



Skipulag og eftirfylgni stuðnings við lestur á yngsta stigi grunnskóla séð með augum læsisfræðinga

Guðmundur Engilbertsson og Fjóla Björk Karlsdóttir

► Abstract ► Um höfunda ► About the authors ► Heimildir

Lög um grunnskóla frá 2008 og lög um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna frá 2021 ásamt reglugerðum um sérþarfir í grunnskóla og skólaþjónustu sveitarfélaga ramma inn stefnu um skóla án aðgreiningar og áherslu á að mæta sem best þörfum nemenda í skólastarfi með markvissum stuðningi. Í greininni er fjallað um niðurstöður viðtala við starfandi læsisfræðinga þar sem reynt var að fá innsýn í skipulag við lestrarnám nemenda sem þurfa á auknum stuðningi að halda í skólum sem búa að góðri fagþekkingu í lestrarfræðum. Hugað var sérstaklega að stefnumörkun og aðgerðaáætlunum er varða kennslu, hvernig mati væri háttað, hvers kyns matstæki væru notuð og hvernig stuðningi við nemendur og eftirfylgni í tengslum við hann væri hagað. Horft var til mögulegra veikleika á framkvæmd og leitast við að skilja ábyrgð mismunandi aðila á henni og hversu skýr hún væri. Rannsóknarspurningin var: hver eru helstu álitamál er varða skipulag og eftirfylgni með lestrarstuðningi á yngsta stigi grunnskóla séð með augum læsisfræðinga? Helstu niðurstöður voru þær að reglulega er skimað á fyrstu árum í grunnskóla en ítarleg greining á lestrarvanda á sér ekki stað fyrr en í þriðja bekk. Prófið sem notað er til greiningar er á vegum einkaaðila og gagnrýnt er að opinberir aðilar bjóði ekki upp á slík próf, uppfæri reglulega og veiti kennurum leiðsögn um notkun þeirra. Skýr stefna um lestrarkennslu var ekki alltaf til staðar, aðgerðaáætlun fylgdi stundum ekki stefnu, skriflegt ferli um stuðning í ljósi mats á lestrarstöðu nemenda lá ekki alltaf fyrir, utanumhald með stuðningi var stundum óljóst og ekki var nægilega skýrt hver bar ábyrgð á framvindunni eða eftirfylgni með henni. Draga má þann lærdóm af niðurstöðunum að margt í ferlinu virtist háð tilviljunum frekar en skráðum verkferlum og finna má efasemdir um að staðið væri nægilega vel að stuðningi í lestri þótt skólarnir byggju vel að faglegri þekkingu í lestrarfræðum.

Efnisorð: Lestrarkennsla, skipulag lestrarstuðnings, eftirfylgni með lestrarstuðningi.

Inngangur

Á undanförunum árum hefur verið lögð áhersla á að meta námsþarfir barna og mæta þeim sem best strax í upphafi skólagöngu. Því má þakka aukinni áherslu á menntun fyrir alla og farsæld barna ásamt aukinni vitund um að bregðast sem fyrst við mögulegum vanda og vinna gegn neikvæðum áhrifum hans á nám og líðan barna. Lestur og lestrarnám eru stór hluti af námi barna í fyrstu bekkjum grunnskóla og því er lestrarkennsla fyrirferðarmikil á þeim árum. Hluti af lestrarkennslu er að fylgjast vel með hvernig gengur og meta hvort börn glími mögulega við lestrarerfiðleika og skipuleggja stuðning samkvæmt því mati.

Mikilvægt er að aðbúnaður barna með lestrarerfiðleika sé góður og að lestrarkennsla sé skipulögð með þeim hætti að hún stuðli að sem mestri farsæld í námi. Til þess þarf að leggja markvisst mat á lestrarstöðu barna og bregðast við matinu á kerfisbundinn hátt í kennslu og fylgjast vel með framvindu náms. Til þess að það takist sem best þurfa skólar að vinna eftir stefnu og aðgerðaáætlunum varðandi lestrarkennslu og búa yfir eða hafa aðgang að sérfræðingum sem geta metið stöðu mála og veitt þá kennslu sem þarf til þess að lestrarnámið verði sem farsælast og fylgt henni vel eftir.

Lestrarkennsla er eitt af mikilvægustu verkefnum grunnskólans og því er mikilvægt að leggja alúð í hana. Þegar lestrarnám gengur ekki vel getur það reynst mjög hamlandi því læsi á ritmál er mikilvægt í því upplýsingasamfélagi sem við búum í (Bazen o.fl., 2022; Castles o.fl., 2018; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013). Þeir sem eiga við lestrarvanda að stríða þurfa því gjarnan að hafa meira fyrir námi sínu en aðrir (Bazen o.fl., 2022; Duke og Cartwright, 2021). Mikilvægt er að styðja vel við þá sem mæta slíkum vanda svo þeir upplifi ekki meiri erfiðleika en efni standa til og markvisst lestrarkennsla í upphafi grunnskóla sem skilar sér í góðri lestrarfærni er mikilvæg í því samhengi.

Vitað er að tilteknir þættir spá fyrir um lestrarfærni barna strax í leikskóla og því er mikilvægt að standa vel að mati á þeim þáttum og bregðast við með því að veita börnum þann stuðning sem þau þurfa. Börnum fylgir mat á hljóðkerfis- og málvitund (HLJÓM-2) úr leikskóla og ef matið gefur vísbendingar um vanda sem getur haft áhrif á lestrarnám þarf að fylgjast vel með (Amalía Björnsdóttir o.fl., 2013). Bregðast þarf við og reyna að brúa bilið á milli námsforsendna barna og þeirra krafna sem lestrarnámið gerir. Með góðri samvinnu leik- og grunnskóla og aukinni þekkingu á lestrarnámi og lestrarvanda má koma til móts við þarfir nemenda og vinna gegn neikvæðri reynslu þeirra í skólalstarfi (Amalía Björnsdóttir o.fl., 2013).

Lestrarkennsla er hluti af námsgreininni íslensku og í hæfniviðmiðum í lestri fyrstu árin er gert ráð fyrir að í lok fjórða bekkjar geti nemendur lesið lipurt og skýrt sér til ánægju og skilnings (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013). Til þess að koma sem best til móts við þarfir barna í lestri þarf að vanda til mats á stöðu þeirra og byggja skipulag stuðnings á því (Risko og Walker-Dalhouse, 2019). Til þess þarf góða þekkingu á matsaðferðum, góð matstæki og þekkingu til þess að haga kennslu á þann hátt að hún beri árangur. Það á bæði við um almenna lestrarkennslu og sértækari (eða stigskipta) kennslu sem tekur mið af einstaklingsbundnum þörfum nemenda.

Markmið þessarar rannsóknar var að skoða skipulag og eftirfylgni með stuðningi við lestur á yngsta stigi grunnskóla. Rannsóknarspurningin var: hver eru helstu álitamálin er varða skipulag og eftirfylgni með lestrarstuðningi á yngsta stigi grunnskóla séð með augum læsisfræðinga? Undirspurningar til frekari afmörkunar voru: hvernig er mati á lestrarstöðu nemenda háttað, hvernig er stuðningur skipulagður í ljósi mats, hvernig er skipulaginu fylgt eftir og ef skipulag kennslu í heild er samfelld keðja, hverjir væru veikustu hlekkir hennar?

Baksvið rannsóknar

Þegar horft er til gildis markviss stuðnings í lestri er rétt að setja stuðning í samhengi við stefnu um skóla án aðgreiningar og skoða þá umgjörð um skólalstarf sem lög og reglur kveða á um, ekki síður en að horfa til fræða um lestur og lestrarkennslu. Stefna um nám og kennslu, lagaleg umgjörð um skólalstarf og réttur barna til náms á eigin forsendum fara ágætlega saman við fræðilega þekkingu er varðar lestur og lestrarkennslu, mikilvægi þess að skima sem fyrst fyrir mögulegum lestrarvanda, greina hann og veita viðeigandi stuðning í lestri.

Skóli án aðgreiningar og farsæld barna

Með innleiðingu á stefnu um skóla án aðgreiningar (e. inclusive education), sem var lögfest á Íslandi árið 2008 með lögum um grunnskóla (nr. 91/2008), er gert ráð fyrir fullgildri þátttöku allra nemenda í einu sameiginlegu skólasamfélagi án tillits til þátta sem mögulega má nota til að greina nemendur. Stefnan var innleidd í aðalnámskrá grunnskóla árið 2011 þar sem fram kemur að nám skuli lagað að

Þörfum nemenda og að sveitarfélög beri ábyrgð á því að nemendur fái sérstaka aðstoð við nám sitt ef á þarf að halda. Sveitarfélög eiga að veita sérfræðipjónustu sem styður við starfsemi og starfshætti í skólum, starfsfólk og foreldra með ráðgjöf og fræðslu (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013). Skólar bera ábyrgð á að koma á samstarfi milli skóla og foreldra og hlúa að því með upplýsingagjöf og samráði, og kennurum ber að skipuleggja kennslu sem löguð er að þörfum og forsendum nemenda.

