

Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010

Menntavísindasvið Háskóla Íslands



Grein birt 31. desember 2010

Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir,
Bjartey Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir

Leið til læsis

Stuðningskerfi í lestrarkennslu

Komið hefur í ljós að vönduð og fagleg lestrarkennsla á fyrstu þremur til fjórum árum grunnskólagöngunnar er úrslitaatriði fyrir velgengni barna í lestrarnámi, ekki síst þeirra barna sem eiga erfitt með að ná tókum á lestri (Hulme og Snowling, 2009; Torgesen, 2001, 2005). Á undanföllum tveimur áratugum hafa rannsóknir leitt í ljós að hægt er að fyrirbyggja eða draga úr alvarleika lestrarvanda hjá ungum börnum með viðeigandi, faglegri kennslu. Erfiðleikar barna við upphaf lestrarnáms einkennast af veikleikum í hljóðkerfi tungumálsins. Þá er orðaforði leikskólabarna sterkur forspárþáttur um gengi í lesskilningi síðar meir. Greinin varpar ljósi á mikilvægi þess að bregðast eins fljótt og auðið er við lestrarvanda ungra barna með viðeigandi íhlutun og kennslu.

Steinunn Torfadóttir er lektor og Helga Sigurmundsdóttir aðjúnkt. Þær starfa við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Bjartey Sigurðardóttir er talmeinafræðingur og sérkennari við Setbergsskóla og Ásthildur Bj. Snorradóttir talmeinafræðingur hjá Talþjálfun Reykjavíkur.

Road to Reading: A System to Support Reading Instruction

Children who struggle at the early stages of learning to read are at high risk of experiencing long-term reading difficulties unless efforts are made to help them overcome their early difficulties. A substantial body of research over the past two decades indicates the importance of identifying and supporting children at risk for reading problems early in their academic careers and that most early reading difficulties can be prevented through the implementation of appropriately targeted and intensified instructional intervention. The most common area of difficulty among children who are identified as struggling readers at the early stages of learning to read is phonological processing. Vocabulary knowledge at the pre-school and early primary level is a strong predictor of reading comprehension in late elementary grades and throughout schooling. This article throws light on how important it is to respond to the instructional needs of early literacy learners with appropriate instruction.

Hvað er *Leið til læsis*?

Leið til læsis (LtL) er yfirgrípsmikið stuðningskerfi í lestrarkennslu ætlað lestrarkennurum frá yngsta stigi grunnskólans og upp á unglingastig. Markmið þessarar nálgunar er að gefa kennurum kost á að fylgjast með lestrarþróun hvers nemanda frá upphafi lestrarnáms og út grunnskólagöngu. Í kjölfarið gefur stuðningskerfið leiðbeiningar um hvort þörf sé á að endurskoða markmið og leiðir og laga kennsluna betur að þörfum hvers nem-

anda. Þegar um alvarleg frávík er að ræða er mikilvægt að vinna slíkt endurskipulag undir handleiðslu sérfræðinga innan hvers skóla.

Leið til læsis hefst með skimunarprófi í 1. bekk þar sem kannaður er undirbúningur nemandahópsins í læsisþáttum strax við upphaf grunnskólagöngu. Byggt er á hugmyndafræði um snemmtæka íhlutun og einstaklingsmiðaða lestrarkennslu (Fuchs og Fuchs, 2006; Fuchs og Deschler, 2007; Walpole og McKenna, 2007). Þegar börn hefja formlegt lestrarnám er mikill munur á stöðu þeirra í þeim þáttum tungumálsins sem lestrarnámið byggir hvað mest á. Þau sem standa verst að vígi eru í mestri hættu með að lenda í alvarlegum erfiðleikum með lestur sé ekkert að gert. Á grunni endurtekinnna, yfirgripsmikilla rannsókna hafa menn náð að afmarka betur en áður þá þætti sem valda börnum erfiðleikum í lestrarnámi (National Early Literacy Panel, 2008). Ekki er þó minna um vert að hægt er að fyrirbyggja lestrarerfiðleika með faglegri og þaulskipulagðri kennslu. Áherslan beinist að því að þjálfna þá fingerðu undirstöðufærni sem gerir börnum kleift að ráða við þær hugrænu þrautalausnir sem hefðbundið lestrarnám byggir á. Því skiptir miklu að kanna með faglegum og nákvæmum hætti styrkleika og veikleika í undirstöðuþáttum áður en lestrarkennsla hefst, svo hægt sé að skipuleggja kennslu sem mætir námsþörfum allra nemenda í bekk og fylgja þeim eftir með verkefnum við hæfi.

