

Hversu hratt er nógu hratt? – Tengsl lestrarhraða, lesfimi og lesskilnings



Rannveig Oddsdóttir

Hraðapróf og hraðaviðmið hafa verið nokkuð í umræðunni undanfarin misseri eftir að Menntamálastofnun gaf út ný lesfimiþróf fyrir grunnskólanemendur og viðmið um raddlestrarhraða fyrir alla árganga grunnskóla. Helstu rökin fyrir því að prófa lestrarhraða barna reglulega allt frá upphafi formlegs lestrarnáms og til loka grunnskólagöngu, eins og lagt er til í leiðbeiningum með nýútkomnum lesfimiþrófum, eru þau að rannsóknir hafa sýnt að lestrarhraði tengist mörgum öðrum mælingum á læsi svo sem lesskilningi. En hvað mæla hraðlestrarpróf í raun og hversu gott tæki eru þau til að fylgjast með framvindu læsis grunnskólabarna? Í þessari grein er reynt að svara þeirri spurningu. Fjallað er um það hvað lesfimi felur í sér, hvernig lestrarhraði og lesfimi tengist lesskilningi, hvernig meta má lesfimi og hvernig mat gagnast annars vegar til að fá upplýsingar um stöðu ákveðinna hópa og hins vegar til að styðja við nám nemenda.

Sjálfvirkur fyrirhafnarlaus lestur

Ein meginundirstaða þess að verða læs á ritaðan texta er að geta umskráð hann fyrirhafnarlaust. Þegar þeim áfanga er náð les einstaklingur sjálfvirk og getur því beint hugsun sinni óskiptri að innihaldi textans. Lestrarkennsla á fyrstu árum grunnskólagöngu miðar að því að þjálfar lestur barna þannig að þau nái þessari sjálfvirkni. Hjá flestum börnum verða góðar framfarir í þessum þætti lestrar á fyrstu árum grunnskólagöngu og lestur þeirra þróast frá stíðu stauti þar sem einstaklingur þarf að hafa mikið fyrir því að kalla fram hljóð hvers bókstafs og tengja þá saman í orð og setningar yfir í að geta lesið áreynslulaust fjölbreytta texta. Hjá öðrum börnum er þróunin hægari og þau þurfa markvissari kennslu og meiri þjálfun en önnur börn til að ná góðum tókum á umskráningunni.

Eftir því sem tók einstaklings á umskráningu verða betri eykst lestrarhraði hans. Vaxandi færni í umskráningu birtist þó ekki eingöngu í auknum lestrarhraða heldur einnig í meiri nákvæmni í lestrinum og betra lestrarlagi eða hljómfalli þegar lesið er. Hugtakið *lesfimi* nær yfir alla þessa þrjá þætti og birtist góð lesfimi í sjálfvirkum fyrirhafnarlausum lestri þar sem lesið er í viðeigandi hendingum með réttu hljómfalli.

Tengsl lesfimi við lesskilning

Lesfimi er oft sögð vera brúin á milli umskráningar og lesskilnings. Einstaklingur sem náð hefur góðri lesfimi les og skilur samtímis. Þeir sem ekki búa yfir eins góðri lesfimi verða aftur á móti að einbeita sér að því að umskrá orð, þeir þekkja fá orð sjónrænt og þurfa því að hljóða sig í gegnum orðin staf fyrir staf. Slök lesfimi hefur því eðli málsins samkvæmt hamlandi áhrif á lesskilning. Í byrjun lestrar náms, meðan börn hafa ekki náð fullum tókum á umskráningunni, mælast því sterk tengsl á milli lestrarhraða og lesskilnings. Þau tengsl má skýra með því að meðan einstaklingur þarf að beina hugsun sinni að því að umskrá stafatáknin yfir í hljóð og orð er erfitt að ná samhengi í þeim texta sem lesinn er. Eftir að sjálfvirkni í lestri er náð dregur hins vegar úr styrkleika þessara tengsla og aðrir þættir lesfimi svo sem hljómfall hafa þegar ofar dregur sterkara forspárgildi fyrir lesskilning en lestrarhraði (Valencia o.fl., 2010), enda er nær ómögulegt að lesa texta sem maður ekki skilur með réttri hrynjandi og áherslum. Það að kunna að lesa texta með góðri hrynjandi, svo sem að stoppa við punkta og nýta sér önnur greinarmerki til að átta sig á áherslum í textanum, getur einnig hjálpað til við að skilja inntak textans. Lesfimi er þó ekki eina stoðin sem lesskilningur hvílir á. Málskilningur, bakgrunnsþekking og ályktunarhæfni eru aðrar mikilvægar stoðir lesskilnings sem þarf að leggja rækt við ekki síður en lesfimina.

