna lesfimi með endurtekningu og nákvæmni að leiðarljósi

Þjálfun sem felur í sér stuðning, endurgjöf með leiðréttingum og endurtekningu er nauðsynleg til að efla lesfimi (Kuhn og Rasinski, 2011; Kuhn o.fl., 2010; Rasinski, 2014). „Æfingin skapar meistarann“ er algengt orðatiltæki sem notað er til hvatningar þar sem ósk er um hvers kyns framfarir, t.d. í íþróttum og námi. Vísar orðatiltækið til þess að með aukinni æfingu verði maður meistari í einhverju og nái þannig fullkomnun. Enska útgáfu orðatiltækisins, „practice makes perfect“, má þýða beint sem „æfingin skapar fullkomnun“. Hér verður ekki dregið úr mikilvægi endurtekinna æfinga en sjónum þó beint að gæðum þeirra. Hasbrouck (2020, 2023) og fleiri hafa vakið athygli á að mikilvægt sé að æfa rétt og sagt „practice makes permanent“ sem á íslensku má þýða sem „æfingin skapar varanleika“.

Endurtekinn ónákvæmur lestur getur fest í sessi ónákvæmni sem takmarkar lesfimi og lesskilning og því er mikilvægt að leiðréttingar séu hluti lestrarþjálfunar (Hasbrouck, 2023). Lesfimiþjálfun,

þar sem virkri hlustun er beitt og lestur leiðréttur og endurtekinn eftir þörfum, skilar árangri og framförum í nákvæmni og lesfimi (Moats, 2020; Rasinski, 2014). Þetta undirstrikar mikilvægi stuðnings og gæði lestrarþjálfunar og gefur tilefni til að rannsaka fyrirkomulag þjálfunar í formi heimalesturs til að kanna hvort það mætir þörfum allra nemenda.

## Mikilvægi snemmtækrar íhlutunar

Nauðsynlegt er að fylgjast markvisst með námsframvindu í lestri og bregðast strax við vakni grunur um lestrarerfiðleika (Park o.fl., 2015). Börn sem eiga erfitt með lestrarnám lesa ónákvæmar og hægar en jafnaldrar og komast yfir minni texta þrátt fyrir jafnlangan þjálfunartíma, þau auka síður orðaforða sinn vegna einfaldari texta, eiga erfiðara með lesskilning og sækjast síður í að lesa flóknara efni (Stanovich, 2009; Torgesen, 2004). Þannig breikkar bilið milli þeirra sem eiga auðvelt með lestrarnám og þeirra sem reynist það erfitt, vítahringur sem kallaður er Mattheusaráhrif (e. Matthew effect; Stanovich, 1986, 2009). Nauðsynlegt er að bregðast strax við vísbendingum um erfiðleika í lestrarnámi, þar sem því fyrir sem íhlutun á sér stað því árangursríkari verður hún (Lovett o.fl., 2017; Park o.fl., 2015; Stanovich, 2009; Torgesen, 2004). Niðurstöður nýlegrar rannsóknar benda til að Mattheusaráhrifa gæti í 1. bekk hérlendis þar sem bilið milli þeirra nemenda sem metnir voru í áhættu fyrir lestrarerfiðleikum og jafnaldrar jókst yfir skólaárið (Amelia Jara Larimer o.fl., 2025). Breikkandi bil milli nemenda snemma á skólagöngunni er staðreynd í íslensku skólakerfi og mikilvægt að athuga hvort og hvernig brugðist er við ólíkum þörfum nemenda í heimalestri.

## Aukin fjölbreytni í nemendahópi íslenskra grunnskóla

Menntastefnan *Skóli án aðgreiningar* er bundin í lög hérlendis og byggir á rétti nemenda til að stunda nám í grunnskóla í nærumhverfi þar sem náms- og félagslegum þörfum hvers og eins er mætt með áherslu á manngildi, lýðræði og félagslegt réttlæti. Þannig eigi allir jöfn eða jafngild tækifæri til náms á sínum forsendum með virkri þátttöku, óháð atgervi eða stöðu (Miðstöð menntunar og skólaþjónustu, e.d.; reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010). Fjölbreytni nemendahóps getur falist í ýmsum þáttum, m.a. námslegri stöðu, námserfiðleikum, fötlun, menntun foreldra og efnahagslegri stöðu þeirra, tungumáli og menningu. Þetta eru þættir sem hafa áhrif á möguleika til náms og árangur í námi (Menntamálastofnun, 2023; OECD, 2025). Hér verður sjónum einkum beint að fyrri rannsóknum sem snúa að fjölbreyttum tungumála- og menningarbakgrunni en fjöldi nemenda með erlendan bakgrunn og íslensku sem annað tungumál hefur rúmlega sjöfaldast frá aldamótum (Hagstofa Íslands, e.d.-a). Hlutfall grunnskólanemenda með erlent móðurmál hefur aukist úr 4% árið 2006 í 16% árið 2023 (Hagstofa Íslands, e.d.-b). Hlutfall nemenda með erlendan eða innflytjendabakgrunn, þar sem ýmist nemandinn eða annað/báðir foreldrar fæddust erlendis, jókst úr 14% árið 2006 í 29% árið 2023 (Hagstofa Íslands, e.d.-c).

Rannsóknir hafa sýnt að nemendur með erlent móðurmál hafa lakari lesskilning og minni orðaforða samanborið við börn með íslensku sem móðurmál (Hulda Karen Daniélsdóttir og Hulda Skogland, 2018; Menntamálastofnun, 2019; Sigríður Ólafsdóttir o.fl., 2016). Atvinnuþátttaka innflytjenda á Íslandi er sú mesta innan OECD-landa en þá skortir íslenskukunnáttu. Sjálfsmat innflytjenda á kunnáttu tungumáls landsins sem þeir fluttu til er lægst á Íslandi. Aðeins 18% innflytjenda hérlendis telja sig færa í nýja tungumálinu, samanborið við 60% að meðaltali innan landa OECD (OECD, 2024). Innflytjendur sem hafa lítil tæk á íslensku hafa minni forsendur til að styðja við lestrarnám barna sinna en foreldrar sem hafa góð tæk á íslensku og því ljóst að hluti nemenda með íslensku sem annað tungumál þarf aukinn stuðning í lestrarnámi sínu. Nemendahópur íslenskra grunnskóla er fjölbreyttur sem gefur tilefni til að athuga hvort og þá hvernig kennarar styðja sérstaklega við nemendur með erlent móðurmál hvað varðar heimalestur.

## Heimalestur sem samstarfsverkefni heimilis og skóla

Heimanám er samstarfsverkefni heimilis og skóla og viðtekin venja víða (Kohn, 2006; Vatterott, 2009), þar með talið hér á landi (Nanna Kristín Christiansen, 2011). Skiptar skoðanir eru um áhrif heimanáms á almennan námsárangur og hafa breytur á borð við aldur nemenda og námsgrein áhrif (Dolean og Lervag, 2021; Jerrim o.fl., 2020; Kohn, 2006; Vatterott, 2009). Heimalestur er að öllu jöfnu tekinn út fyrir sviga í umræðu um heimavinnu og almennt talinn mikilvægur (Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2014).

Þátttaka foreldra í skólasterfi barna sinna og farsælt samstarf heimilis og skóla hefur jákvæð áhrif á námsárangur barna (Paratore og Edwards, 2011). Samstarf felst í ferli þar sem tveir eða fleiri sameinast um markmið sem allir hlutaðeigandi deila ábyrgð á. Þá felst inntak samstarfsins í „upplýsingum, samræðu og hlutdeild með sameiginlegri ákvarðanatöku“ og markmiðið er að samnýta úrræði, áhrif og völd til að tryggja hagsmuni (Nanna Kristín Christiansen, 2011, bls. 70). Sé þessi skilgreining yfirfærð á samstarf um lestrarþjálfun barna í grunnskóla er nauðsynlegt að kennari og foreldrar sameinist um markmiðið og axli sameiginlega ábyrgð á lestrarþjálfuninni.

Meðal forsendna fyrir farsælu samstarfi heimilis og skóla um lestrarnám barna eru samræður og upplýsingaflæði milli kennara og foreldra um stöðu lestrarnámsins (Paratore og Edwards, 2011). Einnig er mikilvægt að skilgreina vel hlutverk og ábyrgð, samhliða því að huga að einstaklingunum innan samstarfsins, enda gengur eitt ekki fyrir alla (Nanna Kristín Christiansen, 2011). Þetta gefur tilefni til að athuga hvernig samstarfi um heimalestur er háttað hérlendis auk þess hvernig komið er til móts við ólíkar þarfir nemenda og foreldra. Í *Aðalnámskrá grunnskóla* (Miðstöð menntunar og skóláþjónustu, e.d.) er lögð áhersla á gott samstarf heimilis og skóla til að styðja við námsframvindu barna. Ábyrgðin á að samstarf komist á laggirnar og viðhaldist liggur hjá skólanum en virk þátttaka foreldra í námi barna sinna er forsenda þess að þeir geti axlað ábyrgð á farsælu uppeldi og menntun barnanna.

## Framkvæmd og rannsóknir á heimalestri

Þrátt fyrir áherslu á heimalestur hérlendis liggja ekki fyrir skilgreindar kröfur um fyrirkomulag og umfang þjálfunarinnar frá menntayfirvöldum. Af aðgerðum menntayfirvalda má þó greina að lestrarnám eigi að vera samvinna heimila og skóla. Þetta kemur fram í *Hvítbók um umbætur í menntun* (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2014) þar sem meðal aðgerða er að virkja foreldra til að styðja við lestrarnám barna. Í kjölfar hvítbókar var gerður þjóðarsáttmáli um læsi (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2015), þar sem áhersla er lögð á samvinnu við heimili og foreldrafélög skóla auk þess sem fram kemur að unnið verði í samstarfi við landssamtökin Heimili og skóli. Árið 2016 var Læsissáttmáli Heimilis og skóla og Mennta- og menningarmálaráðuneytisins með yfirskriftinni *Áttu korter á dag?* undirritaður af þáverandi mennta- og menningarmálaráðherra og formanni Heimilis og skóla (Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Heimili og skóli, 2016). Í tengslum við læsissáttmálann var gefinn út bæklingur með sama yfirheiti (Heimili og skóli, e.d.) þar sem fram koma hugmyndir um hvernig foreldrar geta stutt við lestur barna sinna. Hvatt er til að börn lesi upphátt í að lágmarki 15 mínútur á dag og foreldrar hlusti, en ekki eru tilgreind rök eða heimildir fyrir heimalestri eða því að miðað sé við korter (Heimili og skóli, e.d.).