Leið til læsis samanstendur af:

- Stöðluðu lesskimunarprófi fyrir 1. bekk með hljóðsettum prófþáttum.
- Handbókinni *Lesskimun, hvað svo?* Þar er fræðsla um lesskimunarprófið, leiðbeiningar um fyrirlögn, úrvinnslu og túlkun ásamt leiðbeiningum um kennsluaðferðir og kennsluskipulag í öllum þáttum læsis; hljóðkerfisfærni, umskráningu, lesfimi, orðaforða, lesskilningi og ritun. Kennsluleiðbeiningunum er ætlað að aðstoða kennara við að hanna kennsluskipulag og velja kennsluaðferðir sem gera þeim kleift að sinna hverjum nemanda eins vel og kostur er, bæði þeim sem gengur vel og hinum sem þurfa ígrundaðri og öflugri kennslu.
- Matslista/spurningalista fyrir foreldra þar sem aflað er bakgrunnsupplýsinga.
- Stöðluðu greiningarprófi í hljóðkerfisþáttum fyrir 1. bekk. Það er mikilvægt tæki til að skoða nánar stöðu þeirra nemenda sem glíma við alvarlegan vanda í hljóðkerfisúrvinnslu. Nákvæm greining á eðli vandans gerir kennurum kleift að hefja þjálfun þar sem barnið er statt, sem er ein forsenda þess að ná sem bestum árangri í kennslu á sem stystum tíma.
- Stöðluðum lestrarprófum (eftirfylgdarprófum) sem gefa kennurum möguleika á að fylgjast markvisst með framförum nemenda í lestri frá 1.–4. bekk.
- Stöðuprófum í lestri fyrir 5.–10. bekk.

Öllum prófgögnum fylgja stöðluð viðmið og þess er vænst að stuðningskerfið hjálpi kennurum að mæta námsþörfum allra barna í samræmi við þau markmið sem stefnt er að á hverju aldurstigi. Með snemmtækri íhlutun og þjálfun þeirra undirstöðuþátta sem lestur byggir á má sporna við eða koma í veg fyrir alvarlegar afleiðingar lestrarerfiðleika.

Lestur byggir á tungumálinu

Lestur er flókin og margþætt færni sem byggir á styrkleikum í tungumálinu. Góð lestrarfærni er hins vegar mikilvæg fyrir málþróun allra barna því lestrariðkun er ein öflugasta leiðin til að byggja upp áframhaldandi orðaforða og málskilning. Orðaforði nemenda vex í réttu hlutfalli við aukinn lestur og þar er um nokkurs konar „spiraláhrif“ að ræða. Því fleiri orð sem nemandi þekkir því auðveldara er fyrir hann að læra ný orð (Biemiller, 2006; Walpole og McKenna, 2007). Stanovich (1986) kallar þetta ferli „Matthew effects“ með tilvísun í dæmisöguna um ríka manninn, þar sem lagt er út af því að þeir ríku verði ríkari og þeir fátæku fátækari. Með þessu vill hann leggja áherslu á að börn sem ekki ná góðum

tökum á lestri á fyrstu árum grunnskólagöngu sinnar lesa minna en hin og eiga því á hættu að fara á mis við þann orðaforða og þá þekkingu sem jafnaldrar fá notið. Bilið milli þessara hópa hefur þar af leiðandi tilhneigingu til að breikka þegar líða tekur á skólagönguna sé ekkert að gert. Stanovich telur mikilvægt að sporna við slíku ferli, það dragi úr áhuga barnsins á náminu sem í kjölfarið kalli á minni væntingar frá skólanum og ófullkomnari kennslu. Miklu skiptir að hvetja og styðja nemendur til að hlusta á það lesefni sem jafnaldrar eru að fást við annaðhvort með hljóðbókum eða talgervlum.