Lögum um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna (nr. 86/2021) er ætlað að stuðla að farsæld barna. Gert er ráð fyrir að fylgst sé með velferð barna, mat lagt á þarfir þeirra og brugðist við þeim á skilvirkum hátt (1. gr.). Gert er ráð fyrir stigskiptri þjónustu þar sem fyrsta stig nær til úrræða þar sem einstaklingsbundinn og snemmbær stuðningur í samræmi við frummat á þörfum barns er veittur og honum fylgt eftir á markvissan hátt (10. gr.). Markvissari stuðningur á að veita á öðru þjónustustigi í samræmi við faglegt mat og/eða frumgreiningu (11. gr.) og á þriðja þjónustustigi á að veita sérhæfðan stuðning í samræmi við sérhæft og ítarlegt mat eða greiningu (12. gr.). Margir koma að því að tryggja velferð og farsæld barna, meðal annars foreldrar, skólar og stoðþjónusta sveitarfélaga. Þessir aðilar bera því ríka ábyrgð á að fylgjast með lestrarstöðu barna, meta þarfir þeirra og fylgja því eftir að börnin fái lestrarkennslu og -stuðning við hæfi. Í 4. grein reglugerðar um nemendur með sérþarfir í grunnskóla (nr. 585/2010) segir að sveitarfélögum sé skylt að veita börnum stuðning í skólastarfi til samræmis við metnar þarfir. Þau eiga meðal annars rétt á aðlöguðum námsgögnum og kennslu sem stuðlar að sem bestri menntun. Í reglugerðinni er kveðið á um samstarf og samráð við foreldra og upplýsingagjöf frá skóla til foreldra. Í rannsókn Ingibjargar Karlsdóttur og Sigrúnar Harðardóttur (2022) kom þó fram að bið eftir greiningum geti verið bæði löng og erfið og að upplifun foreldra sé að skólarnir gerðu lítið fyrir börnin fyrir en að greining væri komin. Einnig höfðu foreldrar áhyggjur af því að stuðningsfulltrúar þyrftu að sinna fjölda barna með ólíkar þarfir á sama tíma og það gæti því haft áhrif á stuðning við börn með lestrarerfiðleika.

Með stefnumótun er varðar nám barna með sérþarfir á undanförunum áratugum hafa nýjar áskoranir myndast í skólasamfélaginu. Í úttekt sem Evrópumíðstöðin gerði á framkvæmd stefnu um skóla án aðgreiningar fyrir mennta- og menningarmálaráðuneytið (2017) kom í ljós að framkvæmd stefnunnar í íslenskum skólum væri óljós og að skortur væri á þekkingu og skilningi á hugtakinu menntun án aðgreiningar á meðal aðila í skólasamfélaginu. Til að fylgja úttektinni eftir og leita úrbóta voru haldnir fundir víðs vegar um landið á vegum stýrihóps mennta- og menningarmálaráðuneytisins haustið 2018 er vörðuðu menntun fyrir alla, meðal annars með þátttöku fulltrúa leikskóla, grunnskóla og skólaskrifstofa (Edda Óskarsdóttir o.fl., 2021). Niðurstöður fundanna fólu í sér að leggja þyrfti áherslu á að fjármagn til skóla væri óháð greiningum á námsvanda nemenda, að jafna þyrfti aðgengi að þjónustu óháð búsetu, auka teymisvinnu og efla lærdómssamfélag í skólum, endurskoða inntak kennaramenntunar í ljósi stefnu um menntun fyrir alla og auka tengsl kennaramenntunar við skólastarf. Upplýsingaflæði milli allra hagsmunaaðila þyrfti jafnframt að vera skilvirkt. Þá kom fram að samhæfa þyrfti stoðkerfi skóla og fjölga fagmenntuðu starfsfólki með áherslu á stöðugleika í starfsmannamálum en flest benti til að álag á kennara væri mikið og að þörf væri á frekari stuðningi við þá í starfi til að mæta fjölbreyttum þörfum nemenda (Edda Óskarsdóttir o.fl., 2021).

Það eru einkum þrjú þættir í skólastarfi sem stuðla að árangursríkum stuðningi við nám: vel hugsað mat sem sýnir hver þörfin er, viðeigandi kennsla byggð á mati á þörfum og eftirfylgni með kennslu og stuðningi þar sem skipulagið er hugsað sem heild (Howe o.fl., 2003). Þetta þrennt þarf að vera innbyggt í starf skólanna og hver skóli að vera ábyrgur fyrir slíku starfi. Það kallar á að hver skóli hugsi lestrarkennslu sem ferli sem þarf að halda vel utan um til þess að allir nemendur nái góðum árangri. Huga þarf markvisst að kennslu, þjálfun, mati og leiðbeinandi endurgjöf (Spear-Swerling, 2019) og mikilvægt er að fylgja hverjum einstaklingi eftir eins og þörf krefur. Veita þarf viðeigandi og snemmbæran stuðning en jafnframt er mikilvægt að fylgjast vel með stöðu nemenda þegar líður á skólagönguna, líka þeirra sem fara áreynslulítið í gegnum lestrarnámið í byrjun, því lestrarvandi getur komið fram síðar. Skólar þurfa einnig á ytri stuðningi að halda er varðar alla þessa þætti.

Samkvæmt lögum um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna (nr. 86/2021) og 4. grein reglugerðar um nemendur með sérþarfir í grunnskóla (nr. 585/2010) á að veita börnum snemmbæran

stuðning með markvissum hætti og sveitarfélög eru ábyrg fyrir því að börn fái viðeigandi stuðning. Í lögum og reglugerðum kemur hins vegar ekki fram hvernig stuðningi skuli fylgt eftir og þar sem ábyrgð skóla og sveitarfélaga er ekki skýrð er óljóst hvernig henni er fylgt eftir. Þegar litið er til ábyrgðar er gjarnan átt við ábyrgð á aðilum eða skilgreindum verkefnum (Bowens, 2007) sem er fylgt eftir með formlegum hætti og aðgerðum ef ábyrgðaraðili stendur sig ekki í sínu hlutverki (Frink og Klimoski, 1998). Innan skóla bera skólustjórar ábyrgð á faglegu starfi (Lög um grunnskóla nr. 91/2008) og ber að samræma störf þeirra sem koma að málefnum barna og skipuleggja skólaþjónustu í samráði við sveitarstjórnir (Reglugerð um skólaþjónustu sveitarfélaga við leik- og grunnskóla og nemendaverndarráð í grunnskólum nr. 444/2019). Samhliða kröfum um ábyrgð þykir mikilvægt að veita ábyrgðaraðila stuðning til að standa undir því ábyrgðarhlutverki sem honum er falið (Donald o.fl., 2020). Þar kemur til kasta skólaþjónustu sveitarfélaga.

Ýmislegt hefur verið gert til þess að uppfylla skyldur og kröfur til að stuðla að bættri lestrarkennslu og stuðningi við börn með lestrarerfiðleika. Þegar sveitarfélög undirrituðu Þjóðarsáttmála um læsi haustið 2015 skuldbundu þau sig til dæmis til þess að setja sér læsisstefnu (Menntamálastofnun, 2019). Það var í anda *Hvítbókar um umbætur í menntun* (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2014) en ein tillagan þar laut að því að allir leik- og grunnskólar settu sér læsisstefnu í samræmi við aðalnámskrá og skólustefnu sveitarfélaga. Í úttekt Menntamálastofnunar (MMS) á gerð og notkun læsisstefna árið 2019 kom í ljós að rúmur þriðjungur sveitarfélaga hafði lokið gerð læsisstefnu og í um fimmtungi sveitarfélaga var hún í vinnslu. Stærri sveitarfélögin höfðu frekar mótað læsisstefnu en þau minni og nokkuð var um að einstakir skólar í minni sveitarfélögum hefðu mótað læsisstefnu frekar en sveitarfélögin sjálf. Í heildina virtust yfir 90% skóla vinna eftir læsisstefnu sveitarfélags eða skóla. Allir sögðu að niðurstöður læsismælinga væru nýttar á markvissan hátt og flestir (84%) sögðu læsisstefnu innihalda aðgerðaáætlun vegna lestrarvanda.

Lestur og lestrartengdar þarfir

Menntamálaráðuneytið (2007) setti á laggirnar nefnd árið 2007 sem vann að gerð skýrslu um lestrarörðugleika og leshömlun. Nefndinni var meðal annars falið að gera tillögur um fyrirkomulag greininga á lestrarerfiðleikum og eftirfylgni greininga með stuðningi við nemendur, skóla og kennara og ráðgjöf og stuðning til foreldra barna með lestrarerfiðleika (Menntamálaráðuneytið, 2007). Niðurstöður nefndarinnar voru þær að leggja þyrfti áherslu á skimun í fyrsta, öðrum og þriðja bekk, tryggja aðgang að góðum greiningarprófum fyrir skóla og kennara, upplýsingamiðlun, fræðslu og samstarf skóla við foreldra. Jafnframt var lögð áhersla á stuðning í námi með sérfræðiþjónustu, aðlögun námsefnis, aðgengi að hjálpartækjum og fræðslu til kennara og starfsfólks grunnskóla um hvernig hægt væri að koma til móts við þarfir barna með leshömlun (Menntamálaráðuneytið, 2007).

Lestur felur í sér tæknilega og hugræna færni (Castles o.fl., 2018; Mada o.fl. 2019; Morrow o.fl., 2019; Stuart og Stainthorp, 2016). Tæknin við að hljóða sig í gegnum ritað mál nefnist umskráning (e. decoding). Sá sem umskráir tengir saman stafi og hljóð þeirra og hljóðar þannig orð og setningar. Þegar texti er ekki erfiður aflestrar getur umskráning þegar best lætur orðið tiltölulega greitt og sjálfvirkt ferli. Umskráning gerir lesandanum kleift að grípa lesefnið hugartökum og þróa með sér vitund um merkingu þess, ígrunda það og skilja (RAND, 2002; Scanlon o.fl., 2017; Stuart og Stainthorp, 2016). Sú úrvinnsla felur í sér eftirtekt, greiningu á aðalatriðum og ályktun um merkingu texta út frá samsetningu hans, samhengi og eigin forþekkingu (Castles o.fl., 2018; Harvey og Goudvis, 2017). Í þeim skilningi má setja lestur í samhengi við nám, virkjun forþekkingar, ályktunarfærni, úrvinnslu upplýsinga og yfirfærsluhæfni (e. transfer literacy) (Fisher o.fl., 2017) sem eru þættir handan við tæknilegan hluta lestrar.