Ekki eru til íslenskar rannsóknir á áhrifum heimalesturs á lestrarfærni barna en safngreining Dahl-Leonard og félaga (2025), á áhrifum lestrarþjálfunar skólubarna í framkvæmd fjölskyldu-meðlima, tók fyrir 22 rannsóknir gerðar á tímabilinu 2000 til 2025; 12 hóprannsóknir og 10 einliðasniðsrannsóknir. Þjálfun á grunnþáttum lestrar var skoðuð og einnig þjálfun sem tengd var lesskilningi. Þjálfunin hafði lítil til miðlungs áhrif ( $g = 0,28$ ) á grunnþætti lestrar barnanna en miðlungs áhrif ( $g = 0,53$ ) á lesskilning. Niðurstöðurnar bentu til þess að heimalestrarþjálfun gæti verið gagnleg, sérstaklega ef foreldrar beittu beinni kennslu og virkum stuðningi, en höfundar vöktu athygli á mikilvægi frekari rannsókna á sviðinu.

Rannsóknir á heimalestri frá sjónarhóli kennara í íslenskum grunnskólum eru fáar. Niðurstöður rannsóknarinnar *Starfshættir í grunnskólum* (Gerður G. Óskarsdóttir, 2014) sýndu að lestrarþjálfun hafði algjöran forgang á yngsta stigi hvað heimanám varðaði en heimalestur var „oftast með því sniði að gert var ráð fyrir að lesið væri með foreldri sem kvittaði fyrir lesturinn“ (Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2014, bls. 140). Þá töldu 86% kennara á yngsta stigi heimanám mjög eða frekar mikilvægt. Einnig kom fram að 96,7% kennara á yngsta stigi þótti mjög eða frekar mikilvægt að foreldrar aðstoðuðu við heimanám en það hlutfall fór lækkandi þegar leið á skólagönguna. Kennurum yngri barna þótti heimanám mikilvægara en kennurum þeirra sem eldri voru, en það þótti ekki koma á óvart sökum áherslu á lestrarþjálfun (Ingvar Sigurgeirsson og Amalía Björnsdóttir, 2016).

Í skýrslu um stöðu lestrarkennslu í íslenskum grunnskólum fyrir þáverandi Menntamálaráðuneyti (Auður Magnús Leiknisdóttir o.fl., 2009) athuguðu höfundar meðal annars viðhorf kennara til hlutverks foreldra í lestrarnáminu. Í viðtölum sögðust kennarar 4. bekkjar nota heimalestur til þjálfunar í lestri, þar sem nemendur lásu upphátt og sá sem hlustaði kvittaði fyrir. Þeir sögðu þjálfunina mikilvægan þátt í lestrarnámi barnanna og að foreldrarnir hefðu þar lykilhlutverk; fullnægjandi árangur næðist ekki án stuðnings heima fyrir. Viðmælendur bentu einnig á að í ljósi mikilvægi samstarfs heimilis og skóla í lestrarnámi væri hlutverk skólans einnig „að styðja við foreldra við að aðstoða börnin sín“ og skólinn ætti því að hafa foreldrafræðslu um lestrarkennslu. Í rýni sinni á fyrrnefnda skýrslu reifar Guðmundur B. Kristmundsson (2009) þá hugmynd að foreldrar séu sennilega vannýtt auðlind í lestrarþjálfun heimavið þar sem hlutverk þeirra einskorðist við að hlusta og kvitta, auk þess sem hann kallar eftir frekari rannsóknum á foreldrafræðslu um lestur og ávinning barna af henni. Ekki er ljóst að hvaða marki rannsóknir á foreldrafræðslu um heimalestur hafa verið gerðar en árið 2021 kom út efnid *Samvinna um lesi – Tillaga að foreldrafræðslu um lestur og lestrarnám barna í 1. bekk* hjá Menntamálastofnun (Auður Björgvinsdóttir, 2021) en notkun þess er ekki þekkt.

Tilhögun samstarfs heimilis og skóla um læsiskennslu, ábyrgð og þátttöku foreldra í því samstarfi var athuguð í rannsókn Ingibjargar Auðunsdóttur og félagar (2017). Niðurstöður byggðu á spurningakönnun og viðtalsgögnum þar sem þátttakendur voru foreldrar og kennarar í Byrjendalæsissskólum. Niðurstöður bentu til að bæði kennarar og foreldrar teldu samstarfið mikilvægt auk þess sem þátttaka foreldra í námi barna sinna yki velgengni og námsárangur þeirra. Hlutverk foreldra þótti meðal annars felast í að kvitta fyrir hlustun og ræða inntak heimalestursins. Kennarar og foreldrar sammæltust um að markmið heimalesturs væri að „þjálfa leshraða og öryggi í lestri, orðaforða og lesskilning“. Hvað tilhögun heimavinnu varðaði þá lýstu kennarar og foreldrar svipaðri mynd, þar sem allir nemendur voru sagðir lesa heima og flestir daglega. Kennarar nefndu tímaskort foreldra sem hindrun fyrir framkvæmd heimanámsins þó foreldrar hefðu ekki sömu sögu að segja. Þá kölluðu foreldrar eftir að tekið væri mið af fjölskylduaðstæðum þegar heimavinna væri sett fyrir þó fátt benti til að slík aðlögun ætti sér stað í raun (Ingibjörg Auðunsdóttir o.fl., 2017).

Væntingar skóla til foreldra um að aðstoða börn sín við heimanám komu einnig fram í rannsókn á málnotkun fjöltyngdra nemenda í skólastarfi í 6.–10. bekk í Fellaskóla í Reykjavík (Auður Pálsdóttir o.fl., 2024). Væntingar skólans til nemenda og foreldra voru að lesið skyldi heima daglega en að nemendur hefðu val um lesefni og tungumál þess. Algengast (36%) var að nemendur í 6.–10. bekk Fellaskóla segðust lesa tvisvar til þrisvar sinnum í viku, en 27% sögðust lesa fimm sinnum í viku og 21% sögðust lesa á hverjum degi. Algengast reyndist að nemendur veldu lesefni á íslensku (65%), en 22% völdu lesefni á ensku og 13% á móðurmáli.

Í heild hafa fáar rannsóknir verið gerðar á framkvæmd heimalesturs héraendis og hafa þær einkum beinst að mati kennara á mikilvægi heimanáms í formi heimalesturs auk tveggja rannsókna sem náðu til afmarkaðra hópa. Því er ríkt tilefni til að athuga framkvæmd heimalesturs frá fleiri sjónarhornum til að auka þekkingu á svo viðtekinni venju, svo sem hvaða væntingar eru settar um tíðni og lengd heimalesturs og með hvaða hætti er komið til móts við hinn fjölbreytta nemendahóp sem stundar nám í grunnskólum héraendis.

## Viðhorf foreldra til heimalesturs

Viðhorf foreldra og upplifun af heimalestri hafa verið athuguð í eigindlegum viðtalsrannsóknnum þar sem höfundur komst að þeirri niðurstöðu að mæður væru líklegri en fedur til að bera ábyrgð á skóla- og tómstundavinnu, þar með talið heimalestri, og upplifðu samviskubit og kvíða því tengt (Auður Magnús Auðardóttir, 2023). Í rannsókn á reynslu foreldra af stuðningi við börn með námserfiðleika leiddu rýnihópaviðtöl í ljós að foreldrar upplifðu álag af heimanámi og kölluðu m.a. eftir bættum samskiptum heimilis og skóla (Ingibjörg Karlsdóttir og Sigrún Harðardóttir, 2022). Í rannsókn á reynslu foreldra af heimalestri voru könnuð áhrif ólíkra fjölskylduáðstæðna á framkvæmd heimalesturs (Anna Kristina Regina Söderström og Karen Rut Gísladóttir, 2024). Niðurstöður þeirra byggðu á viðtölum við 13 foreldra og bentu til þess að foreldrar upplifðu mismikið álag af heimalestri en að flestir viðmælendanna lýstu kvíða og streitu af að sinna heimalestri barna sinna. Viðmælendur sögðu lestur mikilvægan en fannst fyrirkomulagið of þvingað og formfast, sem hefði neikvæð áhrif á lestraráhuga barna þeirra. Þá kölluðu viðmælendur einnig eftir auknu samráði við foreldra um fyrirkomulag heimalesturs og stuðningi ef væntingum um lestrarþjálfun væri ekki mætt. Niðurstöðurnar bentu jafnframt til þess að endurskoða mætti fyrirkomulag heimalesturs til að koma betur til móts við hvern og einn. Höfundar rannsóknarinnar kölluðu eftir auknu jafnrétti til menntunar, en með því að hafa einsleita framkvæmd heimalesturs óháð forsendum foreldra til að sinna honum fengi aðeins hluti nemenda tilætlaða lestrarþjálfun sem viðhaldi ójöfnuði (Anna Kristina Regina Söderström og Karen Rut Gísladóttir, 2024). Mikilvægt er að athuga með staðfestandi hætti hvort framkvæmd heimalesturs sé jafn einsleit og viðtalsrannsókn Önnu Kristínu Reginu Söderström og Karenar Rutar Gísladóttur benti til. Þá er tilefni til að athuga hvað kennarar telja hindra foreldra í að sinna heimalestri í ljósi niðurstaðna fyrri rannsókna um reynslu foreldra af að sinna heimalestri með börnum sínum.

