



---

Skólaþróunarsvið  
Kennaradeildar

Lesskimunarprófið *Læsi*  
Skýrsla unnin fyrir Menntamálaráðuneytið

Guðmundur Engilbertsson  
Rósa Eggertsdóttir

Mars 2004

# Efnisyfirlit

<b>INNGANGUR</b> .....	<b>2</b>
<b>KENNINGAR UM LÆSI OG LESTRARERFIÐLEIKA</b> .....	<b>3</b>
LESTUR OG LESTRARNÁM.....	3
KENNINGAR UM LESTRARÖRÐUGLEIKA.....	5
HVAÐ Á AÐ PRÓFA?.....	7
<i>Skimun</i> .....	8
<i>Áreiðanleiki og réttmæti</i> .....	9
SAMANTEKT.....	10
<b>MAT Á LESSKIMUNARPRÓFINU LÆSI</b> .....	<b>13</b>
AÐFERDIR VIÐ GAGNAÖFLUN.....	13
TILURÐ LÆSIS.....	13
<i>Markmið Læsis og prófpættir</i> .....	14
<i>Forprófun og kynning prófanna</i> .....	16
<i>Skýrslur Fræðslumiðstöðvar Reykjavíkur</i> .....	17
ATHUGANIR SKÓLAÞRÓUNARSVÍÐS HA.....	18
<i>Spurningalisti</i> .....	18
<i>Viðtöl við kennara</i> .....	19
<b>NIÐURSTÖÐUR</b> .....	<b>20</b>
<i>Fyrirlögn</i> .....	21
<i>Próftakar</i> .....	24
<i>Yfirferð</i> .....	25
<i>Ábrif niðurstaðna</i> .....	26
<i>Viðmið um árangur</i> .....	29
<i>Mat á hvort Læsi gefi vísbendingar um lestrarerfiðleika</i> .....	30
<i>Athugasemdir úr spurningalistakönnun</i> .....	30
<i>Athugasemdir úr viðtölum</i> .....	32
SAMANTEKT.....	33
<b>UMRÆÐA</b> .....	<b>35</b>
<b>HEIMILDIR</b> .....	<b>40</b>
<b>FYLGISKJÖL</b> .....	<b>44</b>

---

# Inngangur

---

Í skýrslu starfshóps menntamálaráðuneytis um nemendur með sértæka lestrar- og réttitunarerfiðleika í grunnskólum og framhaldsskólum (1997) var lögð áhersla á forvarnarstarf í formi lesskimunar með hjálp prófa sem almennir kennarar leggðu fyrir í samráði við sérkennara og námsráðgjafa (Gretar L. Marinósson o.fl. 1997:6; Guðni Olgeirsson o.fl. 1998:4). Í kjölfar skimunar færi síðan fram nánari greining á þeim nemendum sem virtust geta átt við lestrarerfiðleika að etja og var talið að sú greining gæti átt við um 15-20% nemenda. Undir þessa hugmynd um lesskimun var tekið í skólastefnu menntamálaráðuneytis í *Enn betri skóli* (1998) og í íslenskuhluta *Aðalnámskrár grunnskóla* (1999:16) er sagt að mikilvægt sé að leggja greinandi próf fyrir nemendur á fyrstu árum í grunnskóla til að fá vísbendingar um veikar og sterkar hliðar og nota niðurstöðurnar til að veita nemendum leiðsögn við hæfi. Í kjölfarið stóð menntamálaráðuneytið fyrir gerð prófs til notkunar við lesskimun í fyrstu árgöngum grunnskóla. Skimunarprófið heitir *Læsi* og byggir á norskri fyrirmynd, prófi sem heitir *Kartlegging av leseferdighet*. Íslensku höfundar *Læsis* eru Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir. *Læsi* er í nokkrum prófheftum sem ætluð eru fyrir nemendur í 1. og 2. bekk.

Þessi skýrsla er afrakstur verkefnis sem menntamálaráðuneytið fól skólaþróunarsviði kennaradeildar Háskólans á Akureyri að vinna. Markmiðið með verkefninu var m.a. að svara því hvort *Læsi* standist kröfur um að greina stöðu nemenda í lestri, að kanna hvort og hvernig það er notað og skoða hvort notkun þess hafi áhrif á skipulag lestrarkennslu. Við þessa matsvinnu var m.a. leitað til íslensku höfunda prófsins, skoðuð prófhefti og fylgigögn (leiðbeiningahefti og hugmyndahefti) og fyrirbyggjandi skýrslur um forprófun þess og notkun í skólum. Til að fá mynd af almennri notkun prófsins voru sendir út spurningalistar til allra grunnskóla á landinu. Spurt var m.a. um undirbúning fyriragnar, fyrirögn, úrvinnslu, áhrif niðurstaðna á lestrarkennslu og mat á prófinu. Einnig var rætt við kennara sem hafa mikla reynslu af prófinu um ýmsa þætti í framkvæmd og úrvinnslu skimunarinnar og um mat á prófinu.

Út frá niðurstöðum þessarar gagnaöflunar og fræðum um læsi og lestrarerfiðleika var rýnt í hvort *Læsi* stæðist kröfur sem gera verður til prófs af því tagi og metið hvort það sé líklegt til að greina stöðu nemenda í lestri.

---

# Kenningar um læsi og lestrarerfiðleika

---

## Lestur og lestrarnám

Ýmsar skilgreiningar eru til um læsi. Sú sem hér er valin kemur frá Sarah Gudschinsky (2000) sem taldi læsan mann vera þann „sem getur út frá því tungumáli sem hann talar lesið og skilið allt sem hann myndi skilja ef honum hefði verið sagt það og skrifað allt sem hann vill segja, þannig að það megi lesa það“. Til að ná þessu stigi sem Gudschinsky talar um, það að lesa og skrifa sér að gagni, eru nokkur forstig sem þarf að ná tökum á. Þau eru skýrð á mismunandi hátt eftir því hvaða fræðimaður talar og við hvaða kenningu hann styðst. Segja má að þessi forstig séu kennd við upphaf lestrarnáms formlegs eða óformlegs og til loka þess, þegar viðkomandi er orðinn vel læs.

McCormick (2003:3) vísar til þrískiptingar byrjendanáms í lestri samkvæmt kenningum Uta Frith (1985). Hið fyrsta er *táknmyndastig*. Það einkennist af því að börn nota sjónræna endurþekkingu og lesa orð sem myndir en ráða ekki í einstaka stafi. Lestur á þessu stigi er því ekki greinandi, jafnvel þótt barnið viti að stafirnir standi fyrir hljóð. Undir lok þessa stigs er mögulegt að barn fari að velta fyrir sér hljóðum einstakra stafa.

Annað stigið er *umskráningarstig*, það stig þar sem nemandinn tileinkar sér lögmál stafrófsins. Það felur í sér skilning á að hver stafur stendur fyrir tiltekið hljóð í málinu (Burns, Roe, Ross 1996:65). Sumir nemendur læra auðveldlega þetta samspil hljóða og stafa en flestir nemendur þurfa aðstoð við það. Þegar þeir átta sig á tengslum á milli stafs og hljóðs má segja að þeir séu farnir að gera sér grein fyrir þeim lögmálum sem stafrófið byggir á. Hér reynir á hljóðkerfislega færni. Fram að þessu hafa nemendur notað málið til að tjá sig eða meðtaka merkingu. Í lestrarnáminu þurfa þeir að nálgast hljóð málsins á annan hátt. Þeir þurfa að geta greint einstök hljóð í orðum t.d. fyrsta hljóð (fónem) eða endahljóð. Ennfremur þurfa þeir að geta aðgreint hvert og eitt hljóð í hljóðakeðju, hvort sem sú keðja stendur fyrir orðhluta, orð eða bullorð (Doyle 2002:164). Talið er að greina megi fyrstu þroskamerki hljóðkerfisvitundar hjá 3ja til 4ra ára börnum. Þá greinir barn rím, og atkvæði. Næst fer barnið að greina forhljóð og rímhluta í atkvæðum. Þegar að lestrarnáminu kemur þurfa börn að geta sýnt leikni með vinnslu hljóða í orðum. Vald nemenda þarf að vera slíkt á hljóðkerfinu að þeir geti fellt á brott hljóð úr orðum, bætt hljóðum við orð, samtengt einstök hljóð í

orð og sundurgreint öll hljóð í orðum. Þegar þessari færni er náð er rætt um þroskaða hljóðvitund. Ýmsir telja að hún þroskist ekki fyrr en í samspili við sjálft lestrarnámið (Goswami 2003:4-5; Treiman og Zukowski 1991:68).

Þriðja stigið er *ritháttarstigið*. Stig fyrir stig vex færnin til að þekkja samband hljóða og einstakra stafa og stafasambanda. Hér getur verið um að ræða rót, stofn, endingar, forskeyti, óhljóðréttan framburð (ing, Egill) og langt eða stutt sérhljóð (haka, hakka). Eftir því sem börnin verða næmari fyrir stafasamböndum, orðhlutum og orðheildum reiða þau sig í auknum mæli á þá þekkingu við ritun þeirra. Þessi færni virðist þroskast og verða meira og minna sjálfkvæm seint á 1. ári í skóla eða á 2. ári. Hvert orð, sem nemendur ná að umskrá rétt, er áfangi á leiðinni að sjálfkvæmni í lestri, fluglæsi (Honig 1996:50).

McCormic (2003:4) ræðir um mikilvægi þess að nemendur komi skipulagi á þekkingu sína um samband hljóða og stafa, þ.e. varðandi umskráningu og rithátt. Talað er um í því sambandi stöðuga endurskipulagningu á hljóðkerfisvitund og orðasafni heilans. Reyndar er talið líklegt að hljóðkerfisvitund þroskist samfara auknum orðaforða og sé í raun afleiðing aukins orðaforða. Eftir því sem börn læra fleiri orð, þeim mun nauðsynlegra er að þau komi einhvers konar reglu á orðsafnið í heilanum, svo orðin verði barninu tiltæk til skilnings og notkunar (Metsala 1999; Goswami 2003).

Metsala (1999) telur umfang orðaforða og vöxt hans hjá börnum hafa megináhrif á hljóðkerfisvitund og telur hljóðkerfisleg samkenni á milli orða og orðhluta geta skýrt þann mun sem kemur fram hjá einstaklingum varðandi hljóðkerfisvitund. Hann vísar til tveggja kenninga um uppruna hljóða/fónema. Önnur kenningin (Metsala vísar til Eimas o.fl. 1971) er sú að hljóðin séu þáttur sem erfist til að nota við mál. Aðgengi að þessum erfðapætti hjá hverjum einstaklingi skiptir þá meginmáli þegar hann þarf að nota málhjóðin t.d. við lestrarnám. Hin kenningin (Metsala vísar til Jusczyk 1995; Walley 1993) er þroskatengd. Þá eru hljóðin afrakstur orðaforða talmáls frekar en erfðapáttur til að geta talað. Frá því snemma í lífi ungbarnsins og fram á skólaaldur er barnið að þroska hljóðkerfisvitundina sem það grípur til þegar lestrarnám hefst.

Fyrir hinn almenna lesara, sem ekki mun eiga við erfiðleika að etja í lestri, þá er reynslan, þ.e. aukinn lestur vegurinn að sjálfvirkni við lestur. Svo virðist að orðasafn heilans komi sér upp þekkingu um mismunandi hljóð, samband stafa og hljóða og um rithátt, sem hér er kallað ritháttarminni. Þetta ritháttarminni metur stafsetningu bæði í lestri og ritun (Snow, Burns og Griffin 1998:67). Í lestri virka saman ritháttarkerfi, hljóðkerfisvitund og merking (Snow 2003).

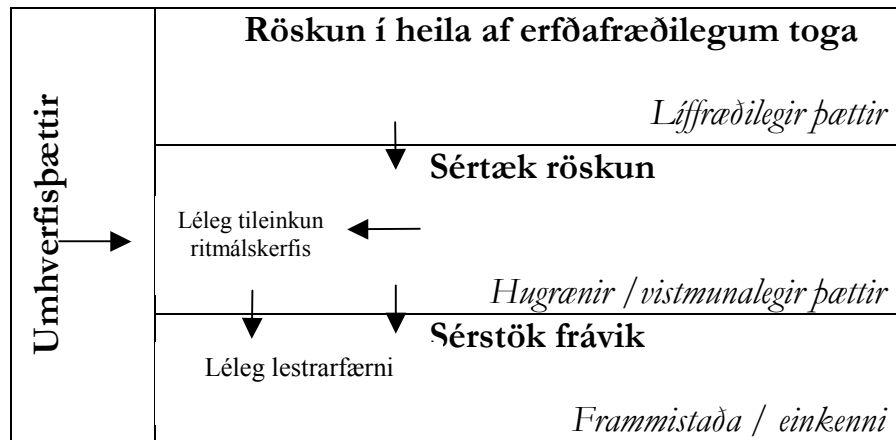
Innan kenninga um lestrarnám og hvernig skuli standa að lestrarkennslu eru skiptar skoðanir um hvað henti best. Þrjú líkön er fyrst og fremst nefnd til sögunnar, þ.e. umskráningarlíkan, merkingarlíkan og samvirknilíkan (Guðrún Einarsdóttir 1987:14-15). Erfitt er að segja til um hvert þessara líkana hentar best til lestrarkennslu en hin síðari ár hafa málsvarar samvirknilíkansins orðið æ fleiri (Zakaluk 1996). Til að fyrirbyggja misskilning um hlut kennslu á stöfum og hljóðum í þessum líkönum, þá hafa öll líkönin innbyggð slíka kennslu en munurinn felst í því hvenær í ferlinum slík kennsla fer fram.

## Kenningar um lestrarörðugleika

Lestrarferfiðleikar geta stafað af ýmsum ástæðum og hafa flestar ekki verið skýrðar til fullnustu. Lestrarferfiðleikar eru taldir geta stafað af tilfinningalegum erfiðleikum, skorti á greind, umhverfisþáttum, sértækum erfiðleikum t.d. varðandi mál og loks er hópur fólks sem talinn er hafa leshömlun (dyslexiu). Áhugi fræðimanna hefur einkum beinst að því að rannsaka leshömlun og hugsanlegar ástæður hennar. Fyrir um áratug síðan var álitid að ástæður leshömlunar mætti fyrst og fremst rekja til röskunar á málkerfissviðinu, einkum færni er tengdist hljóðkerfisvitund. Hin allra síðustu ár hefur þessi kenning verið styrkt enn frekar en jafnframt hafa nýjar kenningar verið settar fram. Ein þeirra er vel rökstudd kenning um tvöns konar röskun (double deficit). Hún gengur út það að einn hópur leshamlaðra hafi málkerfislega röskun sem komi fram í hljóðkerfisfærni, að annar hópur hafi röskun tengda hraðri nefningu (rapid naming deficit) og að þriðji hópurinn hafi hvoru tveggja og sá hópur eigi við mestan vanda að glíma. Þessi kenning um hraða nefningu hefur af sumum fræðimönnum verið álitin sérstök og víðtæk röskun sem snertir viðbragðshraða (temporal processing) almennt séð og hafi þau áhrif á einstaklinginn að hann er lengur en flestir að bregðast við ýmsum áreitum, þar á meðal sé aðgangur hans hægari en annarra að orðsafninu í heilanum. Ennfremur eru rannsóknir víða í gangi sem nýta sér heilaskönnun til að rannsaka virk og óvirk svæði heilans hjá leshömluðum og almennum lesurum. Niðurstöður eru ekki á einn veg. Nýlega var sett fram kenning um að líklega mætti rekja leshömlun til röskunar í starfsemi litlaheila. Að lokum er nefnd hér kenning um röskun í sjónrænni úrvinnslu tengdri stórfrumukerfinu (magnocellular system) (Fawcett 2003).