Í seinni tíð hefur Einfalda lestrarlíkanið (e. Simple view of reading), þar sem horft er til þess að lestrarfærni velti annars vegar á umskráningarfærni og hins vegar málskilningi, notið ákveðins hljómgrunns meðal fræðafólks og kennara. Þó ekki sé alveg augljóst hvar staðsetja eigi ýmsa þætti hugrænnar úrvinnslu í líkaninu, s.s. vinnsluminni, ályktunarfærni og áhugahvöt hefur líkanið gagnast til að draga fram þá þætti sem skýra algengustu lestrarerfiðleika, annars vegar veikleika sem

snúa að hljóðkerfisvitund og umskráningu, og hins vegar veikleika er varða mál og málvitund (Stuart og Stainthorp, 2016; Tunmer og Hoover, 2019). Með hljóðkerfisvitund er vísað til meðvitaðrar færni í að greina mismunandi máhljóð innan tungumáls hvort sem þau innihalda heil orð, atkvæði eða einstök hljóð eða fónem. Færnin við að greina á milli mismunandi hljóða nefnist hljóðvitund en hún er mikilvæg forsenda umskráningar (Morrow o.fl., 2019; Tunmer og Hoover, 2019). Við umskráningu eru bókstafir orða hljóðaðir (e. phonics) þannig að þeir mynda orð, setningar og málheildir. Með tímanum þróast sú færni í að sjá fyrir sér algeng orð sem orðmyndir (e. sight words) og umskrá þau sem heildir frekar en hljóð fyrir hljóð (Castles o.fl., 2018; Morrow o.fl., 2019). Þegar áreynslutílli færni hefur verið náð getur lesandinn einbeitt sér að fullu að því að meðtaka það sem hann les (Quigley, 2020). Þetta gerist á fyrstu árum lestrarnáms og gengur misvel hjá börnum. Með málskilningi er átt við vald á máli til þess að geta skilið lesefnið og gripið það hugartökum en í því gangverki gegnir tungumálið mjög mikilvægu hlutverki. Veikleikar er varða málskilning hafa óhjákvæmilega áhrif á lestrarfærni eins og erfiðleikar við umskráningu (Stuart og Stainthorp, 2016; Tunmer og Hoover, 2019).

Helstu lestrarerfiðleikar snúa annars vegar að umskráningu og hins vegar málskilningi, tveimur meginþáttum einfalda lestrarlíkansins. Erfiðleikar við umskráningu eru meðal annars taldir vera afleiðingar taugafræðilegs vanda sem gerir lesanda erfitt með að greina hljóðræna uppbyggingu tungumálsins og tengja saman hljóð og tákni (stafi). Slök umskráningarfærni getur haft áhrif á lesskilning en lesskilningur er einnig háður málskilningi (Snowling, 2020). Með markvissu mati á þáttum eins og hljóðkerfisvitund og málskilningi má eygja mögulegan lestrarvanda strax í leikskóla (HIJÓM-2), áður en lestrarnám hefst formlega, og skimanir í upphafi lestrarkennslu á mögulegum áhættuþáttum í lestri hjálpa til við að meta kennslu- og stuðningsþörf. Hérlendis er helst stuðst við matstæki sem nefnist Lesferill og er safn skimunartækja sem meta meðal annars lesfimi, sjónrænan orðaforða, orðleysulestur og nefnuhraða. Niðurstöður skimananna gefa snemmbærar upplýsingar um stöðu nemenda í lestri (Menntamálastofnun, e.d.). Við greiningu er stuðst við greiningartækið LOGOS. Það er staðlað og staðfært (úr norsku) fyrir 3.–5. bekk, 6.–10. bekk og fullorðna (LOGOS – LESOMETRICA, e.d.). Í greiningu er sérstök áhersla lögð á slakan leshraða, erfiðleika við lestur stakra orða, og erfiðleika við hljóðaaðferð. Ritháttarfærni og rétttritunar færni er einnig gefinn sérstakur gaumur við greiningu.

Mikilvægt er að skima fyrir áhættuþáttum hjá börnum í upphafi skólagöngu, kortleggja styrkleika þeirra og veikleika og veita þeim sem eru í áhættuhópum viðeigandi kennslu og stuðning í þeim þáttum sem þau sýna veikleika í strax frá upphafi (Carroll o.fl., 2011; Scanlon o.fl., 2017). Snemmbær stuðningur hefur reynst árangursríkur þegar kemur að lestri, sérstaklega þegar honum hefur verið hægt að beita í leikskóla eða strax í upphafi grunnskólagöngu (Lovett o.fl., 2017). Til þess að mæta lestrartengdum þörfum barna markvisst er því mikilvægt að skima sem fyrst fyrir mögulegum vanda, hefja kennslu og stuðning á grunni skimunar og greina vandann frekar þegar stuðningur skilar ekki árangri og vissa er fyrir hendi um vanda og fylgja matinu eftir með áætlun um eins sértækan lestrarstuðning og við á (Vellutino o.fl., 2004). Það kallar á þekkingu á orsökum lestrarerfiðleika og hvernig bregðast má markvisst við þeim.

Aðferð

Eigindleg aðferð var notuð við gagnaöflun og vinnslu gagna. Rætt var við starfandi læsisfræðinga vítt um landið, yfirleitt þó í frekar stórum skólum (nemendur yfir 400) og stuðst var við hálfopin spurningaramma. Viðtöl henta mjög vel þegar skoðuð eru viðhorf, skynjun og reynsla þátttakenda (Helga Jónsdóttir, 2021).

Þátttakendur

Þátttakendur voru valdir eftir tilgangsrúttaki (e. purpose sampling). Við valið var horft til þess að þeir hefðu menntun á sviði lestrarfræða og að minnsta kosti fimm ára reynslu er varðar stuðning í lestri.

Þátttakendur voru í Félagi læsisfræðinga á Íslandi (FLÍS). Óskað var eftir þátttöku á fésbókarsíðu félagsmanna og var fyrst rætt við fjóra þátttakendur, og þeim svo fjölgað í sex, og síðar átta, þar til rannsakendur töldu að viðeigandi metnun (e. saturation) hefði náðst. Félagsmenn í FLÍS þurfa að hafa lokið sem nemur 60 til 120 ECTS sérhæfðu námi í lestrarfræðum og eru félagsmenn þess tæplega 50. Viðmælendur voru allir konur, 35 til 60 ára, yfirleitt í leiðandi hlutverki á sviði lestrar í sínum skólum, sem sérkennarar, deildarstjórar sérkennsla eða í sambærilegum hlutverki.

Öflun, úrvinnsla og greining gagna

Rannsóknarspurningin var: hver eru helstu álitamálin er varða skipulag og eftirfylgni með lestrarstuðningi á yngsta stigi grunnskóla séð með augum læsisfræðinga? Spurt var um þætti eins og læsisstefnu sveitarfélags og/eða skóla, almennt skipulag lestrarkennslu, mat á lestrarstöðu nemenda, skipulag stuðnings í ljósi mats og eftirfylgni með því. Viðtölin tóku 60 til 80 mínútur og voru tekin í gegnum samskiptaforritið Zoom í mars, apríl og maí 2022. Rannsakendur tóku viðtölin í sameiningu og skrásettu þau orðrétt til frekari vinnslu. Þegar stuðst er við hálfopin viðtalsramma spinnast oft mjög góðar samræður um efnið (Braun og Clarke, 2013) og skiluðu samræðurnar góðum viðtalsgögnum með tilliti til markmiða rannsakennda.

Gögnin voru greind með þemagreiningu (e. thematic analysis), þar sem leitast er við að greina endurtekin þemu, stöðu, hugmyndir og sjónarmið þátttakenda í viðtölunum (Braun og Clarke, 2013). Eftir að rannsakendur höfðu kóðað gögnin og greint helstu þræðina í viðtölunum var hafist handa við að gera grein fyrir niðurstöðum.

Síðferðileg atriði, styrkleiki og veikleiki

Við framkvæmd rannsóknarinnar var farið eftir síðareglum Háskólans á Akureyri (2017) þar sem þátttakendum var kynnt fyrir fram efni viðtalsins og gáfu þeir með þátttöku sinni upplýst og óþvingað samþykki fyrir þátttöku í rannsókninni. Þátttakendur fengu gervinafn þegar viðtölin voru rituð niður og þess var gætt að allar mögulegar persónugreinanlegar upplýsingar væru fjarlægðar.

Styrkur rannsóknar felst í að draga fram sjónarmið sérfræðinga sem hafa góðan fræðilegan bakgrunn á sínu sviði og reynslu til að miðla öðrum. Rannsóknin gefur því góða innsýn í skipulag stuðnings við lestur í skólum þar sem góð sérfræðileg er til staðar. Með því að skoða skipulagið í heild eins og sérfræðingar lýsa því má koma auga á styrkleika þess og veikleika og þegar rýnt er í stöðuna eins og átta sérfræðingar lýsa henni fæst góð innsýn í það sem er mögulega vel og síður vel gert.

Þar sem rætt er við einn hóp fagaðila í skólastarfi en ekki aðra gefa niðurstöður ekki almenna mynd af stöðu mála en þar sem leitast er við að greina og meta styrkleika og veikleika skipulags, eins og það gerist mögulega best, má draga af því lærdóm og hagnýta.

Niðurstöður

Niðurstöður eru settar fram í þremur hlutum sem snúa að stefnu um læsi, mati á lestrarstöðu og skipulagi kennslu í ljósi matsins, eftirfylgni með kennslunni og helstu veikleikum í mati á lestrarstöðu, skipulagi stuðnings og eftirfylgni kennslu að mati viðmælenda. Í framsetningu á niðurstöðum er stöðunni eins og viðmælendur gera grein fyrir lýst en jafnframt er gerð grein fyrir ábendingum eða hugmyndum viðmælenda um umbætur þegar við á.