Lestrarkennsla þarf að miða að því að börn nái góðri sjálfvirkni í umskráningu til að þau geti

einbeitt sér að innihaldi textans. Aukinn lestrarhraði eftir að sjálfvirkri fyrirhafnarlausri umskráningu er náð skilar sér hins vegar ekki endilega í bættum lesskilningi (Rasinski og Hamman, 2010). Þannig sýna til dæmis tölur frá Bandaríkjunum að þótt lestrarhraði barna hafi aukist frá því Hasbrouck og Tindal (2005) birtu upplýsingar um meðallestrarhraða barna 2004 hefur lesskilningur ekki eflst að sama skapi (Rasinski og Hamman, 2010). Í Bandaríkjunum er því farið að vara við því að leggja ofuráherslu á lestrarhraða í lestrarkennslu barna og mælst til þess að lestrarhraði sé þjálfður í gegnum æfingar þar sem lögð er áhersla á alla þætti lesfimi sem og lesskilning (Marcell, 2012; Rasinski, 2012).

Í þessu samhengi er líka mikilvægt að hafa í huga að lestrarhraði einstaklings er ekki fasti. Við lesum texta mishratt eftir inntaki hans og tilgangi lestrarins hverju sinni. Þannig lesum við til dæmis að jafnaði hraðar þegar við lesum skáldsögu en fræðitexta. Við lesum líka í flestum tilvikum hraðar þegar við lesum í hljóði en þegar við lesum upphátt og þá sér í lagi þeir sem hafa náð góðum tókum á umskráningunni. Þegar lesið er upphátt er það hamlandi þáttur hve hratt viðkomandi getur borið orðin fram en í hljóðlestri aftur á móti er hægt að renna textanum hraðar í gegnum hugann. Annað sem hefur áhrif á það hve hratt við lesum er skilningur okkar á því efni sem lesið er. Við lesum til dæmis hraðar þegar við lesum texta á okkar móðurmáli en þegar við lesum á öðru tungumáli. Við lesum líka hraðar efni sem við þekkjum vel og tengjum við en efni sem er alveg nýtt fyrir okkur og við höfum litla forþekkingu um eða reynslu af. Lesskilningur er þannig allt eins áhrifavaldur fyrir lestrarhraða eins og lestrarhraði er áhrifavaldur fyrir lesskilning. Til að tryggja það að börn nái nægilega miklum lestrarhraða til að komast í gegnum námsefni í framhaldsskóla eða háskóla þarf því ekki eingöngu að huga að þjálfun í tæknilegri færni heldur einnig að lesskilningi. Sá sem aðeins býr yfir þeirri færni að geta lesið texta hratt og örugglega, en býr ekki yfir orðaforða og málskilningi til að geta unnið úr þeim upplýsingum sem hann les, getur verið lengur að komast í gegnum námsefnið en sá sem les hægar en hefur góðan orðaforða og málskilning.

Að meta lesfimi

Til að geta stutt sem best við lestrarnám barna er mikilvægt að fylgjast með framvindu í lestri. Kennarar þurfa að geta greint hvar nemendur þeirra eru staddir í þróuninni hverju sinni og búa yfir þekkingu á þróun lestrar og kennsluaðferðum til að geta veitt þeim leiðsögn við hæfi.

Á Íslandi er löng hefð fyrir því að nota hraðapróf og þá fyrst og fremst raddlestrarpróf (það er próf þar sem lesið er upphátt) til að fylgjast með framförum í lestri á fyrstu árum grunnskólagöngu. Raddlestrarprófum er ætlað að meta hraða umskráningar en þau meta

hins vegar ekki aðra þætti lesfimi né lesskilning. Þegar lesið er á hraðlestrarprófi er áherslan eingöngu á það að lesa hratt. Lesandinn beinir orku sinni í umskráninguna en hugar lítt að innihaldi textans eða eðlilegum áherslum og hrynjandi í lestrinum. Árangur á hraðlestrarprófi gefur því mjög takmarkaðar upplýsingar um lestrarfærni einstaklings. Hann segir einungis til um það hve hratt lesandinn getur umskráð textann og bunað honum út úr sér.