Lestur er ekki meðfæddur eiginleiki heldur færni sem börn þurfa að læra og þjálf. Börn eru misfljót að ná tökum á lestri, sum hafa lítið fyrir því en fyrir önnur er lestrarnám sársaukafull og erfið reynsla. Lestrarkennsla er því vandasamt og krefjandi viðfangsefni sem meðal annars snýst um það að átta sig á hvers vegna sum börn eru líklegri en önnur til að færa sér í nyt þau tækifæri sem bjóðast til undirbúnings og örvunar. Þarna koma tveir þættir til sögunnar, annars vegar áhugahvöt barnsins og hins vegar forsendur þess eða móttækileiki. Einhver myndi orða þetta svo að það þurfi bæði getu og vilja til að ná árangri. Nemendur sem sýna vilja til að nýta sér tækifærin hafa yfirleitt sterka áhugahvöt til að læra ákveðna færni, til dæmis lestur. Nemendur sem eiga auðvelt með að nýta sér örvun frá umhverfinu (heimili og skóla) hafa oftast betri forsendur til þess en hinir (Byrnes og Wasik, 2009; Scanlon, Anderson og Sweeney, 2010). Góð lestrarfærni er lykill að lífsgæðum fólks sem lifir og hrærist í samfélagi læsis. Lífsgæði barna sem eiga erfitt uppdráttar við að ná færni í lestri eru í höndum fagstétta í leik- og grunnskólum sem sérhæfa sig í menntun barna, hver svo sem staða barnanna er.

Hvað á að kenna og þjálf í lestrarkennslu?

Ekki er lengur um það deilt að lestur felst í grófum dráttum í tveimur megináðgerðum; annars vegar í færni við að lesa úr bókstafstáknunum, „að umskrá bókstafi í orð“; hins vegar í færni við að skilja þann texta sem lesinn er, málskilningi (hlustunarskilningi). Þessu lýsa Gough og Tunmer (1986) og Hoover og Gough (1990) í kenningu sinni um einfalda lestrarlíkanið (e. *The Simple View of Reading* (sjá *Mynd 1*)). Megininntak kenningarinnar byggir á því að umskráning og málskilningur séu aðskildir þættir, en að báðir skýri að stærstum hluta þá hæfni sem lesendur þurfa að öðlast til að ná lesskilningi, sem er meginmarkmið lestrar.

Hlustunarskilningur Slakur Góður	UMSKRÁNING	
	Slök	Góð
	1. Lesblinda – Dyslexía Veikleikar í umskráningu	2. Óskilgreindur lestrarvandi Styrkleikar í báðum þáttum
	3. Blandaður hópur Lesblinda og lesskilningsvandi Veikleikar í báðum þáttum	4. Sértekir lesskilningserfiðleikar Veikleikar á málskilningi

Mynd 1 – Byggt á kenningunni „*The Simple View of Reading*“ (Hoover og Gough, 1990). Hér má sjá styrkleika og veikleika í lestrarfærni í fjórum undirhópum (Catts, Adlof og Weismer, 2006: 291).

Stuart, Stainthorp og Snowling (2008) telja að einfalda lestrarlíkanið skýri betur en önnur líkön þá þætti sem leggja þurfi áherslu á í lestrarkennslu. Ekki verði hjá því komist að kenna börnum að ná tökum á fyrirhafnarlausri, sjálfvirkri umskráningu út frá tengslum bókstafs og hljóðs sé þeim ætlað að nálgast merkingu og efnisinnihald lestexta (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon og Ziegler, 2001). Málskilningur er hins vegar forsenda

Þess að ná tökum á lesskilningi (og hlustunarskilningi). Mikilvægi kenningarinnar fyrir lestrarkennslu felst í þeirri staðreynd að börn (lesendur) sýna mismunandi styrkleika eða veikleika í hvorum þætti fyrir sig sem taka þarf mið af í kennslu. Það styrkir enn frekar þá tilgátu að hér sé um aðskilda færni að ræða. Erfiðleikar með umskráningu kallast lesblinda (dyslexía) en þá má rekja til veikleika í hljóðkerfi tungumálsins og birtist vandinn bæði í lestri og stafsetningu (Catts, 1989; Snowling, 2000; Stanovich, 1994). Veikleikar í málskilningi, einkum orðaforða, leiða til sértækra lesskilningserfiðleika (Cain og Oakhill, 2007; Catts og Kamhi, 2005; Catts, Adlof og Weismer, 2006; Nation, 2005; Perfetti, Landi og Oakhill, 2005). Á *Mynd 1* má sjá hvernig styrkleikar og veikleikar í umskráningu og málskilningi (hlustunarskilningi) leiða til ólíkra vandamála í lestri.

