Satt, hálfsatt og ósatt í umræðum um læsiskennslu í íslenskum grunnskólum



Rúnar Sigþórsson

Þessi grein er að mestu leyti byggð á fjórum skoðanagreinum sem ég hef birt á vefmiðlinum www.visir.is (Rúnar Sigþórsson 2022a, 2022b, 2022c, 2026). Í fyrstu þremur greinunum leitaðist ég við að: 1) gera stutt skil skilgreiningum á læsi og þróun þeirra, 2) drepa á rannsóknir á árangurríkri læsiskennslu og 3) greina hvað væri satt, hálfsatt og ósatt í deilum um læsiskennslu á yngsta stigi grunnskóla. Í þessari grein er þessi þrískipting látin halda sér en aukið við ýmsu efni, einkum úr fjórðu skoðanagreininni (2026) en í henni eru færð rök fyrir mikilvægi þess að efla læsiskennslu á mið- og unglingastigi grunnskóla.

Inngangur

Læsi er allt umlykjandi, bæði í skólastarfi og mannlegu samfélagi og að sama skapi er læsismenntun ofarlega á forgangslista í menntamálum flestra þjóða. Áhrifamiklar alþjóðastofnanir á borð við OECD og UNESCO leggja einnig áherslu á læsi og þýðingu þess fyrir farsæld einstaklinga og samfélaga, lýðræði, félagslega þátttöku og mannréttindi (OECD, e.d.; UNESCO, e.d.). Í kafla aðalnámskrár um almenna menntun (mennta- og barnamálaráðuneytið, 2024) er læsi einn af grunnþáttum menntunar og þar með hluti af því sem gerir skólann að lýðræðislegum vettvangi menntunar fyrir alla og ein af forsendunum fyrir menntun og þátttöku allra nemenda. Læsi kemur enn fremur á einn eða annan hátt við sögu í flestum þáttum lykilhæfni sem tilgreindir eru í námskránni, einkum tjáningu og miðlun, skapandi og gagnrýninni hugsun og nýtingu miðla og upplýsinga. Námskráin leggur

einnig áherslu á miðlalæsi sem lykilþátt í tæknivæddum samfélögum nútímans.

Aðferðir við læsismenntun eru umdeilt viðfangsefni í skólastarfi, alþjóðlega sem á Íslandi. Síðustu vikur hefur færst mikið líf í þessa umræðu hér á landi og má að einhverju leyti tala um þriðju bylgju slíkrar umræðu frá 2015. Í þessari umræðu hefur margt borið á góma; sumt af því ígrundað, annað hæpið og enn annað hreinir órar. Í þessari grein verður brugðist við nokkrum þáttum í umræðunni. Þrjár spurningar eru leiðarljós greinarinnar: 1) Hvernig má skilgreina læsi þannig að skilgreiningin rúmi jafnt tæknilega undirstöðu þess og hagnýtingu læsis í þeim margbreytilegum myndum þess sem koma við sögu í mannlegu samfélagi? 2) Hvað er best vitað um árangursríkar aðferðir við að efla læsi? 3) Er hægt að leggja til hliðar fánýtt karp um einstakar aðferðir við að kenna börnum undirstöðu læsis á yngsta stigi og beina sameiginlega sjónum að því hvernig hægt er að efla læsi á öllum stigum grunnskóla og jafnvel framhaldsskóla?

Hvað er læsi?

Sá tími er að flestra dómi liðinn að hægt sé að líta á læsi fyrst og fremst eða jafnvel eingöngu sem hugræna eða tæknilega færni sem felst í að átta sig á tengslum bókstafa og hljóða (OECD, e.d.; UNESCO, e.d.; Rósa Eggertsdóttir, 2019). Í þeirri færni koma einnig við sögu hljóðvitund og hljóðkerfisvitund. Sú fyrri – hljóðvitund – er færnin til að geta greint einstök hljóð í orðum. Sú síðari – hljóðkerfisvitundvitund – vísar til þess að átta sig á hljóðum málsins og að því má skipta í einingar sem hægt er að vinna með á margvíslegan hátt (Rósa Eggertsdóttir, 2019). Orðaforði er enn fremur snar þáttur í tæknilegri færni. Hér verður látið nægja að vísa til þessarar færni sem umskráningar og þess sem af henni leiðir sem lesfimi (e. fluency). Í lesfimi felst „samþætting nákvæmni, sjálfvikni og hrynjandi við lestur“ og hún kemur fram í fyrirhafnarlausum lestri, viðeigandi hraða og blæbrigðum (Anna Guðmundsdóttir og Halldóra Haraldsdóttir, 2017, bls. 156).

Um mikilvægi umskráningar og lesfimi er enginn ágreiningur meðal læsisfræðinga enda þótt þá greini á um það hvernig best sé að standa að námi og kennslu í þessum þáttum læsis (sjá t.d. Wyse og Hacking, 2024a). En þótt hin tæknilega færni sé nauðsynleg dugar hún skammt, ein og sér, og það er varasamur hálfsannleikur að líta svo á að hún nægi til að einhver sé læs, hvað þá fulllæs. Sé því trúað liggur beint við að líta svo á að ekki sé þörf á frekari læsiskennslu og hætta henni þegar viðunandi lesfimi er náð. Læsi er þvert á móti marghliða fyrirbæri. Að verða læs krefst hæfni til að nýta texta og aðra miðla til afla sér þekkingar og leggja mat á upplýsingar. Það krefst einnig hæfni til að skapa merkingu og skilning og eiga samskipti við aðra í heimi sem einkennist af örum breytingum, óvissu og vaxandi forða upplýsinga. Læsi er þess vegna ekki hæfni sem hægt er að öðlast í eitt skipti fyrir öll; það er ævilangt ferli, félagslegt í eðli sínu, og snýst um sköpun og miðlun

merkingar; það á sér aldrei stað óháð stað og stund eða bakgrunni og sjálfsmynd þeirra sem lesa eða skrifa og þeirri þýðingu sem læsi hefur fyrir þá sem einstaklinga (mennta- og barnamálaráðuneytið, 2024; Rósa Eggertsdóttir, 2019; Wyse og Hacking, 2024a, 2024b).