Önnur leið til að meta lestrarhraða er að meta hann út frá hljóðlestri. Einfaldasta leiðin til að meta hljóðlestur er að biðja nemendur að lesa í hljóði í ákveðinn tíma og merkja við hvert þeir eru komnir í textanum þegar tíminn er liðinn. Þar sem kennari hefur enga áþreifanlega sönnun fyrir því að nemandi hafi lesið textann á hljóðlestrarprófi er prófinu iðulega fylgt eftir með því að biðja lesandann að endursegja efni textans sem lesinn var eða svara nokkrum spurningum. Er þar yfirleitt um einfaldar lesskilningsspurningar að ræða sem þjóna þeim tilgangi að skera úr um það hvort lesandinn hafi náð megininntaki textans (Price, Meisinger, Louwerse og D’Mello, 2012).

Hljóðlestrarpróf henta á margan hátt betur til að meta lestrarhraða þeirra nemenda sem lengra eru á veg komnir í lestri, því nemendur nýta hljóðlestur í mun ríkara mæli en raddlestur í námi sínu þegar ofar dregur. Hljóðlestrarpróf eru samt mun minna notuð en raddlestrarpróf og hafa aldrei náð neinni fótfestu í skólastarfi á Íslandi.

Hraðapróf MMS

Þótt löng hefð sé fyrir því að meta lestrarhraða barna í íslenskum grunnskólum með raddlestrarprófum hafa fram til þessa ekki verið til neinar upplýsingar um það hver meðallestrarhraði íslenskra barna er á hverjum aldri og ekki hafa verið til stöðluð próf til að meta lestrarhraða barna. Skólar hafa í gegnum tíðina sett viðmið um lestrarhraða fyrir hvern bekk grunnskólans en hafa þar fyrst og fremst stuðst við tilfinningu kennara fyrir því hvað sé ásættanlegur lestrarhraði. Margir skólar hafa þar horft til viðmiða sem Rósa Eggertsdóttir (1998) setti fram í Fluglæsi og byggði á upplýsingum frá kennurum og erlendum viðmiðum.

Fyrir tveimur árum réðst Menntamálastofnun í það verkefni að gefa út ný hraðlestrarpróf fyrir alla bekkir grunnskóla. Samin voru próf sem lögð voru fyrir stóran hóp grunnskólabarna vítt og breitt um landið. Niðurstöðum þessara prófa var safnað saman og fengust þar með upplýsingar um raddlestrarhraða barna í öllum bekkjum grunnskóla. Í stað þess að nýta þær niðurstöður til að gefa út upplýsingar um dreifingu í hverjum árgangi sem kennarar gætu mátað sína nemendur við var hins vegar ákveðið að setja önnur —og í flestum tilvikum

nokkuð hærri viðmið, um hraða fyrir alla bekki grunnskóla. Rökin fyrir því að setja mörkin ofar en raunveruleg staða gefur tilefni til voru fyrst og fremst bjargföst trú manna á að of lítill lestrarhraði væri ein meginorsök þess að lesskilningi íslenskra barna hefur hrakað á undanförunum árum og að ákveðinn lestrarhraði sé nauðsynlegur til að geta komist yfir það námsefni sem framhaldsskólanemendum er ætlað að lesa (Menntamálastofnun, e.d.).

Hraðaviðmið Menntamálastofnunar lýsa ásættanlegri dreifingu í lestrarhraða nemenda hvers árgangs. Gert er ráð fyrir að eðlilegt sé að 10% nemenda séu undir ákveðnu lágmarksviðmiði, 50% barna geti náð einskönar meðaltalsviðmiði og að 25% nemenda geti náð enn meiri lestrarhraða.

Prófin eru nú aðgengileg grunnskólakennurum og þegar niðurstöður hafa verið færðar inn í þar til gerðan gagnagrunn fást upplýsingar um stöðu einstakra nemenda, bekkja og skóla miðað við sett viðmið. Auk þess er hægt að sjá hvernig viðkomandi bekkur stendur samanborið við allt landið. Það er samt svolítið erfitt fyrir kennara að draga ályktanir um stöðu síns nemendahóps út frá þessum tölum þar sem samanburðurinn er alltaf við sett viðmið en ekki raunverulega stöðu íslenskra nemenda. Hér er því ekki um staðlað próf að ræða og það eina sem þau hafa fram yfir eldri hraðapróf sem skólar hafa notað er að textarnir eru nýrri og á máli sem börn í dag þekkja.