## Markmið og rannsóknarspurningar

Þrátt fyrir langa hefð fyrir heimalestri í íslenskum grunnskólum hafa rannsóknir á því viðfangsefni verið fáar. Flestar þeirra notuðust við eigindlegar rannsóknaraðferðir og beindust að viðhorfum og upplifun foreldra. Markmið þessarar rannsóknar er að varpa ljósi á fyrirkomulag heimalesturs frá sjónarhorni kennara í 1. bekk og gera tilraun til að auka þekkingu á þessum viðtekna þætti í starfsháttum grunnskóla hérlandis. Rannsóknarspurningarnar eru þrjár:

1. Hvernig fer heimalestur fram hjá nemendum í 1. bekk?
2. Hvernig er ólíkum þörfum nemenda mætt með tilliti til skipulags heimalesturs?
  - Hvaða ástæður eru fyrir því að vikið er frá almennum kröfum um umfang heimalesturs?
  - Hvaða leiðir eru farnar til að mæta þörfum nemenda þegar vikið er frá almennum kröfum um umfang heimalesturs?
3. Hvað telja kennarar í 1. bekk að hindri nemendur og foreldra mest í að sinna heimalestri?

## Aðferð

### Þátttakendur og úrtaksgerð

Þátttakendur í rannsókninni voru umsjónarkennarar í 1. bekk á Íslandi haustið 2024. Allt þýðið var valið til þátttöku. Þátttakendalisti var settur saman með gögnum sem skólastjórnendur veittu, samhliða leyfi fyrir þátttöku í rannsókninni. Alls 168 almennir grunnskólar með starfandi 1. bekk á landsvísu fengu boð um þátttöku þegar gagna var aflað. Þar af voru 40 skólar sem svöruðu ekki eða afþökkuðu boð um þátttöku. Alls 128 skólastjórar gáfu leyfi og veittu tengiliðaupplýsingar fyrir 246

starfandi kennara 1. bekkjar, sem saman mynduðu mögulegan hóp þátttakenda. Af mögulegum hópi tóku 228 umsjónarkennarar þátt í rannsókninni (svarhlutfall = 92%). Einungis fjórir karlar (2%) tóku þátt í rannsókninni og gögnin voru því ekki brotin niður eftir kyni til að tryggja nafnleynd þátttakenda. Meðalkennslureynsla þátttakenda var 12,6 ár og þar af höfðu þátttakendur að meðaltali starfað við lestrarkennslu á yngsta stigi í 9,1 ár (sjá *Töflu 1*).

## Tafla 1

*Lýsandi tölfraedi fyrir starfsreynslu þátttakenda*

| Breyta                                   | <i>n</i> | <i>M</i> | Miðg. | <i>SF</i> | Spönn |
|--|----------|----------|-------|-----------|-------|
| Heildarstarfsreynsla                     | 225      | 12,6     | 11    | 9,4       | 0–37  |
| Reynsla af lestrarkennslu á yngsta stigi | 221      | 9,1      | 7     | 7,9       | 0–37  |

## Mælitæki

Til að mæla umfang og framkvæmd heimalesturs auk viðhorfa kennara var notuð spurningakönnun sem þróuð var af höfundum. Könnunin var forprófuð af sérfræðingi í gerð spurningakannana með tilliti til aðferðafræði auk þess sem hún var forprófuð af starfandi grunnskólakennurum með tilliti til innihalds, útlits og svartíma. Við forprófun var svartími um það bil 10 mínútur. Spurningakönnunin samanstóð af spurningum sem öllum þátttakendum bauðst að svara, auk spurninga sem þátttakendur fengu til viðbótar ef svör þeirra við fyrri spurningum uppfylltu ákveðin skilyrði.

### *Samhengi heimalesturs*

Til að kanna samhengi heimalesturs voru þátttakendur meðal annars spurðir um lestrarkennsluáðferð, samsetningu bekkjar, kröfur um umfang heimalesturs og skráningu auk eftirfylgni. Þátttakendur svöruðu fjölvalsþspurningu um ráðandi lestrarkennsluáðferð í eigin starfi þar sem svarkostirnir voru Hljóðaaðferð (t.d. með notkun PALS og Lestrarlandsins), Byrjendalæsi (t.d. með notkun verkefna af vef Byrjendalæsis), Önnur lestrarkennsluáðferð og Fleiri en ein lestrarkennsluáðferð. Þátttakendur voru einnig spurðir hvort væru nemendur með íslensku sem annað tungumál (ÍSÁT) í bekknum þeirra.

Þátttakendur svöruðu spurningum um umfang heimalesturs sem þeir settu fyrir í 1. bekk; annars vegar um mínútuþjölda eða blaðsíðuþjölda í hvert skipti þar sem svarkostirnir voru 1–60 mínútur/blaðsíður og hins vegar um fjölda skipta á viku þar sem svarkostirnir voru 1–7 sinnum í viku. Einnig var spurt um hvort ástundun á heimalestri væri skráð eða ekki. Þeir sem sögðu hana skráða fengu í framhaldinu tvær spurningar. Fyrsta spurningin sneri að formi skráningarinnar þar sem þátttakendur hökuðu við einn valmöguleika af fjórum: (1) Með skráningu í kvittanahefti/stílabók af þeim sem hlustar, (2) Með rafrænni skráningu af þeim sem hlustar, (3) Ýmist með skráningu í kvittanahefti/stílabók eða rafrænni skráningu af þeim sem hlustar og (4) Annað. Í síðasta svarmöguleikanum gafst þátttakendum tækifæri til að veita skriflegt svar. Önnur viðbótarspurningin sneri að hversu oft þátttakendur fylgdust með skráningu á ástundun heimalesturs og var á fjölvalsformi þar sem þátttakendur völdu eitt svar af ellefu mögulegum á kvarða sem spannaði breiddina Ég fylgist ekki með ástundun á heimalestri til Daglega.

### *Ástæður og leiðir ef vikið var frá almennum kröfum um heimalestur*

Þátttakendur voru spurðir hvort sömu kröfur væru gerðar til allra nemenda um umfang heimalesturs. Þeir sem svöruðu Nei fengu í framhaldinu tvær spurningar. Fyrri spurningin sneri að ástæðum fyrir breyttum kröfum þar sem kennarar tóku afstöðu til þess hversu lítil eða mikil ástæða eftirfarandi fimm ástæður voru: (1) Lestrarfærni nemenda, (2) tungumálakunnátta nemenda, (3) tungumálakunnátta

foreldra, (4) hegðun nemenda og (5) heimilisadstæður nemenda. Svarkostirnir voru frá 1 = mjög lítil ástæða, 2 = frekar lítil ástæða, 3 = hvorki lítil né mikil ástæða, 4 = frekar mikil ástæða til 5 = mjög mikil ástæða. Seinni spurningin sneri að því hversu sjaldgæfar eða algengar eftirfarandi fjórar leiðir væru þegar vikið væri frá almennum kröfum um umfang heimalesturs: (1) Nemandi les sjaldnar heima, (2) nemandi les færri mínútur eða blaðsíður í hvert skipti, (3) nemandi sleppir heimalestri og (4) heimalestur færir í skólann. Svarkostirnir voru á fimm þrepa kvarða 1 = mjög sjaldgæft eða aldrei, 2 = frekar sjaldgæft, 3 = hvorki sjaldgæft né algengt, 4 = frekar algengt til 5 = mjög algengt eða alltaf.

### *Hindranir í framkvæmd heimalesturs*

Þátttakendur voru beðnir um að taka afstöðu til fimm mögulegra hindrana sem sneru að nemendum og sex sem sneru að foreldrum. Hindranir sem sneru að nemendum voru (1) takmörkuð íslenskuþekking nemenda, (2) tímaskortur vegna tómsunda eða íþróttæfinga nemenda, (3) bágur heimilisadstæður nemenda, (4) hegðunarefniðleikar nemenda, (5) búseta nemenda á tveimur heimilum. Hindranir sem sneru að foreldrum voru (1) takmörkuð íslenskuþekking foreldra, (2) tímaskortur vegna atvinnu eða tómsunda foreldra, (3) bág lestrarfærni foreldra, (4) bág fjárhagsstaða foreldra, (5) lágt menntunarstig foreldra, (6) erfiðar félagslegar aðstæður foreldra. Svarkostirnir voru á fimm þrepa kvarða frá 1 = mjög lítil eða engin hindrun, 2 = frekar lítil hindrun, 3 = hvorki lítil né mikil hindrun, 4 = frekar mikil hindrun til 5 = mjög mikil eða algjör hindrun.

Til að athuga viðhorf kennara til getu foreldra við að styðja við börn sín í heimalestri voru þátttakendur beðnir um að taka afstöðu til staðhæfingarinnar: „Allir foreldrar nemenda í hópnum mínum hafa jöfn tæk á að styðja við heimalestur barna sinna.“ Svarkostirnir voru á fimm þrepa kvarða og fengu tölugildi fyrir vægi þeirra; 1 = mjög ósammála, 2 = frekar ósammála, 3 = hvorki sammála né ósammála, 4 = frekar sammála, 5 = mjög sammála.

## **Framkvæmd**

Könnunin var hluti af stærri rannsókn sem hlaut styrk frá Rannís (nr. 207216-051). Kynningarbréf var sent og umsagna óskað frá 28 skólaskrifstofum á landsvísi þar sem tekið var fram að engar athugasemdir væru túlkaðar sem leyfi fyrir þátttöku í rannsókn. Beiðni um formlega umsókn um leyfi fyrir rannsókninni kom frá tveimur skólaskrifstofum og var orðið við þeim. Ekki komu athugasemdir frá öðrum skólaskrifstofum. Upplýsingar um þýðið (nöfn, netföng og símanúmer) fengust frá stjórnendum grunnskóla sem og leyfi fyrir þátttöku kennaranna í rannsókninni. Hver og einn þátttakandi veitti einnig upplýst samþykki fyrir þátttöku.

Rafræn spurningakönnun var send beint til þátttakenda í tölvupósti haustið 2024. Hver þátttakandi fékk einstaklingsbundinn hlekk sendan og gat því hver þátttakandi aðeins svarað einu sinni. Kennurum sem svöruðu könnuninni bauðst að taka þátt í happdrætti þar sem dregin voru út tvö 10 þúsund króna gjafabréf. Fulls trúnaðar var heitið og allar upplýsingar um þátttakendur og gögn meðhöndluð samkvæmt reglum um trúnað og nafnleynd, auk þess sem farið var eftir íslenskum lögum um persónuvernd og vinnslu persónuupplýsinga (nr. 90/2018).