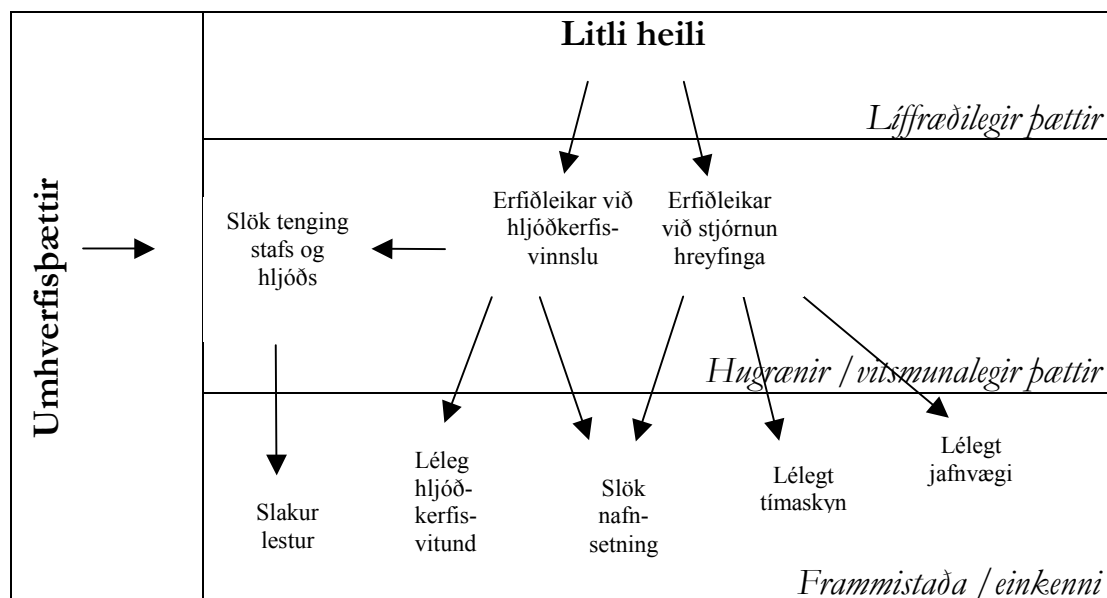
Þessar mismunandi kenningar hafa sinn sérstaka fræðigrunn og vísa til hans þegar leitast er við að skýra orsakir röskunarinnar sem veldur leshömlun. Frith (1997) auðveldaði til muna umræðu um leshömlun þegar hún setti fram líkan sem hægt var að fella allar kenningar inn í. Flestar hafa þær

sameiginlega kenninguna um röskun í hljóðkerfisvitund sem fellur undir hugræna eða vitsmunalega þætti.



Frith (1997:2)

Í umfjöllun um orsakalíkanið (Frith 1997:2-3) eru leidd rök að því að baki mælanlegra einkenna leshamlaðra sé vitsmunaleg færni sem tengist taugakerfinu í heilanum. Þar segir að leshömlunareinkenni megi skýra út frá röskun í vitsmunalegri starfsemi og slíka röskun megi skýra út frá röskun í heilanum. Þetta orsakasamhengi má síðan tengja aðstæðum í umhverfi hvers og eins. Sem dæmi um umhverfisþætti má nefna næringu, mengun, hve flókið ritmálið er, félagslegar aðstæður, aðstæður til náms, gæði kennslu og fleira. Frith hefur felld mismunandi kenningar um orsakir leshömlunar inn í ofangreint líkan. Hér er tekið eitt slíkt sem sýnir tengsl við starfsemi litla heila.



Frith (1997:15)

Vegna þess hve vitneskjan um leshömlun er enn takmörkuð og uppi eru skiptar skoðanir um orsakir einkenni hennar hafa menn ekki á reiðum

höndum upplýsingar um fjölda leshamlaðra meðal þeirra sem hafa lestrarörðugleika. Í samantekt Riddick (1996:6) frá Bretlandi kemur fram að alvarlega leshamlaðir eru um 4% en 6% hafi talsverð eða mild einkenni leshömlunar. Duane (2001) vísar til rannsóknar Katusic og féлага (2001) þar sem tíðni leshömlunar reyndist vera á bilinu 6-12%. Í samantekt Snow, Burns og Griffin (1998:89-90) yfir tíðni í nokkrum löndum kemur fram að um 3-17% nemenda hafa greinst með lestrarerfiðleika. Í samantekt Rannveigar Lund og Ástu Lárusdóttur (2004:25) getur tíðnin verið á bilinu 2- 15%.

## Hvað á að prófa?

Almennt sammæli er um að þroskuð hljóðkerfisvitund er mikilsverð og góð undirstaða fyrir lestrarnám (Snowling 2000:54; Jörgen Pind 1997:218-219; Adams 1990:215; Mortimore 2003:240). Það liggur því nokkuð beint við að leggja hana til grundvallar þegar spáð er fyrir um lestrarfærni nemenda. Einn undirþáttur hljóðkerfisvitundar er hljóðvitund og telja ýmsir (Shankweiler 1991:xvi; Adams 1990:80; Rack 1997:140) að færni á sviði hennar sé bestí einstaki forspárþátturinn um árangur í lestrarnámi. Aðrir (Torgesen 1998; Goswami 2003) telja að lestur orða og þá helst orðleysa (bullorða) sé besta leiðin til að meta lestrarfærni nemenda. Goswami (2003) telur það kost að nota orðleysur þar sem slík orð eigi enga nákvæma samsvörun í orðasafni heilans. Reyndar geta orðleysur verið byggðar upp á lögmáli stafsrófsins og því haft kunnuglegt form (t.d. fík, læmt) eða þær hafa ókunnuglega hljóðasamsetningu (t.d. strixuk) en slíka samsetningu er yfirleitt ekki að sjá í rannsóknum sem varða hljóðkerfisvitund og lestur orðleysa. Til viðbótar mati á hljóðkerfisvitund þá nefna Chard og Dickson (1999) sem góða forspárþætti um lestrarfærni hraða nefningu á litum, hlutum, tölustöfum og bókstöfum. Ingibjörg Símonardóttir o.fl. (2002) fundu út að rím, sem er hljóðkerfisvitund en ekki hljóðvitund, var bestí forspárþáttur um árangur í lestri í 1. og 2. bekk. Erlendar heimildir eru misvísandi varðandi mikilvægi rímfærni fyrir lestrarnám.

Víða í erlendum ritum má finna áherslu á mikilvægi rímfærni fyrir hljóðkerfisvitund. Sumir telja hana mikilvæga undirstöðufærni (Harrison 1992:19-20; Treiman og Zukowski 1992) fyrir lestur. Aðrir fræðimenn (Torgesen 1998; Snowling 2000:71-72) telja ekki nægar sannanir vera fyrir því að rímfærni barna komi þeim til góða við lestrarnámið. Snowling (2000) telur sig geta sýnt fram á að meira samband sé á milli þekkingar á stöfum og lestrarfærni en rímfærni. Ennfremur má nefna að í nýlegri rannsókn kom fram fylgni á milli færni forskólabarna við að skrifa nafnið sitt og árangurs síðar í lestrarnámi bæði hvað varðaði lestur á orðum og orðleysum (Haney, Bissonnette og Behnken 2003).



Justice og félagar (2002) sem fjalla um skimunarpróf segja eftirtalda prófþætti vera mikilvæga: hljóðkerfisvitund, þekking á stafrófinu, þekking á sambandi stafs og hljóðs, þykjustuskrift, orðanáemi, orðaforði, málfræðileg frammistaða og frásagnarfærni. Þær segja að finna megi sex svið sem geti haft forspárgildi um seinni tíma frammistöðu í lestri. Þessi svið eða flokkar eru: ritmálsvitund, hljóðkerfisvitund, þekking á nöfnum bókstafa, þekking á tengslum hljóðs og stafs, áhugi á lestrarnámi og lestur á heimilum. Justice og félagar (2002) telja að leggja ætti skimunarpróf af þessum toga fyrir 4ra til 5 ára gömul börn.

Í riti Massachusetts Department of Education (2002:63) er upptalning á æskilegum prófþáttum í lesskimunarprófum:

- Við upphaf og lok síðasta árs í leikskóla (Kindergarten): Hljóðkerfisvitund, stafapekking, prentvitund, orðagreining, samband stafs og hljóðs, orðaforði og hlustunarskilningur.
- Við upphaf og lok 1. bekkjar: Hljóðkerfisvitund, stafapekking, lestur orðleysis, orðaforði, raddlestur, hlustunar- og lesskilningur.
- Við upphaf og lok 2. bekkjar: Hljóðkerfisvitund (eftir þörfum), umskráningarfærni, lestur orðleysis, orðaforði, raddlestur, hlustunar- og lesskilningur.
- Við upphaf og lok 3. bekkjar: Hljóðkerfisvitund (eftir þörfum), lestur orðleysis (eftir þörfum), orðaforði, raddlestur, hlustunar- og lesskilningur.

## Skimun

Lengi hefur verið vitað að máli skiptir að geta sem fyrst náð til þeirra nemenda sem eru líklegir til að eiga við erfiðleika að etja í lestrarnámi. Kennslufræðilegt inngríp, þ.e. mikil þjálfun í grunnþáttum lestrar getur skipt sköpum fyrir þessa nemenda ef náð er til þeirra sem fyrst. Justice o.fl. (2002) vísa til Juel (1988) þar sem hún kemst að því að 88% af þeim börnum sem voru slakir lesarar við lok 1. bekkjar voru það einnig við lok 4. bekkjar. Ef forskólaárin og fyrsta árið í grunnskóla eru ekki nýtt til lestrarnáms eins og hægt er þá er hætt við að mikill meirihluti þeirra nemenda sem eru slakir í 3. bekk reynist vera áfram slakir í lestri í 9. bekk (Francis o.fl. 1996).

Misjafnt er hve snemma farið er að leita eftir vísbendingum um lestrarerfiðleika. Greiningartækið Hljóm-2 eftir Ingibjörgu Símonardóttur, Jóhönnu Einarsdóttur og Amalíu Björnsdóttur er ætlað í þessu skyni fyrir börn á aldrinum 4ra til 6 ára. Torgesen (1998) telur æskilegt að skimun fari fram ári áður en börn hefja nám í grunnskóla, að hausti og að vori. Sjá má víða að skimun er haldið áfram að minnsta kosti til loka 3. bekkjar (t.d. Massachusetts Department of Education 2002).

Tilgangur skimunarprófa er að finna þá sem víkja frá gefnum viðmiðum um árangur (Singleton 1997:68). Þeir sem eiga við lestrarerfiðleika að stríða eða eru líklegir til þess síðar eru dæmi um hóp sem gott er að greina svo hægt sé að grípa til viðeigandi úrræða sem fyrst. Skimun hefur aðallega tvenns konar tilgang. Annars vegar að gefa yfirlit yfir færni eða getu nemenda og hins vegar að greina þá sem hafa sérstök einkenni sem benda til erfiðleika nú eða síðar (Singleton 1997:69).

Skimunarpróf eru hóppróf og verða því að vera einföld í framkvæmd. Til að skila góðum árangri þurfa þau að vera nákvæm og fjölþætt og prófa þá þætti sem sýna stöðu nemenda á því sviði sem leitað er eftir (Singleton 1997:67). Singleton (1997) vitnar í Wolfendale og Bryan (1979) sem segja að:

- Skimunarpróf megi ekki vera löng eða flókin.
- Að nota verði skimunarprófin markvisst og reglulega og að niðurstöður þeirra þurfi að vera aðgengilegar innan skólans.
- Niðurstöður skimunarprófa ætti að tengja markmiðum skólans og vinnubrögðum.
- Hugsa þurfi vandlega leiðir í kennslu sem taka mið af niðurstöðum skimunarprófanna.

## Áreiðanleiki og réttmæti

Áreiðanleiki og réttmæti skimunarprófa er vandmeðfarinn. Fræðimenn telja að niðurstöður fjölþættra prófa séu líklegri til vera réttar en prófa sem hafa fáa prófþætti (Torgesen 1998; Lane o.fl. 2001). Þótt slík próf gefi yfirleitt betri forspá en próf með einsleitum prófþætti/þáttum, þá er árangur eða skilvirkni fjölþáttaprófanna oft ekki nógu mikil til að það svari kostnaði að leggja þau fyrir tímans vegna og kostnaðar vegna. Torgesen (1998) leggur til að skimunarpróf prófi einkum þekkingu á bókstöfum og hljóðum og hljóðvitund.

Ekki er nægilegt að huga að prófþáttum heldur skiptir máli hvernig fyrirmæli eru orðuð. Verið getur að börn sem ekki eru farin að lesa fáí lágt á forspárprófum í lestrarfærni vegna þess að börnin skilja ekki fyrirmælin (Adams 1990:67). Forspáröryggi prófa eykst marktækt eftir því sem barn hefur verið lengur í skóla. Torgesen (1998) telur þó mikilvægt að greina sem fyrst stöðu nemenda í lestri og leggur til að skimunarpróf séu lögð fyrir síðasta ár barna í leikskóla, til að sjá strax hvaða börn þurfi sérstaka eða aukna þjálfun í hljóðkerfisvitund og í fleiri lestrarfærniþáttum.

Mikilvægt er að átta sig á því að færni til að spá fyrir um hvaða börn muni eiga í mestum lestrarerfiðleikum er langt frá því að vera fullkomin. Torgesen (1998) vísar í Scarborough (1998) sem bendir á að allar rannsóknir hafi tvo villuþætti í sér: ósannar jákvæðar villur (false positive errors) og ósannar

neikvæðar villur (false negative errors). Ósönn jákvæð villa er gerð þegar börn sem á endanum verða góðir lesarar skora neðan við viðmið á skimunarprófi og eru þannig „á falskan hátt“ skilgreind sem börn í áhættuhópi. Talið er að hlutfall þessa hóps sé á milli 20 og 60%, meðaltal 45%. Hér er um að ræða nærri því helming þeirra barna sem eru skilgreind í áhættu, börn sem hafa ekki alvarlega erfiðleika við lok 1. bekkjar. Ósönn neikvæð villa felst í niðurstöðu sem á sér stað þegar börn sem greinast ekki í áhættuhópi reynast svo eiga í erfiðleikum í lestrarnámi. Algeng tíðni slíkra villna er á milli 10 og 50%, að meðaltali 22%. Þetta þýðir að rúmlega fimmtungur sleppur í gegnum skimunarpróf. Þessar villur eru fastheldnis- og staðfestingavillur. Í kjölfar hópskimunarprófs getur frekari lesgreining með nákvæmara greiningartæki leitt hið sanna í ljós. Það er því ekki eins mikið í húfi þegar einhver er ranglega metinn í áhættu eins og þegar ekki er forspá um áhættu en viðkomandi reynist í hættu. Í því tilviki getur nauðsynleg kennslufræðileg íhlutun frestast að óþörfu og nemandi, kennarar og foreldrar upplifað á neikvæðan hátt óútskýrða erfiðleika (Singleton 1997:73).

Torgesen (1998) segir að hlutfall jákvæðra og neikvæðra villna velti verulega á settum viðmiðunarmörkum, unnt sé að fækka villum með því að fjölga um helming þeim börnum sem greinast í áhættuhópi. Með því að tvöfalda hópinn telur Torgesen (1998) forspáröryggi skimunarprófanna aukast til muna.

## Samantekt

Til að ná góðri færni í lestri þarf að ná valdi á nokkrum byrjendastigum. *Táknmyndastig* einkennist af því að börn nota sjónræna endurbekkingu og lesa orð sem myndir en ráða ekki í einstaka stafi. Næsta stig er *umskráningarstig* þar sem börnin tileinka sér lögmál stafrófsins. Það felur í sér skilning á að hver stafur stendur fyrir tiltekið hljóð í málinu og reynir þar á hljóðkerfislega færni. Þriðja stigið er *riðbátarstigið*. Þá vex færnin til að þekkja samband hljóða og einstakra stafa og stafasambanda og eftir því sem börn verða næmari fyrir stafasamböndum, orðhlutum og orðheildum reiða þau sig í auknum mæli á þá þekkingu við ritun þeirra. Þessi færni virðist þroskast og verða sjálfkvæm við lok fyrsta árs eða á öðru ári í skóla (Honig 1996:50).

Lestrarerfiðleikar geta stafað af ýmsum ástæðum. Kenningar um að ástæður leshömlunar (dyslexiu) megi rekja til röskunar á málkerfissviðinu hafa styrkst en jafnframt hafa nýjar kenningar verið settar fram. Ein þeirra er kenning um tvenns konar röskun (double deficit) sem gengur út það að einn hópur leshamlaðra hafi málkerfislega röskun sem komi fram í hljóðkerfisfærni, að annar hópur hafi röskun tengda hraðri nefningu (rapid naming deficit) og að þriðji hópurinn hafi hvoru tveggja (Fawcett 2003). Kenningar hafa sinn

sérstaka fræðigrunn og vísa til hans þegar leitast er við að skýra orsakir röskunarinnar sem veldur leshömlun. Flestar hafa þær sameiginlega kenninguna um röskun í hljóðkerfisvitund sem fellur undir hugræna eða vitsmunalega þætti.

Í samantekt Snow, Burns og Griffin (1998:89-90) yfir tíðni í nokkrum löndum kemur fram að um 3% til 17% nemenda hafa greinst með lestrarerfiðleika. Í samantekt Rannveigar Lund og Ástu Lárusdóttur (2004:25) getur tíðnin verið á bilinu 2% – 15%.

Justice og félagar (2002) segja að til að meta lestrarfærni þurfi að prófa hljóðkerfisvitund, þekkingu á stafrófinu, þekkingu á sambandi stafs og hljóðs, þykjustuskrift, orðanæmi, orðaforða, málfræðilega frammistöðu og frásagnarhæfni. Þær segja að sex svið hafi forspárgildi um seinni tíma frammistöðu í lestri: ritmálsvitund, hljóðkerfisvitund, þekking á nöfnum bókstafa, þekking á tengslum hljóðs og stafs, áhugi á lestrarnámi og lestur á heimilum. Torgesen (1998) leggur til að skimunarpróf prófi einkum þekkingu á bókstöfum og hljóðum og hljóðvitund.