Þessi próf henta ágætlega til að fylgjast með árangri stærri hópa, svo sem einstakra skóla eða árganga og landsins í heild. Einnig er vissulega hægt að meta frammistöðu einstaklinga út frá viðmiðunum með því að skoða hvernig þeir standa samanborið við sína jafnaldra. Slíkur samanburður býður hins vegar þeirri hættu heim að matið feli fyrst og fremst í sér flokkun á nemendum í slaka nemendur, miðlungs nemendur og sterka nemendur en minna sé horft til framvindu nemenda. Sá samanburður getur verið niðurdrepandi fyrir þau börn sem standa höllum fæti því þau fá þá alltaf þau skilaboð að frammistaðan sé ekki nægilega góð jafnvel þótt framfarir séu ágætar milli prófa. Að sama skapi er hætt við því að slíkt mat verði ekki nægilega hvetjandi fyrir þau börn sem standa vel að vígi. Þau hafa náð markmiðum síns bekkjar og þar með eru ekki gerðar meiri kröfur til þeirra þó að þau hafi alla burði til að halda áfram að bæta lestrarfærni sína.

Viðmið sem sett eru fyrir bekki eru þannig líkleg til að viðhalda þeim hugsunarhætti að allir nemendur eigi að ná sömu markmiðum á sama tíma, þeir sem ná markmiðunum fyrr eða seinna teljast víkja frá norminu og eru ýmist stimplaðir sem afburðanemendur eða nemendur með námserfiðleika. Viðmiðin gefa einnig aðeins upplýsingar um mjög afmarkaðan þátt lestrar og niðurstöður þeirra gagnast því lítt við að skipuleggja kennslu hvers nemanda. Til þess þarf annars konar mat á lesfimi.

Leiðbeinandi mat á lesfimi

Til að geta leiðbeint nemanda og stutt sem best við lestrarnám hans þarf að greina lestrarfærni af meiri nákvæmni en út frá hraðanum einum. Þar þurfa kennarar því að beita öðrum verkfærum en hraðaprófum. Þeir nemendur sem eru lengi að ná upp lestrarhraða eiga oft í erfiðleikum með aðra þætti lesfimi, svo sem lestrarnákvæmni eða hrynjandi og þarf þá að vinna sérstaklega með þá þætti.

Ýmis tæki hafa verið þróuð til að meta lesfimi nemenda. Öll fela þau í sér að hlusta þarf á lestur nemenda og greina hversu rétt og áheyrilega er lesið. Meðal þeirra verkfæra sem hafa verið útfærð í þessum tilgangi eru matsrammi fyrir lestrarlag sem Zutell og Rasinski gáfu út 1991 og skráning á lestrarlagi (SÁL) sem Marie Clay hefur þróað (Clay, 2000). Bæði þessi verkfæri byggjast á því að kennari hlustar á nemanda lesa og greinir hvort mikið er um villur, hik og endurtekningar og hvort eðlilegt flæði er í lestrinum. Út frá þess konar mati getur kennari séð hvar nemendur eru á vegi staddir í að ná tókum á umskráningu, hvar það er helst sem skórinn kreppir og skipulagt í framhaldi af því viðeigandi íhlutun til að auka færni nemandans.

Nýverið gaf Menntamálastofnun út matsramma fyrir lestrarlag (Menntamálastofnun, 2017) sem er þýðing á matsramma Zutel og Rasinski (1991). Sami listi var lagður til grundvallar í lesfimiþrepum í læsisstefnunni *Læsi er lykillinn* sem unnin var í samvinnu skóla á Eyjafjarðarsvæðinu, fræðslusviðs Akureyrarbæjar og Miðstöðvar skólaþróunar HA. Þau þrep lýsa stíganda í lestrarfærni nemenda frá því þeir byrja að tengja saman stafi og hljóð og þar til góðu flæði í raddlestri er náð, auk þess sem gefin eru ráð um æskilegar áherslur í kennslu á hverju þrepi til að hjálpa nemendum að efla færni sína enn frekar (Fræðslusvið Akureyrarbæjar og Miðstöð skólaþróunar við Háskólann á Akureyri, e.d.). Þessi verkfæri gagnast kennurum vel til að meta lesfimi nemenda og fylgjast með framvindu hvers og eins barns og ákveða áherslur í námi og kennslu.

Hve lengi þarf að fylgjast með lesfimi?