Stefna um læsi og eftirfylgni með henni

Í flestum tilvikum hafði sveitarfélag eða skóli viðmælenda mótað sér læsisstefnu. Í einhverjum tilvikum var hún ekki fullmótud eða í endurskoðun og stefnu fylgdi ekki alltaf aðgerðaáætlun eða

skipulag um framkvæmd og eftirfylgni. Í sumum tilvikum hafði verið mótuð aðgerðaáætlun en nokkur óvissa var um hversu markviss hún væri eða hvort henni væri yfirhöfuð fylgt eftir. Í öðrum tilvikum virtist stefnu sveitarfélags fylgt mjög vel eftir og á kerfisbundinn hátt. Fyrir kom að enn ítarlegri stefna og aðgerðaáætlun hafði verið mótuð innan einstakra skóla á grunni stefnu sveitarfélags.

Í nokkrum tilvikum kom fram að aðgerðaáætlun hafði verið samræmd milli skóla og átti það bæði við um skóla innan sveitarfélags og milli sveitarfélaga. Oft virtust aðgerðaáætlanir samræmdar viðmiðum um fyrirlögn prófa MMS eða að það stóð til við endurskoðun læsisstefnu og aðgerðaáætlunar.

Þrátt fyrir að viðmælendur lýstu faglega unnum læsisstefnum og aðgerðaáætlunum, sem kváðu á um mælingar, íhlutun, eftirfylgni o.s.frv. í lestri, efuðust þeir oft um framkvæmdina innan skólanna. Þeir töldu þörf á meiri eftirfylgni með þessu ferli og voru í vafa um að skólar hefðu burði til þess að fylgja aðgerðaáætlunum nægilega vel eftir. Innan skólanna væri mannaúður oft ekki nægilega sterkur til að laga lestrarkennsluna í heild að þörfum nemenda eins og best væri á kosið. „Jú, sko aðgerðaáætlanirnar eru í læsisstefnunni, skilurðu, fyrir sveitarfélagið, en það vantar einhvern veginn meiri eftirfylgni finnst mér – það vantar hana ... það vantar alveg manneskju inn í skólana sem fylgir þessu alveg fast eftir“, sagði til dæmis einn viðmælandinn. Ekki væri hægt að treysta því að almennir kennarar hefðu burði til að greina, lesa úr greiningum og skipuleggja sérhæfða kennslu og fylgja eftir þótt sumir gætu það eflaust.

Í skóla þar sem hlutfall nemenda með íslensku sem annað mál er hátt sagði viðmælandi að sérkennslustjóri sæi um að halda utan um nemendur með lestrarerfiðleika og að þeir fengju stuðning og úrræði í sínu námi en hann taldi að vandinn væri stærri en getan til þess að sinna því leyfði. Annar viðmælandi sagði: „Sko, nú kem ég aftur að því að þetta stendur allt í þessari stefnu en ég held samt ... að þetta er ekki nógu pottþétt í framkvæmd.“ „Stefnan er til en það þarf að fylgja henni betur eftir“, mælti þriðji viðmælandinn. Í þeim tilvikum var ákall um meiri eftirfylgni og stuðning sveitarfélags. Viðmælandi sagði:

Það er alveg til rosa flott læsisstefna, ... mjög faglega unnin og flott. Þar er alveg sagt að það eigi að koma inn með íhlutun eftir þetta, þetta og þetta, en svo komum við aftur að því... sko... hver er það sem tekur við keflinu? Þú veist, hefur hann þekkingu til að gera það sem hann á að gera? Og ... ég veit það ekki ... mér finnst kannski erfitt að segja þetta, en samt hef ég það oft á tilfinningunni að það sé það sem vantar.

Þegar kennarar, sem bera hita og þunga af lestrarstuðningi, færa sig til í starfi myndast stundum ákveðið tóm – hver átti að taka við og hvernig átti það að gerast sem best? Í einhverjum tilvikum töldu viðmælendur það skapa mikinn vanda að aðili sem bæri svo mikla ábyrgð færi og þekking og jafnvel skipulag með honum. Viðmælendur lýstu dæmum þar sem þeir komu inn í slíkar aðstæður og þurftu að grafa upp skjöl, áætlanir, ferla og vinnulag og reyna að skilja hvernig stuðningi og eftirfylgni með kennslu væri háttað til að tryggja viðeigandi framvindu. Viðmælandi hafði sérstaklega á orði að skýr aðgerðaáætlun þyrfti að liggja fyrir í skólum og einnig skriflegir verkferlar og lýsingar. Það þyrfti að vera sýnilegt og aðgengilegt kennurum og innbyggt í læsisstefnu skólans.

Þegar spurt var um ábyrgð á stefnu, áætlunum og eftirfylgni sögðu viðmælendur að skýrt þyrfti að vera hvar ábyrgð á lestrarmálum og eftirfylgni lægi. Þeir voru óvissir um að málum væri þannig háttað. Ábyrgðin væri oft hjá þeim sem væri í forsvari fyrir sérkennslumálum en henni væri einnig dreift milli sérkennara og umsjónarkennara og stundum virtist um ætlaða samábyrgð að ræða þar sem í raun enginn einn hefði meginábyrgð með höndum. „Það þarf einhver einn innan skólans að vera með puttann á púlsinum“, sagði einn viðmælandi. „Að skanna alla árganga, vera í samskiptum við sérkennara, sjá um að bera saman bækur og ákveða aðgerðaáætlun“, sagði hann. „Mér finnst það þurfa að vera ein manneskja, einhvers konar læsisfræðingur sem ber ábyrgð á því. Þannig er það ekki í dag“. Viðmælandi sagði að umsjónarkennarar bæru oft ábyrgð á því að nemendur fengju stuðning og úrræði. Annar sagði ábyrgð byggða á samtali og samkomulagi umsjónarkennara og sérkennara.

Mat á stöðu í lestri og skipulag í ljósi mats

Viðmælendur nefndu einkum tvennt sem þyrfti að vera til staðar við mat á lestrarstöðu nemenda, annars vegar að þeir sem sæju um það hefðu sérfræðibekkingu á því sviði og hins vegar að þeir hefðu gott aðgengi að viðeigandi matstækjum. Nemendum sem koma í fyrsta bekk fylgja yfirleitt niðurstöður HLJÓM-2 úr leikskóla og viðmælendum bar saman um að þær væru vel nýttar og að hugað væri sérstaklega að nemendum sem vísbendingar væru um að gætu mögulega átt við lestrarvanda að stríða. Alls staðar var skimað fyrir lestrarvanda í byrjun skólaárs fyrsta bekkjar, oftast í september eða október og síðan með reglulegum hætti á fyrstu árum skólagöngunnar. Umsjónarkennarar voru almennt sagðir annast skimanir í fyrsta og öðrum bekk en stundum væri það gert í samvinnu við sérkennara eða læsisfræðing innan skóla. Töluvert væri stuðst við mælitæki úr smiðju MMS eins og Leið til læsis, lesfimiþróf, orðleysuþróf og svo væri sjónrænn orðaforði einnig kannaður. Viðmælendurnir nýttu sér jafnframt mælitæki sem þeir hafa lært að nota í starfi sínu, eins og til dæmis framburðarskimun Bjartheyjar Sigurðardóttur, aðferðir Guðríðar Öddu Ragnarsdóttur, íhlutun frá Kristínu Arnarsdóttur, PALS og Aston Index prófið, sem dæmi.

Við greiningu á lestrarvanda er nær eingöngu stuðst við LOGOS greiningarforritið sem hefur þar með algera sérstöðu. Það er í umsjá einkaaðila og skólar þurfa að greiða fyrir að nota það og sá sem notar það þarf að sækja sérstakt námskeið til að fá réttindi til þess. Viðmælendum þykir LOGOS gagnlegt greiningartæki en margir höfðu á orði að það væri lítt uppfært í seinni tíð og hefði jafnvel úrelst að sumu leyti. Margir nefndu ýmsa tæknilega ágalla í greiningarferlinu sem væri hvítleitt og töldu jafnvel að það gæti haft áhrif á einbeitingu og frammistöðu nemenda við greininguna. Einn viðmælandinn sagði:

... það er ákveðið hökt í því [LOGOS prófinu]... þá er hérna búið að uppfæra prófið úti [erlendis] ... en það er bara svo dýrt að þær (eigendur LOGOS á Íslandi) hafa ekki viljað fara í þann pakka, þær sem þýddu það á íslensku og segja að það séu svo litlar viðbætur að í rauninni að það svari ekki kostnaði ...

Viðmælendur sögðu að þar sem erfitt væri að greina lestrarvanda fyrr en barn hefði hafið lestrarnám færi greining ekki fram fyrr en í þriðja bekk og jafnvel ekki fyrr en í fjórða bekk, þó að skimanir í yngri bekkjum hefðu gefið vísbendingar um lestrarvanda. Viðmælendurnir sögðu að þeir sæju fljótlega í fyrsta bekk hvort barn gæti átt við mögulegan lestrarvanda að stríða. Það gerðu þeir í ljósi fagbekkingar, menntunar og reynslu sem væri ekki sjálfgefið að almennir kennarar byggju yfir að þeirra mati. Nokkrir viðmælendanna lýstu yfir áhyggjum af því að kennarar tækju ekki nægilega vel eftir lestrarvanda og honum væri því ekki mætt fyrr en eftir greiningu í þriðja eða fjórða bekk. Þeir sögðu að nauðsynlegt væri að efla fagbekkingu kennara á yngsta stigi á lestrarkennslu og fjölga sérfræðingum á sviði lestrarkennslu í grunnskólum. Viðmælendur töldu að ekki væri nægilega mikil kennsla um lestur í almennu kennaranámi til að óreyndir kennarar gætu sinnt slíkri kennslu á yngsta stigi. Þar þyrfti kennara með fagmenntun og góða reynslu. Bent var á að sum sveitarfélög hefðu sem viðmið að kennarar á yngsta stigi hefðu góða menntun á sviði lestrar og legðu áherslu á fræðslu og starfsþróun í tengslum við lestrarkennslu, sem væri til eftirbreytni.