Út frá þessari skilgreiningu blasir þrennt við:

Í fyrsta lagi að ekki er hægt að fást við læsi sem einangrað fyrirbæri í skólastarfi heldur í gegnum heildstæð viðfangsefni þar sem unnið er jöfnum höndum með alla þætti þess. Slík viðfangsefni þurfa að byggjast á fjölbreyttum aðferðum og kennslufræði sem tekur mið af inngildingu þar sem nemendum er gert kleift að læra í samfélagi jafningja með stuðningi og námsaðlögun sem kemur til móts við ólíkar þarfir þeirra og áhugasvið. *Í öðru lagi* blasir við að árangur af læsiskennslu verður að skilgreina vítt og hann þarf að meta heildstætt með fjölbreyttum aðferðum, bæði prófum og undir merkjum leiðsagnarnáms. *Í þriðja lagi* þarf læsi að verða, á markvissan og skipulagðan hátt, viðfangsefni skólagöngunnar allrar enda þótt grunnur sé lagður að því í leikskóla og á fyrstu árum grunnskóla.

Árangursrík læsiskennsla

Árangursríkir starfshættir læsiskennara hafa verið kortlagðir í fjölda rannsókna. Fræðimenn taka þó fram að engin ein aðferð henti öllum nemendum og ein rannsókn geti aldrei fært haldbær rök fyrir ágæti tiltekinnar aðferðar. Þau verði að byggjast á endurteknum rannsóknum og ekki sé heldur hægt að líta fram hjá því að gagnsemi hverrar aðferðar sé háð faglegum ákvörðunum og hæfni þeirra sem beita henni. Rúnar Sigþórsson og Halldóra Haraldsdóttir (2017) draga saman niðurstöður nokkurra yfirlitsrannsókna sem varpa ljósi á þetta viðfangsefni. Þeim er skipt í þrjá þætti: Námskrá, bekkjarstjórnun og kennslufræðilegar stoðir kennslunnar:

Námskrá framúrskarandi læsiskennara einkennist af því að nemendur lesa mikið af misþungu og fjölbreyttu lesefni og rita texta um það sem skiptir þá máli. Kennarar leitast við að efla sjálfstæði nemenda með því að gefa þeim tíma og hvetja þá til lesturs og ritunar að eigin vali. Þeir leggja áherslu á heildstæð viðfangsefni þar sem námsgreinar eru samþættar og unnið með sem flesta þætti læsis, svo sem orðaforða, orðaþekkingu, réttritun, lesskilning, ritun og munnlega tjáningu og gerðar eru kröfur um rökhugsun, ályktunarhæfni, sköpun og lausnaleit. Kennarar nota hæfilega krefjandi texta sem stigþyngjast eftir því sem nemendum fer fram. Nemendur kynnast mismunandi textagerðum, þeir fá tækifæri til að iðka lestur í mismunandi tilgangi, hafa val um bækur og þjálfast í að velja sér bækur við hæfi. Ritun er kennd skipulega og tengd raunverulegum verkefnum sem hafa merkingu fyrir nemendur og þeir eiga þess kost að semja texta í margvíslegum tilgangi. Bæði lestur og ritun eru markvisst tengd mismunandi námsgreinum og kennarar eru vakandi yfir því að halda

jafnvægi á milli þess að vinna með merkingarbæra texta og þess að sinna tæknilegum hliðum læsis, svo sem stafaþekkingu, umskráningu, stafsetningu, málfræði og greinarmerkjasetningu.

Bekkjarstjórnun framúrskarandi læsiskennara einkennist af því að hafa traust tök á skipulagi og framvindu kennslustunda, tryggja flæði, hnökralausa framvindu og gott skipulag þannig að tími nýtist vel. Kennarar vinna samkvæmt kennsluáætlunum sem hafa fjölbreytt markmið en kunna engu að síður að grípa tækifæri sem gefast í kennslunni (e. teachable moments). Þeir skapa vinnuvenjur sem stuðla að sjálfstæði nemenda og leggja áherslu á lestrarhvetjandi umhverfi. Kennarar skapa námsmenningu sem einkennist af námsaðlögun og stuðlar að áhuga á læsi með áhugaverðum viðfangsefnum, vali, samvinnu og samræðum. Kennsluskipulag er fjölbreytt og nemendur vinna ýmist í litlum hópum, pörum, einir eða með bekknum í heild. Samræður eru mikilvægur hluti af náminu og kennarar gæta þess að samsetning hópa og annað skipulag taki breytingum í samræmi við stöðugt mat á þörfum nemenda og viðbrögðum þeirra við kennslunni. Framúrskarandi kennarar rækta gott samstarf við foreldra um læsisnámið.

Kennslufræðilegar stoðir árangursríkrar kennslu einkennast af því að kennarar hafa skýrar hugmyndir um jafnvægi milli mismunandi læsisþátta. Þeir tengja kennsluna við menningarlegan bakgrunn nemenda og byggja hana á hugmyndum um læsi sem þátt í mannlegum samskiptum. Kennarar nota bæði leiðsagnarmat og lokamat og matsaðferðir sem efla sjálfsmat og sjálfstæði nemenda. Þeir beita sýnikennslu og stigskiptum stuðningi markvisst til að gera nemendum ljóst hvernig mismunandi þættir læsis virka og hvernig þeir eiga að bera sig að við námið og eru nemendum fyrirmyndir við læsistengdar athafnir.