Justice o.fl. (2002) lýsa rannsóknarniðurstöðum þar sem 88% af börnum sem voru slakir lesarar við lok 1. bekkjar voru það einnig við lok 4. bekkjar. Ef forskólaárin og fyrsta árið í grunnskóla eru ekki nýtt til lestrarnáms eins og hægt er þá er hætt við að mikill meirihluti þeirra nemenda sem eru slakir í 3. bekk reynist vera áfram slakir í lestri í 9. bekk (Francis o.fl. 1996). Máli skiptir að geta sem fyrst náð til þeirra nemenda sem eru líklegir til að eiga við erfiðleika að etja í lestrarnámi. Þjálfun í grunnþáttum lestrar geta skipt sköpum fyrir þennan hóp nemenda ef náð er til þeirra sem fyrst. Justice o.fl. (2002) telja að leggja ætti skimunarpróf fyrir 4ra til 5 ára gömul börn og Torgesen (1998) telur æskilegt að skimun fari fram ári áður en börn hefja nám í grunnskóla.

Tilgangur lesskimunarprófa er að finna þá sem eiga við lestrarerfiðleika að stríða eða eru líklegir til þess síðar. Skimun á að gefa yfirlit yfir færni eða getu nemenda og greina þá sem hafa einkenni sem benda til lestrarerfiðleika (Singleton 1997:69). Skimunarpróf eru hóppróf og verða því að vera einföld í framkvæmd. Þau þurfa að vera nákvæm og fjölbætt og prófa þá þætti sem sýna stöðu nemenda eða gefa vísbendingar um þróun hennar (Singleton 1997:67). Mikilvægt er að skimunarpróf séu ekki löng eða flókin. Þau þarf að nota markvisst og reglulega og niðurstöður þeirra þurfa að vera aðgengilegar.

Fræðimenn telja að niðurstöður fjölbættra prófa séu líklegri til vera réttar en prófa sem hafa fáa eða einn prófþátt (Torgesen 1998; Lane o.fl. 2001). Forspáröryggi prófanna eykst marktækt eftir því sem barn hefur verið lengur

Í skóla en mikilvægt er þó að skima sem fyrst og grípa til viðeigandi ráðstafana í kennslu sem fyrst.

---

## Mat á lesskimunarprófinu *Læsi*

---

Megintilgangur þessarar vinnu er að skoða notkun lesskimunarprófsins *Læsis* og jafnframt leggja mat á hvort það uppfylli kröfur um að greina þá sem geta átt við lestrarerfiðleika að stríða. Fræðilegar undirstöður matsins eru í kaflanum *Kenningar um lestur og lestrarörðugleika*. Í þessum kafla verður sagt frá prófinu, markmiðum þess og tilurð. Sagt verður frá forprófun þess og samantekt Fræðslumiðstöðvar Reykjavíkur á niðurstöðum þess í Reykjavík. Einnig verður lýst aðferðum við tvær kannanir skólaþróunarsviðs kennaradeildar HA á notkun *Læsis*, spurningalistakönnun og viðtölum.

### Aðferðir við gagnaöflun

Skoðuð voru prófhefti *Læsis* og fylgigögn þeirra sem eru leiðbeiningarhefti um fyrirlögn og hugmyndahefti með túlkun á niðurstöðum lesskimunarinnar og hagnýt ráð varðandi markmið og leiðir. Rýnt var í prófþætti og þeir bornir saman við kenningar um hvaða þætti þurfi helst að prófa. Skoðaðar voru fyrirliggjandi skýrslur um notkun *Læsis*. Skoðuð var skýrsla höfunda prófsins um forprófun þess. Einnig var rýnt í skýrslur Fræðslumiðstöðvar Reykjavíkur um niðurstöður lesskimunar í grunnskólum Reykjavíkur árin 2001, 2002 og 2003 þar sem *Læsi* var notað. Leitað var upplýsinga til íslensku höfundanna, Guðmundar B. Kristmundssonar og Þóru Kristinsdóttur eftir því sem við átti. Ennfremur var leitað til kennara og gerðar tvær athuganir. Önnur var meginleg athugun í formi spurningalista sem sendur var í alla grunnskóla. Tilgangur hennar var að fá almenna yfirsýn yfir notkun *Læsis*. Hin athugunin var eigindleg athugun í formi viðtala við kennara sem þekktu vel til prófsins. Tilgangur hennar var að fá dýpri og ítarlegri upplýsingar um notkun *Læsis* og dýpri sýn á hugsanlega kosti eða galla prófsins.

### Tilurð *Læsis*

Eins og áður hefur komið fram er *Læsi* byggt á lesskimunarprófi sem upphaflega var samið í Noregi og heitir *Kartlegging av leseferdighet*. Þegar niðurstöður alþjóðlegrar rannsóknar á læsi (IEA) litu dagsins ljós í Noregi var farið að ræða nauðsyn þess að nota sérstök skimunarpróf. Þrátt fyrir þær upplýsingar sem rannsóknin veitti um læsi var ekki auðvelt að ráða í hvernig lestrarfærni væri háttáð á ýmsum stigum skólans, ekki síst við upphaf

skólagöngu, því ekki voru til nein tæki til að kanna þetta. Norska menntamálaráðuneytið fól því aðilum í Noregi að semja slíkt tæki og voru fyrstu prófin ætluð nemendum í 1. og 2. bekk, 7 og 8 ára börnum í Noregi (Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir 2001:3). Í Noregi er lítið svo á að 15-20% þeirra nemenda sem ná lökustum árangri á prófinu teljist til áhættuhóps og muni eiga í erfiðleikum með lestrarnám (Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir 2000).

Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir í Kennaraháskóla Íslands fengu heimild norska menntamálaráðuneytisins til að nota umrædd próf sem fyrirmynd að *Læsi*. Þau þýddu, þróuðu og staðfærðu prófin og höfðu þau sem líkust fyrirmyndinni. Tilgangurinn með því var að skapa möguleika á samanburði á prófniðurstöðum milli landanna ef á því yrði áhugi síðar. Uppbygging orða og texta eru því sams konar, sömu bókstafir, orðlengd, samhljóðasambönd, tvöfaldir samhljóðar, lengd setninga og uppsetning texta. Prófin eru ætluð til lesskimunar í 1. og 2. bekk, 6 og 7 ára börnum, ári yngri börnum en í Noregi þar sem prófin voru fyrst gerð (Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir 2000). Menntamálaráðuneytið hér á landi leitaði til íslensku höfundanna og fór fram á að prófið yrði notað í grunnskólum og var ákveðið að gefa prófið út og Námsgagnastofnun fengin til að sjá um útgáfu þess og dreifingu (sama rit s. 3). Var það í upphafi boðið grunnskólum án endurgjalds.

Þrjú prófhefti eru ætluð 1. bekk og tvö hefti 2. bekk. Auk þess eru nákvæmar leiðbeiningar um fyrirlögn prófanna í sérheftum og einnig hugmyndahefti sem ætlað er að gefa kennurum skýringar á og fræðilega innsýn í niðurstöður og hugmyndir um hvernig þeir geta brugðist við þeim.

### **Markmið *Læsis* og prófþættir**

Markmiðið með lesskimun er að finna nemendur sem kunna að eiga við lestrarörðugleika að stríða svo unnt sé að hefja fyrirbyggjandi aðgerðir sem fyrst (Námsgagnastofnun, 2000a:3). Íslensku höfundarnir, Guðmundur og Þóra, segja að sett séu fjögur meginmarkmið með *Læsi*. Í fyrsta lagi að finna þá nemendur sem kunna að eiga við lestrarörðugleika að stríða þegar fram í sækir. Í öðru lagi að veita kennurum upplýsingar um stöðu einstakra nemenda svo unnt sé að haga kennslu á viðeigandi hátt. Í þriðja lagi að veita kennurum færi á að safna upplýsingum um stöðu nemenda sem gætu komið foreldrum að gagni. Og í fjórða lagi að veita kennurum færi á að safna upplýsingum sem gætu orðið grunnur að frekari greiningu og meðferð sérfræðinga (Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir 2001:4).

Að sögn íslensku höfunda *Læsis* byggir lestur á tvenns konar ferli, umskráningu og skilningi. Til viðbótar því segja þeir að komi málfærni ásamt

áhuga á lestri sem hvort tveggja skipti miklu máli fyrir lestrarþróun. Með þetta í huga eru prófþættir *Læsis* settir fram. Í megindráttum eru efnisþættir prófanna eftirfarandi:

1. *bekkur*—1. *hefti*

- Viðhorf til lestrar (spurt og nemandi bendir á andlit sem sýna mismunandi svipbrigði).
- Skilningur á hugtökum, bókstafur, tölustafur, orð, setning, punktur, spurningamerki, fremsta/aftasta orð í setningu.
- Málvitund, mismunandi lengd orða, orðafjöldi í setningu, atkvæðafjöldi í orðum, fjöldi hljóða (stafa) í orðum.

1. *bekkur*—2. *hefti*

- Samstafa stórt og lítið staftákn.
- Samsama hljóð og staf.
- Finna fyrsta hljóð orðs, skrifa stafinn.
- Tengja hljóð í orð út frá hljóðstöfun.
- Lesa einföld orð og velja viðeigandi mynd úr fjórum mögulegum.
- Skoða mynd og velja viðeigandi orð úr fjórum mögulegum.

1. *bekkur*—3. *hefti*

- Lesa stuttar einfaldar setningar og velja viðeigandi mynd af fjórum mögulegum.
- Lestextar (gátur), stuttir textar, 1-3 setningar og velja viðeigandi mynd sem svar.
- Lestexti og mynd. Textinn felur í sér fyrirmæli um það hvernig eigi að lita myndina.

2. *bekkur*—1. *hefti*

- Viðhorf til lestrar (spurt og nemandi bendir á andlit sem sýna mismunandi svipbrigði).
- Lestur stakra orða, einföld samhljóðasambandslaus orð, velja viðeigandi mynd.
- Greina orðhluta í samsettum orðum (úr tveimur orðum).
- Lestur stakra orða, orð með samhljóðasamböndum og tvöföldum samhljóða. Velja mynd sem við á.

2. *bekkur*—2. *hefti*

- Lesa setningar og finna viðeigandi mynd.
- Hlustun. Lesinn kafli, nemendur merkja við rétt svar.
- Orðavalstexti. Velja rétt orð af þremur út frá samhengi.
- Lestexti. Fjölvalsspurningar úr efni textans.
- Lestexti og kort. Merkt inn á kort samkvæmt fyrirmælum í texta.

Ekki kemur fram í gögnum með prófinu hve langan tíma fyrirlögn hvers heftis tekur. Leiðbeiningarnar með prófheftunum eru mjög ítarlegar. Í þeim er sagt hvað kennarinn á að segja og gera og oft eru sett nákvæm tímamörk til að leysa einstaka prófhluta (sjá Námsgagnastofnun 2000a; Námsgagnastofnun 2000b).



Í *Læsi. Hugmyndahefi*, sem Námsgagnastofnun gefur út samhliða prófheftum, eru m.a. skráningarblöð sem kennarar geta merkt í árangur nemenda. Á skráningarblöð fyrir einstaka nemendur er hægt að færa inn árangur nemandans á hverjum prófþætti. Einnig fylgja skráningarblöð sem eru samantekt fyrir bekkjardeild og nýtast við að sjá heildarárangur nemenda og heildarniðurstöður einstakra prófþátta. Slíkur samanburður getur sýnt hvort kennarar þurfi að bregðast við í kennslu einstakra þátta og/eða mæta þörfum einstakra nemenda.

### **Forprófun og kynning prófanna**

*Læsi* var forprófað í maí 1999 í skólum á höfuðborgarsvæðinu og á Suðurlandi, í dreifbýli og þéttbýli. Í úrtaki við forprófun voru 400 börn í hvorum árgangi, 1. og 2. bekk. Í leiðbeiningarheftum um fyrirlögn og í skýrslunni um forprófun er sagt að áreiðanleiki prófsins sé mjög góður en þess ekki getið hvernig sú niðurstaða fékkst. Samkvæmt upplýsingum frá Guðmundi B. Kristmundssyni var um að ræða áreiðanleikapróf *Cronbachs*. Með þeirri aðferð var prófinu skipt í tvennt á alla hugsanlega vegu og síðan reiknuð út meðaltöl til að mæla innri stöðugleika samkvæmt þessari ólíku skiptingu. Því líkari sem meðaltölin eru því meiri fylgni eða áreiðanleiki mælist. Áreiðanleikastuðullinn *alfa* fyrir *Læsi* mældist lægst .877 og hæst .970, það fór eftir prófheftum (Námsgagnastofnun 2000a:4; Námsgagnastofnun 2000b:4).

Mat íslensku höfunda *Læsis* var að prófin greindu stöðu nemenda, bæði þeirra sem minnstum árangri náðu en einnig stöðu annarra nemenda og prófin veittu þannig upplýsingar um hvaða atriði það séu sem taka þurfi mið af í kennslu. Í forprófuninni reyndist vera munur á gengi pílta og stúlkna, stúlkum gekk betur á prófinu en piltum. Nemendur tóku prófunum vel og virtust hafa ánægju af því að leysa þau (Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir 2001:5,12).

Guðmundi B. Kristmundssyni og Þóru Kristinsdóttur var falið að kynna prófin fyrir kennurum og í nóvember árið 2000 fram í janúar 2001 komu kennarar úr nær öllum skólum landsins til fundar við þau á fræðsluskrifstofum eða í gegnum fjarfundabúnað. Á fundunum var fjallað um tilurð prófanna, þróun þeirra og markmið með þeim. Einnig var rætt um yfirferð, viðmið og notagildi prófsins fyrir skipulag lestrarkennslu (Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir 2001).

## Skýrslur Fræðslumiðstöðvar Reykjavíkur

Fræðslumiðstöð Reykjavíkur tók saman niðurstöður lesskimunar með *Læsi* í skólum Reykjavíkur haustið 2001, vorið 2002 og vorið 2003. Í skýrslum Fræðslumiðstöðvar segir að niðurstöðurnar séu liður í að þróa viðmið um val á nemendum í sérkennslu við lok 2. bekkjar eða upphaf 3. bekkjar (Birna Sigurjónsdóttir o.fl. 2002a:5; Birna Sigurjónsdóttir o.fl. 2002b:5; Birna Sigurjónsdóttir o.fl. 2003:5).

Mikilvægt er að nemendur sem þurfa sérkennslu í lestri fái hana sem fyrst á skólagöngunni svo þeir nái lestrarfærni sem fyrst. Til þess þurfa skólarnir tæki og viðmið um ásættanlegan árangur. Því var í starfsáætlun fræðslumála í Reykjavík fyrir árið 2001 sett fram eftirfarandi markmið í kafla um sérkennslu (bls. 29): „Sett verði leiðbeinandi viðmið um hvaða nemendur hljóti almenna sérkennslu, sem m.a. eru byggð á greiningu og einkennum í lestri og stærðfræði á þar til gerðum prófum eða samræmdum prófum (Birna Sigurjónsdóttir o.fl. 2002a:5).

Í skýrslum Fræðslumiðstöðvar er fjallað um mikilvægi þess að nýta niðurstöður og þær vísbendingar sem fást til að skoða hvað hefur gefið góða raun í lestrarkennslu og hvar séu veikir þættir sem þarfnist úrbóta. Í skýrslunum kemur fram að þess sé vænst að skólar leiti fjölbreyttra leiða í lestrarkennslu, bæði í bekkjarkennslu og sérkennslu og ýti undir lestur með öllum tiltækum ráðum (Birna Sigurjónsdóttir o.fl. 2002a:15; Birna Sigurjónsdóttir o.fl. 2002b:15; Birna Sigurjónsdóttir o.fl. 2003:15-16).

Í Reykjavík hefur verið stuðst við árangursviðmið. Voru viðmiðunarmörkin sett í samráði við Guðmund og Þóru, íslensku höfunda prófsins, og byggjast þau á þeirri skilgreiningu að þeir sem nái 65% árangri teljist geta lesið sér til gagns (Birna Sigurjónsdóttir o.fl. 2003:8). Nemendur sem ekki ná 65% árangri á prófi teljast geta átt við lestrarerfiðleika að stríða nú eða síðar.