## **Tölfræðileg úrvinnsla**

Svör við könnuninni voru færð inn í hugbúnaðinn jamovi (The jamovi project, e.d.) þar sem gögnin voru greind. Þar sem allt þýðið var undir í rannsókninni ásamt háu svarhlutfalli var rannsóknarspurningum að mestu svarað með lýsandi tölfræði. Meðaltöl svara við einni spurningu voru borin saman á milli tveggja óháðra hópa með t-prófi fyrir óháð úrtök (e. independent samples t-test). Forsendur t-prófanna voru metnar með lýsandi tölfræði og sjónrænu mati á myndum af dreifingum svaranna. Áhrifsstærð Cohens var reiknuð fyrir samanburð allra meðaltala. Túlkun áhrifsstærðanna var hefðbundin þar sem að meðaltalsfrávik upp á um 0,2 staðalfrávik var talið lítið frávik; meðaltalsfrávik upp á um 0,5

staðalfrávik var talið töluvert frávik; og meðaltalsfrávik upp á um 0,8 staðalfrávik eða meira var talið mikið frávik (Cohen, 1988).

## Niðurstöður

Til að fá mynd af samhengi framkvæmdar á heimalestri var spurt um lestrarkennsluaðferðir, tungumál nemenda ásamt kröfu um umfang og skráningu heimalesturs. Algengasta lestrarkennsluaðferðin var hljóðaaðferð (45%). Þá höfðu 85% kennara nemendur sem töluðu fleiri tungumál en einungis íslensku. Af kennurum í 1. bekk sögðust 65% svarenda gera sömu kröfur til allra nemenda um umfang heimalesturs. Nær allir kennarar (97%) ætluðust til að ástundun í heimalestri væri skráð. Stærstur hluti kennara (89%) merkti við að skrá ætti heimalestur í sérstök kvittanahefti eða stílabækur þar sem sá sem sinnti heimalestrinum kvittaði fyrir hlustunina í hvert skipti (sjá *Töflu 2*).

### Tafla 2

*Lýsandi tölfraði um framkvæmd heimalesturs samkvæmt svörum kennara 1. bekkjar*

| Breyta   | <i>n</i> | %  |
|--|----------|----|
| Lestrarkennsluaðferð                             |          |    |
| Hljóðaaðferð                                     | 103      | 45 |
| Byrjendalæsi                                     | 66       | 29 |
| Blanda   | 59       | 26 |
| Tungumál í bekk                                  |          |    |
| Íslenska eingöngu                                | 33       | 15 |
| Fleiri tungumál en íslenska                      | 192      | 85 |
| Krafa um umfang heimalesturs                     |          |    |
| Sama krafa um umfang                             | 148      | 65 |
| Ekki sama krafa um umfang                        | 79       | 35 |
| Skráning á ástundun heimalesturs                 |          |    |
| Ástundun í heimalestri er skráð                  | 221      | 97 |
| Ástundun í heimalestri er ekki skráð             | 6        | 3  |
| Tegund skráningar ástundunar af þeim sem hlustar |          |    |
| Kvittanahefti eða stílabók                       | 195      | 89 |
| Rafræn skráning                                  | 15       | 7  |
| Kvittanahefti, stílabók eða rafrænt              | 10       | 5  |

Algengast var að kennarar settu fyrir heimalestur fimm sinnum í viku í 15 mínútur í senn. Mikill meirihluti kennara (83%) setti umfang heimalesturs fram sem fjölda mínútna. Kennarar fylgdust með ástundun á heimalestri að jafnaði þrisvar sinnum í viku (sjá *Töflu 3*).

**Tafla 3***Lýsandi tölfræði fyrir umfang heimalesturs í 1. bekk*

| Breyta                              | <i>n</i> | <i>M</i> | Miðg. | <i>SF</i> | Spönn |
|-------------------------------------|----------|----------|-------|-----------|-------|
| Skipti í viku                       | 226      | 5,1      | 5     | 0,4       | 3–7   |
| Lesnar blaðsíður hvert skipti       | 39       | 2,7      | 2     | 1,6       | 1–10  |
| Lesnar mínútur hvert skipti         | 193      | 13,8     | 15    | 2,7       | 5–20  |
| Fylgst með ástundun (skipti í viku) | 221      | 2,9      | 3     | 1,8       | 0–5   |

**Ástæður og leiðir þegar vikið er frá kröfum um heimalestur**

Sá hluti svarenda í 1. bekk (35%) sem gerði ólíkar kröfur um umfang heimalesturs gaf að jafnaði til kynna að tungumálakunnátta nemenda væri frekar mikil ástæða fyrir að misjafnar kröfur væru gerðar til nemenda. Sú ástæða var jafnframt helsta ástæðan fyrir að vikið var frá kröfum um heimalestur af þeim fimm ástæðum sem spurt var um (sjá *Töflu 4*). Þar fast á eftir komu ástæður sem sneru að lestrarfærni, tungumálakunnáttu foreldra og heimilisaðstæðum. Hegðun nemenda var eina ástæðan sem reyndist fyrir neðan svarmöguleikann hvorki lítil né mikil ástæða.

**Tafla 4***Ástæður fyrir að kennarar viku frá kröfum um heimalestur<sup>b</sup>*

| Breyta <sup>a</sup>        | <i>n</i> | <i>M<sup>c</sup></i> | <i>SF</i> | <i>d</i> |
|----------------------------|----------|----------------------|-----------|----------|
| Tungumálakunnátta nemenda  | 78       | 3,9                  | 1,1       | 0,9      |
| Lestrarfærni nemenda       | 78       | 3,8                  | 1,2       | 0,7      |
| Tungumálakunnátta foreldra | 79       | 3,7                  | 1,2       | 0,5      |
| Heimilisaðstæður nemenda   | 78       | 3,5                  | 1,1       | 0,5      |
| Hegðun nemenda             | 77       | 2,7                  | 1,2       | -0,2     |

*Athugasemd.* *d* = fjöldi staðalfrávika frá hlutlausum (3) svarmöguleika. <sup>a</sup>Í lækkandi röð eftir mikilvægi.

<sup>b</sup>Einungis kennarar sem viku frá kröfum um heimalestur fengu þessa spurningu. <sup>c</sup>1 = mjög lítil ástæða; 2 = frekar lítil ástæða; 3 = hvorki lítil né mikil ástæða; 4 = frekar mikil ástæða; 5 = mjög mikil ástæða.

Þegar kennarar voru spurðir um algengi fjögurra leiða sem farnar væru þegar vikið væri frá kröfum um heimalestur reyndist engin leið frekar eða mjög algeng að jafnaði. Leiðin „að sleppa heimalestri“ var að jafnaði talin frekar sjaldgæf og vék langmest frá hlutlausu svarmöguleikanum hvorki sjaldgæft né algengt í staðalfrávikum talið (*d* = -1,1). Leiðin „Heimalestur færast í skólann“ var einnig talin frekar sjaldgæf að jafnaði en vék mun minna frá hlutlausu svarmöguleikanum í staðalfrávikum talið (*d* = -0,3; sjá *Töflu 5*).

**Tafla 5***Algengi leiða sem kennarar fóru þegar vikið var frá kröfum um heimalestur*

| Breyta <sup>a</sup>                                    | <i>n</i> <sup>b</sup> | <i>M</i> <sup>c</sup> | <i>SF</i> | <i>d</i> |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------|----------|
| Nemandi les færri mínútur eða blaðsíður í hvert skipti | 76                    | 3,1                   | 1,0       | 0,1      |
| Heimalestur færist í skólann                           | 78                    | 2,6                   | 1,2       | -0,3     |
| Nemandi les sjaldnar heima                             | 78                    | 2,5                   | 1,0       | -0,6     |
| Nemandi sleppir heimalestri                            | 79                    | 1,9                   | 1,0       | -1,1     |

*Athugasemd.* *d* = fjöldi staðalfrávika frá hlutlausum (3) svarmöguleika.

<sup>a</sup>Í lækkandi röð eftir algengi. <sup>b</sup>Einungis kennarar sem viku frá kröfum um heimalestur fengu þessa spurningu. <sup>c</sup>1 = mjög sjaldgæft eða aldrei; 2 = frekar sjaldgæft; 3 = hvorki sjaldgæft né algengt; 4 = frekar algengt; 5 = mjög algengt eða alltaf.

**Hindranir í framkvæmd heimalesturs fyrir nemendur og foreldra**

Af þeim fimm hindrunum hjá nemendum í framkvæmd heimalesturs sem kennarar tóku afstöðu til reyndust bágar heimilisaðstæður og hegðunarerfiðleikar nemenda alvarlegustu hindranirnar. Þær hindranir voru þó að jafnaði einungis lítillaga alvarlegri en hlutlaus svarmöguleikinn hvorki lítil né mikil hindrun. Kennarar gáfu sömuleiðis að jafnaði skýrt til kynna að búseta nemenda á tveimur heimilum væri frekar lítil hindrun fyrir framkvæmd heimalesturs (sjá *Töflu 6*).

**Tafla 6***Mat kennara á alvarleika hindrana hjá nemendum í framkvæmd heimalesturs*

| Breyta <sup>a</sup>                                    | <i>n</i> | <i>M</i> <sup>b</sup> | <i>SF</i> | <i>d</i> |
|--|----------|-----------------------|-----------|----------|
| Bágar heimilisaðstæður nemenda                         | 225      | 3,3                   | 1,1       | 0,3      |
| Hegðunarerfiðleikar nemenda                            | 225      | 3,3                   | 1,0       | 0,3      |
| Takmörkuð íslenskuþekking nemenda                      | 226      | 3,2                   | 1,1       | 0,1      |
| Tímaskortur vegna tómsunda og/eða íþróttæfinga nemenda | 225      | 2,7                   | 1,1       | -0,3     |
| Búseta nemenda á tveimur heimilum                      | 226      | 2,2                   | 1,0       | -0,8     |

*Athugasemd.* *d* = fjöldi staðalfrávika frá hlutlausum (3) svarmöguleika. <sup>a</sup>Í lækkandi röð eftir alvarleika hindrunar. <sup>b</sup>1 = mjög lítil eða engin hindrun; 2 = frekar lítil hindrun; 3 = hvorki lítil né mikil hindrun; 4 = frekar mikil hindrun; 5 = mjög mikil eða algjör hindrun.