Hugtakið *fagleg árvekni* (e. professional noticing) er nýlegt í umræðu um læsiskennslu. Um það er fjallað frá ýmsum hliðum í bókinni *Developing habits of noticing in literacy and language classrooms: Research and practice across professional cultures* (Simpson o.fl., 2021). Í inngangi bókarinnar fjalla Ellis og Simpson (2021) um rannsóknir á faglegri árvekni sem mikilvægt framlag til þekkingar á árangursríkri læsiskennslu, kennslufræðilegum grundvelli hennar og mikilvægum þáttum í hæfni kennara til að bregðast við þörfum og hugsmíðum nemenda. Hugtakið felur í sér skilning á því hvernig góðir kennarar fylgjast náið með námi, framförum og tileinkun nemenda og viðbrögðum þeirra við kennslunni, hvernig þeir þróa með sér færni í að greina hvað liggur að baki mistökum þeirra, ígrunda það sem þeir sjá og bregðast jafnóðum við með viðeigandi aðstoð, handleiðslu og endurgjöf (sjá einnig Ballock, o.fl., 2018; Gibson og Ross, 2016; Ross og Gibson, 2010). Fagleg árvekni birtist ekki í einhliða ákvörðunum kennara heldur kallar hún á gagnvirk samskipti milli þeirra og nemenda. Að hluta til geta ákvarðanir kennara verið teknar fyrir fram en að stórum hluta eru þær teknar á staðnum og stundinni, jafnóðum og kennarar lesa í viðbrögð

og þarfir nemenda og bregðast við þeim. Viðbrögð kennara byggjast jöfnum höndum á fagþekkingu þeirra og kennslufræðilegri hæfni.

Ellis og Simpson benda enn fremur á að fagleg árvekni sé öðrum þræði menntapólitískt hugtak. Það vísi til þess hvernig kennarar beita faglegu athafnavaldi sínu (e. agency) til þess að skapa nemendum námstækifæri sem taka mið af fjölbreyttri læsisreynslu þeirra og þekkingarsjóðum (e. funds of knowledge) og skapa þeim jákvæða námsreynslu og jákvæða sjálfsmynd sem iðkendum læsis. Þarna skiptir máli hvernig kennarar bregðast við aðstæðum nemenda utan skólans, s.s. félagslegri stöðu og tækifærum til læsisiðkunar heima fyrir.

Ný skýrsla unnin af alþjóðlegu teymi læsisfræðinga (Harrison o.fl., 2025) staðfestir að flestu leyti það sem rakið er hér að framan. Í henni er lögð áhersla á að skipuleg læsismenntun þurfi að eiga sér stað á öllum skólastigum frá leikskóla til framhaldsskóla og fullorðinsfræðsla er ekki undanskilin. Í skýrslunni leggja höfundar sömu áherslu og hvarvetna má sjá á mikilvægi þess að vanda til læsiskennslu á yngsta stigi, þar sem grunnur er lagður að tæknilegum þáttum læsis. En þeir ítreka jafnframt að hún eigi ekki takmarkast við það. Hver einasti kennari verði að átta sig á hve ótrúlega mikils virði það sé fyrir börn sem eru að læra að lesa að syngja lög, heyra sögur og ljóð lesin upphátt, taka þátt í samræðum um það sem þau hafa heyrt og lifa sig inn í sagnaheim sem örvar sköpun þeirra og ímyndunarafl. Höfundar skýrslunnar telja auk þessa upp nokkra lykilþætti, auk stafaþekkingar, umskráningar og lesfimi, sem þeir telja að eigi að einkenna læsiskennslu á öllum skólastigum. Meðal þeirra er að:

- skapa lestrarmenningu í skólum og veita börnum ríkuleg tækifæri til að lesa sér til ánægju,
- efla samstarf við heimili og samfélag um lestur og samræður við börn,
- beita markvissri námsaðlögun og bregðast snemma við lestrarerfiðleikum,
- kenna nemendum að vinna saman og styðja hver annan,
- efla orðaforða nemenda samhliða því að lesskilningsaðferðir eru kenndar og tengja læsiskennslu við allar námsgreinar,
- efla miðlalæsi (e. digital literacy), ekki síst gagnrýnið og greinandi viðhorf nemenda til upplýsinga í netmiðlum (e. critical digital literacy),
- allar stofnanir skólakerfisins sameinist um að veita fjöltyngdum nemendum nauðsynlegan stuðning,
- læsi sé tekið föstum tökum í grunnnámi og starfsþróun kennara og taki mið af því sem best er vitað um árangursríka starfshætti í læsismenntun.

Að lokum verður vikið að greiningarviðmiðum um gæði kennslu sem lögð eru til grundvallar í stórri norrænni rannsókn á gæðum kennslu á unglingastigi (Quality in Nordic Teaching – QUINT) (Jóhann Örn Sigurjónsson o.fl., 2025). Viðmiðin eru byggð á greiningarrammanum

PLATO (Protocol for Language Arts Teaching Observation) sem, eins og nafnið bendir til, var upphaflega þróaður til að meta gæði móðurmálskennslu en síðar lagaður að fleiri námsgreinum. Viðmið PLATO hafa sterkan samhljóm við þær rannsóknarniðurstöður sem raktar hafa verið hér að framan. Þeim er skipt í eftirfarandi fjóra yfirþætti sem hver um sig hefur nokkra undirþætti:

1. *Faglegar kröfur og samræður í skólastofu* þar sem sjónum er beint að samræðum, vitsmunalegri áskorun og kennslu með textum.
2. *Stigskiptan stuðning í kennslu* sem felur í sér almennan stuðning við nám, kennslu í beitingu námsaðferða, sýnikennslu og endurgjöf.
3. *Framsetningu og notkun námsefnis* þar sem lögð er áhersla á tengingu við fyrra nám, útskýringar á viðfangsefnum og hvernig markmið og tilgangur kennslunnar eru gerð skýr fyrir nemendum.
4. *Aðstæður í skólastofunni* sem vísa til bekkjar- og tímastjórnunar.