Skimunarprófið *Leið til læsis*, kannar undirliggjandi færni í báðum framangreindum þáttum, umskráningu og málskilningi. Prófið gerir kennurum kleift að bregðast við með viðeigandi íhlutun áður en börn bíða ósigur í lestrarnáminu og fylgja þeim eftir skref fyrir skref út frá hugmyndafræði snemmtæktrar íhlutunar með áherslu á einstaklingsmiðaða lestrarkennslu (Walpole og McKenna, 2007, 2009). En hver er þessi undirliggjandi færni og hvernig er hún athuguð?

Forspárþættir umskráningar

Skimunarpróf í lestri sem lögð eru fyrir við upphaf grunnskóla byggja á forspárþáttum. Um er að ræða afmarkaða færni eða hæfileika barns sem vitað er að gefur vísbendingar um hvernig lestrarnámið kemur til með að ganga næstu árin (Muter, 2006). Helstu forspárþættir fyrir umskráningarfærni eru stafabekking og hljóðkerfisúrvinnsla (Byrne, Fielding-Barnsley, Ashley og Larsen, 1997; Muter og Snowling, 1998; National Early Reading Panel, 2004). Orðaforði og málskilningur spá best fyrir um gengi í lesskilningi (Bowey, 2005; Cunningham og Stanovich, 1997; Sénéschal, Ouellette og Rodney, 2006; Snowling, 2006).

Mikilvægt er að hafa í huga að skimunarpróf eru ekki greiningarpróf og gefa aðeins vísbendingar um hugsanlega áhættu eða að vandi sé alls ekki til staðar. Kostur skimunarprófa er að þau gefa kennurum vísbendingar um að ákveðinn hluti barna gæti átt eftir að lenda í vanda í lestrarnáminu sé ekkert að gert. Það gefur kennurum svigrúm til að bregðast strax við með fyrirbyggjandi hætti og fylgja hverju barni eftir í takt við þarfir þess og getu. Þannig má draga úr eða koma í veg fyrir þá ósigra sem börn verða fyrir þegar kennslan fer á skjön við forsendur barnanna. Einstaklingsmiðuð nálgun eykur líkur á að börn nái árangri og upplifi sigra gegnum verkefni sem mæta þörfum þeirra og getu. Slíkir sigrar efla innri áhugahvöt og sjálfsímynd barnanna og verða þeim hvatning til að takast á við stöðugt erfiðari verkefni.

Í skimunarprófinu *Leið til læsis* eru forspárþættirnir bókstafsþekking og hljóðkerfisvitund notaðir til að skima fyrir vísbendingum um umskráningarfærni nemenda, en orðaforði og málskilningur til að skima fyrir lesskilningi.

Hljóðkerfisúrvinnsla er starfsemi sem á sér stað þegar einstaklingur notar hljóðkerfi talmálsins til að umskrá ritmál við lestrarnám. Samtengdir þættir innan hennar eru hljóðkerfisvitund (e. *phonological awareness*), hljóðræn endurheimt (e. *phonological retrieval*), hljóðrænt minni (e. *phonological memory*) og hæfni til að koma frá sér hljóðrænum upplýsingum (e. *phonological production*) (Catts & Kamhi, 2005; Muter, 2006; Troia, 2004).

Hljóðkerfisvitund er sá þáttur hljóðkerfisúrvinnslunnar sem hefur mesta fylgni við lestrarerfiðleika. Hún er yfirhugtak sem vísar til almennrar færni við að skynja hljóðræna uppbyggingu tungumálsins án tengsla við merkingu orðanna (Snow, Burns og Griffin, 1998).