Viðmælendur sögðu að umsjónarkennarar bæru almennt ábyrgð á skipulagi lestrarnáms og að það tæki yfirleitt mið af læsisstefnu skólans eða sveitarfélagsins lægi hún á annað borð fyrir og væri virk. Viðmælendurnir sögðu að álag á umsjónarkennurum væri oft mikið og að þeir gætu átt erfitt með að sinna lestrarmálum af þeirri kostgæfni sem þörf krefði. Talað var um mikilvægi þess að umsjónarkennarar hefðu faglegan stuðning sérkennara eða læsisfræðings við mat á lestrarstöðu nemenda, skipulag lestrarkennslu, stuðning við einstaka nemendur og eftirfylgni. Samvinna í formi teymisvinnu væri mjög æskileg. Þeir viðmælendur sem báru ábyrgð á stöðþjónustu í sínum skóla vildu gera meira til að sinna læsisfræðslu og stuðningi við kennara en sökum tímaskorts og álags í starfi varð yfirleitt minna úr þeim þætti en þeir hefðu viljað. Aðstæður í skólum væru þó misjafnar, stöðþjónustan væri háð mannauði og dæmi væru um að minni sveitarfélög og skólar gætu ekki boðið upp á slíka þjónustu. Það ylti því stundum alfarið á umsjónarkennurum að móta, halda utan um og

hafa eftirfylgni með lestrarstuðningi. Í skólum þar sem sérfræðipækking var til staðar sáu sérkennarar yfirleitt um að fylgja eftir skimun og greiningu.

Viðmælendur sögðu að umsjónarkennarar hefðu yfirleitt samvinnu við sérkennara og deildarstjóra stoðdeilda um skipulag kennslu en engar skriflegar áætlanir væru til um hvað tæki við þegar nemandi greindist með lestrarerfiðleika. Einn viðmælandi sagði:

Stundum væri rosalega gott að þurfa ekki að finna upp hjólið ... það hefur verið haft samband við mig og ég spurð, ertu með einhverja áætlun ef að nemandi kemur slakur út, sýnir einkenni leshömlunar eða einhverja erfiðleika í lestri, dyslexíu eða þú veist ... er einhver áætlun til? Hvað gerist þá? Á hann rétt á 10 tímum í sérkennslu? 5 eða 20 eða 50, skiljið þið? En það er í rauninni ekki þannig.

Þegar skimun gefur vísbendingar um mögulega lestrarerfiðleika virðist venjan sú að skipta nemendum í hópa þannig að þeir sem eru í svipaðri stöðu fái viðeigandi kennslu í minni hópum. Einstaka sinnum hefur vandinn þó verið þess efnis að gera þarf einstaklingsnámskrá og þá er unnið með viðkomandi nemanda í enn smærri hóp eða jafnvel einstaklingslega eftir þörfum og aðstæðum. Að baki einstaklingsnámskrá þarf að liggja fyrir ítarlegt mat og þar sem LOGOS er fyrst notað í þriðja bekk vill matið dragast um of að mati viðmælenda.

Viðmælendur voru sammála um að rík áhersla væri lögð á að meta lestrarstöðu nemenda en að ekki væri eins rík áhersla lögð á skipulega eftirfylgni í kjölfar greiningar. Eftirfylgnin væri oft óskrásett, skipulagið óljóst og stuðningurinn ekki nægilega kerfisbundinn. Aðeins einn viðmælandi var sannfærður um að eftirfylgnin væri eins og best væri á kosið í sínum skóla en aðrir lýstu ýmist efasemdum um það eða sögðu hana óljósa og ómarkvissa. „Stundum held ég að við séum duglegri við að prófa heldur en að bregðast við“, sagði einn viðmælandinn. Heyra mátti að töluverð óvissa væri um mikilvæga verkferla, þ.e. hvað tæki við þegar mat lægi fyrir, hver bæri skýra ábyrgð á því og hvernig stuðningi og eftirfylgni væri háttað. Einn viðmælandinn sagði:

... kennarar eru mjög meðvitaðir ... en það sem mér finnst kannski vanta hjá okkur, það er bara að þetta sé skrifað á blað, skilurðu, ef nemandi kemur slakur út, þá á að gera þetta, þetta og þetta. Skiljið þið, þannig að það sé svolítið skýr eftirfylgniáætlun. Við bregðumst alltaf við ... en það vantar upp á strúktúrinn ... þannig að hver sem er geti þá gengið inn í vinnuna.

Mikilvægt væri að hafa skýra verkferla um mat, skimanir og greiningar en ekki síður um eftirfylgni, hvað ætti að gera í ljósi matsins, og hvernig ætti að fylgja því eftir. Þegar unnið væri kerfisbundið á þann hátt tryggði það mun betri yfirsýn á stöðu mála heldur en að hver og einn sæi um skipulagið á sinn hátt. Til þess að koma á kerfi þar sem unnið er eftir virkum ferlum og fylgja því eftir þyrfti starfsfólk með góða faglega þekkingu og burði til þess að gera áætlanir um kennslu og stuðning og fylgja þeim eftir. Viðmælendur töldu að töluvert vantaði upp á slíka faglega þekkingu í grunnskólum þó staðan væri vissulega góð sums staðar. Jafnvel þótt flestir skólar hefðu á að skipa öflugum sérkennurum væri faglegur bakgrunnur þeirra ekki endilega á sviði lestrarfræða. Nemendur gætu því bæði farið á mis við æskilegan stuðning og eftirfylgni í lestrarnáminu. Tímaskortur umsjónarkennara og skortur á tíma sem sérkennurum er úthlutað getur einnig verið hluti af vandanum er varðar eftirfylgni eftir greiningu. Það skapar vanda eins og viðmælandi sagði:

Það er því frekar óljóst hvað tekur í raun við hjá nemanda með LOGOS greiningu um lestrarerfiðleika þar sem ekkert verklag eða reglur eru til fyrir skóla til að framfylgja. Eftirfylgni virðist heldur byggjast á umsjónarkennara og öðrum mannskap sem skólinn hefur yfir að ráða hverju sinni, hvernig menntun og reynslu viðkomandi mannskapur hefur yfir að ráða hverju sinni og hvort að það sé tími aflögu í dagsins önn til að sinna eftirfylgni eins og þörf er á.

Margir tóku í sama streng og sögðu að staðan í sumum skólum væri eflaust erfið og eftirfylgni eftir greiningu líklegast tilviljunarkennd. Einn viðmælandinn hafði á orði að greining væri stundum „svolítið dautt plagg ofan í skúffu ... því miður“. Það væri mjög mikilvægt að yfir lestrarmálum væri ábyrgðaradili sem bæri að sjá til þess að ferlið frá mati til aðgerða og eftirfylgni með aðgerðum væri virkt.

Veikleikar í mati, skipulagi og eftirfylgni að mati viðmælenda

Þegar spurt var um veikustu hlekkina í skipulagi lestrarkennslunnar nefndu viðmælendur gjarnan að fagþekking þeirra sem sæju um hana væri oft ekki nægilega góð. Þeir nefndu einnig að kennarar þyrftu meiri tíma til þess að skipuleggja kennslu með hliðsjón af stöðu hvers nemanda og fylgja kennslu markvisst eftir. Verklagið þyrfti einnig að vera betur skráð þannig að ljóst væri hvers konar stuðning hver nemandi þyrfti, hver bæri ábyrgð á að veita hann, hver fylgdi því eftir, mæti stöðuna jafnt og þétt og hefði yfirsýn á hana og gæti brugðist við mögulegum misbresti á þessu ferli. Þegar aðilar sem önnuðust mikilvægan þátt þessa ferlis færu úr því hlutverki tækju einfaldlega aðrir við því og gætu fylgt ferlinu. Þegar þetta væri unnið og skráð af fagmennsku voru viðmælendur vissir um að það skilaði sér í markvissari kennslu og eftirfylgni og að það gæti án vafa dregið úr lestrarvanda barna og stuðlað að meiri farsæld í námi.

Viðmælendur nefndu einnig óljóst verklag með eftirfylgni tengt læsisstefnu skólanna og áhyggjur af því að þótt aðgerðaáætlanir væru til væri ekki nægileg fagþekking eða mannauður í skólunum til að fylgja þeim eftir. Skapa þyrfti kerfi þar sem ákveðinn aðili bæri ábyrgð á framkvæmd læsisstefnu og eftirfylgni með aðgerðaáætlunum. Viðmælendur sögðu að það þyrfti að vera til leiðbeinandi ferli sem skólar gætu sniðið að aðstæðum sínum og að það væri almennt farið eftir viðmiðum við það. Það gæti stuðlað að meiri festu í skólastarfinu, gæðum í starfi og haft jákvæð áhrif á nám.

Viðmælendur sögðu að þeir hefðu tök á að nota fjölbreytileg matspróf í tengslum við skimun í lestri en að viðurkennd greiningartæki væru takmörkuð við LOGOS. Það væri nokkuð gott greiningartæki en kostnaðarsamt væri fyrir skólana að nota það og það virðist ekki hafa verið uppfært sem skyldi á undanförunum árum. Við greiningar hafi komið upp tæknilegir hnökror sem gætu haft áhrif á frammistöðu nemenda og þar með matið. Viðmælendur voru sammála um að menntayfirvöld þyrftu að bjóða upp á vönduð matstæki við greiningu og annast þjónustu í tengslum við þau, s.s. námskeið um fyrirlagnir, ráðgjöf um kennslu og reglulega uppfærslu á matstækjunum. Þeir kölluðu einnig eftir formlegu greiningartæki strax í fyrsta eða öðrum bekk þannig að hægt væri að fylgja slíku mati strax eftir með snemmbærum stuðningi og viðeigandi þjónustu. Þeir sögðu að bið fram í þriðja eða fjórða bekk á formlegri greiningu væri óviðunandi þegar hún væri forsenda þjónustu, til dæmis aðgengis að Hljóðbókasafni.