Í þeim lýsingum á gæðum læsiskennslu sem raktar eru hér að framan fléttast saman þrír þræðir: Sá fyrsti er raunar rakinn í fyrsta hluta greinarinnar en hann dregur fram tiltekna sýn á það hvað læsi er og hvað það þýðir að vera læs. Hinir tveir eru starfstengdir (e. praxis-related) í þeim skilningi að fela í sér annars vegar tilteknar kennsluhugmyndir um eðli og tilgang læsiskennslu ásamt ígrundun eigin starfshátta og hins vegar athafnavald kennara til að taka upp og þróa nýja kennsluhætti sem skapa nemendum námstækifæri á grunni þess sem best er vitað um læsiskennslu.

Stríð eða friður um læsiskennslu í íslenskum grunnskólum?

Allan síðari hluta síðustu aldar var svonefnd (samtengjandi) hljóðaaðferð (e. *synthetic phonics*) ríkjandi aðferð við að kenna börnum að lesa. Frumkvöðull hennar hér á landi á fimmta áratug aldarinnar var Ísak Jónsson (Rósa Eggertsdóttir, 2019) og hún var eftir það kennd flestum kennaraefnum og var næsta einráð í grunnskólum fram á fyrsta áratug þessarar aldar (Auður Magndís Leifsdóttir, o.fl., 2009). Hljóðaaðferðin öðlaðist í gegnum árin visst lögmæti í ríkjandi orðræðu um lestrarkennslu íslenska skólakerfinu þótt aldrei hafi hún verið formlega leidd til öndvegis í aðalnámskrá. Það hafa aftur á móti stjórnvöld í mörgum enskumælandi löndum gert síðustu tvo áratugi, að minnsta kosti, þótt lengra hafi verið gengið í því í Bretlandi en víðast annars staðar (Wyse og Hacking, 2024a).

Takmark hljóðaaðferðar er að kenna börnum að umskrá þannig að þau verði reiprennandi læs á ritaðan texta. Að baki aðferðinni liggur sú hugmynd að heppilegast sé að kenna lestur með því að fara frá því einfalda til hins flókna og að leiðin til skilnings hefjist á því að læra

að umskrá bókstafi málsins í málhljóð þess. Þetta er er gert með því að „leggja inn“ bókstafina hvern á fætur öðrum í fyrir fram ákveðinni röð. Eftir því sem stöfunum fjölgar er hægt að byrja að tengja þá saman í stutt orð og orðin í einfaldar setningar og nemendur fara að æfa sig í að „hljóða sig í gegnum“ einfalda texta sem innihalda þá stafi sem búið er að leggja inn (Rósa Eggertsdóttir, 2019).

Byrjendalæsi sleit barnsskónum sem tilraunaverkefni um læsiskennslu í 1. og 2. bekk í samtals sex grunnskólum veturna 2004–2005 og 2005–2006. Frá haustinu 2007 var skólum boðið að innleiða aðferðina sem tveggja ára þróunarverkefni í samstarfi við miðstöð skólaþróunar við HA (MSHA), fyrst í stað undir stjórn Rósu Eggertsdóttur (Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson, 2017b). Fljótlega var einnig byrjað að kynna aðferðina fyrir kennaranemum við Háskólann á Akureyri. Beinskeyttur málflutningur höfundar aðferðarinnar um læsiskennslu ögraði strax lögmæti hljóðaaðferðarinnar, þótt stjórnvöld létu sig ekki málið varða fyrr en síðar. Í Byrjendalæsi er börnum einnig markvisst kennt að umskrá til að verða læs á ritaðan texta. Ekki er þó litið svo á að sú þekking geti skapast í merkingarlegu tómarúmi, heldur verði hún til í margvíslegri glímu við texta og merkingu hans. Meðan barn er ólæst þarf augljóslega að lesa texta fyrir það til þess að skapa þessi merkingartengsl en umskráningin og önnur þekking á eindum málsins er kennd í samhengi við texta með hliðsjón af bakgrunnsþekkingu, áhuga, menningu og félagslegu samhengi barnsins. Í Byrjendalæsi er notaður efnisríkur texti ætlaður börnum, til dæmis útgefnar barnabækur. Í fyrsta þrepi kennslunnar les kennarinn texta fyrir nemendur og ræðir merkingu hans, orðaforða og samhengi til þess að skapa sameiginlega reynslu og skilning. Í öðru þrepi er fengist við einingar textans. Verkefnin eru sótt í orðaforða hans og unnið með tæknilega færni. Á þessu stigi er brugðist við misjafnri lestrarfærni barna með misþungum verkefnum, endurtekinni kennslu eða öðru sem kennarinn telur gagnlegt. Í þriðja þrepi er aftur unnið með texta sem heild og við tekur enduruppbygging á grundvelli orðaforðans sem nemendur kynntust í fyrsta þrepi og tæknilegrar færni sem þeir þjálfuðu í öðru þrepi. Þessi vinna getur falið margt í sér, svo sem að semja eigin texta, sögur, leikþætti eða ljóð, túlka texta myndrænt eða gera hugtakakort. Á sama hátt og í öðru þrepi er brugðist við fjölbreytileika nemenda með fjölbreyttum og miskrefjandi verkefnum, stuðningi og samvinnu. Í Byrjendalæsi er einnig lögð mikil áhersla á að börnin hafi aðgang að bókum í skólanum og velji sér bækur sem þau ráða við til að lesa jafnt í skólanum sem heima; enn fremur að heimili barnanna taki virkan þátt í læsisnáminu með því að lesa fyrir börnin, og með þeim, og ræða merkingu og innihald þess sem lesið er (Ingibjörg Auðunsdóttir o.fl., 2017; Rósa Eggertsdóttir, 2019).