Haldin voru námskeið um fyrirlögn fyrir kennara, prófin voru lögð fyrir á skólatíma og sáu umsjónarkennarar um fyrirlögn og samantekt niðurstaðna. Niðurstöður prófanna sem lögð voru fyrir 2. bekk í Reykjavík vorið 2002 sýndu að 33% nemenda náðu ekki 65% árangri en niðurstöður prófanna sem lögð voru fyrir 3. bekk 2001 sýndu að 17% náðu ekki 65% árangri (Birna Sigurjónsdóttir o.fl. 2002a:5; Birna Sigurjónsdóttir o.fl. 2002b:5). Þegar *Læsi* var lagt fyrir 2. bekk vorið 2003 reyndust 37% nemenda ekki ná 65% viðmiðunarárangri. Þarna munar miklu á niðurstöðum. Í öllum tilvikum var um að ræða niðurstöður úr sama prófi (2. hefti fyrir 2. bekk) en það var ekki tekið á sama tíma.

Tafla 1. Samanburður á niðurstöðum eftir því hvenær prófað var:

Prófun úr 2. hefti, 2. bekkjar.	Meðal árangur	Hlutfall undir 65% árangri
1) febrúar-maíloka 2002, 2. bekkur	72%	33%
2) apríl 2003, 2. bekkur	70%	37%
3) nóvember 2001, 3. bekkur.	82%	17%

Erfitt getur verið að bera saman niðurstöður árangurs mismunandi árganga en greinilega munaði á árangri eftir því hvort sama prófið var lagt fyrir að vori 2. bekkjar eða að hausti 3. bekkjar. Á tímabilinu frá apríl til loka nóvember verða greinilegar framfarir í lestri.

Í skýrslu Fræðslumiðstöðvar Reykjavíkur er sagt að nemendur sem ná 50% árangri eða minna þurfi afdráttarlaust einstaklingsáætlun og stuðning, eins er talið mikilvægt að skoða þá nemendur sem ná árangri á bilinu 65%-75% og bent á að nemendur í þeim hópi gætu þurft á einstaklingsáætlun að halda til að tryggja að lestrarframvinda verði eins og best verði á kosið (Birna Sigurjónsdóttir o.fl. 2002a:15).

## Athuganir skólaþróunarsviðs HA

Ákveðið var að leita gagna frá kennurum, annars vegar með því með því að leggja spurningalista fyrir kennara sem hefðu reynslu af því að leggja *Læsi* fyrir, og hins vegar með því að taka viðtöl við nokkra reynda kennara.

### Spurningalisti

Tilgangur spurningalistakönnunar var að afla almennra upplýsinga meðal kennara um notkun *Læsis*, athuga hvort og þá hvernig það er notað, hver sé afstaða kennara til þess og mat þeirra á gildi þess. Með spurningalistanum var reynt að meta hvernig notkun *Læsis* hefði áhrif á skipulag lestrarkennslu, val kennsluaðferða, námsefnis og námsúrræða. Spurningarnar voru búnar til eftir að fyrirliggjandi gögn höfðu verið skoðuð og rætt hafði verið við nokkra kennara um notkun *Læsis*. Inntaki spurninganna má skipta í nokkra þætti:

- undirbúningi og framkvæmd fyrirlagnar prófsins
- framkvæmd, fyrir hverja og hve marga prófið er lagt
- hverjir rýna í niðurstöður prófsins og hvernig
- hvaða áhrif niðurstöður hafa á kennslu
- mati svarenda á prófinu.

Spurningafjöldi var reynt að stilla sem mest í hóf svo Þátttakendur tækju frekar þátt í að svara könnuninni. Spurningalistinn var forprófaður af nokkrum kennurum og lagaður að ábendingum. Listinn (fylgiskjal 1) ásamt fylgibréfi var síðan sendur til allra grunnskóla í landinu, skólustjórar beðnir um að velja aðila í hverjum skóla sem hefði þekkingu eða reynslu af *Læsi* til að svara spurningunum og senda svo listann til baka. Gefinn var tiltekinn tími til að skila og skilin ítrekuð að þeim tíma liðnum. Könnunin fór fram seinni hluta október 2003 og fyrri hluta nóvember sama árs. Af 187 sendum spurningalistum bárust 104 til baka sem er um 56% svarhlutfall. Í 7 skólum sem listarnir voru sendir til reyndust ekki vera nemendur á yngsta stigi, í tveimur skólum fengust þau svör að nemendur byggju við það mikla fötlun að þeir tækju engin próf og frá tveimur skólum bárust skilaboð um að ekki væri prófað vegna þess hve nemendurnir væru fáir.

Spurningalistunum var safnað og svörin slegin inn í gagnagrunn til nánari úrvinnslu. Stuðst var við tölfræðiforritið SPSS 11 við útreikninga og úrvinnslu gagnanna. Niðurstöðum er lýst í kaflanum *Niðurstöður*.

### **Viðtöl við kennara**

Erfitt getur reynst að fá ítarleg svör við spurningum í spurningalista. Viðtöl við þátttakendur geta hins vegar gefið færi á opnari spurningum, lýst betur upp viðhorf þátttakenda og gefið dýpri eða ítarlegri upplýsingar. Því voru lögð drög að viðtalsspurningum jafnhliða samningu spurningalistans. Eftir að niðurstöður úr spurningalistakönnuninni voru komnar var skoðað hvað þar kom fram og hvað þurfti meiri dýpkunar við. Þá voru spurningarnar fyrir viðtölin endanlega valdar og viðtölin tekin. Valdir voru þátttakendur sem höfðu góða reynslu af *Læsi*, bæði fyrirlögn og úrvinnslu, og báru einhvers konar ábyrgð fyrir hönd skólanna sinna á framkvæmdinni. Haft var samband við skólustjóra bæði úr stórum skólum og fámönnum og þeir beðnir um að benda á þátttakendur sem uppfylltu slík skilyrði. Ákveðið var að ræða fyrst við sex kennara og meta þá hvort ástæða væri til að ræða við fleiri. Ekki var talin þörf á því svo þátttakendur eða viðmælendur í viðtölunum urðu sex. Allir voru þeir reyndir kennarar. Einn þeirra var aðstoðarskólustjóri, tveir voru deildarstjórar á yngra stigi, tveir voru sérkennarar og einn þeirra var bekkjarkennari á yngsta stigi. Minnsti skólinn var með um 70 nemendur en stærsti með yfir 500 nemendur.

---

## Niðurstöður

---

Í þessum kafla verður lýst niðurstöðum úr spurningalistakönnuninni og viðtölunum við kennara. Tilgangur könnunarinnar var að fá almenna mynd af notkun *Læsi* en tilgangur viðtalanna var að dýpka þá mynd eftir því sem við átti. Í því samhengi þótti rétt að flétta saman niðurstöðurnar og verður það gert hér. Fjallað verður um niðurstöður spurningalistakönnunarinnar en þær tengdar fenginni vitneskju úr viðtölunum þar sem við á.

Af 104 skólum sem svöruðu spurningalistunum formlega sögðust 98 nota prófin *Læsi* eða rúmlega 94 prósent. Sex skólar af 104 sögðust ekki nota *Læsi*. Þegar skoðað var hvort eitthvað einkenndi skólana sex kom í ljós að fimm þeirra höfðu færri en sex nemendur í árgangi 1.-3. bekkjar, sá sjötti skar sig úr með um 20 nemendur í sömu árgöngum. Niðurstöður sýndu að 98 skólar af þessum 104 nota *Læsi* og í framhaldi af því var ákveðið að nýta þá spurningalista sem gagnagrunn til að skoða hvernig *Læsi* er notað og hvaða áhrif það hefur á lestrarkennslu.

Tafla 2. Stærð bekkjardeilda – fjöldi skóla.

N=98	1. b.	2. b.	3. b.
6 eða færri nemendur	23	14	16
7-12 nemendur	14	17	18
13-18 nemendur	15	20	16
19-24 nemendur	25	27	23
25 eða fleiri nemendur	15	15	14
Svara ekki	6	5	11

Í töflu 2 er dreifing skóla út frá fjölda í bekkjardeild. Í yfir 30% skólanna eru 12 eða færri nemendur í bekkjardeild og í um 40% skólanna eru 19 eða fleiri nemendur í bekkjardeild.

Í næsta framhaldi var spurt hvort skólarnir hefðu gert sérstaka áætlun um lesskimun.

Tafla 3. Hefur skólinn gert sérstaka áætlun um lesskimun?

N=98	Tíðni	%	Þeir sem svara %
Já	71	72,4	79,8
Nei	16	16,3	18,0
Veit ekki	2	2,0	2,2
Svarar ekki	9	9,2	

Rúm 72% sögðust hafa gert sérstaka áætlun um lesskimun (tafla 3). Af svörum 16% skóla að dæma virðist það vera í höndum kennaranna hvort *Læsi* er lagt fyrir eða ekki, þar sem skólinn sjálfur hefur ekki gert um það áætlun.

Spurt var hvort notuð væru önnur próf til lesskimunar en *Læsi* og rúm 30% skóla sögðust gera það. Viðmælendur úr viðtölunum sögðust allir nota *Yfirlitspróf í lestri og skrift fyrir 1. bekk* eftir Carl Thomas Carlsten og Kristínu Aðalsteinsdóttur. Flestir þeirra nota einnig *Lestrarkönnun 1-10* eftir Rannveigu Löve. Allir leggja þeir *Teikniverkefni* Tove Krogh fyrir í 1. bekk og sögðu það geta gefið vísbendingar um lestrarforsendur. Í þeim skólum sem viðmælendurnir voru úr hafði verið safnað markvisst ýmsum lesskilningsprófum og voru hraðlestrarpróf lögð reglulega fyrir.

Spurningalistanum svöruðu 38 sérkennarar, 33 bekkjarkennarar og 24 deildarstjórar eða stigstjórar en í þremur tilfellum svöruðu skólastjórar eða aðstoðarskólastjórar.

## Fyrirlögn

Tafla 4. Hver leggur prófið fyrir samkvæmt skipulagi skólans?

N=98	Tíðni	%
Bekkjarkennari	76	77,6
Sérkennari	31	31,6
Deildarstjóri/ stigstjóri	5	5,1
Annar	7	7,1

Þegar skoðaðar voru niðurstöðurnar um hverjir leggðu fyrir *Læsi* samkvæmt skipulagi skólans reyndust svörin 119. Það er ósamræmi sem líklega á sér skýringu í því að tveir aðilar leggi prófin fyrir saman, t.d. sérkennari og bekkjarkennari. Oftast, eða 76 sinnum, var svarað að bekkjarkennarar leggðu *Læsi* fyrir og 31 sinni var því svarað að sérkennarar gerðu það. 12 svör bárust um að aðrir sæu um fyrirlögn, svo sem deildarstjórar, skólastjórar, sérkennslufulltrúar eða -ráðgjafar.

Tafla 5. Hvernig er undirbúningi kennara vegna fyrirlagnar háttað?

N=98	Tíðni	%
<i>Deir sækja námskeið</i>	36	36,7
<i>Einhver innan skólans leiðbeinir</i>	52	53,1
<i>Einhver utan skólans leiðbeinir</i>	10	10,2
<i>Kennarar lesa leiðbeiningarnar</i>	74	75,5

Við spurningunni hvernig undirbúningi vegna fyrirlagnar væri háttað áttu svarendur að merkja við alla mögulega svarkosti og greinilegt er á fjölda svara (119) að sumir hafa valið fleiri en einn kost. Algengast er að kennarar reiði sig á leiðbeiningar úr leiðbeiningarheftunum við fyrirlögn. 74 merktu við að kennarar læsu leiðbeiningarnar og það er athyglisvert svarhlutfall því um 25% svarenda merktu ekki þennan kost. Þeir virðast ekki lesa leiðbeiningarnar við fyrirlögnina en það verður að teljast mjög ólíklegt. Skýringanna gæti verið að leita í að kennarar telji lestur leiðbeininganna ekki til undirbúningsþáttar. Í viðtölunum kom fram að viðmælendurnir telja fyrirlögnina venjast tiltölulega vel, því þurfi þeir ekki alltaf að lesa heftin fyrir fyrirlögn þótt þau séu nauðsynleg við fyrirlögnina sjálfa. Það getur hæglega verið skýring á því að hluti svarenda merktu ekki við þennan kost.

Algengt virðist að einhver innan skólans leiðbeini þeim sem leggja prófin fyrir og 36% höfðu sótt námskeið um fyrirlögnina. 10% höfðu fengið leiðsögn einhvers aðila utan skólans við fyrirlögn. Af viðtölum við kennara að dæma er fyrirlögn gjarnan á ábyrgð einhvers kennara eða stjórnanda sem leiðbeinir um fyrirlögn og vinnur áfram með kennurum að því að túlka niðurstöður.

Tafla 6. Mikilvægt er að sækja námskeið um fyrirlögn prófsins

N=98	Tíðni	%	Þeir sem svara %
<i>Mjög sammála</i>	22	22,4	23,2
<i>Frekar sammála</i>	42	42,9	44,2
<i>Ekki viss</i>	13	13,3	13,7
<i>Frekar ósammála</i>	13	13,3	13,7
<i>Mjög ósammála</i>	5	5,1	5,3
<i>Ekki svarað</i>	3	3,1	

Tæp 68% svarenda voru mjög eða frekar sammála því að mikilvægt væri að sækja námskeið um fyrirlögn (tafla 6). Tæp 20% voru því hins vegar frekar eða mjög ósammála. Enginn viðmælendanna í viðtölunum hafði farið á námskeið og enginn taldi ástæðu til að gera það.

Tafla 7. Mikilvægt er að einhver leiðbeini þeim sem leggja prófið fyrir.

N=98	Tíðni	%	Þeir sem svara %
Mjög sammála	32	32,7	34,4
Frekar sammála	43	43,9	46,2
Ekki viss	9	9,2	9,7
Frekar ósammála	6	6,1	6,5
Mjög ósammála	3	3,1	3,2
Ekki svarað	5	5,1	

Rúm 80% voru mjög eða frekar sammála því að mikilvægt væri að einhver leiðbeindi þeim sem leggðu prófið fyrir (tafla 7). Viðmælendurnir úr viðtölunum sögðu að það væri töluverð fyrirhöfn í upphafi að setja sig inn í fyrirlögnina en eftir það væri það lítið mál.

Tafla 8. Leiðbeiningar um fyrirlögn í leiðbeiningarheftunum eru skýrar.

N=98	Tíðni	%	Þeir sem svara %
Mjög sammála	53	54,1	55,8
Frekar sammála	38	38,8	40,0
Ekki viss	2	2,0	2,1
Frekar ósammála	2	2,0	2,1
Mjög ósammála	0	0,0	0,0
Ekki svarað	3	3,1	

Yfir 95% þeirra sem svöruðu voru mjög eða frekar sammála því að leiðbeiningar um fyrirlögn í leiðbeiningarheftunum væru skýrar. Viðmælendur í viðtölunum voru sammála um að heftin væru mjög skýr. Það verður að teljast gott sammæli.

Tafla 9. Fyrirlögn er auðveld í framkvæmd.

N=98	Tíðni	%	Þeir sem svara %
Mjög sammála	39	39,8	41,1
Frekar sammála	43	43,9	45,3
Ekki viss	2	2,0	2,1
Frekar ósammála	9	9,2	9,5
Mjög ósammála	2	2,0	2,1
Ekki svarað	9	3,1	

Tæp 85% voru mjög eða frekar sammála því að fyrirlögnin væri auðveld í framkvæmd. Það er í samræmi við niðurstöður um að leiðbeiningar þóttu skýrar. Það er hins vegar í mótsögn við þær niðurstöður að tæp 70% töldu mikilvægt að sækja námskeið um fyrirlögn (tafla 6) og rúm 80% töldu mikilvægt að fá leiðsögn við fyrirlögn (tafla 7). Viðmælendur úr viðtölunum sögðu að nauðsynlegt væri að tveir aðilar ynnu saman að fyrirlögn, annar gæfi fyrirmæli en hinn fylgdist með nemendum við próftökuna, veitti aðstoð



þegar það væri aðkallandi og fylgdist með hegðun nemenda við próftökuna. Misjafnt væri eftir prófheftum og námshópum, einkum stærð þeirra, hversu mikla aðstoð þyrfti.

Tafla 10. Hversu ítarlega telur þú að farið sé eftir leiðbeiningunum um fyrirlögn?

N=98	Tíðni	%	Þeir sem svara %
Mjög ítarlega	66	67,3	69,5
Nokkuð ítarlega	29	29,6	30,5
Ekki svarað	3	3,1	

Allir þeir sem svöruðu töldu mjög eða nokkuð ítarlega farið eftir leiðbeiningum. Þar af töldu um 70 prósent að farið væri mjög ítarlega eftir fyrirmælunum. Af svörunum að dæma er greinilegt að þeir sem leggja *Læsi* fyrir lesa leiðbeiningarnar, þótt fyrri svör bentu til annars (sjá töflu 5). Hér er vert að huga að því hvaða þættir það eru í leiðbeiningunum sem ekki er farið mjög ítarlega eftir. Í lýsingu á athugasemdum kennara í lok þessa niðurstöðukafla, koma fram nokkur atriði sem geta átt við hér, t.d. athugasemdir við tímaþátt í einstökum verkefnum. Viðmælendur úr viðtölunum sögðu að stundum nægði tíminn ekki nemendum til að svara, það ylli óöryggi hjá nemendum og því væri stundum svartími lengdur, eða að prófin væru færð til milli námsára. Síðasta prófhefti 1. bekkjarprófanna væri t.d. oft lagt fyrir að hausti á 2. ári og seinna hefti 2. bekkjarprófanna lagt fyrir að hausti í 3. bekk.