Hljóðkerfisvitund þróast með börnum frá unga aldri og þau nýta sér hana til að ná tökum á talmálinu. Talið er að meðvitund þeirra fyrir hljóðkerfisuppbyggingu orða þróist með stigbundnum hætti, frá stærri hljóðeiningum til hinna smærri. Börn geta t.d. greint rím og atkvæði orða við 4 ára aldur, en vitund þeirra og hæfni til að greina stök hljóð orða, svo kölluð *hljóðavitund*, þróast yfirleitt ekki fyrr en við 5–6 ára aldur (Gillon, 2007; Muter, 2006). Börn með góða hljóðavitund eiga öllu jöfnu auðvelt með að átta sig á að hvert einstakt orð er samsett úr röð hljóða, sem táknuð eru með bókstöfun, sem aftur er mikilvægur grunnur að lestrarnáminu (Snow, Burns og Griffin, 1998). Rannsóknir (Muter, Hulme, Snowling og Stevenson, 2004; Jóhanna Einarsdóttir, Amalía Björnsdóttir og Ingi-björg Símonardóttir, 2004; Wagner, Torgesen og Rashotte, 1994; Wagner, Torgesen, Rashotte, Hetch, Baker, Burgess, Donahue, og Garon, 1997) á hæfni 5–6 ára barna til að leysa hljóðkerfisverkefni hafa sýnt marktæka forspá fyrir lestrargetu við 9–10 ára aldur. Nánari athuganir á þróun hljóðkerfisvitundar og verkefnum sem prófa hana sýna að færni við að sundurgreina og vinna með stök hljóð orða hefur mesta fylgni við lestrargetu (Muter, Hulme, Snowling og Taylor, 1998; National Reading Panel, 2000). Hljóðkerfisvitund, ekki síst hljóðavitund, barna sem metin er á mörkum leik- og grunnskóla er því talinn góður mæliskvarði á forsendur barna til að ráða við umskráningarþátt lestrarnáms.

Stafabekking og hvernig börnum gengur að læra bókstafina hefur mikið forspárgildi fyrir lestur fyrstu tvö skólaárin (Bowey, 2005; Byrne, 1996; Byrne o. fl., 1997; Muter og Snowling, 1998). Í rannsókn Muter o.fl. (1998) kom fram marktæk fylgni milli hæfni við að sundurgreina hljóð og þekkingar á bókstöfum. Það endurspeglar samspilið milli þessara þátta sem báðir eru mikilvægir til að skilja lögmál bókstafanna (að bókstafirnir tákna hljóð tungumálsins) og nauðsynleg forsenda umskráningar.

Forspárþættir lesskilnings

Þrátt fyrir að ritmál sé að ýmsu leyti ólíkt talmáli byggir skilningur á töluðu og rituðu máli á sömu undirliggjandi ferlunum (Hoover og Gough, 1990). Góð málvitund er undirstaða fyrir hlustunarskilning, lestur, ritun, samræður og samskiptahæfni (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2004). Eftir því sem börn verða eldri og ná betri tökum á umskráningu aukast kröfur um lesskilning og lestextar þyngjast. Við þetta styrkjast tengsl hlustunarskilnings og lesskilnings. Fyrirhafnarlaus, sjálfvirkur lestur (umskráning) (Ehri, 2005) og þekking barna á merkingu orða (orðaforði) hjálpar þeim að glíma við málfræði- og setningafræðilegan fjölbreytileika ritmálsins (Hulme og Snowling, 2009).

Sýnt hefur verið fram á að orðaforði leikskólabarna er sterkur forspárþáttur um lesskilning á mið- og unglíngastigi (Scarborough, 2001; Storch og Whitehurst, 2002). Sumir taka meira að segja svo djúpt í árinna að tala um bein tengsl milli lesskilnings og orðaforða. Víst er að orðaforði gegnir ótvíræðu hlutverki í mál- og læsispróun barna. Í rannsókn Nation og Snowling (1998) kom fram að lesskilningserfiðleikar hafa fylgni við veikleika í orðaforða. Rannsóknir Nation, Clarke, Marshall og Durand (2004) sýndu fram á að auk veikleika í orðaforða hafa lesskilningserfiðleikar fylgni við veikleika í beygingar- og setningafræði. Þá greina Hulme og Snowling (2009) frá rannsóknnum sem sýna að börn með sértæka lesskilningserfiðleika eiga í vanda með að draga ályktanir um merkingu nýrra orða út frá samhengi í texta. Einnig kemur fram að þessi börn eiga í erfiðleikum með að muna merkingu nýrra orða sem þeim hafa verið kennd. Slíkir erfiðleikar geta aukið líkur á slökum orðaforða, en slakur orðaforði er álitinn ein af meginorsökum fyrir lesskilningserfiðleikum þessara barna. Þá hafa verið færð rök fyrir því að slakur orðaforði hafi neikvæð áhrif á færni til að draga ályktanir um tengsl milli atburða sem koma fyrir í texta. Þetta á einkum við þegar ályktanirnar byggjast á merkingarlegu samhengi (Hulme og Snowling, 2009).