Það er margt sem skilur að hljóðaaðferð og Byrjendalæsi. Mikilvægasti munurinn er líklega sá að fyrrnefnda aðferðin beinist fyrst og fremst að þeirri hugrænu færni sem liggur til grundvallar umskráningu og kennslan beinist að eindum málsins án samhengis við aðra

þætti læsis eða læsi sem merkingarsköpun. Að baki býr sú kennslufræðilega hugmynd að heppilegast sé að búta þekkingu niður í einingar sem nemendur tileinka sér og þjálfa í ákveðinni röð til að öðlast færni sem gerir þeim smátt og smátt kleift að takast á við flóknari viðfangsefni. Hljóðaaðferð hefur aðdráttarafl fyrir marga en sætir aftur á móti gagnrýni margra sem telja sjónarhorn aðferðarinnar of þröngt til að vekja áhuga barna og gera það eftirsóknarvert í þeirra augum að læra að lesa. Hér skal því þó vissulega haldið til haga að margir hugmyndaríkir kennarar glæða hljóðaaðferðina lífi með fjölbreyttu efni og aðferðum sem taka mið af því sem sett er á oddinn í aðalnámskrá grunnskóla og nútímalegum hugmyndum um kennslu yngri barna. Ekki verður þó fram hjá því litið að hljóðaaðferð er ekki aðferð til að fást við læsi í víðum skilningi og hefur þess vegna fátt að bjóða þeim sem vilja rækja það mikilvæga verkefni að iðka læsi í öllum þess fjölbreyttu myndum skólagönguna á enda (sjá t.d. ítarlega umfjöllun um rannsóknarniðurstöður hjá Wyse og Hacking, 2024a).

Byrjendalæsi tekur aftur á móti mið af þeirri víðu sýn á læsi sem lýst hefur verið í þessari grein og gengur út frá því að þekking og rökhugsun verði ekki aðskilin í námi; það sé órökrétt að ætla nemendum að læra þekkingaratriði án þess að þau séu sett í merkingarbært samhengi, og að beita þeim síðan við verkefni sem krefjast rökhugsunar (sjá einnig Wyse og Hacking, 2024a). Byrjendalæsi hefur sætt þeirri óréttmætu gagnrýni að vanrækja að kenna börnum umskráningu og aðra undirstöðu lestrarfærni. Það er hins vegar rangt og þeim sem vilja hafa það sem sannara reynist má benda á bókina *Byrjendalæsi: Rannsókn á innleiðingu og aðferð* (Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson, 2017a) og handbók Rósu Eggertsdóttur (2019) *Hið ljúfa læsi.* Í þessum ritum báðum er gerð heildstæð grein fyrir fræðilegum grunni og kennsluskipulagi Byrjendalæsis.

Eitt af því sem kynt hefur undir umræðu um læsiskennslu í íslenskum skólum er versnandi frammistaða 15 ára unglinga á PISA-prófunum. Í niðurstöðunum hefur hallað áberandi á drengi sem hefur orðið kveikja lífseigrar möntru um að þriðjungur þeirra geti ekki lesið sér til gagns eða jafnvel að upp undir helmingur drengja sé ólæs að loknum grunnskóla (Eyjafréttir, 2024, RÚV, 2026). Það hefur reyndar verið hrakið (Auður Soffíu Björgvinsdóttir, 2016). Sú skilgreining á læsi sem PISA-prófin endurspegla er í öllum aðalatriðum í samræmi við þann skilning sem lýst er í þessari grein. Samt bregður svo undarlega við að umræðan um viðbrögð skólakerfisins beinist svo að segja öll að lestrarkennslu á yngsta stigi grunnskóla; setur nokkurs konar jafnaðarmerki milli slakrar frammistöðu á PISA og slakrar færni í umskráningu en skilar nánast auðu varðandi læsiskennslu á mið- og unglingstigi grunnskóla.

Niðurstöður PISA-prófanna hafa orðið tilefni til a.m.k. þriggja áhlaupa stjórnmálamanna á Byrjendalæsi, sem ekki er hægt að líta á öðru vísi en sem pólítísk afskipti af starfi

skólastjóra og kennara. Hið fyrsta þeirra var 2015 undir merkjum fimm ára þjóðarátaks og þjóðarsáttar þáverandi menntamálaráðherra um læsi sem hann fól þá nýstofnaðri Menntamálstofnun að skipuleggja. Markmiðið var að 90% nemenda gætu „lesið sér til gagns“, eins og það var orðað, að átakinu loknu 2018 (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2014; sjá einnig Rúnar Sigþórsson, 2019). Þetta þjóðarátak virðist nú flestum gleymt en umræðan um þær mundir sem þessi grein er skrifuð er til vitnis um að við höfum fjarlægst markmið þess fremur en nálgast.