Þegar þekking á lestrarkennslu væri ekki nægilega góð sögðu viðmælendur að huga þyrfti markvisst að menntun og starfsþróun kennara þannig að þeir gætu náð sem bestum tókum á lestrarkennslu. Kennurum þyrfti að standa til boða nám í lestrarfræðum og fjölbreyttur stuðningur á því sviði í starfi. Það væri menntayfirvalda, háskóla og fræðslusviða að tryggja fræðslu og stuðning við starfsþróun og skóla að tryggja starfsfólki tækifæri á að taka þátt í því. Þannig tryggðu þeir að í skólum væri þekking á sviði lestrarkennslu góð.

Umræður

Markmið rannsóknar var að skoða skipulag og eftirfylgni stuðnings við lestur á yngsta stigi grunnskóla og koma auga á styrk- og veikleika þess. Þrátt fyrir að lög og reglugerðir hafi breyst á undanförunum áratugum og menntamálayfirvöld gert margar úrbætur í skólakerfinu með tilliti til lestrarkennslu og sértækrar aðstoðar hafa rannsóknir sýnt að staða barna með lestrarerfiðleika sé ekki góð og að meira þurfi að gera til að mæta þörfum þeirra (Edda Óskarsdóttir o.fl., 2021; Ingibjörg Karlsdóttir og Sigrún Harðardóttir, 2022; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2017; Mennta- og

menningarmálaráðuneytið, 2013; Menntamálaráðuneytið, 2007; Menntamálastofnun, 2019). Rætt var við læsisfræðinga til þess að fá upplýsingar um hvernig þessu væri hagað í skólum sem búa að sérfræðipækkingu þeirra og fá fram sjónarmið þeirra á stefnu, framkvæmd í heild og þeim björgum sem í boði eru til þess að standa sem best að viðeigandi lestrarstuðningi. Rannsóknarspurningin var: hver eru helstu álitamálin er varða skipulag og eftirfylgni með lestrarstuðningi á yngsta stigi grunnskóla séð með augum læsisfræðinga? Undirspurningar til frekari afmörkunar voru: hvernig er mati á lestrarstöðu nemenda háttáð, hvernig er lestrarstuðningur skipulagður í ljósi mats, hvernig er skipulaginu fylgt eftir og ef skipulag kennslu í heild er samfelld keðja, hverjir væru veikustu hlekkir hennar?

Stefna, skipulag og ábyrgð

Farsæld og menntun fyrir alla voru þættir sem voru ofarlega í huga viðmælenda og ekki var að finna neinar efasemdir um að hugmyndafræði þess efnis eða stefna eins og birtist í lögum um grunnskóla (nr. 91/2008) og lögum um samþættingu þjónustu í þágu farsældar (nr. 86/2021) væri mikilvæg eða rétt. Hins vegar mátti greina áhyggjur af því að skólar geti ekki mætt lestrartengdum námsþörfum nemenda nægilega vel til samræmis við þá sýn eða stefnu; hvort þeir hefðu nægilega góðan mannaúð, eða traust skipulag til þess. Það tvennt virðist ekki sjálfkrafa haldast í hendur og í huga viðmælenda mátti greina efasemdir um að skipulag skóla væri nægilega gott þrátt fyrir góðan mannaúð.

Í flestum tilvikum var yfirlýst læsisstefna í þeim skólum sem viðmælendur störfuðu við sem er til samræmis við úttekt Menntamálastofnunar (2019) sem bendir til þess að flestir skólar vinni eftir læsisstefnu eins og kveðið er á um í þjóðarsátt um læsi sem sveitarfélög hafa skuldbundið sig til að vinna eftir. Í mörgum tilvikum sögðu viðmælendur að stefnan væri virkt leiðarljós og að henni fylgdi í sumum tilvikum aðgerðaáætlun sem fara ætti eftir. Í nokkrum tilvikum sögðu viðmælendur að þó stefna væri til staðar efuðust þeir um að hún væri virk eða að til væru skýrar aðgerðaáætlanir vegna læsisvanda byggðar á henni. Í einhverjum tilvikum stóð til að endurskoða læsisstefnur og viðmælendur vonuðust eftir því að það stuðlaði að meiri festu í skólastarfinu í kjölfarið sem er til marks um tiltrú á góðri læsisstefnu. Að mati viðmælenda er mikilvægt að hafa virka og vel útfærða læsisstefnu og ítarlega stefnu um hvernig haga skuli mati, kennslu og eftirfylgni í lestri og viðeigandi stuðningi frá fræðslufirvöldum til þess að það gangi sem best upp.

Áhugavert er að tengja þessa niðurstöðu við innleiðingu stefnu um menntun fyrir alla. Í innlendum og erlendum rannsóknum hefur komið fram að bil sé milli mótunar og framkvæmdar stefnu um menntun fyrir alla (Edda Óskarsdóttir o.fl., 2021) og það gæti einnig átt við um lestrarstefnu og -kennslu. Til þess að koma lestrarstefnu sem best í framkvæmd þurfa fræðslufirvöld, skólar og kennarar að vinna eftir aðgerðaáætlun þar sem stefnan er útfærð, enda eru þau ábyrg fyrir velferð barna í skóla og að börn fái þá aðstoð sem þau þurfa (Lög um grunnskóla nr. 91/2008; Lög um samþætta þjónustu í þágu farsældar barna nr. 86/2021). Jafnvel þótt viðmælendum þyki stefna þeirra skóla góð hafa þeir efasemdir um framkvæmd hennar. Oft sé skortur á fagþekkingu innan skóla og kerfisbundnu ferli í lestrarkennslu og eftirfylgni með henni. Í viðtölunum komu fram viðhorf um að sérþekking á lestri meðal kennara á yngsta stigi væri forsenda markvissrar kennslu. Jafnframt kom fram að fyrir kennarana væri mikilvægt að hafa sér við hlið sérfræðinga, sérkennara eða læsisfræðinga, til að styðja við starfið. Hjá viðmælendum mátti greina áhyggjur af stöðu skóla sem hefðu ekki á að skipa jafngóðum mannaúð og þar sem þeir störfuðu eða jafngóðri stoðþjónustu. Viðmælendurnir höfðu miklar efasemdir um að staðan væri almennt nægilega góð hérlandis. Til þess að tryggja það vantaði aukinn stuðning og eftirfylgni af hendi fræðslufirvalda og þeir sem bera ábyrgð á að veita nemendum viðeigandi lestrarstuðning þurfa að hafa aðgang að faglegum stuðningi til að standa undir hlutverkum sínum (Donald o.fl., 2020). Mörgu af því sem bent var á í skýrslu menntamálaráðuneytisins frá árinu 2007 að þyrfti að laga hefur ekki verið fylgt nægilega vel eftir.

Skipulagi lestrarkennslu má líkja við keðju. Hver hlekkur þarf að vera sterkur til þess að keðjan slitni ekki. Grunnlestrarkennsla er ákveðinn hlekkur, mat á lestrarþörfum annar hlekkur, aðgerðir í ljósi mats þriðji hlekkurinn o.s.frv. Ekki má myndast óparfa og viðkvæmt rof í stuðningi við

nemendur þótt einstakir kennarar búi ekki yfir mikilli faglegrri þekkingu eða færi sig úr mikilvægu stuðningshlutverki. Það er ábyrgð skólans að tryggja samfelldan stuðning og gæta að styrk keðjunnar í heild. Til þess að það gangi upp þarf að liggja skýrt fyrir hvað gera þarf og á hvaða forsendum það er byggt. Greina mátti áhyggjur viðmælenda um að það væri nægilega markvisst, jafnvel í skólum sem hafi á að skipa sérfræðingum í læsiskennslu og sérkennslu. Gott heildarskipulag í lestrarkennslu er ekki síður nauðsynlegt en góð fagþekking á lestrarkennslu til að tryggja nemendum stuðning í takt við þarfir þeirra. Keðjan er ekki sterkari en veikasti hlekkur hennar, þar getur hún slitnað. Veikustu hlekkir keðjunnar tengjast þekkingu, menntun og reynslu kennara og sérfræðinga og þeim mannaúði sem kemur að kennslu, skorti á einum ábyrgðaraðila innan skólanna fyrir málefnum, vöntun á skráðum verkferlum vegna þarfa á stuðningi og viðurkenningu á mati fyrir fyrsta og annan bekk í grunnskóla til að opna aðgengi að Hljóðbókasafninu, og þeirri staðreynd að eina eiginlega greiningartækið sem í boði er sé í höndum einkaaðila og ekki uppfært sem skyldi.

Áhugavert er að velta fyrir sér sjónarmiðum um ábyrgð á lestrarmálum. Flestir viðmælendanna töluðu fyrir gildi þess að tiltekinn fagaðili bæri meginábyrgð en hluta ábyrgðar þyrfti óhjákvæmilega að deila með öðrum. Einhver þarf þó að tryggja að nemendur fái samfelldan stuðning þótt margir komi að því að veita hann. Þarna má greina sjónarmið um bæði mikilvægi teymisvinnu og samábyrgðar en jafnframt mikilvægi þess að einn fagaðili haldi utan um og beri ábyrgð á ferlinu í heild. Innan skóla bera skólustjórar ábyrgð á faglegu starfi (Lög um grunnskóla nr. 91/2008) og þótt ábyrgð á einstökum þáttum faglegs starfs dreifist innan skóla samkvæmt skipulagi hans þarf að tryggja að ábyrgðinni sé fylgt eftir og hún öxluð.