Af þeim sex hindrunum hjá foreldrum í framkvæmd heimalesturs sem kennarar tóku afstöðu til reyndist takmörkuð íslenskuþekking foreldra að jafnaði alvarlegasta hindrunin. Kennarar gáfu sömuleiðis að jafnaði skýrt til kynna að bág fjárhagsstaða foreldra væri frekar lítil hindrun fyrir framkvæmd heimalesturs. Svipað gildi um lágt menntunarstig foreldra. Mat kennara á þeim þremur hindrunum sem sneru að tímaskorti, lestrarfærni og félagslegum aðstæðum foreldra viku lítið frá hlutlaus svarmöguleikanum *hvorki lítil né mikil hindrun* (sjá *Töflu 7*).

**Tafla 7**

*Mat kennara á alvarleika hindrana hjá foreldrum í framkvæmd heimalesturs*

| Breyta <sup>a</sup>                                | <i>n</i> | <i>M</i> <sup>b</sup> | <i>SF</i> | <i>d</i> |
|--|----------|-----------------------|-----------|----------|
| Takmörkuð íslenskuþekking foreldra                 | 226      | 3,5                   | 1,2       | 0,4      |
| Tímaskortur vegna atvinnu og/eða tómsunda foreldra | 224      | 3,1                   | 1,1       | 0,1      |
| Erfiðar félagslegar aðstæður foreldra              | 226      | 3,1                   | 1,1       | 0,1      |
| Bág lestrarfærni foreldra                          | 226      | 3,0                   | 1,2       | 0,0      |
| Lágt menntunarstig foreldra                        | 225      | 2,4                   | 1,0       | -0,6     |
| Bág fjárhagsstaða foreldra                         | 226      | 2,1                   | 1,0       | -0,9     |

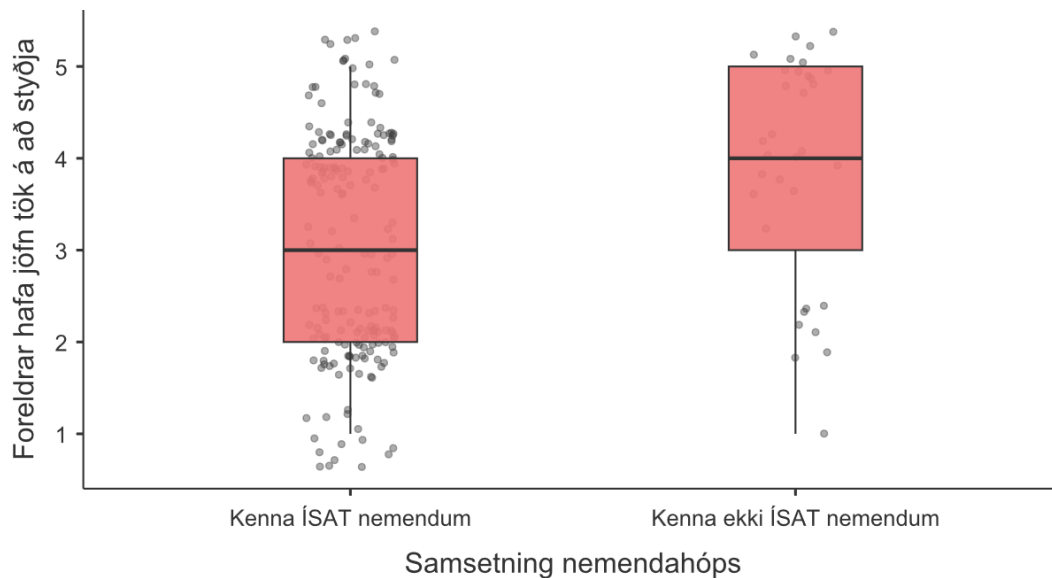
*Athugasemd.* *d* = fjöldi staðalfrávika frá hlutlausum (3) svarmöguleika.

<sup>a</sup>Í lækkanði röð eftir alvarleika hindrunar. <sup>b</sup>1 = mjög lítil eða engin hindrun; 2 = frekar lítil hindrun; 3 = hvorki lítil né mikil hindrun; 4 = frekar mikil hindrun; 5 = mjög mikil eða algjör hindrun.

Þegar kennarar voru spurðir hvort allir foreldrar nemenda í hópnum þeirra hefðu jöfn tök á að styðja við heimalestur barna sinna kom í ljós munur eftir samsetningu nemendahóps. Kennarar án ÍSAT nemenda í sínum bekk voru frekar sammála (*M* = 3,9) því að allir foreldrar hefðu jöfn tök á að styðja við heimalestur barna sinna samanborið við kennara með ÍSAT nemendum í sínum bekk (*M* = 3,1; sjá *Mynd 1*). Munurinn á hópunum reyndist mikill (*d* = -0,7) og tölfræðilega marktækur  $t(221) = -3,58$ ,  $p < 0,001$ .

**Mynd 1**

*Mat kennara á hvort foreldrar hefðu jöfn tök á að styðja við heimalestur barna sinna eftir því hvort þeir kenndu ÍSAT nemendum í sínum bekk*



*Athugasemd.* ÍSAT = Íslenska sem annað tungumál; 1 = mjög ósammála; 2 = frekar ósammála; 3 = hvorki sammála né ósammála; 4 = frekar sammála; 5 = mjög sammála; Kassi = Fjórðungaspönn; Svart strik = Miðgildi; Punktur = Svör kennara.

## Umræður

Markmið þessarar rannsóknar var að varpa ljósi á fyrirkomulag heimalesturs frá sjónarhorni kennara í 1. bekk og gera tilraun til að auka þekkingu á þessum viðtekna þætti í starfsháttum grunnskóla hérlandis. Megnið af kennurunum (85%) sagðist hafa nemendur með íslensku sem annað tungumál í bekknum sínum, sem er í samræmi við aukinn fjölda nemenda með erlent móðurmál og erlendan eða innflytjendabakgrunn (Hagstofa Íslands, e.d.-a, e.d.-b, e.d.-c). Athygli vakti að sjaldgæft var að kennarar vikju frá kröfum um umfang heimalesturs. Ef vikið var frá kröfum var tungumálakunnátta nemenda helsta ástæða þess en óljóst hvað væri gert til að tryggja lestrarþjálfun nemenda. Skýrar vísbendingar komu fram um að kennarar teldu íslenskukunnáttu foreldra hindrun í framkvæmd á heimalestri. Þrátt fyrir þessa hindrun virtust markviss viðbrögð til að tryggja lestrarþjálfun allra nemenda ekki vera til staðar.

## Einsleitni í framkvæmd heimalesturs

Meirihluti kennara, eða 65%, sagðist gera sömu kröfur til allra nemenda og nær allir kennarar ætluðust til að kvittað væri fyrir að hlustað hefði verið á barnið lesa (sjá *Töflu 2*). Algengast var að kennarar settu fyrir heimalestur fimm sinnum í viku og að lesa ætti 15 mínútur í senn (sjá *Töflu 3*). Áður hafði komið fram í rannsóknnum að heimalestur væri mikilvægur hluti lestrarkennslu og þjálfunar í íslenskum grunnskólum (Auður Magnús Leiknisdóttir o.fl., 2009; Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2014) en niðurstöður þessarar rannsóknar benda til þess að kennarar séu almennt samstíga hvað varðar kröfur um umfang heimalesturs í 1. bekk. Líklegt má telja að viðmiðið um 15 mínútna heimalestur sé algengast vegna þeirra skilaboða sem foreldrar og kennarar fengu í læsissáttmála Mennta- og menningarmálaráðuneytis og Heimila og skóla *Attu korter á dag?* (Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Heimili og skóli, 2016).

Það að nánast allir kennarar vilji að foreldrar skrái heimalesturinn og kvitti fyrir samræmist skýrslu Auðar Magnúsar Leiknisdóttur og félaga (2009) að hlutverk foreldra sé að hlusta á lesturinn og staðfesta að lesið hafi verið. Ástæða er til að taka fram að eftir að þessi rannsókn var gerð kom fram smáforritið *Lásir* sem er ætlað til að skrá heimalestur og hefur eflaust leyst kvittanahefti víða af hólmi. Það að hannað hafi verið smáforrit til að skrá heimalesturinn gefur til kynna hve mikilvægt það þykir að foreldrar staðfesti að heimalestri hafi verið sinnt. Mikilvægt er að hafa í huga að þrátt fyrir að almennt sé kvittað fyrir hlustun á heimalestri felur það ekki í sér staðfestingu á árangursríkri lestrarþjálfun, þ.e. að hlustað hafi verið af athygli og lesturinn leiðréttur eftir þörfum.

Að mikill meirihluti kennara hafi svarað að þeir geri sömu kröfur til allra nemenda varðandi umfang heimalesturs rímar við niðurstöður viðtalsrannsóknar Önnu Kristínu Reginu Söderström og Karenar Rutar Gísladóttur (2024) þar sem foreldrar töldu fyrirkomulag heimalesturs vera fremur einsleitt og fastmótað af skólanum. Einsleitni í framkvæmd heimalesturs er í mótsögn við stefnu um skóla án aðgreiningar þar sem mæta á námslegum þörfum hvers og eins með áherslu á félagslegt réttlæti og jafngild tækifæri (reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010).

## Óljóst hvernig lestrarþjálfun allra nemenda er tryggð

Niðurstöður rannsóknarinnar bentu til þess að tungumálakunnátta nemenda væri helsta ástæðan fyrir að hluti kennara (35%) vék frá almennri kröfu um heimalestur (sjá *Töflu 4*). Athyglisvert var að hegðun nemenda skar sig úr sem minna mikilvæg ástæða til að víkja frá kröfum um umfang heimalesturs. Í rannsókn Önnu Kristínu Reginu Söderström og Karenar Rutar Gísladóttur (2024) og Ingibjargar Karlsdóttur og Sigrúnar Harðardóttur (2022) kom fram að hegðun hefði áhrif á framkvæmd heimanáms að sögn foreldra. Miðað við niðurstöður þessarar rannsóknar reiða kennarar sig á að foreldrar geti sinnt lestrarþjálfun nokkuð óháð hegðun barnanna eða heimilisaðstæðum en hugsanlegt er að foreldrar og kennarar hafi ólíkar hugmyndir um hvað hindri framkvæmd

heimalesturs. Nauðsynlegt virðist að skýra væntingar milli heimilis og skóla til að tryggja fullnægjandi lestrarþjálfun allra nemenda. Niðurstöður sýndu jafnframt að frekar sjaldgæft var að láta nemendur sleppa heimalestri alveg og sömuleiðis að láta nemendur lesa sjaldnar heima þó að vikið væri frá hefðbundnum kröfum. Algengara var að nemendur læsu færri mínútur eða blaðsíður í hvert skipti (sjá *Töflu 5*). Þegar litið er til þess að helst var vikið frá kröfum vegna tungumálakunnáttu og lestrarfærni nemenda birtist viss þversögn í að heimalesturinn hafi ekki verið færður í skólann þar sem hægt væri að veita nemendum markvissan stuðning við lestur.