Það sem kalla má áhlaup númer tvö er þingsályktunartillaga sem Flokkur fólksins flutti óbreytta á þremur löggjafarþingum í röð, 152, 153 og 154, um að „fela mennta- og barnamálaráðherra að innleiða hugmyndafræði verkefnisins *Kveikjum neistann*“ og gefa fyrirmæli í aðalnámskrá grunnskóla um „að leggja áherslu á bókstafa-hljóðaaðferð við lestrarkennslu“ (þingskjal nr. 87/2023–2024). Hvorki í tillögunni sjálfri né greinargerð um hana er reyndar minnst á Byrjendalæsi, en af skoðanagrein fyrsta flutningsmannsins hennar (Eyjólfur Ármannsson, 2023) er augljóst til hvers refirnir eru skornir. Í greininni mærir hann „bókstafa–hljóðaaðferðina (phonics) í lestarkennslu“ sem hann kallar „alþjóðlega viðurkennd vísindi“ en fer hörðum orðum um Byrjendalæsi og kennir því um það sem hann kallar „hrikalega stöðu“ í læsismenntun barna.

Í þriðja sinn var svo blásið í herlúðra gegn Byrjendalæsi með embættistöku núverandi mennta- og barnmálaráðherra 11. janúar 2026. Í sjónvarpsfréttum RÚV 9. janúar 2026 fullyrti tilvonandi ráðherrann að Byrjendalæsi orsaki að hér séu „hátt í 50% drengja að útskrifast með lélegan lesskilning eða jafnvel ólæsir eftir tíu ára grunnsólagöngu“. Tveir fjölmiðlar gripu bolta ráðherrans á lofti: Morgunblaðið undir fyrirsögninni „Vikið frá vísindum læsisfræðinnar“ (Andrea Sigurðardóttir, 2026) og Heimildin með tveimur greinum: „Sálfræðiprófessor um hugmyndafræði Byrjendalæsis: „Útkoman var hræðileg““ (Valur Grettisson, 2026a) og „Viðvörunarbjöllur hringdu vegna byrjendalæsis fyrir áratug“ (Valur Grettisson, 2026b). Eins og fyrri fyrirsögn Heimildarinnar ber með sér naut blaðamaður hennar atbeina prófessors í sálfræði við Háskóla Íslands við skrif sín. Fræðafólk við Háskólann á Akureyri hefur svarað þessum greinum með sömu rökum og rakin hafa verið í þessari grein (Guðmundur Engilbertsson o.fl. 2026; Gunnar Gíslason o.fl. 2026; Rannveig Oddsdóttir, 2026) og hefur einnig sýnt fram á að sá tími sem varið er til skipulagðrar kennslu í tæknilegum þáttum lestrarnáms er í stórum dráttum sambærilegur í Byrjendalæsisskólum og öðrum skólum (Rannveig Oddsdóttir, o.fl., 2025) og framfarir barna í stafaþekkingu og lesfimi í Byrjendalæsisskólum eru sambærilegar við framvindu nemenda á landsvísu (Rannveig Oddsdóttir, 2025).

Það sem hér hefur verið rakið er áhugavert að skoða í gegnum gleraugu meiri spámanna í vísindum læsisfræðanna en þeirra stjórnmála- og blaðamanna sem helst hafa gengið fram

fyrir skjöldu. Í samantektum Wyse og Hacking (2024a, 2024b) á niðurstöðum rannsókna þar sem þau færa fræðileg rök fyrir nýrri kenningu sinni um samfléttun lestrar og ritunar frá upphafi læsiskennslu (e. the double helix of reading and writing) eru þau afar gagnrýnin á hljóðaaðferð (e. synthetic phonics). Þau leggja höfuðáherslu á að öll læsiskennsla taki mið af reynsluheimi nemenda utan skólans, lestrar- og málumhverfi þeirra hjá fjölskyldu og í samfélaginu og þar með þeim þekkingarsjóðum sem þau taka með sér inn í skólann. Þau leggja enn fremur þunga áherslu á markvissa viðleitni til að vekja áhuga á lestri og ritun með því að tengja allt læsisnám við vandaða texta barnabókmennta sem séu ævinlega kjarni þess efnis sem notað er til að kenna lestur og ritun. Loks komast þau að þeirri meginniðurstöðu að lestrarkennsla skili bestum árangri þegar kennsla í umskráningu og öðrum tæknilegum þáttum lestrar fer fram í samhengi við merkingarbæra texta í stað þess að einblínt sé á afmarkað svið hugrænnar lestrarfærni í kennslunni.

Lokaorð

Enginn ætti að amast við faglegum skoðanaskiptum um læsiskennslu. Aftur á móti er ærin ástæða til að amast við pólitískum afskiptum af lestarkennslu og illa ígrunduðum æsingarskrifum í fjölmiðlum þar sem reynt er vinna tilteknum aðferðum brautargengi með því að troða skóinn af öðrum. Í þeirri orðræðu hefur verið talað niður til drengja á hátt sem líklegur er til að grafa undan sjálfsmynd þeirra og farsæld. Fagleg heilindi skólastjóra og kennara í tugum grunnskóla og kennsluráðgjafa hafa, beint og óbeint, verið dregin í efa þannig að líklegt er að það grafi undan athafnavaldi kennara og trausti samfélagsins á starfi skóla.. Markmið læsismenntunar eru skýr í aðalnámskrá grunnskóla og þegar árangurinn lætur á sér standa er ekki leiðin að tala skólastarf niður heldur hlúa að því. Engin marktæk gögn benda til þess að ástæðnanna fyrir versnandi útkomu íslenskra unglinga á PISA-prófunum sé að leita í lestrarkennslu á yngsta stigi, þótt að sjálfsögðu eigi að halda áfram að þróa hana með öllum tiltækum ráðum. Aftur á móti er hægt að halda því fram með góðum rökum að það þurfi að styrkja læsiskennslu á mið- og unglingastigi grunnskóla með markvissu þróunarstarfi sem tekur mið af rannsóknum á einkennum árangursríkrar kennslu og læsi sem hluta af öllu námi nemenda. Síðast en ekki síst þarf að hlúa að bóklestri barna og unglinga með því að efla bókaútgáfu, skólabókasöfn, menntunartækifæri fjöltyngdra barna og samstarf við heimili. Að lokum er hollt að minnast þess að íslenskir grunnskólar búa að vel menntaðri stétt kennara sem starfar af faglegum heilindum, ástundar skóla- og starfsþróun af metnaði og hefur faglega dómgreind til að taka sjálfstæðar ákvarðanir í þágu nemenda og þróa læsismenntun eins og annað skólastarf, fái hún til þess eðlilegt svigrúm, stuðning og hvatningu.