## Próftakar

Tafla 11. Fyrir hverja er prófið lagt?

N=98	1. b. %	2. b. %	3. b. %
Alla	80,6	76,5	11,2
Flesta	14,3	16,3	1,0
Um helming	0,0	0,0	0,0
Nokkera	0,0	1,0	7,1
Einstaka nemendur	1,0	2,0	20,4
Ekki svarað	4,1	4,1	60,2

Um 95% sögðu *Læsi* lagt fyrir alla eða flesta nemendur 1. bekkjar. Þar af sögðu rúm 80% að það væri lagt fyrir alla nemendur. Mjög svipað hlutfall nemenda í 2. bekk er prófað með *Læsi*. Vísbendingar höfðu fengist um að prófið væri lagt fyrir nemendur 3. bekkjar og því var einnig spurt um prófun í 3. bekk. Rúm 11% þátttakenda sögðu prófið lagt fyrir alla nemendur 3. bekkjar, og alls um 40% sögðu *Læsi* notað í 3. bekk. Eins og fram hefur komið áður er seinna prófhefti 2. bekkjar stundum geymt til hausts í 3. bekk og það er ein helsta skýringin á því að 2. bekkjar prófin skuli vera þreytt í 3. bekk. Viðmælendur úr viðtölunum sögðu að sumir nemendur væru einnig

prófaðir í annað sinn að hausti 3. bekkjar til að meta framfarir frá því þeir tóku prófið í 2. bekk. Það er m.a. skýring á því að *Læsi* er stundum lagt fyrir nokkra eða einstaka nemendur í 3. bekk.

Einnig var spurt fyrir hve marga nemendur í bekkjardeild prófið væri lagt í einu og sögðu um 70% það lagt fyrir alla í einu, tæp 12% flesta og 14% um helming. Í ljósi þess að *Læsi* er próf sem ætlað er til hópþyrirlagnar og kennarar telja fyrirlögnina auðveldla í framkvæmd, er athyglisvert að prófið skuli ekki vera lagt í meira mæli fyrir alla nemendur bekkjar í einu. Viðmælendur sögðu að stundum væri erfitt að leggja prófin fyrir stóran hóp og því væri honum skipt upp. Sérstaklega ætti það við um 1. bekk.

Tafla 12. Hve stór hluti prófsins er lagður fyrir í einu?

N=98	1. b. %	2. b. %
Hluti úr hefti sama dag	11,2	7,1
Eitt hefti sama dag	80,6	83,7
Fleiri hefti sama dag	2,2	4,1
Svarar ekki	6,1	5,1

Ríflega 80% sögðu eitt prófhefti lagt fyrir í einu sama daginn, 11% að lagt væri fyrir hluti úr hefti sama daginn í 1. bekk og 7% svöruðu því sama um fyrirlögn í 2. bekk. Við gerð spurningalistans var leitað til kennara sem höfðu reynslu af notkun *Læsis* og fengust þá vísbendingar um að úrlausn prófs tæki misjafnlega langan tíma eftir prófheftum og því væri stundum gripið til þess ráðs að prófa úr helmingi prófheftis í einu. Hér fæst staðfest að í nokkrum skólum er það gert. Viðmælendur úr viðtölunum sögðu að fyrirlögn tæki yfirleitt innan við kennslustund en þess ber að gæta að þeir hafa allir góða reynslu í að leggja fyrir.

## Yfirferð

Tafla 13. Þeir sem fara yfir próflausnir

N=98	Tíðni	%
Bekkjarkennarinn	88	89,8
Sérkennari í skólanum	43	43,9
Deildarstjóri/ stigstjóri	11	11,2
Annar í skólanum	8	8,2
Veit ekki	0	

Eins og sjá má í töflu 13 svöruðu um 90% því að bekkjarkennarar færu yfir prófið, tæp 45% að sérkennarar í skólanum færu yfir og um 11% að deildar- eða stigstjórar gerðu það. Athyglisvert er hversu margir fara yfir próflausnir og það leiðir hugann að því hversu mikil vinna lögð er í yfirferð prófanna.

Einnig er umhugsunarefni hvers vegna 10% bekkjarkennara fara ekki yfir próflausnirnar.

Tafla 14. Þeir sem rýna í niðurstöður prófanna

N=98	Tíðni	%
<i>Bekkjarkennarinn</i>	91	92,9
<i>Sérkennari í skólanum</i>	66	67,3
<i>Deildarstjóri/ stigstjóri</i>	26	26,5
<i>Annar í skólanum</i>	16	16,3

Yfir 90% bekkjarkennara rýna í niðurstöðurnar. Það er svipað hlutfalli þeirra sem fara yfir prófin. Tæp 70% sérkennara rýna í niðurstöðurnar og rúm 20% deildar- eða stigstjóra. Greinilega er mikið rýnt í niðurstöðurnar og er það í samræmi við niðurstöður varðandi yfirferð próflausnanna. Aftur sýna niðurstöður að um 10% bekkjarkennara rýna ekki í niðurstöður sem er umhugsunarefni þar sem kennsla mæðir á þeim.

Viðmælendur sögðu að rýnt væri í stöðu hvers nemanda og niðurstöður bornar saman við annað sem við ætti, s.s. málþroska og fleira, og í kjölfarið mótuð sérstök lestraráætlun fyrir nemendur sem þyrftu þess. Einnig væri farið yfir niðurstöður í heild og reynt að meta hvað þurfi að taka tillit til í lestrarkennslunni almennt.

### Áhrif niðurstaðna

Mikilvægt er að skoða hvað gert er við niðurstöður prófanna og átta sig á gildi þeirra fyrir skólastarfið. Í spurningalistanum var beðið um mat á nokkrum fullyrðingum. Skýrslur Fræðslumiðstöðvar Reykjavíkur um lesskimun og skráningarblöð í hugmyndahefti *Læsis* gáfu m.a. tóninn um hvaða fullyrðingum væri þannig stillt upp (sjá töflur 15 og 16).

Tafla 15. Niðurstöður prófsins eru:

N=98	Tíðni	%
<i>Teknar saman fyrir hverja bekkjardeild</i>	86	87,8
<i>Bornar saman milli árganga</i>	32	32,7
<i>Bornar saman við niðurstöður úr öðrum skólum</i>	11	11,2
<i>Sendar fræðsluyfirvöldum</i>	25	25,5

Úr 86 skólum bárust svör um að niðurstöður væru teknar saman fyrir hverja bekkjardeild. Í 32 skólum eru þær bornar saman við niðurstöður úr prófum annarra árganga skólans og í 11 skólum eru þær bornar saman við niðurstöður úr öðrum skólum. Samkvæmt svörunum eru niðurstöður í 12 skólum ekki teknar saman. Það er afar athyglisvert og leiðir hugann að því til hvers skimað var í skólunum. Ein hugsanleg skýring er sú að í fámennum

bekkjardeildum telji kennarar yfirsýn sína góða, þeir skoði bara árangur eins eða fárra nemenda þótt þeir leggi prófið formlega fyrir alla. Sú skýring að því valdi fámennir bekkir á þó ekki við nema að nokkru leyti því gögnin sýndu að skólarnir voru ekki af einsleitri stærð, nemendafjöldi þeirra var mjög dreifður, allt frá 1-6 nemendum og yfir 25 nemendum.

Spurt var hvort niðurstöður leiddu til nokkurra fyrirfram gefinna úrræða (sjá töflu 16). Svarendur áttu að merkja við alla viðeigandi kosti.

Tafla 16. Niðurstöður ráða því hvort nemandi fær:

N=98	Tíðni	%
<i>Einstaklingsnámskrá</i>	20	20,4
<i>Frekari lesgreiningu</i>	65	66,3
<i>Stuðningskennslu í bekk</i>	41	41,8
<i>Stuðningskennslu utan bekkjar</i>	35	35,7

Rúm 66% sögðu niðurstöður ráða því hvort nemandi fengi frekari lesgreiningu. Rúm 40% sögðu niðurstöðurnar ráða því hvort nemandi fengi stuðningskennslu í bekk og tæp 36% hvort nemandi fengi stuðningskennslu utan bekkjar. 20% sögðu niðurstöður ráða því hvort nemandi fengi einstaklingsnámskrá.

Þegar gögnin voru skoðuð ítarlega kom í ljós að 17 af þeim 20 sem sögðu nemendum fá einstaklingsnámskrá merktu líka við *frekari lesgreiningu*, þannig að lesgreining er greinilega forsenda námskrár í þeim tilvikum. 14 þessara 20 sögðu nemendum fá stuðningskennslu utan bekkjar og 13 þeirra sögðu nemendum fá stuðningskennslu í bekk. Í 12 tilvikum er ekki gerð frekari lesgreining þótt nemendum fái stuðningskennslu bæði utan og innan bekkjar.

Þátttakendur voru beðnir um að taka afstöðu til nokkurra valinna fullyrðinga (töflur 17-20). Þær voru einkum valdar út frá meginmarkmiðum *Læsis*, eins og þeim var lýst í kaflanum *Markmið Læsis og prófbattir*.

Tafla 17. Prófið stuðlar að auknu samstarfi heimilis og skóla í lestrarkennslu

N=98	Tíðni	%	Þeir sem svara %
<i>Mjög sammála</i>	10	10,2	10,6
<i>Frekar sammála</i>	30	30,6	31,9
<i>Veit ekki</i>	38	38,8	40,4
<i>Frekar ósammála</i>	12	12,2	12,8
<i>Mjög ósammála</i>	4	4,1	4,3
<i>Ekki svarað</i>	4	4,1	

Tæp 41% voru mjög eða frekar sammála því að prófið stuðli að auknu samstarfi heimilis og skóla í lestrarkennslu. Rúm 16% voru því hins vegar

frekar eða mjög ósammála og rúm 40% voru ekki viss, en það er óvenju hátt hlutfall miðað við svörun almennt við öðrum spurningum. Greinilega eru margir kennarar ekki meðvitaðir um þennan þátt.

Tafla 18. Val á námsefni tekur mið af niðurstöðum prófsins

N=98	Tíðni	%	Þeir sem svara %
Mjög sammála	14	14,3	14,9
Frekar sammála	48	49,0	51,1
Veit ekki	22	22,4	23,4
Frekar ósammála	7	7,1	7,4
Mjög ósammála	3	3,1	3,2
Ekki svarað	4	4,1	

Rúm 63% voru mjög eða frekar sammála því að val á námsefni tæki mið af niðurstöðum prófsins. Rúm 11% voru því hins vegar ósammála. Rúm 26% svarenda voru ekki vissir eða tóku ekki afstöðu til þess. Þrátt fyrir fremur hátt hlutfall þeirra sem vita ekki, er greinilegt að niðurstöður prófunar hafa áhrif á val námsefnis hvort sem það er val á námsefni handa þeim sem eiga í erfiðleikum með lestur eða val á námsefni almennt í lestrarkennslunni.

Tafla 19. Tekur skipulag lestrarkennslu mið af niðurstöðum prófsins?

N=98	Tíðni	%	Þeir sem svara %
Mjög sammála	21	21,4	22,3
Frekar sammála	51	52,0	54,3
Veit ekki	10	10,2	10,6
Frekar ósammála	8	8,2	8,5
Mjög ósammála	4	4,1	4,3
Ekki svarað	4	4,1	

Tæp 77% þeirra sem svöruðu voru mjög eða frekar sammála því að skipulag lestrarkennslu tæki mið af niðurstöðum prófsins. Tæp 13% svarenda voru því frekar eða mjög ósammála. Greinilegt er að niðurstöður prófs hafa töluverð áhrif á skipulag lestrarkennslu, alveg eins og á val námsefnis. Viðmælendur úr viðtölunum nefndu ýmis atriði í skipulagi kennslunnar sem tækju mið af lesskimuninni, s.s. skiptingu bekkjar í ýmiss konar lestrarhópa, stuðning við nokkra einstaklinga, endurtekna kennslu þátta sem ekki komu nógu vel út við skimunina o.fl.

Tafla 20. Niðurstöður eru kynntar foreldrum og skólustjórnendum.

N=98	Foreldrum %	Skólustjórnendum %
Já	78,6	62,2
Nei	12,2	23,5
Veit ekki	3,1	6,1
Svarar ekki	6,1	8,2

Í töflu 20 sést að um 80% sögðu að niðurstöður prófsins væru kynntar foreldrum og 60% sögðu niðurstöðurnar kynntar skólastjórnendum. Ekki var spurt með hvaða hætti þær væru kynntar. Viðmælandi úr viðtali sagði að í foreldraviðtölum í sínum skóla væru niðurstöður lesskimunar ræddar og skipulagt samstarf um lestur í skóla í umsjón kennara og heimalestur í umsjón foreldris.

Tafla 21. Hve mikið eru kennsluhugmyndir úr hugmyndaheftinu með *Læsi* nýttar?

N=98	Tíðni	%	Þeir sem svara %
<i>Mjög mikið</i>	2	2,0	2,2
<i>Frekar mikið</i>	24	24,5	25,8
<i>Er ekki viss</i>	41	41,8	44,1
<i>Frekar lítið</i>	25	25,5	26,9
<i>Ekkert</i>	1	1,0	1,1
<i>Ekki svarað</i>	5	5,1	

Tæp 27% svarenda töldu að kennsluhugmyndir úr hugmyndaheftinu með *Læsi* væru nýttar. Nánast sama hlutfall svarenda töldu hugmyndirnar lítið eða ekkert nýttar. Tæp 42% svarenda voru ekki vissir og tóku ekki afstöðu til þess.

## Viðmið um árangur

Tafla 22. Mörk lestrarörðugleika að mati skólans?

N=98	1.b (% sem svara)	2.b (% sem svara)
<i>5-10% lægstu</i>	20,3	13,9
<i>11-15% lægstu</i>	20,3	20,8
<i>16-20% lægstu</i>	21,6	25,0
<i>21-25% lægstu</i>	8,1	9,7
<i>26-30% lægstu</i>	6,8	11,1
<i>Veit ekki</i>	23,3	19,4
Svara ekki	(24,5)	(26,5)

Spurt var um viðmið skólans á því hvenær nemendur teljist eiga við lestrarörðugleika að stríða. Töluverð dreifing var á svöruninni eins og sést í töflu 22 hér að framan. Um og yfir 20% þeirra sem svöruðu sögðust ekki vita það. Greinilegt er að viðmiðunarmörk eru ekki skýr. Viðmælendurnir í viðtölunum sögðust ekki styðjast við önnur viðmið en að þeir sem væru undir 50% árangri þyrfti að skoða betur og/eða að fylgjast með þeim í kjölfarið. „Viðmiðunarmörkin eru krítísk því nemendur geta tekið svo mikil stökk“ (úr viðtali). „Ef barnið er að koma endurtekið veikt út úr prófunum og öðrum þáttum eins og málþroska, kunnáttu og fleiru, þá vísunum við því

kannski til frekari lesgreiningar. En bara ef barnið er að sína slaka færni á mörgum sviðum“ (úr viðtali).

### Mat á hvort *Læsi* gefi vísbendingar um lestrarerfiðleika

Tafla 23. Niðurstöður prófsins gefa vísbendingar um lestrarerfiðleika.

N=98	Tíðni	%	Þeir sem svara %
<i>Mjög sammála</i>	29	29,6	30,2
<i>Frekar sammála</i>	59	60,2	61,5
<i>Veit ekki</i>	2	2,0	2,1
<i>Frekar ósammála</i>	5	5,1	5,2
<i>Mjög ósammála</i>	1	1,0	1,0
<i>Ekki svarað</i>	2	2,0	

Rúm 30% voru mjög sammála því að niðurstöður prófsins gæfu vísbendingar um lestrarörðugleika og rúm 60% voru því frekar sammála. Rúm 90% voru því fullyrðingunni sammála þótt ekki væri það afdráttarlaust sammæli. Ríflega 6% voru fullyrðingunni frekar eða mjög ósammála.