## Íslenskuþekking foreldra meginhindrunin í framkvæmd heimalesturs

Þrátt fyrir að heimalestur sé almennt hluti af lestrarnámi, benda niðurstöðurnar til að kennarar átti sig á að hindranir geta hamlað framkvæmdinni. Takmörkuð íslenskukunnátta foreldra var metin sem frekar mikil hindrun og skar sig úr sem sú hindrun sem kennarar töldu alvarlegasta (sjá *Töflu 7*). Aðrar hindranir sem tengdust foreldrum, svo sem tímaskortur, bág lestrarfærni og félagslegar aðstæður, voru metnar sem hvorki miklar né litlar hindranir, en lágt menntunarstig og bág fjárhagsstaða sem frekar litlar hindranir. Athyglisvert er að lágt menntunarstig og bág fjárhagsstaða hafi að jafnaði verið talin lítil hindrun í framkvæmd heimalesturs í ljósi þess að félags- og efnahagslegur bakgrunnur barna, þ.m.t. menntun og tekjur foreldra þeirra, veldur ójöfnum tækifærum til náms (OECD, 2025) og þeirra áhrifa gætir einnig á Íslandi (Menntamálastofnun, 2023).

Í ljósi þess að tungumálakunnátta foreldra var talin frekar mikil hindrun fyrir framkvæmd heimalesturs var tilefni til að athuga svörin nánar og í ljós kom að marktækur munur var á svörum kennara eftir samsetningu nemendahóps þeirra. Þeir kennarar 1. bekkjar sem ekki kenndu nemendum með íslensku sem annað tungumál voru frekar sammála fullyrðingunni um að allir foreldrar nemenda í hópnum þeirra hefðu jöfn tæk á að styðja við heimalestur barna sinna. Aftur á móti voru þeir sem kenndu ÍSAT nemendum að jafnaði hvorki sammála né ósammála og meiri dreifing var í svörum þeirra. Niðurstöðurnar ríma við þá upplifun kennara að íslenskukunnátta foreldra sé hindrun í framkvæmd á heimalestri (sjá *Mynd 1*).

Í ljósi þessa er áhyggjuefni að 65% kennara geri sömu kröfur til allra nemenda um heimalestur. Slíkt fyrirkomulag samræmist illa stefnu um einstaklingsmiðað nám og jafngild tækifæri til náms. Ekki aðeins eru þarfir nemenda ólíkar, heldur eru möguleikar foreldra til stuðnings mjög mismunandi. Fjölgun nemenda með íslensku sem annað tungumál og skortur á íslenskukunnáttu meðal innflytjenda gefur til kynna að hluti foreldra geti ekki sinnt heimalestri eins og gert er ráð fyrir. Ef foreldrar hafa ekki tæk á að styðja við lestur barna sinna og ekki er gripið til úrræða í skólanum er hætt á að þessi börn fari á mis við nauðsynlega lesfimiþjálfun, sem getur aukið bilið milli þeirra og jafnaldra (Stanovich, 2009; Torgesen, 2004).

Það er áhyggjuefni ef kennarar treysta á heimalestur sem lesfimiþjálfun á sama tíma og þeir telja að foreldrar með takmarkaða íslenskukunnáttu geti síður sinnt þjálfuninni. Niðurstöður fyrri rannsókna hafa sýnt að nemendur með íslensku sem annað tungumál standa höllum fæti hvað lesskilning og orðaforða varðar í samanburði við jafnaldra sína með íslensku sem móðurmál, sem undirstrikar mikilvægi þess að styðja enn betur við þá í námi (Hulda Karen Daniélsdóttir og Hulda Skogland, 2018; Menntamálastofnun, 2019; Sigríður Ólafsdóttir o.fl., 2016). Tryggja þarf að árangursrík lestrarþjálfun allra nemenda geti farið fram í skólanum ef hætt er á að hún geti ekki farið fram heima.

## Takmarkanir og styrkleikar rannsóknarinnar

Styrkleikar rannsóknarinnar felast meðal annars í háu svarhlutfalli, sem reyndist 92%. Yfirborðsréttmæti og innihaldsréttmæti var metið og eflt með forprófun. Ætla má að yfirborðsréttmæti hafi verið fremur hátt þar sem umfjöllunarefnið snýr beint að starfsvettvangi þátttakenda. Ytra

réttmæti rannsóknarinnar var eflt með notkun þýðisins alls sem úrtaks og jók þannig möguleika til ályktunar samhliða góðu svarhlutfalli. Brottfall var takmarkað eftir bestu getu með endurteknum áminningum til þátttakenda sem ekki höfðu svarað könnuninni.

Takmarkanir rannsóknarinnar felast í að öll mælitæki voru í formi stakra spurninga með óþekktum áreiðanleika. Spurningarnar voru jafnframt allar búnar til fyrir rannsóknina sjálfa og þar með engin fyrirbyggjandi reynsla af notkun þeirra eða gögn til samanburðar. Jafnframt þarf við túlkun niðurstaðnanna að hafa í huga að alltaf er möguleiki á að félagslegur æskileiki (e. social desirability) hafi upp að einhverju marki bjagað svör þátttakenda.

Eftir á að hyggja hefði verið gott að safna upplýsingum um menntunarstig kennara auk upplýsinga um hvort gerð væri krafa um að hver blaðsíða væri lesin oft en einu sinni í heimalestri. Þá hefði nýst vel að spyrja nánar um aðlaganir á kröfum um heimalestur og bæta við svarmöguleikanum „inntaki heimalesturs er breytt“. Einnig hefði verið gott að athuga hvort raskanir á borð við ADHD og einhverfu eða námserfiðleikar væru ástæður fyrir breyttum kröfum um umfang heimalesturs.

Í þessari rannsókn urðu til gögn sem skoða má frá ólíkum áhersluatriðum. Þannig væri meðal annars hægt að bera saman framkvæmd heimalesturs eftir lestrarkennsluáðferðum og skoða tengsl við foreldrafræðslu og stuðning við foreldra. Þörf er á frekari rannsóknum á heimalestri. Safngreining Dahl-Leonard og féлага (2025) sýndi lítil til miðlungs áhrif af lestrarþjálfun sem framkvæmd var af fjölskyldumeðlimum, sem gefur tilefni til að athuga áhrif og árangur af heimalestri á Íslandi.

## Tryggja þarf að allir nemendur fái viðeigandi þjálfun í lestri

Góð lestrarfærni barna er sameiginlegt markmið heimila og skóla og samkvæmt niðurstöðum þessarar rannsóknar er heimalestur veigamikill þáttur í lestrarþjálfun nemenda í 1. bekk héraendis. Á sama tíma benda niðurstöður til þess að framkvæmdin sé frekar formföst og taki ekki nægilega mið af einstaklingsþörfum nemenda. Niðurstöðurnar gefa vísbendingar um að færa þurfi áherslu frá einsleitum kröfum yfir í einstaklingsmiðaða nálgun. Nýta þarf niðurstöður lestrarmats þegar þjálfunarefni er valið og hafa möguleika foreldra til stuðnings í huga. Val á lestrarþjálfun þarf að taka mið af rannsóknum um árangursríka lestrarkennslu sem meðal annars má lesa um í grein Castles o.fl. (2018). Kvittun fyrir hlustun, sem er algeng (97%), tryggir ekki gæði þjálfunar. Foreldrar þurfa skýrar leiðbeiningar um hvernig virk hlustun og leiðréttingar geta gert heimalesturinn árangursríkan, og skólar bera ábyrgð á að bjóða upp á fræðslu og stuðning. Fyrsta skrefið gæti verið að bjóða foreldrum til samtals um lestrarnám barna þeirra. Í því samtali þyrfti að skýra markmið og væntingar skólans með heimalestrinum og tryggja að foreldrar skilji og treysti sér til þess sem ætlast er til af skólanum. Handbókin *Samvinna um læsi – Tillaga að foreldrafræðslu um lestur og lestrarnám barna í 1. bekk* (Auður Björgvinsdóttir, 2021) veitir hugmyndir að slíkri fræðslu.

Hlutverk skóla er að skapa jöfn tækifæri og í nýútkominni skýrslu OECD (2025) eru ríki hvött til að leggja fé í menntun yngri barna til að draga úr neikvæðum áhrifum félagslegrar og efnahagslegrar stöðu. Tryggja þarf að allir nemendur nái þeirri lesfimi sem þarf til að geta nýtt sér innihald texta og ekki er hægt að treysta á að heimalestur korter á dag óháð heimilisástandum styðji nægilega vel við alla nemendur. Líklegra til árangurs er að tryggja að allir nemendur nái góðri undirstöðufærni í lestri með vandaðri kennslu og þjálfun í skólanum. Ef nemendur ráða við að lesa fjölbreytta texta aukast líkur á að foreldrar geti átt mikilvægar gæðastundir við lestur með börnum sínum og um leið stuðlað að aukinni lestrarfærni, orðaforða, þekkingu og ekki síst áhuga á lestri.

## **Home Reading in Grade 1: Implementation, Challenges and Opportunities**

A growing concern in Icelandic education is the decline in reading proficiency among young learners. Since 2019 a substantial proportion of Grade 1 students have not met national benchmarks for oral reading fluency and reading comprehension scores among adolescents have steadily decreased in international assessments. These trends underscore the importance of revisiting reading instruction practices, including home reading – a widely used method for developing fluency at the early primary level. Home reading typically involves children reading aloud to a parent or guardian, who confirms completion, often by signing a logbook. While this practice is deeply rooted in Icelandic schools, little is known about its current implementation and whether it accommodates the diverse needs of today's student population. The purpose of this study was to examine how home reading is organised and executed in Grade 1 classrooms and to explore the extent to which teachers adapt expectations based on individual circumstances.