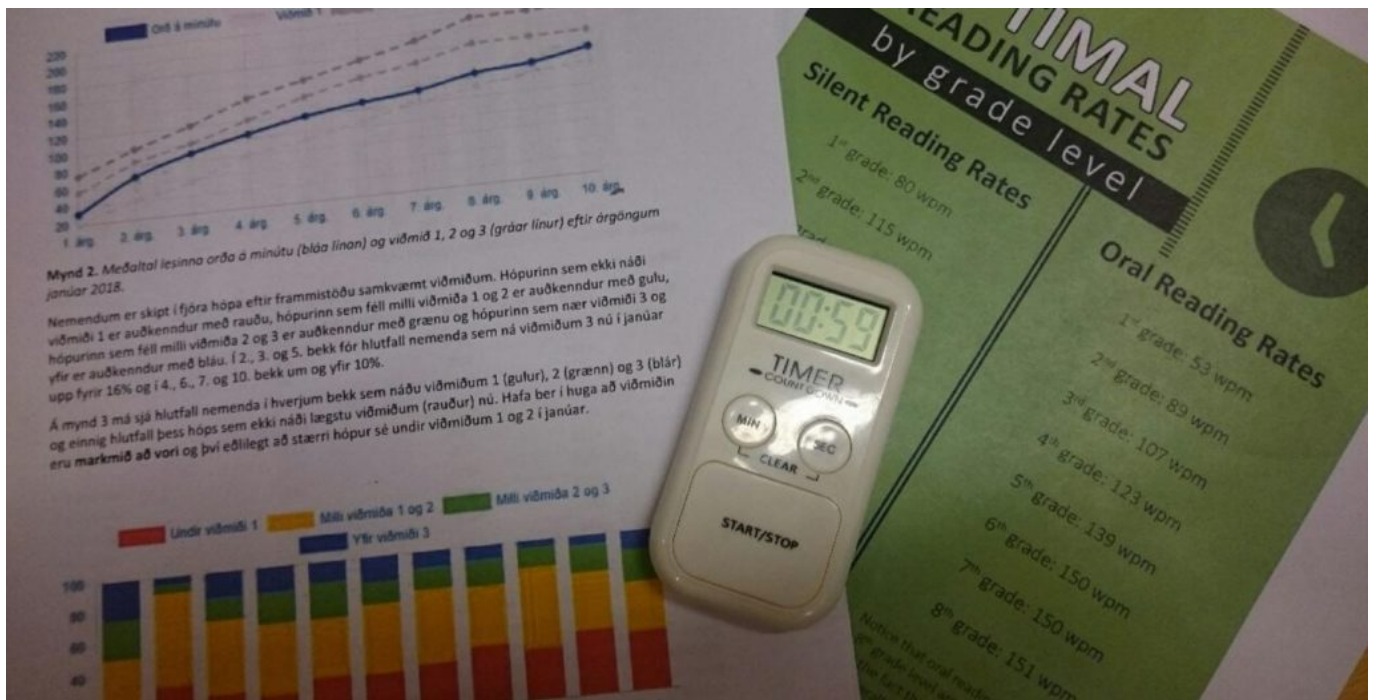
Meðan börn eru að ná tókum á umskráningu og ná viðunandi lesfimi er nauðsynlegt að fylgjast vel með framvindunni. Hraðlestrarpróf geta verið hluti af því að fylgjast með framförum nemenda í lestri en eins og bent hefur verið á gefa þau aðeins upplýsingar um afmarkaðan þátt lesfimi. Besta leiðin til að fylgjast með framvindu nemenda er að hlusta reglulega á lestur barnsins og greina ekki aðeins hvort framfarir verði í hraða heldur einnig nákvæmni og hljómfalli og nýta niðurstöðurnar til að leiðbeina þeim þar til þau hafa náð góðu flæði í lesturinn og geta lesið áreynslulaust og áheyrilega.

Eftir að fullri sjálfvirkni hefur verið náð í umskráningu er ekki ástæða til að prófa lesfimi sérstaklega nema upp komi aðrir erfiðleikar í læsi svo sem lesskilningserfiðleikar og nauðsynlegt sé að útiloka að þeir séu tilkomnir vegna erfiðleika í umskráningu. Hraðapróf fyrir nemendur sem hafa náð góðum tókum á lestri eru fremur tilgangslaus fyrir nemandann sjálfan og gegna fyrst og fremst því hlutverki að staðsetja einstaka nemendur og bekkji út frá frammistöðu stærri hópa.