Tafla 24. Nemendur með lestrarörðugleika geta náð góðum árangri á prófinu

N=98	Tíðni	%	Þeir sem svara %
<i>Mjög sammála</i>	0	0	0
<i>Frekar sammála</i>	5	4,8	5,4
<i>Veit ekki</i>	8	7,7	8,7
<i>Frekar ósammála</i>	51	49,0	55,4
<i>Mjög ósammála</i>	28	26,9	30,4
<i>Ekki svarað</i>	12	11,5	

Af þeim sem svöruðu sögðust tæp 86% vera frekar eða mjög ósammála því að nemendur með lestrarörðugleika gætu náð góðum árangri á prófinu. Aðrir svarendur voru ekki vissir eða voru frekar sammála fullyrðingunni. Þessi niðurstaða er í góðu samræmi við svörun við þeirri fullyrðingu að prófið gæfi vísbendingar um lestrarerfiðleika. Allir viðmælendurnir töldu að nemendur með einkenni lestrarerfiðleika næðu svo slökum árangri á prófunum að eftir þeim yrði tekið.

### Athugasemdir úr spurningalistakönnun

Þátttakendum var gefinn kostur á að koma athugasemdum á framfæri ef þeir hefðu einhverjar. Fjölmarginir nýttu sér þann möguleika og fengust þannig ýmsar gagnlegar upplýsingar. Athugasemdir sem komu nokkuð oft fram voru þær að svarendur hefðu góða trú á prófinu, að tímamörkin fyrir nemendur til að svara prófinu væru stundum of knöpp og að svarendur vildu námskeið um notkun prófsins og nýtingu þess. Athugasemd um að

spurningin um viðmiðunarmörk væri ekki í samræmi við hefð kom fram. Kennurum væri samt að hugsa um árangursmörk, t.d. 65% árangur í prófi en ekki hlutfall þeirra lægstu.

Um velvild gagnvart prófinu, gæði þess eða áreiðanleika var m.a. sagt: „Ég vil lýsa ánægju minni með *Læsi* og hugmyndaheftið og myndi gjarnan sjá *Læsi* fyrir alla í 1.-6. bekk, það myndi auðvelda kennurum að skipuleggja kennsluna.“ „Guðmundur og Þóra eiga hrós skilið fyrir framtakið.“ „Ég er almennt ánægð með þessu próf og tel þau almennt gefa góða mynd af komandi lestrargetu nemenda.“ „Gott mál.“ „Mjög góð próf, nemendur hafa gaman af að leysa þau. Sniðugt væri að hanna hálfgerðan lausnarlykil.“ „Mjög gott að fá svona tæki til að mæla lestur. Mjög gott ef aðgangur væri að viðmiðunartölum á landsvísu og samanburði.“ „Okkar mat er að *Læsi* sé gott skimunartæki, aðgengilegt varðandi framkvæmd og skýrt.“ „Nemendur með sértæka leshömlun finnast strax með þessu prófi, hins vegar geta nemendur verið lengi að læra að lesa af ýmsum öðrum orsökum og þeir finnast ekki með þessu prófi.“

Um tímamörkin var m.a. sagt: „Tími er of naumur, kemur illa út fyrir hæglesa, þau komast stutt en gera rétt og eru ekki nemendur sem eiga við lestrarörðugleika að etja.“ „Erfitt að halda tímamörkin nema fáir nemendur séu prófaðir í einu.“ „Sköða þarf nánar tímamörk á hverjum þætti fyrir sig í prófunum.“ „Tímamörkin trufla mjög mikið hægverk en samviskusöm börn - umsjónarkennari telur að þau brjóti niður börnin.“ „Tímatakan er mjög gagnrýniverð og umdeild - annars eru prófin góð.“ „Tímamörkin sem gefin eru í prófinu finnast mér of stutt.“ „Tíminn sem er settur til að leysa verkefnið er frekar stuttur.“ „Þegar vinna á í kapp við tímann er hætta á að þeir sem eru vandvirkir komist ekki eins langt og leskunnátta þeirra segir til um.“ „Of stuttur tími fyrir hvert atriði. Góðir nemendur en hægir njóta sín ekki vegna tímamarkanna.“

Um einstaka prófþætti var m.a. sagt: „Of mikill munur á 1. og 2. hefti í prófum fyrir 2. bekk.“ „Sumar myndir eru óskýrar og svolítið útlendar.“ „Sumar myndirnar eru ókunnuglegar fyrir íslensk börn, t.d. 1. h. 1, bls 4 húsið/hlaðan. Við notum meira orðið járnbrautarlest heldur en lest, og dráttarvél í stað traktors.“ „Það þarf að endurskoða 1. hefti fyrir 1. bekk, samræma betur því sem er verið að gera í móðurmáli.“

Um viðmið og ýmislegt fleira var m.a. sagt: „Vantar helst leiðbeiningar um úrvinnslu, viðmið o.fl.“ „Æskilegt væri að fá nánari viðmið um hvað teljast eðlileg frávik frá meðaltali því sem gefið er.“ „Að mínu mati er mjög gott að sérkennari leggi fyrir prófið og fari yfir niðurstöður með umsjónarkennara.“ „Ég berst fyrir því að *Hugmyndahefti* sé meira notað hér í skólanum.“ „Vantar



skráningarblöð á tölvutæku formi.“ „Væri gott að fá kynningu og námskeið.“

### Athugasemdir úr viðtölum

Í viðtölunum kom fram hjá viðmælendunum að nemendur tækju prófunum yfirleitt vel og fyndist gaman að taka þau. Prófin væru fjölbreytt og m.a. þess vegna þreyttust nemendur síður og héldu góðri athygli. Undantekning virðist gilda um 3. hefti 1. bekkjar prófsins, því viðmælendurnir voru sammála um að það reynist nemendum erfitt, stundum svo erfitt að þeir fylltust vanmætti og óöryggi. Nemendur réðu ekki vel við að leysa verkefni á þeim tíma sem gefinn væri. Viðmælendurnir sögðust vilja flytja próffyrirlögn þess heftis fram á haust annars árs. Viðmælandi sagði að það að geyma það (3. hefti) fram í 2. bekk, segði honum meira um lestrarkennsluna. „Mér finnst það bara of þungt. Það er alltaf einn og einn sem ræður vel við það en almennt er það ekki nema of lítt hluti sem mér finnst ráða við það. Þá finnst mér það ekki segja manni nógu vel eitthvað til að byggja á“ (úr öðru viðtali).

Allir viðmælendurnir töluðu um að sett tímamörk væru gagnrýniverð. „Það er svo mikil tímapressa á yngstu krökkunum að það kemur fyrir að þau guggni á þessu“ (úr viðtali). Sumir viðmælandanna hafa lengt tímann í prófþáttum sem gefinn er upp í leiðbeiningarheftunum um allt að helming. Viðmælendurnir minntu á að þegar prófin voru upphaflega hönnuð í Noregi hefðu þau verið ætluð 1. og 2. bekk þar, en nemendurnir hefðu komið ári seinna í skóla en hér á landi. Því væri rík ástæða til að taka til athugunar hvenær best væri að leggja prófin fyrir. Þau séu jafnvel „fullsnemma á ferðinni“ eins og einn viðmælandinn orðaði það.

Fyrirlögnin tekur um kennslustund, það er svolítið misjafnt milli prófhefta sögðu viðmælendurnir. Þá á eftir að reikna tímann sem notaður er í undirbúning og svo yfirferð prófanna. Viðmælendur sögðu yfirferð taka um 1-3 klukkutíma. Einn viðmælandanna sagði að við yfirferð 1. heftis fyrir 1. bekk þyrfti að fara yfir 80 atriði. Í 25 nemenda bekk væru það 2000 atriði. Í skólanum hennar væru tveir 1. bekkir og því væru það alls 4000 atriði sem þyrfti að fara yfir. „Þá á maður eftir að skrá, skoða niðurstöðurnar og huga að leiðum. Þetta er náttúrulega ansi mikil vinna“ (úr viðtali). Viðmælendurnir voru þó allir sammála að þótt töluverður tími færi í þetta væri það þess virði.

Viðmælandi sagði að *Læsi* væri ekki eitt og sér fullnægjandi til að fylgjast með framvindu lestrar. Það væri annað að þekkja stafi og orð á blaði en að geta skrifað stafi og hljóð. Viðmælandinn sagðist nota *Yfirlitspróf í lestri og skrift fyrir 1. bekk* eftir Carl Thomas Carlsten og Kristínu Aðalsteinsdóttur. „...það hefði verið gott að þurfa ekki að gera það og nota bara *Læsi*“ (úr

viðtalinu). Annar viðmælandi sagði að með *Læsi* væri ekki verið að að meta alla þætti í lestrarkennslu, það væri góður grunnur, en það vantaði meira um stafakunnáttu.

Viðmælendurnir sögðu mjög gott þegar upplýsingar úr leikskóla kæmu með börnunum í grunnskólann. „Það eru náttúrulega Hljóm-prófin sem eru notuð svolítið í leikskóla, mér finnst gott að fá svoleiðis upplýsingar. Ég er hlynnt því að það sé notað í leikskóla“ (úr viðtali).

## Samantekt

Könnuninni svöruðu 104 skólar. Af þeim notuðu 98 skólar *Læsi* eða um 95% þeirra og gefur það til kynna að notkun *Læsis* er mjög almenn í grunnskólum. Erfitt er að leggja mat á það hvers vegna skólar nota ekki prófið en vísbendingar eru um að það séu yfirleitt fámennir skólar þar sem talið er að yfirsýn kennara á lestrarstöðu nemenda sé góð vegna þess að nemendur eru fáir.

Flestir skólar virðast hafa mótað sérstaka áætlun um lesskimun og þriðjungur skólanna notar fleiri próf en *Læsi* til skimunar í lestri. Samkvæmt skipulagi skólanna virðast bekkjarkennarar almennt leggja prófin fyrir en einnig leggja sérkennarar þau fyrir í nokkrum mæli. Undirbúningi þeirra sem leggja fyrir prófin er þannig háttað að flestir reiða sig á leiðbeiningarnar sem fylgja prófunum og almennt þykja þær skýrar. Átta af hverjum tíu töldu mikilvægt að fá leiðsögn um fyrirlögnina en rúmlega þriðjungur kennara hafa hins vegar sótt námskeið um fyrirlögn. Algengt er að einhver innan skólanna leiðbeini þeim sem leggja prófin fyrir, í viðtölum kom fram að oftast séu það sérkennarar sem leiðbeina bekkjarkennurum um fyrirlögn.

Allir töldu að farið væri eftir leiðbeiningum úr leiðbeiningarheftunum. Þó er tími til að leysa einstaka prófþætti stundum lengdur. Flestir töldu fyrirlögnina auðveldari í framkvæmd en það er í mótsögn við þær niðurstöður að tæplega sjö af hverjum tíu svarendum töldu mikilvægt að sækja námskeið um fyrirlögn og rúmlega átta af hverjum tíu töldu mikilvægt að fá leiðsögn við fyrirlögn. Það er merki um óöryggi.

*Læsi* er lagt fyrir langflestu nemendur 1. og 2. bekkjar og um 40% þátttakenda sögðu það einnig notað í 3. bekk. Prófið er oftast lagt fyrir alla í einu en stundum er það lagt fyrir tvískiptan hóp eða meirihluta nemenda. Fáeinir nemendur taka ekki próf nema það sé lagt fyrir þá eina eða í mjög litlum hópi. Nokkrir kennarar úr spurningalistakönnuninni gerðu athugasemdir vegna tímamarka einstakra prófþátta, tíminn til að leysa þá þótti of knappur. Undir það tóku viðmælendur í viðtölunum. Telja verður

tímapressuna eina af sennilegum skýringum þess að prófið skuli ekki í meira mæli lagt fyrir alla í einu.

Tæplega 9 af hverjum 10 sögðu að bekkjarkennarar færu yfir próflausnir og rýndu í niðurstöðurnar. Hátt í helmingur sögðu að sérkennarar færu yfir prófin og nær 7 af hverjum 10 sögðu sérkennara rýna í niðurstöðurnar. Rúmlega fjórðungur sögðu deildarstjóra eða stígstjóra einnig rýna í niðurstöðurnar. Ljóst er að mikið er rýnt í niðurstöður lesskimunarinnar. Þær eru teknar saman fyrir hverja bekkjardeild og um þriðjungur sögðu þær bornar saman milli árganga og um fjórðungur sagði þær sendar fræðslufirvöldum. Í flestum tilvikum eru þær kynntar foreldrum og í tveimur þriðju tilvikum kynntar skólastjórnendum.

Athygli vekur að ekki skuli nema innan við þriðjungur kennara nýta að ráði hugmyndir úr hugmyndaheftinu sem fylgir *Læsi* (tafla 21). Þar er fjallað um leiðir í kennslu og lestrarfræðilegar hugmyndir sem liggja að baki þeim.

Um helmingur sagði val á námsefni taka mið af niðurstöðum prófanna og rúmlega helmingur sagði skipulag lestrarkennslunnar taka mið af þeim. Um tveir þriðju sögðu niðurstöður ráða því hvort nemandi fengi lesgreiningu og um fimmtungur sagði niðurstöðurnar leiða til einstaklingsnámskrár. Lesgreining virðist forsenda einstaklingsnámskráa og í einstaklingsnámskrám er m.a. gert ráð fyrir stuðningskennslu utan sem innan bekkjar. Slíkur stuðningur er einnig algengt úrræði þótt ekki liggi fyrir einstaklingsnámskrá.

Í skýrslum Fræðslumiðstöðvar Reykjavíkur um niðurstöður lesskimunar í 2. og 3. bekk 2001, 2002 og 2003 segir að einn megintilgangur lesskimunar sé að finna þá nemendur sem ekki ná viðmiðunarárangri í lestri og veita þeim sérkennslu. Í könnun skólaþróunarsviðs kemur fram að um það bil fjórir af hverjum tíu svarendum segja niðurstöðurnar ráða því hvort nemendur fái stuðningskennslu í bekk og aðeins minna hlutfall segir niðurstöðurnar ráða því hvort nemandi fær stuðning utan bekkjar.

Rúm 90% þátttakenda voru sammála um að niðurstöður prófs gæfu vísbendingar um lestrarerfiðleika og tæp 90% töldu ólíklegt að nemendur með lestrarerfiðleika næðu árangri á prófinu.

Svarendum spurningalista gafst færi á að koma með athugasemdir í tengslum við *Læsi* og algengustu athugasemdirnar fólust í því að þátttakendum þætti *Læsi* gott og gagnlegt próf en að ýmis tímamörk fyrir nemendur til að svara prófþáttum væru of knöpp. Viðmælendur í viðtölunum tók undir það.

---

## Umræða

---

Einn megintilgangur þessarar úttektar er að leggja mat á hvort lesskimunarprófið *Læsi* uppfylli kröfur um að greina þá sem geta átt við lestrarerfiðleika að stríða. Þá verður í fyrsta lagi að tengja efnislegt innihald prófsins við það sem fræðin um lestur og lestrarerfiðleika segja. Í öðru lagi verður að skoða það sem fræðin segja um skimunarpróf af því tagi sem *Læsi* er, ekki síst um áreiðanleika og réttmæti þeirra. Auk þess er mikilvægt að nýta reynslu kennara af notkun prófsins og athuga hvernig það hefur reynst í skólstarfinu. Þetta verða meginforsendur mats á *Læsi*.

Lestrarerfiðleikar geta stafað af ýmsum ástæðum, s.s. tilfinningalegum erfiðleikum, skorti á greind, umhverfisþáttum, sértækum erfiðleikum varðandi mál eða leshömlun (dyslexia). Til eru ýmsar kenningar um ástæður leshömlunar og hverjar um sig hafa þær fræðilegan bakgrunn og vísa til hans þegar orsakir leshömlunar eru útskýrðar. Gott er að hafa í huga þessar kenningar þegar lestrarpróf eru hönnuð eða metin og gæta að því að þau taki tillit til þeirra þátta sem geta gefið vitneskju eða vísbendingar um lestrarerfiðleika.

Í kaflanum *Kenningar um læsi og lestrarerfiðleika* var fjallað um hvað þurfi helst að prýða lesskimunarpróf svo þau teljist geta haft forspár- og áreiðanleikagildi og geti þannig verið vegvísir fyrir lestrarkennslu. Sagt var að við mat á lestrargetu hefðu m.a. gildi prófþættir eins og rímfærni, hljóðkerfisvitund, þekking á stafrófinu, þekking á sambandi stafs og hljóðs, þykjustuskript, orðanæmi, orðaforði, málfræðileg frammistaða og frásagnarfærni (Massachusetts Department of Education 2002; Justice o.fl. 2002). Einnig var sagt að sex svið gætu haft gott forspárgildi um frammistöðu í lestri: ritmálsvitund, hljóðkerfisvitund, þekking á nöfnum bókstafa, þekking á tengslum hljóðs og stafs, áhugi á lestrarnámi og lestur á heimilum (Justice o. fl. 2002).