Mat á stuðningsþörf í lestri og skipulag í ljósi þess

Í viðtölunum voru nefnd mörg dæmi um matspróf við skimun og mat á stöðu nemenda, bæði nýleg og gömul. Flestir nefndu matspróf sem standa öllum til boða og hafa verið í mótun á undanförunum árum eða áratug, meðal annars á vegum MMS. Flestir nefndu einnig matspróf sem standa ekki öllum til boða eða kalla á sérstök námskeið til að fá heimild til þess að nota þau. Viðmælendurnir töldu að tiltölulega auðvelt væri að skima fyrir mögulegum lestrarvanda með þeim matsprófum sem væru aðgengileg, með fyrirvara um að kennarar hefðu vald á þeim, en að erfiðara væri að greina þann vanda nákvæmlega. Þar þyrftu kennarar að búa yfir meiri þekkingu sem aðeins fengist með sérstakri þjálfun í að nota matstækin og góða innsýn í fræði um lestur og lestrarvanda. Það væri á valdi fárra að annast greinandi mat og viðmælendur voru efins um að allir skólar hefðu yfir að ráða sérfræðingum á því sviði og þyrftu því á utanaðkomandi aðilum að halda til þess. Skólaþjónusta sveitarfélaga þarf að veita skólum markvissan og sérhæfðan stuðning (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013; Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010) og jafnframt þarf að stuðla að því að skólarnir búi yfir starfsfólki sem hefur nægilega faglega burði til að standa vel að lestrartengdum stuðningi. Mikilvægt er að öll börn fái viðeigandi stuðning í lestri strax á fyrsta stigi þjónustu til samræmis við þarfir samkvæmt lögum um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna (nr. 86/2021) og í kjölfar vandaðs mats þjónustu á öðru og þriðja stigi eftir því sem við á.

Ábendingu nefndar menntamálaráðuneytis (2007) um að leggja þyrfti áherslu á skimun hefur verið fylgt eftir en ekki hefur verið lögð áhersla á að tryggja aðgengi að góðum greiningarprófum fyrir skóla og kennara. Í viðtölunum komu fram áhyggjur af því að menntayfirvöld byðu ekki upp á góð greiningarpróf í lestri. Stuðst er við greiningarpróf sem haldið er úti af einkaaðila sem einnig sér um námskeið um notkun þess sem er forsenda þess að geta lagt það fyrir. Það er kostnaðarsamt fyrir skóla og greiningartækið hefur ekki verið uppfært reglulega héraðs og þykir bæði að nokkru leyti takmarkað og stirt í notkun, jafnvel þannig að það geti skekkt niðurstöður. Gagnrýnivert er að menntayfirvöld tryggi ekki gerð og þróun mikilvægra matstækja, haldi þeim við og annist fræðslu um notkun þeirra og stuðning til að fylgja niðurstöðunum eftir. Jafnframt er gagnrýnivert að gerð sé krafa um að nota viðurkennt greiningartæki fyrir nemendur til að tryggja þeim sem eru með lestrarerfiðleika ákveðna þjónustu. Greiningin veitir sem dæmi aðgengi að Hljóðbókasafni en börn í fyrsta og öðrum bekk njóta ekki þeirrar þjónustu þar sem LOGOS er ekki lagt fyrir fyrr en í þriðja bekk og í sumum tilvikum ekki fyrr en í fjórða bekk. Börn sem hafa þörf fyrir þjónustuna verða af

henni. Breyta þarf reglum Hljóðbókasafnsins þannig að börn sem glíma við lestrarvanda fái aðgang að safninu eins fljótt og hægt er. Jafnframt þarf að bregðast sem fyrst við skilgreindum vanda því rannsóknir benda til þess að snemmbær og markviss stuðningur í lestrarnámi sé bæði mikilvægur og árangursríkur (Carrol o.fl., 2011; Scanlon o.fl., 2017; Lovett o.fl., 2017). Áður en börnin koma í grunnskóla hefur verið lagt mat á hljóðkerfis- og málvitund þeirra (HLJÓM-2) sem mikilvægt er að nýta vel því matið gefur vísbendingar um mögulegan lestrarvanda sem bregðast þarf við sem fyrst. Það getur unnið gegn neikvæðum áhrifum á nám og líðan í grunnskóla (Amalía Björnsdóttir o.fl., 2013) og snýr því að farsæld barna.

Stuðningur í lestrarnámi þarf að skipuleggja með hliðsjón af mati á þörfum og fylgja eftir á markvissan hátt. Engar leiðbeinandi verkáætlanir eða reglur virðast vera til um hvað gera skuli eftir að greining er komin. Skipulagið er á ábyrgð hvers skóla og þrátt fyrir að margir þeirra hafi mannauð til þess að haga skipulaginu faglega benda niðurstöður úr viðtölunum til að það sé alls ekki tryggt. Til þess að veita sem nákvæmasta stuðning þarf gott heildarskipulag (Howe o.fl., 2003; Spear-Swerling, 2019) og mikilvægt er að í boði séu leiðbeinandi stuðningsáætlanir fyrir skóla sem þeir geta nýtt sér í þágu lestrarnáms. Hluti af því er að kennarar og sérkennarar hafi tíma utan hefðbundinnar kennslu til að standa undir þörfinni. Viðmælendur töldu að það gæti hamlað eftirfylgni í lestri hversu takmarkaðan tíma kennarar og sérkennarar hefðu utan hefðbundinnar kennslu. Þeir sögðu að kennara vantaði meiri tíma eða svigrúm til þess að vinna þessa vinnu innan vinnutíma og að helst þyrfti að fjölga kennurum í bekkjarstarfi á kostnað stuðningsfulltrúa til að byggja starfið á meiri fagþekkingu. Þá kom fram að starfandi kennara skorti oft stuðning á borð við bætta tækni, tæknimenntun og þjálfun. Viðmælendurnir kalla eftir meiri kennslu um læsi í kennaranámi en einnig öflugri starfsþróun í tengslum við læsi. Þá má finna ákall hjá þeim um að efla samvinnu aðila í skólasamfélaginu með markvissari hætti og að fjölga fagmenntuðu starfsfólki á yngsta stigi í upphafi lestrarkennslu. Foreldrar kalla einnig eftir auknum samskiptum við skólasamfélagið og hafa áhyggjur af því að stuðningsfulltrúar sinni fjölda barna með ólíkar þarfir á sama tíma (Ingibjörg Karlsdóttir og Sigrún Harðardóttir, 2022). Mikilvægt er að menntayfirvöld bjóði upp á fjölbreyttan og faglegan stuðning við kennara í formi náms, námskeiða og starfsþróunar og gera hann sem aðgengilegan.

Lokaorð

Þó að skólar séu vel mannaðir á sviði lestrar virðist skipulag sem er ekki nægilega traust geta unnið gegn því að nægilega vel og faglega sé staðið að kennslu, stuðningi og eftirfylgni með nemendum í lestrarvanda. Rannsóknin opnar augu fyrir því hversu mikilvægt er að horfa til lestrarkennslu og -stuðnings sem heildar sem þarf að skipuleggja vel og fylgja markvisst eftir. Stefna er lítils virði ef henni er ekki fylgt eftir með góðu skipulagi og rannsóknin varpar ljósi á ýmis álitamál er varða skipulag, stuðning og eftirfylgni með lestrarkennslu á yngsta stigi grunnskóla séð með augum læsisfræðinga. Í viðtölunum koma fram sterkar vísbendingar um þörf á heildrænu skipulagi, skráðum verkferlum og markvissu utanumhaldi í þágu lestrarstuðnings. Að koma til móts við það gagnast vel öllum skólum en er ekki síst mikilvægt skólum sem búa ekki að eins góðum mannauði á sviði lestrar og skólar sem það gera.

The organisation and follow-up of reading support at the youngest level of primary school: From the perspectives of literacy experts

In recent years, emphasis has been placed on assessing children's learning needs and meeting them as best as possible right from the beginning of their schooling. This shift can be attributed to increased emphasis on universal education and children's well-being, as well as a heightened awareness of the importance of early intervention to mitigate potential issues and their adverse impacts on children's learning and development. Given that reading and literacy are integral to early primary education, reading instruction during these formative years is particularly crucial. The Compulsory School Act from

2008 and the Act on the Integration of Services for the Benefit of Children's Prosperity from 2021, along with regulations on special needs in primary schools and municipal school services, collectively establish a policy for inclusive schools. This policy emphasises the priority of meeting students' needs through targeted support. The article examines findings from interviews with literacy experts actively engaged in schools possessing strong professional expertise in reading studies. The study aimed to provide insights into the organisation of reading support for students requiring additional assistance. Qualitative methods were employed for data collection and analysis. Literacy specialists nationwide, typically from larger schools (over 400 students), participated in semi-structured interviews using purposeful sampling. Participants, members of the Association of Literacy Scholars in Iceland (Félag læsisfræðinga á Íslandi, FLÍS), had backgrounds in reading studies and at least five years of experience in reading support. FLÍS members undergo specialised studies equivalent to 60 to 120 ECTS credits. Interviewees often held leadership positions in reading education, such as special education teachers or heads of special education. Special emphasis was placed on orientation and action plans for teaching, the methods of evaluation employed, the types of evaluation tools utilised, and the management of students' support and subsequent follow-up. The examination of potential weaknesses in implementation focused on elucidating the delineation of the responsibility of different parties and assessing the transparency of the procedural framework. As perceived by literacy experts, the research question addressed the primary issues concerning the organisation and follow-up of reading support for the youngest primary school students. The primary findings indicated that regular screening occurs in the early years of compulsory school, but a comprehensive analysis of reading difficulties is not conducted until the 3rd grade. Private parties administer the tests used for analysis, and it is criticised that the government neither offers such tests nor updates them regularly nor provides teachers with guidance on their use. A clear strategy for teaching reading was not consistently in place, and the action plan sometimes lacked alignment with the strategy. Additionally, a written process for support based on the assessment of students' reading status was not always established.