Heimildir

Andrea Sigurðardóttir. (2026, 12. janúar). Vikið frá vísindum læsisfræðinnar. *Morgunblaðið*. https://www.mbl.is/frettir/innlent/2026/01/12/vikid_fra_visindum_laesisfraedinnar/

Anna Guðmundsdóttir og Halldóra Haraldsdóttir. (2017). Tæknilegir þættir lestrarnáms. Í Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson (ritstjórar). *Byrjendalæsi: Rannsókn á innleiðingu og aðferð* (bls. 154–184). Háskólaútgáfan.

Auður Magndís Leiknisdóttir, Hrefna Guðmundsdóttir, Ágústa Edda Björnsdóttir, Heiður Hrund Jónsdóttir og Friðrik H. Jónsson. (2009). *Staða lestrarkennslu í íslenskum grunnskólum*. https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/stada_lestrarkennslu_i_islenskum_grunnskolum_2009.pdf

Auður Soffíu Björgvinsdóttir. (2016, 21. janúar). *Eru um 50% skóladrengja ólæsir eftir 10 ára skólagöngu?* https://www.visindavefur.is/svar.php?id=88398

Ballock, E., McQuitty, V. og McNary, S. (2018). An exploration of professional knowledge needed for reading and responding to student writing. *Journal of Teacher Education, 69*(1), 56–68. doi: 10.1177/0022487117702576

Ellis, S. og Simpson A. (2021). Introduction. Í A. Simpson, F. Pomerantz, D. Kaufman og S. Ellis (ritstjórar), *Developing habits of noticing in literacy and language classrooms: Research and practice across professional cultures* (bls. 1–19). Routledge.

Eyjafréttir. (2024, 6. júní). *Tæplega helmingur drengja ólæs*. https://eyjafrettir.is/taeplega-helmingur-drengja-olaes/

Eyjólfur Ármannsson. (2023, 4. mars). *Brjótum lestrarkóðann í lestrarkennslu*. https://www.visir.is/g/20232385388d/brjotum-lestrar-kodann-i-lestrar-kennslu

Gibson, S. A. og Ross, P. (2016). Teachers' professional noticing. *Theory into Practice, 55*, 180–188. doi: 10.1080/00405841.2016.1173996

Guðmundur Engilbertsson, Gunnar Gíslason, Jenný Gunnbjörnsdóttir, Ragnheiður Lilja Bjarnadóttir, Rannveig Oddsdóttir og Rúnar Sigþórsson. (2026, 27. janúar). Ekkert styður fullyrðingar um lélegan árangur af Byrjendalæsi. *Heimildin*. https://heimildin.is/grein/26097/ekkert-stydur-fullyrdingar-um-lelegan-arangur-af-byrjendala

esi/

Gunnar Gíslason, Guðmundur Engilbertsson, Jenný Gunnbjörnsdóttir, Ragnheiður Lilja Bjarnadóttir, Rannveig Oddsdóttir og Rúnar Sigþórsson (2026, 21. janúar). Fimm rangfærslur um Byrjendalæsi. *Morgunblaðið*. https://www.mbl.is/greinasafn/grein/1905536/

Harrison, C., Brooks, G., Pearson, P. D., Sulkunen, S. og Valtin, R. (2025). *Effective practices for literacy teaching*. EENEE-NESET report. Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/485436

Ingibjörg Auðunsdóttir, Gretar L. Marinósson og Kjartan Ólafsson. (2017). Samstarf heimila og grunnskóla um læsisnám yngstu nemenda. Í Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson (ritstjórar). *Byrjendalæsi: Rannsókn á innleiðingu og aðferð* (bls. 261–398). Háskólaútgáfan.

Jóhann Örn Sigurjónsson, Anna Kristín Sigurðardóttir og Berglind Gísladóttir. (2025). Gæði kennslu á unglingastigi grunnskóla á Íslandi: Samantekt á meginniðurstöðum. Í Anna Kristín Sigurðardóttir, Hermína Gunnþórsdóttir og Rúnar Sigþórsson (ritstjórar). *Gæði kennslu: Námstækifæri fyrir alla nemendur* (bls. 33–59). Háskólaúrgáfan.

Mennta- og barnamálaráðuneytið. *(2024). Aðalnámskrá grunnskóla. https://www.adalnamskra.is/grunnskoli*

Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2014). *Hvítbók um umbætur í menntun*. https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettir/Hvitbik_Umbaetur_i_menntun.pdf

OECD: *Reading literacy*. (e.d.). https://www.oecd.org/en/topics/reading-literacy.html

Rannveig Oddsdóttir. (2025). Þróun lestrarfærni í 1.–2. bekk í ellefu Byrjendalæsisskólum. *Netla*. https://ojs.hi.is/index.php/netla/article/view/4252/2821.