*Læsi* er ætlað nemendum í 1. og 2. bekk og talið er mikilvægt að við skimun fyrstu árin séu eftirtaldir þættir prófaðir við upphaf og lok 1. bekkjar: hljóðkerfisvitund, stafþekking, lestur orðleysis, orðaforði, raddlestur, hlustunar- og lesskilningur; við upphaf og lok 2. bekkjar hljóðkerfisvitund, umskráningarfærni, lestur orðleysis, orðaforði, raddlestur, hlustunar- og lesskilningur (Massachusetts Department of Education 2002).

Í kaflanum *Markmið Læsis og prófþættir* var greint frá efnislegu innihaldi prófsins eftir prófheftum. Þegar innihaldið er vel skoðað sést að prófþættir 1. bekkjar prófsins (alls 3 hefti) taka til hljóðkerfisvitundar, orðaforða, stafabekkingar, hlustunar- og lesskilnings, viðhorfs til lestrar og ritmálsvitundar. Prófþættirnir ná því til þeirra sviða sem þykja gefa vísbendingar um seinni tíma frammistöðu í lestri (Justice o.fl. 2002). Prófþættir 2. bekkjar prófsins (alls 2 hefti) taka til hljóðkerfisvitundar, orðaforða, stafabekkingar, hlustunar- og lesskilnings, umskráningar, viðhorfs til lestrar og ritmálsvitundar. Þetta eru einnig prófþættir sem ná til áðurnefndra sex sviða (Justice o.fl. 2002).

Það sem ekki er í prófheftunum en mælt er með við prófun er raddlestur og lestur bullorða eða orðleysa. Slíkt er erfitt, ef ekki óframkvæmanlegt, í hópskimunarprófi. Í *Læsi* er ekki heldur prófuð rímfærni en sumir fræðimenn leggja áherslu á hana (Harrison 1992; Treiman o.fl. 1992) meðan aðrir (Torgesen 1998; Snowling 2000) telja ekki nægar sannanir fyrir því. En þótt ekki sé prófuð rímfærni, raddlestur og lestur bullorða verður ekki annað séð en að *Læsi* falli vel að þeim sviðum sem talin eru gefa forspá um lestrarerfiðleika. Þau eru bæði fjölþætt og innihalda æskilega prófþætti og eru því líkleg til að vera áreiðanleg og hafa forspárgildi um lestrarerfiðleika.

Forspáröryggi prófa er talið aukast marktækt eftir því sem barn hefur verið lengur í skóla (Torgesen 1998). Það verður því að teljast kostur að *Læsi* felur í sér mörg prófhefti til lesskimunar í tvö ár. Það eykur líkur á að prófið sé marktækt og það greini hvaða börn þurfi sérstaka þjálfun í lestri. Hins vegar er edlilegt að hugleiða, að þótt æskilegt sé að próf séu fjölþætt, verða slík hópskimunarpróf að vera einföld í framkvæmd. Ljóst er að mikil vinna er því samfara að leggja *Læsi* fyrir, fara yfir próflausnir, taka saman niðurstöður og rýna í þær. Sú spurning vaknar og er áleitin, hvort hægt sé að komast af með færri próf og minni vinnu án þess að eiga á hættu að áreiðanleiki prófunarinnar rýrni?

Mikilvægt er að átta sig á því að færni til að spá fyrir um hvaða börn muni lenda í lestrarerfiðleikum er langt frá því að vera fullkomin. Þegar sett eru viðmiðunarmörk og það gefið að tiltekinn árangur á prófi bendi til að nemendur muni eiga í erfiðleikum með lestur geta tveir villuþættir komið upp. Annar er sá að börn sem á endanum verða góðir lesarar nái ekki viðmiðum á lesskimunarprófi og eru þá skilgreind sem börn í áhættuhópi. Hér er talið um að ræða nærri því helming þeirra barna í 1. bekk sem eru skilgreind í áhættu (Torgesen 1998). Hinn villuþátturinn er að börn sem ekki greinast í áhættuhópi reynast svo eiga í erfiðleikum. Vísbendingar eru um að rúmlega fimmtungur sleppi í gegnum skimunarpróf (Torgesen 1998). Líklegt

er að hætta á þessu minnki ef sú aðferð er notuð að prófa oftari en einu sinni, eins og gert er með *Læsi*.

Í kjölfar hópskimunarprófs sem gefur til kynna að nemandi eigi við lestrarerfiðleika að stríða getur nákvæmara greiningartæki sem lagt er fyrir einstaka nemendur leitt í ljós hvort svo sé eða ekki. En þegar nemendur eiga við lestrarerfiðleika að stríða, en finnast ekki í skimunarprófi, getur nauðsynleg kennslufræðileg íhlutun frestast að óþörfu og nemandinn upplifað á mjög neikvæðan hátt vanmátt sinn og óútskýrða erfiðleika. Til að minnka líkur á þessum villum er mikilvægt að viðmiðunarmörkin séu rúm. Ráðlagt er að tvöfalda þann hóp sem greinist í áhættuhópi. Ef viðmiðunin er 15% nemenda sem skora minnst í prófinu gæti verið ástæða til að setja mörkin við 30%. Reynslan sýnir að þá minnkar verulega hætta á að nemendur greinist ekki þrátt fyrir raunverulegan vanda (Torgesen 1998).

Fræðslumiðstöð Reykjavíkur tók saman niðurstöður um lesskimun með *Læsi* í Reykjavík. Í skýrslum um niðurstöðurnar er fjallað um mikilvægi þess að skoða vel hvað hafi gefið góðar raun í lestrarkennslu og hvar sé að finna veika þætti sem þarfnið úrbóta. Í samráði við íslensku höfundu *Læsis* hefur í Reykjavík verið stuðst við 65% árangur á prófi sem viðmiðun, þeir sem ná þeim teljast geta lesið sér til gagns en þeir sem eru undir þeim teljast geta átt við lestrarerfiðleika að stríða (Birna Sigurjónsdóttir o.fl. 2002a:3). Niðurstöður lesskimunar í Reykjavík sýndu misjafnan meðalárangur þriggja prófunar úr 2. hefti *Læsis* fyrir 2. bekk. Í tveimur tilvikum voru 33-37% nemenda undir viðmiðunarmörkum. Prófin voru tekin að vori í 2. bekk. Í þriðja tilvikinu var prófað að hausti þegar nemendur voru komnir í 3. bekk. Niðurstaðan var að 17% nemenda náðu þá ekki 65% viðmiðunarmörkum.

Viðmælendur í viðtalskönnun skólaþróunarsviðs minntu á að þegar prófin voru upphaflega hönnuð í Noregi hefðu þau verið ætluð 1. og 2. bekk þar, en nemendurnir hefðu þá komið ári seinna í skóla en hér á landi. Því væri rík ástæða til að taka til athugunar hvenær best væri að leggja prófin fyrir. Þau séu jafnvel „fullsnemma á ferðinni“ eins og einn viðmælandinn orðaði það. Þessi athugasemd er sannfærandi skýring á því hvers vegna reyndum kennurum þykir betra að bíða með prófun eins prófsins frá vori fram á haust. Þetta verður að athuga sérstaklega vel þar sem það getur haft áhrif á áreiðanleika prófunarinnar.

Í spurningalistakönnun skólaþróunarsviðs komu fram ýmsar gagnlegar ábendingar um prófið, m.a. ábendingar sem vörðuðu tímamörk á prófpáttum. Sagt var að þegar nemendur ættu að vinna í kapp við tímann væri hætta á að vandvirkir nemendur næðu ekki eins góðum árangri og leskunnátta þeirra segði til um. Of stuttur tími væri gefinn fyrir hvert atriði og hægfara nemendur nyttu sín ekki. Nemendur fylltust óöryggi og vanmætti.

Ekki liggur fyrir vitneskja um það hvers vegna lögð er áhersla á í *Læsi* að verkefni séu leyst á tíma. Ein kenninga um orsakir lestrarerfiðleika er kenning um röskun tengdri hraðri nefningu, sem er sérstök og víðtæk röskun sem snertir viðbragðshraða (Fawcett 2003). Ef viðbragðshraði gefur vísbendingar um lestrarerfiðleika er viðeigandi að prófa hann, en ef sú prófun leiðir almennt til þess að nemendur fyllist vanmætti og öryggisleysi, eins og sagt var frá hér að framan, missir það marks. Meginástæða þess að tíminn reynist knappur getur þó verið að það skipti máli hvort prófað er fyrr eða seinna. Verið getur að seinkun fyrirlagnar skipti mestu máli. Þetta þarf þó að skoða mjög vel í samhengi.

Í spurningalistakönnun skólaþróunarsviðs HA var spurt um viðmiðun á því hvenær nemendur teljist eiga við lestrarerfiðleika að stríða. Mikil dreifing var á svöruninni (tafla 22) og fram kom að margir (25%) svöruðu ekki eða sögðust ekki vita það (20%). Hér má benda á að spurt var um hlutfall nemenda sem teljast geta átt við lestrarerfiðleika að stríða en ekki um árangursmörk á prófi eins og stuðst var m.a. við í Reykjavík. Munur af því tagi dugar þó hvorki til að skýra dreifinguna né hvers vegna ekki var svarað afdráttarlaust. Greinilegt er að viðmiðunarmörk sem skólar vinna eftir eru ekki skýr. Þótt það veiki ekki gæði prófsins hlýtur það að veikja prófunina sem slíka þar sem áreiðanleiki *Læsis*, eins og skimunarprófa almennt, fer eftir viðmiðunum. Því rýmri sem mörkin eru því meiri líkur eru á að enginn í hættu „sleppi í gegn“. Nauðsynlegt er að huga sérstaklega að því að skilgreina viðmiðunarmörk prófþátta eða prófhefta. Það væri m.a. hægt að skoða fyrirliggjandi gögn úr Reykjavík og nýta þau við þá vinnu. Íslensku höfundar *Læsis*, Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir, eru þegar þessi skýrsla er unnin að vinna í því að setja slík viðmið.

Fræðslumiðstöð Reykjavíkur telur mikilvægt að skoða sérstaklega þá nemendur sem ná árangri rétt ofan viðmiðunarmarkna, á bilinu 65%-75%, og bendir á að nemendur í þeim hópi gætu þurft á einstaklingsáætlun að halda til að tryggja að lestrarframvinda verði eins og best verði á kosið (Birna Sigurjónsdóttir o.fl. 2002a:15). Torgesen (1998) heldur því fram að tvöfalda eigi fjölda þeirra sem talinn er í áhættu til að lágmarka hættu á að nemendur sem raunverulega reynast í hættu finnast ekki. Ef reiknað er með að 15-20% nemenda geti átt við lestrarerfiðleika að stríða (sbr. t.d. Snow, Burns og Griffin 1998) þarf að fylgjast vel með þeim 30-40% nemendum sem lægstir eru við lesskimun. Skynsamlegt er að fylgjast mjög vel með framvindu lestrarnáms hjá þeim nemendum sem eru undir viðmiðunarmörkum og einnig þeim sem eru rétt ofan við viðmiðun, eins og mælt er með í Reykjavík.

Spurningakönnun HA leiddi í ljós að kennarar bera gott traust til prófanna. Rúm 90% töldu niðurstöður prófs gefa vísbendingar um lestrarerfiðleika og

tæp 90% töldu ólíklegt að nemendur með lestrarerfiðleika gætu náð árangri á prófinu. Prófin þykja því segja til um hvort nemendur geti átt við lestrarerfiðleika að stríða. Kennarar sögðu prófin aðgengileg í framkvæmd, að þau gefi mynd af lestrarstöðu nemenda og þau auðveldi kennurum að skipuleggja kennsluna. Könnunin leiddi í ljós að notkun *Læsis* hefur veruleg áhrif á skipulag lestrarkennslu (sjá t.d. töflur 19 og 20). Athyglisvert er að þar sem notkunin hefur þessi áhrif skuli hugmyndahefti *Læsis* ekki vera nýtt meira en raun ber vitni (tafla 21).

Eins og fram hefur komið er höfuðmarkmið með *Læsi* að finna nemendur sem eiga við lestrarörðugleika að stríða svo unnt sé að grípa til viðeigandi kennsluúrræða sem fyrst (Námshagstofnun 2000a:3). Sem verkfæri hefur *Læsi* fulla burði til þess að ná settu markmiði. Til þess eru nauðsynlegar forsendur til staðar. Meginkostur *Læsis* er að prófið er fjölþætt og inniheldur prófþætti sem geta gefið góðar vísbendingar um lestrarerfiðleika. *Læsi* er því gott tæki til að nota við lesskimun.

Til þess að *Læsi* nýtist sem best er ýmislegt í framkvæmd lesskimunarinnar og úrvinnslu sem þarf að vanda til. Sett viðmiðunarmörk þurfa að vera nægilega rúm svo nemendur sem reynast eiga við lestrarerfiðleika að stríða sleppi ekki í gegn. Nauðsynlegt er að taka saman niðurstöður skimunarinnar svo kennarar geti áttað vel sig á stöðu nemenda í lestri og á stöðu lestrarkennslunnar og einstakra þátta hennar. Eftirleikurinn felst svo í viðeigandi úrræðum í lestrarkennslu.



---

# Heimildir

---

Adams, Marilyn Jager. 1990. *Beginning to Read. Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MIT Press.

*Aðalnámskrá grunnskóla* (íslenska). 1999. Reykjavík, Menntamálaráðuneytið.

Birna Sigurjónsdóttir, Gerður G. Óskarsdóttir, Guðbjörg Andrea Jónsdóttir og Ólafur Magnússon. 2002a. *Niðurstöður lesskimunar í 2. bekk í grunnskólum Reykjavíkur vorið 2002*. Reykjavík, Fræðslumiðstöð Reykjavíkur.

Birna Sigurjónsdóttir, Gerður G. Óskarsdóttir, Guðbjörg Andrea Jónsdóttir, Hallgerður Inga Gestsdóttir og Ólafur Magnússon, 2002b. *Niðurstöður lesskimunar í 3. bekk í grunnskólum Reykjavíkur haustið 2001*. Reykjavík, Fræðslumiðstöð Reykjavíkur.

Birna Sigurjónsdóttir, Gerður G. Óskarsdóttir, Guðbjörg Andrea Jónsdóttir og Ólafur Magnússon, 2003. *Niðurstöður lesskimunar í 2. bekk í grunnskólum Reykjavíkur vorið 2003*. Reykjavík, Fræðslumiðstöð Reykjavíkur.

Burns, Paul C., Roe, Betty D., Ross, Elinor P. 1996. *Teaching Reading in Today's Elementary Schools*. 6. útgáfa. Boston, Houghton Mifflin.

Chard, David J. og Dickson, Shirley V. 1999. Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines. *Intervention in School and Clinic*. Vol. 34. No.5. May 1999. Bls. 261-270)

Doyle, Jim. 2002. *Dyslexia. An introductory guide*. 2. útgáfa. London, Whurr.

Duane, Drake D. 2001. Defining Dyslexia. Editorial. *Mayo Clinic Proceedings*. Nov. 2001; 76, 11.

*Enn betri skóli. Þeirra réttur—okkar skylda*. 1998. Reykjavík, Menntamálaráðuneytið.

Fawcett, Angela. 2003. *Dyslexia: Theory into Practice*. Aðalerindi flutt á ráðstefnunni 2003 Bangor Dyslexia Conference 23. til 27. júlí.

Francis, David J, Shaywitz, Sally E, Stuebing, Karla K, Shaywitz, Bennett A, Fletcher, Jack M. 1996. Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*. 88. Bls. 3-17.

Frith, Uta. 1997. Barin, Mind and Behaviour in Dyslexia. Í *Dyslexia, Biology, Cognition and Intervention* í ritstjórn Hulme og Snowling. London, Whurr.

Goswami, Usha. 2003. Phonology, Learning to Read and Dyslexia: A Cross-Linguistic Analysis. Í *Dyslexia: Different Brain, Different Behaviour*. Holland, Kluwer.

Gretar L. Marinósson, Fjölnir Ásbjörnsson, Jónas G. Halldórsson og Þóra Kristinsdóttir. 1997. *Sértæk lesröskun. Skýrsla starfsbóps menntamálaráðuneytisins um nemendur með sértæka lestrar- og réttitunarerfiðleika í grunnskólum og frambaldsskólum*. Reykjavík, Menntamálaráðuneytið.

Gudschinsky, Sarah. *Historical roots of the Gudschinsky method of teaching Reading*. Sótt 30. maí 2000. <http://gamma.sil.org/lingualinks/...RZ215/DRZ2234/DRZ6543/DRZ1282.htm>

Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir. 2000. „Læsi, lestrarskimun í 1. og 2. bekk grunnskóla. Erindi á Málþingi um lestrarörðugleika og lesskimun (júní, 2000). <http://menntamalaraduneyti.is/mrn/mrn.nsf/printview/63C39CE097407EE7002568F50060447B?OpenDocument&Highlight=0,lesskimun> (sótt 6.8.2003).