Framangreindar rannsóknir sýna sterka fylgni lesskilningserfiðleika við frávik í orðaforða og málþroska. Ljóst er að sinna þarf máluppeldi barna af mikilli alúð og vanda málumhverfi þeirra. Þar gegnir leikskólinn gríðarlega mikilvægu hlutverki því þar dvelja börnin lengstan tíma dagsins á máltökuskeiði sínu.

Kennsla í margbreytilegum nemendahópi

Börn standa misvel að vígi við upphaf skólagöngu. Sum þeirra koma mjög vel undirbúin fyrir hefðbundið skólustarf og eru jafnvel komin vel á veg með lestur. Önnur börn glíma við málþroskafrávik sem endurspeglast meðal annars í erfiðleikum með málskilning, orðaforða, máltjáningu, hljóðkerfi og viðeigandi málnotkun.

Það er hvorki auðvelt né einfalt að kenna og hafa umsjón með margbreytilegum nemendahópi. Það er hins vegar sá raunveruleiki sem kennarar búa við í dag. Starfið krefst þaulskipulagðra kennsluhátta sem gera kennurum kleift að ná til alls hópsins og veita hverjum og einum kennslu við hæfi. Í *Handbók skimunarprófsins* eru ítarlegar leiðbeiningar um raunprófaðar kennsluáðferðir og kennsluhætti sem gefist hafa vel í einstaklingsmiðaðri lestrarkennslu.

Samkvæmt *Aðalnámskrá grunnskóla* ber grunnskólum að skima fyrir námserfiðleikum við upphaf skólagöngu í þeim tilgangi að finna sem fyrst þau börn sem eru í áhættuhópi vegna lestrarörðugleika og annarra námsörðugleika (Menntamálaráðuneytið, 2006).

Lögð er áhersla á að umsjónarkennari barnsins leggi lesskimunina fyrir og skipuleggi íhlutun í samstarfi við sérkennara, en sérkennurum er ætlað mikilvægt ráðgjafahlutverk við bekkjarkennarann við val á markmiðum og leiðum, ekki síst fyrir þau börn sem þurfa öfluga íhlutun.

Mikilvægt er að umsjónarkennari sé í góðum samskiptum við foreldra og leikskólakennara barnsins, meðal annars með því að afla upplýsinga um niðurstöður fyrri greininga og aðra þá þætti sem geta haft áhrif á lestrarnámið. Skimunarprófinu fylgir gátlisti sem auðveldar kennurum að afla og halda utan um slíkar upplýsingar.

Börnum sem falla í áhættuhóp 1, samkvæmt viðmiðum skimunarprófsins, ætti tvímælaust að vísa í frekari greiningu til sérkennara eða talmeinafræðings. Nákvæmari greining á eðli málvandans eykur líkur á að kennari nái markvissari íhlutun og betri árangri í kennslu barnsins því oftast er um mjög fíngreinda, stigskipta færni að ræða sem vinna þarf með í réttari röð.