Lokaorð

Líkja má lestrarhraða við þol fótboltamanns. Góðir fótboltamenn hafa gott þol og að einhverju marki fylgist það að að því betri sem fótboltamaðurinn er því betra er þolið. Mat á þoli dugir hins vegar ekki eitt og sér til að skera úr um það hvort einskaklingur er góður fótboltamaður og einhliða þolæfingar eru ekki skilvirkasta leiðin til að þjálfra upp góða fótboltamenn. Það sama á við um læsi. Góður lestrarhraði er ein af undirstöðum læsis en það þarf fleira til að tryggja gott læsi.

Námsmat gefur tóninn fyrir áherslur í námi og kennslu. Ef hraði er sá þáttur læsis sem helst er metinn og skýrust viðmið sett um er hætt við að það verði sá þáttur sem kennarar, nemendur og foreldrar leggja mesta áherslu á. Við settum aldrei upp æfingaprógram fyrir fótboltalandsliðið okkar sem byggði eingöngu á þolþjálfun eða veldum inn í landsliðið út frá þoltölunni einni. Á sama hátt tryggjum við ekki læsi uppvaxandi kynslóðar með því að leggja eingöngu áherslu á lestrarhraða. Einhliða hraðþjálfun þar sem markið er sett á það eitt að auka lestrarhraða án þess að leggja áherslu á aðra þætti lesfimi og lesskilnings er ekki vænleg til árangurs ef markmiðið er að efla lesskilning nemenda og lestraránægju, til þess þarf mun fjölbreyttari leiðir og viðfangsefni.



Heimildir

Clay, M. M. (2000). *Running records for classroom teachers*. Portsmouth: Heineman.

Fræðsluvið Akureyrarbæjar og Miðstöð skólaþróunar við Háskólann á Akureyri. (e.d.). Lesfímiviðmið. Sótt af

<http://lykillinn.akmennt.is/wp-content/uploads/2017/09/Lesfimithrep-1.pdf>

Fræðsluvið Akureyrarbæjar og Miðstöð skólaþróunar við Háskólann á Akureyri. (e.d.). Læsi er lykillinn. Sótt af <http://lykillinn.akmennt.is/>

Hasbrouck, J. og Tindal, G. (2005). *Oral readin fluency: 90 years of measurement*. Behavioral research and teaching technical report #33. Eugene, OR: University of Oregon.

Marcell, B. (2012). Putting fluency on a fitness plan: Building fluency's meaning-making muscles. *Reading Teacher*, 65(4), 242-249.

Menntamálastofnun. (e.d.). Ný lesfímiviðmið Menntamálastofnunar. Sótt af https://mms.is/sites/mms.is/files/lesfimividmid_fyrir_vef_mms.pdf

Menntamálastofnun. (2017). Matsrammi fyrir lestrarlag. Sótt af https://mms.is/sites/mms.is/files/matsrammi_leidbeiningar_0.pdf

Price, K. W., Meisinger, E. B., Louwerse, M. M. og D'Mello, S. K. (2012). Silent reading fluency using underlining: Evidence for an alternative method of assessment. *Psychology in the Schools*, 49(6), 606-618.

Rasinski, T. og Hamman, P. (2010). Fluency: Why it is „Not Hot“. *Reading Today*, 28(1), 26-26.

Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot. *Reading Teacher*, 65(8), 516-522.

Rósa Eggertsdóttir (ritstj.). (1998). *Fluglæsi: Áherslur, stefnumörkun og aðferðir í lestrarkennslu*. Akureyri: Skólaþjónusta Eyþings.

Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K. K. og Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 270-291.

Zutell, J. og Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their student's oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211.

Um höfund

Rannveig Oddsdóttir lauk leikskólakennaranámi frá Fósturskóla Íslands 1994, meistaranámi frá Kennaraháskóla Íslands með áherslu á sérkennslu 2004 og doktorsprófi frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands 2018 með áherslu á ritun ungra barna. Rannveig kenndi um árabil í leik- og grunnskólum en hefur undanfarin ár sinnt kennslu og rannsóknarstörfum við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og Háskólann á Akureyri og starfar nú sem sérfræðingur við Miðstöð skólaþróunar við Háskólann á Akureyri. Mál og læsi hafa verið helstu áherslur Rannveigar í námi og starfi. Hún hefur unnið að því að þróa námsgögn til að efla málþroska barna og tekið þátt í stefnumótun og þróunarstarfi sem varðar læsiskennslu í leik- og grunnskólum.