Furthermore, the support management was occasionally unclear, and there was insufficient clarity regarding responsibility for progress and follow-up. Despite schools being well-staffed in the field of reading, an inadequately solid organisational structure can hinder the effective and professional handling of teaching, support, and follow-up for students with reading difficulties. The study highlights the critical importance of systematically planning and following up on reading instruction and support. A policy holds little value without proper organisational implementation. This study illuminates various issues related to the organisation, support, and follow-up of reading instruction for the youngest primary school students, as viewed by literacy specialists. The study highlights the importance of systematically planning and following up on reading instruction and support. Policies are ineffective without proper organisational implementation. Through the perspectives of literacy specialists, the study sheds light on various issues related to the organisation, support, and follow-up of reading instruction for the youngest primary school students. The interviews highlight compelling evidence that comprehensive organisation, well-documented work processes, and systematic management are necessary to enhance reading support. These improvements are beneficial for all schools but are particularly crucial for those with limited human resources in the field of reading compared to others. The findings suggest that much of the process appears to rely on happenstance rather than established procedures, raising concerns about the adequacy of reading support despite the professional expertise of the school's teachers in reading studies.

Keywords: Teaching reading, organisation of reading support, follow-up with reading support

Um höfunda

Guðmundur Engilbertsson (ge@unak.is) er lektor við kennaradeild Hug- og félagsvísindasviðs Háskólans á Akureyri. Hann hefur lokið B.Ed.-prófi í kennarafræði og M.Ed.-prófi í menntunarfræði við Háskólann á Akureyri. Helstu viðfangsefni hans í kennslu og rannsóknum líta að gæðum kennslu, kennslufræði, orðaforða og læsi til náms. <https://orcid.org/0000-0002-6472-1742>

Fjóla Björk Karlsdóttir (fjolabjork@unak.is) er adjunkt við viðskiptadeild Hug- og félagsvísindasviðs Háskólans á Akureyri. Hún hefur lokið B.Sc.- og M.Sc.-prófi í viðskiptafræði og diplómaprófi í kennslufræðum við Háskólann á Akureyri. Helstu viðfangsefni hennar í kennslu og rannsóknum eru tengd fjármálum sveitarfélaga og fyrirtækja, líðan starfsmanna á vinnustað og börnum með lestrarerfiðleika. <https://orcid.org/0000-0002-3263-8418>

About the author

Guðmundur Engilbertsson (ge@unak.is) is an assistant professor at the Faculty of Education in the School of Humanities and Social Sciences at the University of Akureyri. He holds a B.Ed. degree in Education and an M.Ed. degree in Educational studies from the University of Akureyri. His teaching and research interests include teaching quality, vocabulary learning and teaching, literacy, literacy for learning, and learning and teaching methods. <https://orcid.org/0000-0002-6472-1742>

Fjóla Björk Karlsdóttir (fjolabjork@unak.is) is an adjunct in the Faculty of Business in the School of Humanities and Social Sciences at the University of Akureyri. She has completed a B.Sc. and M.Sc. degree in Business Administration and has a diploma in Educational studies from the University of Akureyri. Her main subjects in teaching and research are related to municipal and corporate finances, the well-being of employees in the workplace and children with reading disabilities. <https://orcid.org/0000-0002-3263-8418>

Heimildir

- Amalía Björnsdóttir, Jóhanna T. Einarsdóttir og Ingibjörg Símonardóttir. (2013). Langtímarannsókn á forspárgildi málproskaathugana við 5–6 ára aldur um síðari líðan og reynslu. *Netla – Vefritarrit um uppeldi og menntun*. <http://netla.hi.is/greinar/2013/ryn/013.pdf>
- Bazen, L., deBree, E. H., van den Boer, M. og de Jong, P. F. (2022). Perceived negative consequences of dyslexia: The influence of person and environmental factors. *Annals of Dyslexia*, 73(2), 214–234. <https://doi.org/10.1007/s11881-022-00274-0>
- Bowens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: A conceptual framework. *European Law Journal*, 13(4), 447–468. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0386.2007.00378.x>
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage Publishing.
- Carroll, J. M., Bowyer-Crane, C., Duff, F. J., Hulme, C. og Snowling, M. J. (2011). *Developing language and literacy: Effective intervention in early years*. John Wiley & Sons.
- Castles, A., Rastle, K. og Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19, 5–51. doi:10.1177/1529100618772271
- Donald, M. D., Rezanian, D. og Baker, R. (2020). A grounded theory examination of project managers' accountability. *International Journal of Project Management*, 38, 27–35. <https://doi.org/j.ijproman.2019.09.008>
- Duke, N. K. og Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), 21–44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>

- Edda Óskarsdóttir, Hermína Gunnþórsdóttir, Birna M. Svanbjörnsdóttir og Rúnar Sigþórsson. (2021). Framkvæmd stefnu um menntun fyrir alla á Íslandi: Viðhorf skólafólks og tillögur um aðgerðir. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2021.7>
- Fisher, D., Frey, N. og Hattie, J. (2017). *Teaching literacy in the visible learning classroom*. Corwin.
- Frink, D. D. og Klimoski, R. J. (1998). Toward a theory of accountability in organizations and human resource management. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 16, 1–51.
- Harvey, S. og Goudvis, A. (2017). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement* (3. útg.). Stenhouse Publishers.
- Helga Jónsdóttir. (2021). Viðtöl í eiginlegum og meginlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir: Handbók í aðferðafræði* (bls. 147–169). Háskólinn á Akureyri og Háskólaútgáfan.
- Háskólinn á Akureyri. (2017). Siðareglur Háskólans á Akureyri. Höfundur. <https://www.unak.is/is/haskolinn/stjornskipulag/sidareglur>
- Howe, K. B., Scierca, B. J., Gibbons, K. A. og Silbergliitt, B. (2003). A schoolwide organization system for raising reading achievement using general outcome measures and evidence-based instruction: One education districts experience. *Assessment for Effective Intervention*, 28(3), 59–71. <http://aei.sagepub.com/content/28/3-4/59>
- Ingibjörg Karlsdóttir og Sigrún Harðardóttir. (2022). „Leyfum börnunum að blómstra þar sem þau hafa styrkleikana“. Reynsla foreldra af stuðningi við börn með námserfiðleika. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 31(1), 25–42. <https://doi.org/10.24270/tuum.2022.31.2>
- LOGOS – LESOMETRICA. (e.d.). *Um Logos*. <http://www.logos-test.is/aboutLogos.htm>
- Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A. og Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 889–914. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000181>
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008. <https://www.althingi.is/lagas/nuna/2008091.html>
- Lög um samþætta þjónustu í þágu farsældar barna nr. 86/2021. <https://www.althingi.is/lagas/nuna/2021086.html>
- Madda, C. L., Griffo, V. B., Pearson, P. D. og Raphael, T. E. (2019). Current issues and best practice in literacy instruction. Í M. Morrow og L. B. Gambrell (ritstjórar), *Best practices in literacy instruction* (6. útg.) (bls. 27–51). The Guilford Press.
- Menntamálaráðuneytið. (2007). *Skýrsla nefndar um lestrarörðugleika og leshömlun*. Höfundur. https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/lestrarerfidleikar_skyrsla.pdf
- Menntamálastofnun. (e.d.). *Lesferill*. Höfundur. <https://mms.is/lesferill>
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013*. Höfundur.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2014). *Hvítbók um umbætur í menntun*. Höfundur. https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettir/Hvitbik_Umbaetur_i_menntun.pdf
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2017). *Menntun fyrir alla á Íslandi: Úttekt á framkvæmd stefnu um menntun án aðgreiningar á Íslandi*. Höfundur. <https://www.stjornarradid.is/lisalib/getfile.aspx-?itemid=cca962f5-be4f-11e7-9420-005056bc530c>
- Menntamálastofnun. (2019). *Úttekt á gerð og notkun læsisstefnu*. Höfundur. https://mms.is/sites/mms.is/files/uttekta_laesisstefna_loka_14_3_2019.pdf
- Morrow, L. M., Dougherty, S. M. og Tracey, D. H. (2019). Best practices in early literacy: Preschool, kindergarten, and first grade. Í M. Morrow og L. B. Gambrell (ritstjórar), *Best practices in literacy instruction* (6. útg.) (bls. 75–103). The Guilford Press.
- Quigley, A. (2020). *Closing the reading gap*. Routledge.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward a reformed program in reading comprehension*. RAND Corporation.
- Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010.

- Reglugerð um skóláþjónustu sveitarfélaga við leik- og grunnskóla og nemendaverndarráð í grunnskólum nr. 444/2019.
- Risko, V. J. og Walker-Dalhouse, D. (2019). Best practices to change the trajectory of struggling readers. Í M. Morrow og L. B. Gambrell (ritstjórar), *Best practices in literacy instruction* (6. útg.) (bls. 104–126). The Guilford Press.
- Scanlon, D. M., Anderson, K. L. og Sweeney, J. M. (2017). *Early intervention for reading difficulties: The interactive strategies approach* (2. útg.). The Guilford Press.
- Snowling, M. J., Hulme, C. og Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: Past, present, and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501–513. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>
- Spear-Swerling, L. (2019). Structured literacy and typical literacy practices: Understanding differences to create instructional opportunities. *Teaching Exceptional Children*, 51(3), 201–211.
- Stuart, M. og Stainthorp, R. (2016). *Reading development & teaching*. Sage Publishing.
- Tunmer, W. E. og Hoover, W. A. (2019). The cognitive foundations of learning to read: A framework for preventing and remediating reading difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 75–93. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1614081>.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. og Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 45, 2–40.



Guðmundur Engilbertsson og Fjóla Björk Karlsdóttir. (2024)

Skipulag og eftirfylgni stuðnings við lestur á yngsta stigi grunnskóla séð með augum læsisfræðinga

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

<http://netla.hi.is/greinar/2024/alm/10.pdf>

DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2024/10>