Vandi barns með málþroskafrávik getur birst í öllum þáttum tungumálsins. Hann getur birst í takmörkuðum orðaforða, slökum málskilningi og erfiðleikum með beygingarfræði, hljóðkerfisvitund og framburð (Ehri og Snowling, 2004). Þessir þættir eru nátengdir lestri og undirstrikar það mikilvægi skilgreindrar málörvunar út frá eðli málþroskafráviks. Málörvunin þarf að mæta þörfum viðkomandi barns og meta þarf árangur af íhlutun. Margir foreldrar hafa látið í ljós þörf fyrir fræðslu og leiðsögn um nám barna sinna. Í framhaldi af skimun og greiningu á vanda nemenda er mikilvægt að virkja foreldra til samstarfs og styðja þá með fræðslu og hugmyndum að verkefnum sem hægt er að vinna með heima. Gott samstarf við foreldra getur haft úrslitaáhrif á hvernig framvinda náms verður hjá nemendum í áhættuhópi.

Heimildir

Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. Í S. B. Neuman og D. K. Dickinson (ritstjórar), *Handbook of early literacy research* (bls.41–51). New York: Guilford Press.

Bowey, J. (2005). Predicting individual differences in learning to read. Í M.J. Snowling og C. Hulme (ritstjórar), *The science of reading: A Handbook* (bls. 155–172). Malden: Blackwell Publishing.

Byrne, B. (1996). The learnability of the alphabetic principle: Children's initial hypotheses about how print represents spoken language. *Applied Psycholinguistics*, 17, 401–426.

Byrne, B., Fielding-Barnsley, R., Ashley, L. og Larsen, K. (1997). Assessing the child's and the environment's contribution to reading acquisition: what we know and what we don't know. Í B. Blachman. (ritstjóri), *Foundations of dyslexia and early reading acquisition* (bls. 265–285). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

Byrnes, J. P. og Wasik, B. A. (2009). *Language and literacy development: What educators need to know*. New York: The Guilford Press.

Cain, K. og Oakhill, J. (2007). Reading comprehension difficulties: Correlates, causes, and consequences. Í K. Cain og J. Oakhill (ritstjórar), *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective* (bls.41–76). New York: The Guilford Press.

Catts, H.W. (1989). Defining dyslexia as a developmental language disorder. *Annals of Dyslexia*, 39, 50–64.

Catts, H. W., Adlof, S. M. og Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 278–293.

Catts, H.W. og Kamhi, A.G. (2005). Defining reading disability. Í H. W. Catts og A. G. Kamhi (ritstjórar), *Language and reading disabilities* (2. útg., bls. 50–71). Boston: Pearson.

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. og Ziegler, J. (2001). DCR: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204–256.

Cunningham, A. E. og Stanovitch, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6): 934–945.

Ehri, L. C. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. Í M.J. Snowling og C. Hulme (ritstjórar), *The science of reading: A handbook* (bls. 135–154). Malden: Blackwell Publishing.

Ehri, L. C. og Snowling, M. J. (2004). Developmental variation in word recognition. Í C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren og K. Apel (ritstjórar), *Handbook of language and literacy. Development and disorders* (bls. 433–460). New York: The Guilford Press.

Fuchs, D. og Fuchs, L.S. (2006). A framework for building capacity for responsiveness to intervention. *School Psychology Review*, 35(4): 621–626.

Fuchs, D. og Deschler, D. D. (2007). What we need to know about responsiveness to intervention (and shouldn't be afraid to ask). *Learning Disabilities Research & Practice*, 22, 129–136.

Gillon, G.T. (2007). *Phonological awareness. From research to practice*. New York: Guilford.

- Gough, P. B. og Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.
- Hoover, W. A. og Gough P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127–160.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir (2004). Málproski barna við upphaf skólagöngu: Sögubýgging og samloðun í frásögnum 165 fimm ára barna – almenn einkenni og einstaklingsmunur. *Uppeldi og menntun. Tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 13(2): 9–31.
- Hulme, C. og Snowling, M., J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Jóhanna Einarsdóttir, Amalía Björnsdóttir og Ingibjörg Símonardóttir. (2004). Málproskamælingar í leikskóla og forspárgildi þeirra um námsgengi í grunnskóla. *Uppeldi og menntun. Tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 13, 67–90.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2006). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti*. Reykjavík: Menntamálaráðuneyti. Sótt 4. mars 2010 af <http://www.menntamala-raduneyti.is/utgefidefni/namskrar//nr/3953>
- Muter, V. (2006) The prediction and screening of children's reading difficulties. Í M. J. Snowling og J. Stackhouse (ritstjórar), *Dyslexia speech and language: A practitioner's handbook* (2. útgáfa, bls. 54–73). London: Whurr Publishers.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. og Taylor, S. (1998). Segmentation, not rhyming predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 3–27.
- Muter, V. og Snowling, M. (1998). Concurrent and longitudinal predictors of reading. *Reading Research Quarterly*, 33(3): 320–337.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J. og Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, and language skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal latent variable study. *Developmental Psychology*, 40, 665–681.
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C. og Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? *Journal of Speech, Hearing and Language Research* 47, 199–211.
- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. Í M. J. Snowling og C. Humle (ritstjórar), *The science of reading: A handbook* (bls. 248–265). Malden: Blackwell Publishing.
- Nation, K. og Snowling, M. J. (1998). Individual differences in contextual facilitation: evidence from dyslexia and poor reading comprehension. *Child Development* 69, 996–1011.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- National Early Reading Panel. (2004). *Report on a synthesis of early predictors of reading*. Louisville, KY: Author.