The study employed a quantitative survey design targeting all Grade 1 homeroom teachers in Iceland during autumn 2024. The sample included 228 teachers (92% response rate) from 128 schools. The survey gathered information on reading instruction methods, expectations for home reading, monitoring practices, reasons for adjusting requirements and perceived barriers related to students and parents. Data analysis focused on descriptive statistics and comparisons to identify patterns in implementation and perceived challenges.

Findings revealed that home reading is a near-universal practice in Grade 1 classrooms. The most common expectation was reading aloud for approximately 15 minutes, five times per week, with nearly all teachers requiring documentation, typically a parent's signature in a logbook. A majority of teachers applied the same requirements to all students, regardless of individual circumstances, which suggests a standardised approach. Among the 35% of teachers who reported adjusting expectations, the primary reason was students' language proficiency, followed by reading ability and parents' Icelandic skills. Behavioral issues and home environment were rated as relatively minor factors. When adjustments were made, the most frequent approach was reducing the amount of reading per session; transferring home reading to school or omitting it entirely was rare. Teachers identified limited Icelandic proficiency among parents as the most significant barrier to effective home reading, whereas socioeconomic factors such as income and education were generally considered minor obstacles.

These findings raise important questions about equity and inclusion in reading instruction. Uniform requirements, such as "15 minutes per day", reflect traditional norms reinforced by national literacy campaigns but may conflict with the principle of individualised learning. The reliance on parental involvement, combined with teachers' acknowledgment of language barriers, suggests that some students may not receive the support they need to develop essential reading skills. If parents lack the ability to provide effective assistance and schools do not compensate through targeted interventions, students at risk – particularly those with Icelandic as an additional language – may fall behind, perpetuating achievement gaps. This is especially concerning given the growing diversity in Icelandic classrooms, where a significant proportion of students now come from multilingual backgrounds.

The study highlights the need for schools to provide clear guidance and training for parents on how to support reading effectively. Strategies such as offering practical tips for active listening, modelling corrective feedback and explaining the importance of accuracy could enhance the quality of home reading sessions. In addition, schools should

consider alternative approaches for students whose home circumstances limit practice opportunities. Options might include supervised reading sessions during school hours. These measures could help ensure that all students, regardless of family background, have access to the reading practice necessary for success.

In conclusion, while home reading remains a valued component of early literacy instruction in Iceland, its current implementation appears highly uniform and insufficiently responsive to individual needs. To promote equity and improve outcomes, educators and policymakers should move towards flexible, evidence-based practices that align with inclusive education principles. Ensuring that every child achieves foundational reading skills requires collaboration between schools and families, supported by clear communication, targeted resources and a commitment to adapting instruction to diverse contexts. By rethinking home reading as part of a comprehensive literacy strategy, schools can help close achievement gaps and foster a stronger foundation for lifelong learning.

**Keywords:** reading homework, home reading, home-school cooperation, reading practice, reading fluency

## Um höfundu

Jóhanna María Bjarnadóttir (jmb15@hi.is) lauk B.Ed.-prófi í grunnskólakennslu yngri barna árið 2023 og M.Ed.-prófi í grunnskólakennslu yngri barna vorið 2025. Hún starfar sem umsjónarkennari í grunnskóla. Grein þessi byggir á M.Ed.-verkefni Jóhönnu Maríu.

Dr. Auður Soffíu Björgvinsdóttir (audurbjorgvins@hi.is) er aðjúntkt við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk B.Ed.-prófi frá Kennaraháskóla Íslands árið 2005, meistaraprófi í menntavísindum með áherslu á lestrarfræði frá Háskólanum á Akureyri árið 2017 og doktorsprófi frá Háskóla Íslands árið 2025. Rannsóknir hennar beinast að þróun lestrarfærni, lestrarkennslu og leiðum til að bæta læsi. <https://orcid.org/0009-0004-4266-3846>

Dr. Kristján Ketill Stefánsson (kristjan@hi.is) er dósent í kennslufræði á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Kristján lauk doktorsprófi í menntunarfræðum frá Háskóla Íslands árið 2017. Hann útskrifaðist úr meistaránámi í kennslufræði frá Háskólanum í Osló árið 2006 og hefur frá þeim tíma unnið að uppbyggingu upplýsingakerfis fyrir innra mat skóla sem nefnist Skólapúlslinn. Helstu núverandi rannsóknaráherslur Kristjáns eru á sviði kennsluáðferða sem efla áhugahvöt til náms og notkun marglaga líkana í menntarannsóknum. <https://orcid.org/0000-0001-8890-8483>

Dr. Anna-Lind Pétursdóttir (annalind@hi.is) er prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk BA-prófi í sálfræði frá Háskóla Íslands árið 1996, embættisprófi í sálfræði frá sama skóla árið 2001 og doktorsprófi í sérkennslufræðum frá Minnesotaháskóla árið 2006. Rannsóknir hennar hafa beinst að úrræðum vegna frávika í þroska, námi eða hegðun barna og þjálfun starfsfólks í beitingu þeirra úrræða. <https://orcid.org/0000-0002-3812-8881>

## About the authors

Jóhanna María Bjarnadóttir (jmb15@hi.is) completed a BEd in Primary School Teaching for younger children in 2023 and subsequently an MEd in Teaching Young Children in 2025. She works as a homeroom teacher in a primary school. This article is based on Jóhanna María's MEd thesis.

Dr. Auður Soffíu Björgvinsdóttir (audurbjorgvins@hi.is) is an Adjunct at the School of Education at the University of Iceland. She earned a BEd from the Iceland University of Education in 2005, an MA in Education with a focus on Reading Studies from the University of Akureyri in 2017 and a PhD from the University of Iceland in 2025. Her research focuses on the development of reading skills, reading instruction and ways to improve literacy. <https://orcid.org/0009-0004-4266-3846>

Dr. Kristján Ketill Stefánsson (kristjan@hi.is) is an Associate Professor at the University of Iceland's School of Education. He earned a PhD in Education Studies (2017) and a master's degree in Didactics from the University of Oslo (2006). He helped develop Skólapúlsinn, a school evaluation system. His research focuses on teacher practices that support student motivation and the application of multilevel models in educational research. <https://orcid.org/0000-0001-8890-8483>

Dr. Anna-Lind Pétursdóttir (annalind@hi.is) is a Professor at the School of Education at the University of Iceland. She finished her BA in Psychology and cand.psych. degree from the University of Iceland in 1996 and 2001, respectively, and a PhD in special education from the University of Minnesota in 2006. Her research interests include effective behavioural and instructional interventions for students with special needs. <https://orcid.org/0000-0002-3812-8881>

## Heimildir

- Amelia Jara Larimer, Kristján Ketill Stefánsson, Anna-Lind Pétursdóttir, McMaster, K. og Auður Soffíu Björgvinsdóttir. (2025). Reading growth across 1st grade: Is there a Matthew effect in Icelandic schools? *European Journal of Psychology of Education*, 40, 51. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-00948-4>
- Anna Kristina Regina Söderström og Karen Rut Gísladóttir. (2024). „Hérna er heimalestur, núna eigið þið bara að sinna þessu.“: Reynsla foreldra af heimalestri. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2024/20>
- Auður Björgvinsdóttir. (2021). *Samvinna um læsi: Tillaga að foreldrafræðslu um lestur og lestrarnám barna í 1. bekk*. Menntamálastofnun. [https://vefir.mms.is/flettibaekur/namsefni/samvinna\\_um\\_laesi/](https://vefir.mms.is/flettibaekur/namsefni/samvinna_um_laesi/)
- Auður Magnús Auðardóttir. (2023). „Finnst ég aldrei standa mig og man ekki neitt“: Samviskubit, kvíði og skömm mæðra og feðra í tengslum við skóla- og tómstundavinnu barna. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2023/17>
- Auður Magnús Leiknisdóttir, Hrefna Guðmundsdóttir, Ágústa Edda Björnsdóttir, Heiður Hrunn Jónsdóttir og Friðrik H. Jónsson. (2009). *Staða lestrarkennslu í íslenskum grunnskólum*. Mennta- og menningarmálaráðuneytið. [https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/stada\\_lestrarkennslu\\_i\\_islenskum\\_grunnskolum\\_2009.pdf](https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/stada_lestrarkennslu_i_islenskum_grunnskolum_2009.pdf)
- Auður Pálsdóttir, Sigríður Ólafsdóttir og Örn Þór Karlsson. (2024). Málnotkun fjöltyngdra nemenda og tengsl við mat þeirra á eigin íslenskufærni. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2024/11>
- Berglind Hansen. (2020). *Nidurstöður lesfimi Lesferils*. Menntamálastofnun. [https://mms.is/sites/mms.is/files/nidurstodur\\_lesfimi\\_vor\\_2020\\_rett.pdf](https://mms.is/sites/mms.is/files/nidurstodur_lesfimi_vor_2020_rett.pdf)
- Castles, A., Rastle, K., & 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>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. útgáfa). Lawrence Erlbaum Associates.
- Dahl-Leonard, K., Hall, C., Cho, E., Capin, P., Roberts, G. J., Kehoe, K. F., Haring, C., Peacott, D. og Demchak, A. (2025). Examining the effects of family-implemented literacy interventions for school-aged children: A meta-analysis. *Education Psychology Review*, 37, 10. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09985-3>
- Dolean, D. D. og Lervag, A. (2021). Variations of homework amount assigned in elementary school can impact academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 90(2), 280–296. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1861422>