Guðmundur B. Kristmundsson og Þóra Kristinsdóttir, febrúar 2001. *Læsi, lestrarskimun. Tilurð – forprófun*. Skýrsla til menntamálaráðuneytis.

Guðni Olgeirsson, Einar Guðmundsson og Steinunn Lilja Aðalsteinsdóttir. 1998. *Lesskimun í grunn- og frambaldsskólum. Tillögur verkefnisstjórnar um lesskimun í grunn- og frambaldsskólum*. Reykjavík, Menntamálaráðuneytið.

Guðrún Einarsdóttir. 1987. Hvað skiptir máli í umræðunni um lestur? Í bókinni *Lestur og mál* í ritstjórn Indriða Gíslasonar og Guðmundar B. Kristmundssonar. Bls. 13-26. Ritróð Kennaraháskóla Íslands og Iðunnar VIII. Reykjavík, Iðunn.

Haney, Michelle, R., Victor L. Bissonnette, Kimberley L. Behnken. 2003. The Relationship Among Name Writing and Early Literacy Skills in Kindergarten Children. *Child Study Journal*. 2003. Vol. 33, 2. Bls. 99-115.

Harrison, Colin. 1992. The Reading Process and Learning to Read. What a teacher using a “real books” approach needs to know. Í *Reading for Real. Handbook* í ritstjórn Colin Harrison og Martin Coles. London, Routledge.

Honig, Bill. 1996. *Teaching our Children to Read. The Role of Skills in a Comprehensive Reading Program*. Thousand Oaks, Corwin Press.

Ingibjörg Símonardóttir, Jóhanna Einarsdóttir, Amalía Björnsdóttir. 2002. *Hljóm-2*. Sótt 29. desember 2003. <http://www.stjr.is/mrn/mrn.nsf/e6ee5dacd58feca5002567bc003a8c91/dd77a4b10a461d1900256cec004e52a3?OpenDocument>

Justice, Laura M., Invernizzi, Marcia A. og Meier, Joanne D. 2002. Designing and Implementing an Early Literacy Screening Protocol: Suggestions for the Speech-Language Pathologist. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*. Vol. 33. Bls. 84-101.

Jörgen Pind. 1997. *Sálfræði Ritmáls og talmáls*. Reykjavík, Háskólaútgáfan.

Massachusetts Department of Education. 2002. *Application for State Grants for READING FIRST*.

Sótt 29. desember 2003: <http://www.doe.mass.edu/read/grants/readingfirst.pdf>

McCormick, Marian. 2003. Continents and valleys; an evidence-based approach to dyslexia. Í *Dyslexia Included. A Whole School Approach* í ritstjórn Thomson, Michael. London, David Fulton.

Metsala, Jamie L. 1999. Young Children's Phonological Awareness and Nonword Repetition as a Function of Vocabulary Development. *Journal of Educational Psychology*. 1999. Vol. 91, No.1. Bls. 3-19.

Mortimore, Tilly. 2003. *Dyslexia and Learning Style. A Practitioner's Handbook*. London, Whurr.

Námsgagnastofnun. 2000a. *Læsi. Lestrarskimun. 1. bekkur. Leiðbeiningar um fyrirögn*.

Námsgagnastofnun. 2000a. *Læsi. Lestrarskimun. 2. bekkur. Leiðbeiningar um fyrirögn*

Rack, John P. 1997. Assessment of phonological skills and their role in the development of reading and spelling skills. Í *The Psychological Assessment of Reading* í ritstjórn Beech, John R. og Singleton, Chris. London, Routledge.

Rannveig Lund og Ásta Lárusdóttir. 2004. *GRP14 Handbók. Greinandi ritmálspróf fyrir 14 ára nemendur*. Reykjavík, höfundar.

Riddick, Barbara. 1996. *Living with Dyslexia*. London, Routledge

Shankweiler, Donald. 1991. The Contribution of Isabelle Y. Liberman. Í *Phonological Processes in Literacy. A Tribute to Isabelle Y. Liberman* í ritstjórn Brady, Susan A. og Shankweiler, Donald P. Hillsdale LEA. Bls. XIV – XVII.

Singleton, Chris. 1997. Screening early literacy. Í *The Psychological Assessment of Reading* í ritstjórn Beech, John R. Og Chris Singleton. Routledge, London. Bls. 67-101.

Snow, Catherine E. [2003]. *The processes of learning to read: Models of acquisition and skilled reading. Snow. Part I*. October 29, 2003. Slóð sótt 29. desember 2003: [http://www.wam.umd.edu/~minwang/EDHD425/pdf\\_files/Models%20of%20reading%20acquisition\\_03\\_students.pdf](http://www.wam.umd.edu/~minwang/EDHD425/pdf_files/Models%20of%20reading%20acquisition_03_students.pdf)

Snow, Catherine E., Susan M. Burns, Peg Griffin [ritstjórar]. 1998. *Preventing Reading Difficulties in Young Children. Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children*. Washington, National Academy Press.

Snowling, Margaret J. 2000. *Dyslexia*. Oxford, Blackwell

Torgesen, Joseph K. 1998. Catch them before they fall. Identification and Assessment to prevent reading failure in young children. *American Educator/American Federation of Teachers*. Spring/Summer 1998. Bls. 1-8.

Treiman, Rebecca og Zukowsky, Andrea. 1991. Levels of Phonological Awareness. Í bókinni *Phonological Process in Literacy. A Tribute to Isabelle y. Liberman*. Ritstjórar Susan A. Brady og Donald P. Shankweiler. Hillsdale, LEA. Bls. 67-83.

Zakaluk, Beverly L. 1982/1996. *A Theoretical Overview of the Reading Process: Factors which influence performance and implications for instruction*. Slóð sótt 8. október 1998: <http://www.umanitoba.ca/faculties/education/edlab/81529/theopape.html>

# Fylgiskjöl

Fylgiskjal 1. Spurningalisti



# *Læsi* lesskimunarpróf

---

## *Skólastjóri.*

### ***Erindi***

Skólaþróunarsvið kennaradeildar Háskólans á Akureyri er að vinna að úttekt fyrir menntamálaráðuneytið á notkun lesskimunarprófsins *Læsi*. Hluti af þeirri úttekt er spurningalistakönnun til kennara um notkun prófsins. Hér er óskað eftir að þú felir meðfylgjandi spurningalista í hendur eins starfsmanns sem leggur *Læsi* fyrir eða hefur reynslu af því, hvort sem það er bekkjarkennari, sérkennari eða annar aðili í skólanum. Jafnframt er óskað eftir að svörin verði send til baka ekki síðar en **5. nóvember**. Hér neðar á síðunni eru upplýsingar um hvert eigi að skila og hvert hægt er að hafa samband ef eitthvað er óljóst.

### ***Markmið***

Markmið þessarar athugunar eða úttektar er að leita svara við því hvort lesskimunarprófið *Læsi* er notað í grunnskólum, hvernig það er notað og hver sé afstaða kennara til prófsins. Leitað verður svara um hvernig fyrirlögn er háttað og hvernig niðurstöður úr prófunum eru nýttar.

### ***Framkvæmd***

Til að svara verður rýnt í fyrirliggjandi skýrslur og gögn er varða prófið. Spurningalisti þessi er sendur út til allra grunnskóla með 1.-3. bekk. Eftir að niðurstöður liggja fyrir verða tekin viðtöl við nokkra kennara til að staðfesta eða afla dýpri þekkingar á tilteknum þáttum. Á grundvelli niðurstaðna verður síðan unnin greinargerð sem skilað verður til menntamálaráðuneytis í febrúar 2004.

## *Með fyrirfram þakklæti fyrir samstarfið*

Guðmundur Engilbertsson, sérfræðingur  
skólaþróunarsviðs Háskólans á Akureyri  
Þingvallastræti 23 – 600 Akureyri  
Sími: 463-0981  
Netfang: ge@unak.is

## Kæri þátttakandi!

Vinsamlega merktu við svarmöguleika með því að setja X í reit framan við svarmöguleika.

### 1. Notar skólinn lesskimunarprófið *Læsi*?

- Já. Ef já, vinsamlega slepptu spurningu 2.  
 Nei. Ef nei, vinsamlega svaraðu spurningu 2, 3 og 4 en slepptu öðrum.

### 2. Notar skólinn annað eða önnur próf til að lesskima?

- Já  
 Nei  
 Veit ekki

### 3. Hefur skólinn gert sérstaka áætlun um að lesskima?

- Já  
 Nei  
 Veit ekki

### 4. Hve margir nemendur eru í hverri bekkjardeild?

#### Í 1. bekk (6 ára)

- 6 eða færri  
 7-12  
 13-18  
 19-24  
 25 eða fleiri

#### Í 2. bekk (7 ára)

- 6 eða fleiri  
 7-12  
 13-18  
 19-24  
 25 eða fleiri

#### Í 3. bekk (8 ára)

- 6 eða fleiri  
 7-12  
 13-18  
 19-24  
 25 eða fleiri

### 5. Hver leggur prófið fyrir samkvæmt skipulagi skólans?

- Bekkjarkennari viðkomandi bekkjar  
 Sérkennari  
 Deildarstjóri/Stigstjóri á yngsta stigi  
 Annar: \_\_\_\_\_  
 Veit ekki

### 6. Hvert er starf þitt í skólanum?

- Bekkjarkennari 1., 2. eða 3. bekkjar  
 Sérkennari  
 Deildarstjóri/Stigstjóri á yngsta stigi  
 Skólastjóri  
 Annar: \_\_\_\_\_

7. **Hvernig er undirbúningi kennara í skólanum við fyrirlögn háttað?**  
*Vinsamlega merktu við alla mögulega kosti.*
- Þeir sækja námskeið um fyrirlögnina
  - Einhver innan skólans leiðbeinir þeim um fyrirlögn
  - Einhver utan skólans leiðbeinir þeim um fyrirlögn
  - Kennarar lesa leiðbeiningarnar um fyrirlögn
8. **Ertu sammála eða ósammála því að mikilvægt sé að sækja námskeið um fyrirlögn prófsins?**
- Mjög sammála
  - Frekar sammála
  - Ekki viss
  - Frekar ósammála
  - Mjög ósammála
9. **Ertu sammála eða ósammála því að mikilvægt sé að einhver leiðbeini þeim sem leggja prófið fyrir?**
- Mjög sammála
  - Frekar sammála
  - Ekki viss
  - Frekar ósammála
  - Mjög ósammála
10. **Ertu sammála eða ósammála því að leiðbeiningar um fyrirlögn í leiðbeiningarheftunum séu skýrar?**
- Mjög sammála
  - Frekar sammála
  - Ekki viss
  - Frekar ósammála
  - Mjög ósammála
11. **Ertu sammála eða ósammála því að fyrirlögnin sé auðveld í framkvæmd?**
- Mjög sammála
  - Frekar sammála
  - Ekki viss
  - Frekar ósammála
  - Mjög ósammála



12. Fyrir hverja er prófið lagt?

Í 1. bekk (6 ára)	Í 2. bekk (7 ára)	Í 3. bekk (8 ára)
<input type="checkbox"/> Alla	<input type="checkbox"/> Alla	<input type="checkbox"/> Alla
<input type="checkbox"/> Flesta	<input type="checkbox"/> Flesta	<input type="checkbox"/> Flesta
<input type="checkbox"/> Um helming	<input type="checkbox"/> Um helming	<input type="checkbox"/> Um helming
<input type="checkbox"/> Nokkra	<input type="checkbox"/> Nokkra	<input type="checkbox"/> Nokkra
<input type="checkbox"/> Einstaka nemendur	<input type="checkbox"/> Einstaka nemendur	<input type="checkbox"/> Einstaka nemendur

13. Fyrir hve marga í bekkjardeild er prófið lagt í einu?

<input type="checkbox"/> Alla
<input type="checkbox"/> Flesta
<input type="checkbox"/> Um helming
<input type="checkbox"/> Nokkra
<input type="checkbox"/> Einn í einu

14. Hversu ítarlega telur þú að farið sé eftir leiðbeiningum um fyrirlögn?

<input type="checkbox"/> Mjög ítarlega
<input type="checkbox"/> Nokkuð ítarlega
<input type="checkbox"/> Veit ekki
<input type="checkbox"/> Lítið stuðst við leiðbeiningarnar
<input type="checkbox"/> Ekki farið eftir leiðbeiningum

15. Hve stór hluti prófsins er lagður fyrir í einu?

Próf fyrir 1. bekk	Próf fyrir 2. bekk
<input type="checkbox"/> Hluti úr hefti sama dag	<input type="checkbox"/> Hluti úr hefti sama dag
<input type="checkbox"/> Eitt hefti sama dag	<input type="checkbox"/> Eitt hefti sama dag
<input type="checkbox"/> Fleiri hefti sama dag	<input type="checkbox"/> Bæði hefti sama dag
<input type="checkbox"/> Veit ekki	<input type="checkbox"/> Veit ekki

16. Hver fer yfir prófið? *Vinsamlega merktu við alla mögulega kosti.*

<input type="checkbox"/> Bekkjarkennari viðkomandi bekkjar
<input type="checkbox"/> Sérkennari í skólanum
<input type="checkbox"/> Deildarstjóri/Stigstjóri yngsta stigs
<input type="checkbox"/> Annar aðili í skólanum en greint er frá hér að ofan
<input type="checkbox"/> Veit ekki

17. **Hver rýnir í niðurstöður prófsins?** *Vinsamlega merktu við alla mögulega kosti.*

- Bekkjarkennari viðkomandi bekkjar
- Sérkennari í skólanum
- Deildarstjóri/Stigstjóri yngsta stigs
- Annar aðili í skólanum en greint er frá hér að ofan
- Veit ekki

18. **Ertu sammála eða ósammála því að niðurstöður prófsins gefi góðar vísbendingar um lestrarörðugleika.**

- Mjög sammála
- Frekar sammála
- Veit ekki
- Frekar ósammála
- Mjög ósammála

19. **Við hvaða mörk teljast nemendur líklega geta átt við lestrarörðugleika að stríða að mati skólans?**

**Í 1. bekk (6 ára)**

- 5-10% lægstu
- 11-15% lægstu
- 16-20% lægstu
- 21-25% lægstu
- 26-30% lægstu
- Veit ekki

**Í 2. bekk (7 ára)**

- 5-10% lægstu
- 11-15% lægstu
- 16-20% lægstu
- 21-25% lægstu
- 26-30% lægstu
- Veit ekki

**Í 3. bekk (8 ára)**

- 5-10% lægstu
- 11-15% lægstu
- 16-20% lægstu
- 21-25% lægstu
- 26-30% lægstu
- Veit ekki

20. **Eru niðurstöður prófsins:**

- teknar saman fyrir hverja bekkjardeild?
- bornar saman milli árganga?
- bornar saman við niðurstöður úr öðrum skólum?
- sendar fræðslufirvöldum?

21. **Ráða niðurstöður prófsins hvort nemandi fær:**

- einstaklingsnámskrá?
- frekari lesgreiningu?
- stuðningskennslu í bekk?
- stuðningskennslu utan bekkjar?

22. **Eru niðurstöður prófsins kynntar foreldrum?**

- Já
- Nei
- Veit ekki

23. Eru niðurstöður prófsins kynntar skólastjórnendum?
- Já
- Nei
- Veit ekki
24. Ertu sammála eða ósammála því að prófið stuðli að auknu samstarfi heimilis og skóla í lestrarkennslu?
- Mjög sammála
- Frekar sammála
- Er ekki viss
- Frekar ósammála
- Mjög ósammála
25. Ertu sammála eða ósammála því að val á námsefni taki mið af niðurstöðum prófsins?
- Mjög sammála
- Frekar sammála
- Er ekki viss
- Frekar ósammála
- Mjög ósammála
26. Ertu sammála eða ósammála því að kennsla taki mið af niðurstöðum prófsins?
- Mjög sammála
- Frekar sammála
- Er ekki viss
- Frekar ósammála
- Mjög ósammála
27. Hversu mikið telurðu að kennsluhugmyndir úr hugmyndaheftinu með Læsi séu nýttar?
- Mjög mikið
- Frekar mikið
- Er ekki viss
- Frekar lítið
- Ekkert

28. Ertu sammála eða ósammála því að nemendur með lestrarörðugleika geti náð góðum árangri á prófinu?

- Mjög sammála
- Frekar sammála
- Veit ekki
- Frekar ósammála
- Mjög ósammála

**Athugasemdir sem þú vilt koma á framfæri varðandi notkun prófsins Læsis**

---

---

---

---

---

---

---

---

*Vinsamlegast settu svörin í meðfylgjandi umslag merket:*

Guðmundur Engilbertsson

Skólaþróunarsvið kennaradeildar Háskólans á Akureyri

Þingvallastræti 23

600 Akureyri

**Skólaþróunarsvið kennaradeildar Háskólans á Akureyri þakkar þér fyrir þátttökuna. Kærar þakkir fyrir samstarfið.**