National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Report of the subgroups*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development Clearing House.

Perfetti, C. A., Landi, N. og Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. Í M. J. Snowling og C. Hulme (ritstjórar), *The science of reading: A handbook* (bls. 227–247). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Scanlon, D. M., Anderson, K. L. og Sweeney, J. M. (2010). *Early intervention for reading difficulties: The interactive strategies approach*. New York: The Guilford Press.

Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)ability: Evidence, theory, and practice. Í S. B. Neuman og D. K. Dickinson (ritstjórar), *Handbook of early literacy research* (bls. 97–110). New York: Guilford Press.

Sénéchal, M., Ouellette, G. og Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. Í S.B. Neuman og D. D. Dickinson (ritstjórar). *Handbook of early literacy research* (2. útg., bls. 173–184). New York: Guilford Press.

Snow, C.E., Burns, M. S., og Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2. útg.). Oxford: Blackwell.

Snowling, M. J. (2006). Language skills and learning to read: the dyslexia spectrum. Í M. J. Snowling og J. Stackhouse (ritstjórar), *Dyslexia, speech and language A practitioner's handbook* (bls. 1–14). London: Whurr Publishers.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 86, 360–406.

Stanovich, K. E. (1994). Does dyslexia exist? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 579–595.

Storch, S. A. og Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934–947.

Stuart, M., Stainthorp, R. og Snowling, M. (2008). Literacy as a complex activity: deconstructing the simple view of reading: *Literacy*, 42(2): 59–66).

Torgesen, J. K. (2005). Recent discoveries on remedial interventions for children with dyslexia. Í M.J. Snowling og C. Hulme (ritstjórar), *The science of reading: A Handbook* (bls. 521–549). Malden: Blackwell Publishing.

Torgesen, J. K. (2001). Theory and practice of interventions: comparing outcomes from prevention and remediation studies. Í A. Fawcett (ritstjóri), *Dyslexia: Theory and good practice* (bls. 185–202). London: Whurr.

Torgesen, J. K., Al Otaiba, S. og Grek, M. L. (2005). Assessment and instruction for phonemic awareness and word recognition skills. Í H. W. Catts og A. G. Kamhi (ritstjórar), *Language and Reading Disabilities* (bls. 127–149). Boston: Pearson.

Troia, G. A. (2004). Phonological processing and its influence on literacy learning. Í C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren og K. Apel (ritstjórar), *Handbook of language and literacy. Development and disorders* (bls. 271–301). New York: The Guilford Press.

Wagner, R.K., Torgesen, J.K. og Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, (73–87).

Wagner, R.K., Torgesen, J.K., Rashotte, C. A., Hetch, S. A, Baker, T. A., Burgess, S. R., Donahue, J. og Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: a 5–year longitudinal study. *Development Psychology*, 33, 468–479.

Walpole, S. og McKenna, M.C. (2007). *Differentiated reading instruction: Strategies that work*. New York: The Guilford Press.

Walpole, S. og McKenna, M.C. (2009). *How to plan differentiated reading instruction: Resources for Grades K-3*. New York: The Guilford Press.



Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Bjartey Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir. (2010). Leið til læsis: Stuðningskerfi í lestrarkennslu. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://netla.khi.is/menntakvika2010/alm/028.pdf>