- Duke, N. K. og Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25–S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. og Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri). (2014). *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar*. Háskólaútgáfan.
- Gough, P. B. og Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Guðbjörg R. Þórisdóttir, Berglind Hansen, Auðun Valborgarson og Sigurgrímur Skúlason. (2024). *Handbók um notkun lesfimi og stuðningsprófa Lesferils*. Miðstöð menntunar og skólaþjónustu. [https://vefir.mms.is/handb\\_lesfimi\\_studningsprof/](https://vefir.mms.is/handb_lesfimi_studningsprof/)
- Guðmundur B. Kristmundsson. (2009). Staða lestrarkennslu í íslenskum grunnskólum: Rýnt í skýrsluna. *Tímarit um menntarannsóknir*, 6(1), 149–153. <https://hdl.handle.net/1946/15140>
- Guðmundur Bjarki Þorgrímsson (ritstjóri). (2023). *PISA 2022: Helstu niðurstöður á Íslandi*. Menntamálastofnun. [https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa\\_2022\\_helsta\\_island.pdf](https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa_2022_helsta_island.pdf)
- Hagstofa Íslands. (e.d.-a). *Grunnskólanemendur eftir bekkjum og skóla 2001–2024* [tafla]. [https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag\\_\\_skolamal\\_\\_2\\_grunnskolestig\\_\\_0\\_gsNemendur/SKO02102.px/table/tableViewLayout2/](https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskolestig__0_gsNemendur/SKO02102.px/table/tableViewLayout2/)
- Hagstofa Íslands. (e.d.-b). *Hlutfall nemenda með erlent móðurmál og erlent ríkisfang 2006–2023* [mynd]. <https://www.hagstofa.is/talnaefni/samfelag/menntun/grunnskolestig/>
- Hagstofa Íslands. (e.d.-c). *Nemendur í grunnskólum eftir bakgrunni 2006–2024* [tafla]. [https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag\\_\\_skolamal\\_\\_2\\_grunnskolestig\\_\\_0\\_gsNemendur/SKO02108b.px/?rxid=dafb8ebc-f3c4-4031-bb70-a41fe466b084](https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskolestig__0_gsNemendur/SKO02108b.px/?rxid=dafb8ebc-f3c4-4031-bb70-a41fe466b084)
- Hasbrouck, J. (2020). Understanding reading fluency. *Learning Difficulties of Australia Bulletin*, 52(1), 9–12. <https://ldaustralia.org/publications/bulletin-volume-52-no-1-2020/>
- Hasbrouck, J. (2023, 8. nóvember). *Reading fast or reading well? Let's take another look at fluency* [erindi]. Málþingið Hvernig ná öll börn árangri í lestrarnámi, Reykjavík.
- Heimili og skóli. (e.d.). *Læsissáttmáli Heimilis og skóla: Nánari útfærsla á atriðum Læsissáttmála Heimilis og skóla*. [https://mml.reykjavik.is/wp-content/uploads/2019/10/laessissattmali\\_heimili\\_skoli.pdf](https://mml.reykjavik.is/wp-content/uploads/2019/10/laessissattmali_heimili_skoli.pdf)
- Hoover, W. A. og Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 2, 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hulda Karen Daniélsdóttir og Hulda Skogland. (2018). *Staða grunnskólanemenda með íslensku sem annað tungumál: Greining á stöðu og tillögur um aðferðir*. Menntamálastofnun. <https://mms.is/frettir/stada-grunnskolanemenda-med-islensku-sem-annad-tungumal>
- Ingibjörg Auðunsdóttir, Gretar L. Marinósson og Kjartan Ólafsson. (2017). Samstarf heimila og grunnskóla um læsinnám yngstu nemenda. Í Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson (ritstjórar), *Byrjendalesi: Rannsókn á innleiðingu og aðferð* (bls. 361–398). Háskólinn á Akureyri; Háskólaútgáfan.
- Ingibjörg Karlsdóttir og Sigrún Harðardóttir. (2022). „Leyfum börnunum að blómstra þar sem þau hafa styrkleikana“: Reynsla foreldra af stuðningi við börn með námserfiðleika. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 31(1), 25–42. <https://doi.org/10.24270/tuum.2022.31.2>
- Ingvar Sigurgeirsson og Amalía Björnsdóttir. (2016). Heimanám í íslenskum grunnskólum: Umfang og viðhorf nemenda, foreldra og kennara til þess. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. [https://netla.hi.is/greinar/2016/ryn/07\\_ryn\\_arsrit\\_2016.pdf](https://netla.hi.is/greinar/2016/ryn/07_ryn_arsrit_2016.pdf)
- Ingvar Sigurgeirsson, Amalía Björnsdóttir, Gunnhildur Óskarsdóttir og Kristín Jónsdóttir. (2014). Kennsluhættir. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 113–160). Háskólaútgáfan.
- The jamovi project. (e.d.). jamovi (útgáfa 2.3) [tölvuhugbúnaður]. <https://www.jamovi.org>
- Jerrim, J., Lopez-Agudo, L. A. og Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2020). The association between homework and primary school children's academic achievement. International evidence from PIRLS and TIMSS. *European Journal of Education*, 55(2), 248–260. <https://doi.org/10.1111/ejed.12374>

- Kohn, A. (2006). *The homework myth: Why our kids get too much of a bad thing*. Da Capo Press.
- Kuhn, M. R. og Rasinski, T. (2011). Best practices in fluency instruction. Í L. M. Morrow og L. B. Gambrell (ritstjórar), *Best practices in literacy instruction* (4. útgáfa, bls. 276–294). The Guilford Press.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. og Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230–251. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>
- Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A. og Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 889–914. <https://doi.org/10.1037/edu0000181>
- Lög um persónuvernd og vinnslu persónuupplýsinga nr. 90/2018.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2014). *Hvítbók um umbætur í menntun*. [https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettir/Hvitbik\\_Umbaetur\\_i\\_menntun.pdf](https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettir/Hvitbik_Umbaetur_i_menntun.pdf)
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2015). *Þjóðarsáttmáli um læsi*. [https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/hvitbokargogn/Thjodarsattmali\\_um\\_laesi\\_einblodungur.pdf](https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/hvitbokargogn/Thjodarsattmali_um_laesi_einblodungur.pdf)
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Heimili og skóli. (2016). *Áttu korter á dag?: Læsisáttmáli Heimilis og skóla*. <https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettatengt2016/Laesisattmali.pdf>
- Menntamálastofnun. (e.d.-a). *Skólagátt: Fyrirlögn maí 2024, allt landið*. <https://skolagatt.is/g%C3%B6gn/landi%C3%B0/lesfimi/?term=2023-24>
- Menntamálastofnun. (e.d.-b). *Skólagátt*. <https://skolagatt.is/skoli/>
- Menntamálastofnun. (2019). *PISA 2018: Helstu niðurstöður á Íslandi*. [https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa\\_2019.pdf](https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa_2019.pdf)
- Menntamálastofnun. (2023). *PISA 2022: Útdráttur úr niðurstöðum*. [https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa\\_2022\\_utdrattur\\_lok.pdf](https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa_2022_utdrattur_lok.pdf)
- Miðstöð menntunar og skólaþjónustu. (e.d.). *Aðalnámskrá: Grunnskóli*. <https://www.adalnamskra.is/grunnskoli>
- Moats, L. (2020). Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do. *American Educator*, 44(2), 4–9, 39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1260264.pdf>
- Nanna Kristín Christiansen. (2011). *Skóli og skólaforeldrar: Ný sýn á samstarfið um nemendann* (2. prentun, endurskoðuð). Iðnú.
- Nation, K. (2006). Assessing children's reading comprehension. Í M. J. Snowling og J. Stackhouse (ritstjórar), *Dyslexia, speech and language: A practitioner's handbook* (bls. 128–142). Whurr.
- 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>
- OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- OECD. (2024). *Skills and labour market integration of immigrants and their children in Iceland*. <https://doi.org/10.1787/96adc300-en>
- OECD. (2025). *OECD skills outlook 2025: Building the skills of the 21st century for all*. <https://doi.org/10.1787/26163cd3-en>
- Paratore, J. R. og Edwards, P. A. (2011). Parent-teacher partnership that make a difference in children's literacy achievement. Í L. M. Morrow og L. B. Gambrell (ritstjórar), *Best practices in literacy instruction* (4. útgáfa) (bls. 436–454). The Guilford Press.
- Park, Y., Chaparro, E. A., Preciado, J. og Cummings, K. D. (2015). Is earlier better? Mastery of reading fluency in early schooling. *Early Education and Development*, 26(8), 1187–1209. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1015855>
- Phelps, G. (2009). Just knowing how to read isn't enough! Assessing knowledge for teaching reading. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 137–154. <https://doi.org/10.1007/s11092-009-9070-6>
- Rasinski, T. (2014). Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 3–12. <https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/60>

- Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010.
- Ritchey, K. D. (2008). Assessing letter sound knowledge: A comparison of letter sound fluency and nonsense word fluency. *Exceptional Children*, 74(4), 487–506. <https://doi.org/10.1177/001440290807400405>
- Ritchey, K. D. og Speece, D. L. (2006). From letter names to word reading: The nascent role of sublexical fluency. *Contemporary Educational Psychology*, 31(3), 301–327. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.10.001>
- Sigríður Ólafsdóttir, Freyja Birgisdóttir, Hrafnhildur Ragnarsdóttir og Sigurgrímur Skúlason. (2016). Orðaforði og lesskilningur hjá börnum með íslensku sem annað mál: Áhrif aldurs við komuna til Íslands. *Sérít Netlu 2016 – Um læsi*. [https://netla.hi.is/serrit/2016/um\\_laesi/03\\_16\\_laesi.pdf](https://netla.hi.is/serrit/2016/um_laesi/03_16_laesi.pdf)
- Sparks, R., Patton, J. M. og Murdoch, A. (2014). Early reading success and its relationship to reading achievement and reading volume: Replication of ‘10 years later’. *Reading and Writing*, 27, 189–211. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9439-2>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407. <https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>
- Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education*, 189(1-2), 23–55. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204>
- Torgesen, J. K. (2004). Avoiding the devastating downward spiral: The evidence that early intervention prevents reading failure. *American Educator*, 28(3), 6–19. <https://www.aft.org/ae/fall2004/torgesen>
- Vatterott, C. (2009). *Rethinking homework: Best practices that support diverse needs*. ASCD.
- White, T. G., Sabatini, J. P. og White, S. (2021). What does “below basic” mean on NAEP reading? *Educational Researcher*, 50(8), 570–573. <https://doi.org/10.3102/0013189X21104414>