Rannveig Oddsdóttir. (2026, 29. janúar). *Læra börn stafi og hljóð í Byrjendalæsi*? https://www.visir.is/g/20262835782d/laera-born-stafi-og-hljod-i-byrjendalaesi-

Rannveig Oddsdóttir, Rúnar Sigþórsson, Sigríður Margrét Sigurðardóttir og Kjartan Ólafsson. (2022). Læsiskennsla í Byrjendalæsisskólum og öðrum skólum. *Skólaþræðir*. https://skolathraedir.is/2022/11/17/laesiskennsla-i-byrjendalaesisskolum-og-odrum-skolum/

Ross P. og Gibson, S. A. (2010). Exploring a conceptual framework for expert noticing during literacy instruction. *Literacy Research and Instruction*, 49, 175–193. doi.org/10.1080/19388070902923221

Rósa Eggertsdóttir. (2019*). Hið ljúfa læsi: Handbók um læsiskennslu fyrir kennara og kennaranema*. Höfundur.

Rúnar Sigþórsson (2022a, 12. nóvember). *Satt, hálfsatt og ósatt í umræðu um læsiskennslu á Íslandi: Einkenni árangursríkrar læsiskennslu*. https://www.visir.is/g/20222337354d/satt-halfsatt-og-osatt-i-umraedu-um-laesiskennslu-a-islandi-einkenni-arangursrikrar-laesiskennslu

Rúnar Sigþórsson (2022b, 11. nóvember). *Satt, hálfsatt og ósatt í umræðu um læsiskennslu á Íslandi: Hvað er læsi?* https://www.visir.is/g/20222337352d/satt-halfsatt-og-osatt-i-umraedu-um-laesiskennslu-a-islandi-hvad-er-laesi-

Rúnar Sigþórsson (2022c, 13. nóvember). *Satt, hálfsatt og ósatt í umræðu um læsiskennslu á Íslandi: Stríð og friður um læsiskennslu í íslenskum skólum*. *https://www.visir.is/g/20222337357d/satt-halfsatt-og-osatt-i-umraedu-um-laesiskennslu-a-islandi-strid-og-fridur-um-laesiskennslu-i-islenskum-skolum*

Rúnar Sigþórsson (2026, 9. febrúar). *Að verða læs fyrir lífið*. https://www.visir.is/g/20262840753d/ad-verda-laes-fyrir-lifid

Rúnar Sigþórsson. (2019). Developing an implemented curriculum of literacy: Contrasting approaches to policy and practice. Í A. Simpson, F. Pomerantz, D. Kaufman og S. Ellis (ritstjórar), *Developing habits of noticing in literacy and language classrooms: Research and practice across professional cultures.* (bls. 115–133). Routledge.

Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson (ritstjórar). (2017a). *Byrjendalæsi: Rannsókn á innleiðingu og aðferð*. Háskólaútgáfan.

Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson. (2017b). Inngangur. Í Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson (ritstjórar). *Byrjendalæsi: Rannsókn á innleiðingu og aðferð* (bls. 7–14). Háskólaútgáfan.

Rúnar Sigþórsson og Halldóra Haraldsdóttir. (2017). Byrjendalæsi. Í Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson (ritstjórar). *Byrjendalæsi: Rannsókn á innleiðingu og aðferð* (bls.

29–62). Háskólaútgáfan.

RÚV. (2026, 9. janúar). *Sjónvarpsfréttir*. https://www.ruv.is/sjonvarp/spila/frettir/30762/bfblkn

Simpson, A., Pomerantz, F., Kaufman, D. og Ellis, S. (ritstjórar), *Developing habits of noticing in literacy and language classrooms: Research and practice across professional cultures*. Routledge.

UNESCO: *What you need to know about literacy* (e.d.). https://www.unesco.org/en/literacy/need-know?hub=401

Valur Grettisson. (2026a, 21. janúar). Sálfræðiprófessor um hugmyndafræði Byrjendalæsis: „Útkoman var hræðileg“. *Heimildin*. https://heimildin.is/grein/26042/fraedilegar-hugmyndir-byrjendalaesis-utkoman-var-hraedileg/

Valur Grettisson. (2026b, 16. janúar). Viðvörunarbjöllur hringdu vegna byrjendalæsis fyrir áratug. *Heimildin*. https://heimildin.is/grein/26026/vidvorunarbjollur-hringdu-vegna-byrjendalaesis-fyrir-tiu-arum-sidan/

Wyse, D. og Hacking, C. (2024a). *The balancing act: An evidence-based approach to teaching phonics, reading and writing*. Routledge.

Wyse, D. og Hacking, C. (2024b). Decoding, reading and writing: The double helix theory of teaching. *Literacy*, *58*(3), 256–266. https://doi.org/10.1111/lit.12367

Þingskjal nr. 87/2023–2024. *Tillaga til þingsályktunar um um breytingar á aðalnámskrá grunnskóla*.

Um höfund

Rúnar Sigþórsson (runar(hja)unak.is) er prófessor emeritus við kennaradeild Háskólans á Akureyri. Hann lauk meistaraprófi í skólaþróun frá Háskólanum í Cambridge, Englandi 1996 og doktorsprófi í menntunarfræði frá Kennaraháskóla Íslands 2008. Rannsóknir hans hafa einkum beinst að námskrá, kennslutilhögun, námi og námsmati, ásamt stefnumótun og þróun skólastarfs á þessum sviðum.

SKÓLAÞRÆÐIR
TÍMARIT SAMTAKA ÁHUGAFÓLKS UM SKÓLAÞRÓUN

Grein birt 5. mars 2026