



**Linnéuniversitetet**

Kalmar Växjö

## Självständigt arbete I

# Kunskap om dyslexi

Studenters, lärares, speciallärares och specialpedagogers förutsättningar att stödja elever med dyslexi



*Författare: Daniel Hallgren*

*Handledare: Sofia Svensson*

*Examinator: Sergej Ivanov*

*Termin: HT19*

*Ämne: Svenska språket*

*Nivå: Avancerad nivå (grundläroprogrammet)*

*Kurskod: 4GN01E*



**Linnéuniversitetet**  
Kalmar Växjö



## Abstract

Dyslexi är en ärftlig läs- och skrivsvårighet. Dialogmodellen och dess tre dimensioner är en modell som beskriver förutsättningarna för en lärare att upptäcka och hjälpa elever med dyslexi. Syftet med studien är att jämföra lärarstudenters, verksamma lärares, speciallärares och specialpedagogers kunskap om dyslexi samt förutsättningarna att uppnå dialogmodellens dimensioner. Vidare syftar studien till att undersöka om erfarenhet av elever med dyslexi samt fortbildning påverkar kunskapen om dyslexi. Detta undersöktes med hjälp av en webenkät där grupperna fick svara på frågor kopplade till utbildning och erfarenhet samt kunskapsfrågor om dyslexi. Studien visar kunskapsluckor i lärarutbildningen som i sin tur bidragit till låg kunskap om dyslexi bland lärarstudenter och lärare. Detta skapar sämre förutsättningar för att gå vidare i dialogmodellen. Studien visar inte att fortbildning om dyslexi samt kontakt med elever med dyslexi bidrar till ökad kunskap bland lärare. Speciallärare och specialpedagoger visar högre faktakunskap som kan kopplas till deras specialutbildningar och i sin tur skapar bättre förutsättningar att gå vidare i dialogmodellen.

## Nyckelord

Dyslexi, dialogmodellen, lärare, kunskap

## Keywords

Dyslexia, dialogue model, teacher, knowledge

## English Title

Knowledge of dyslexia: The ability of students, teachers, special teachers and special educators to support students with dyslexia



**Linnéuniversitetet**  
Kalmar Växjö



## Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Bakgrund</b> .....	<b>1</b>
2.1	<i>Skolans ansvar</i> .....	2
2.2	<i>Vad är dyslexi?</i> .....	3
2.3	<i>Tidigare forskning</i> .....	4
2.4	<i>Dialogmodellen</i> .....	4
2.5	<i>Syfte och frågeställning</i> .....	5
<b>3</b>	<b>Metod</b> .....	<b>6</b>
3.1	<i>Urval</i> .....	6
3.2	<i>Insamlingsmetod</i> .....	8
3.3	<i>Analysmetod</i> .....	9
3.4	<i>Etik</i> .....	9
<b>4</b>	<b>Resultat och analys</b> .....	<b>10</b>
4.1	<i>Bakgrund och självskattad kunskap</i> .....	10
4.2	<i>Dialogmodellen</i> .....	15
<b>5</b>	<b>Diskussion</b> .....	<b>17</b>
5.1	<i>Kunskap och dialogmodellen</i> .....	17
5.2	<i>Metodkritik</i> .....	21
5.3	<i>Förslag till fortsatt forskning</i> .....	22
5.4	<i>Slutsats</i> .....	22
	<b>Referenslista</b> .....	<b>23</b>
	<b>Bilaga 1</b> .....	<b>1</b>
	<b>Bilaga 2</b> .....	<b>1</b>
	<b>Bilaga 3</b> .....	<b>2</b>



## 1 Inledning

Alla elever ska få förutsättningar att uppnå de uppsatta mål som skolan har. Finns det ett behov ska eleverna få det stöd som krävs, utifrån elevens förutsättningar, för att klara målen då alla har rätt till en likvärdig skolgång. Den likvärdiga skolgången går åt båda hållen där elever som uppnår målen lätt skall få möjligheten att nå längre i sin kunskapsutveckling och de elever som har svårigheter ska få extra stöd för att uppnå målen. Genom lärarutbildning tillhandahålls kunskap för att kunna analysera elevernas utveckling och därigenom bedöma om det finns behov av extra stöd eller utmaning. Utöver den befintliga utbildningen ska verksamma lärare få tillgång till kompetensutveckling för att öka kunskapen och i sin tur stärka att utbildningen vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Skollagen kap 2, § 34).

Att upptäcka och bemöta svårigheter i inläringen ställer höga krav på lärarutbildning, lärare och kompetensutveckling. Har inte verksamma lärarna erhållit specifika kunskaper kan elever med speciella behov släppas igenom utan diagnostisering eller att fel stöd givits. En av dessa svårigheter är dyslexi, en ärftlig specifik läs- och skrivsvårighet. Dyslexi är en funktionsnedsättning som dagens verksamma lärare sakna förståelse om innebörden samt kunskapen för att kunna erbjuda rätt stöd (Ericson, 2010). Med en kunskapslucka samt generellt hög ålder på eleverna innan diagnos ställs går eleven miste om ett stöd som redan under förskoleklass kunde satts in (Ahrnéll, 2008; af Trampe, 2008). Ett tidigt stöd skulle minska risken att eleven skulle behöva specialundervisning senare under sin skolgång (Myrberg, 2008; Ingvar, 2008).

Därför är det viktigt att undersöka lärares kunskap och förutsättningar för insatser och stöd för elever med dyslexi.

## 2 Bakgrund

I följande avsnitt presenterad skolans ansvar (2.1) sedan definition på vad dyslexi är (2.2), följt av tidigare forskning (2.3), den teoretiska modellen (2.4) och avslutningsvis syfte och frågeställning (2.5)



## 2.1 Skolans ansvar

Skolans styrdokument är förordningar, utfärdade av regeringen, som styr verksamheten. En läroplan är en sådan förordning och den beskriver skolans uppdrag, värdegrund samt mål och riktlinjer. I dessa läroplaner finner vi kursplaner och kunskapskrav för de ämnen som ingår i de olika skolformerna. För grundskolan gäller Lgr 11 som styrdokument och innefattar årskurs 1 till och med 9 (Skolverket, 2011).

Redan i början av kursplanen för svenska lyfts språkets betydelse för vårt samhälle med meningen ”Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära”. Vidare i syftesdelen framhävs att undervisningen ska ”...bidra till att stärka elevernas medvetenhet om och tilltro till den egna språkliga och kommunikativa förmågan” (Skolverket 2011: 257). I kursplanerna finner vi även förmågor kopplade till de olika ämnena som eleverna ska ges förutsättningar för att utveckla. Två av dessa förmågor som framhävs i svenska är ”formulera sig och kommunicera i tal och skrift” samt ”läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften” (Skolverket 2011: 258). För varje ämne ingår även ett centralt innehåll som ligger till grund för vad undervisningen ska bygga på. Inom *Läsa och skriva* återkommer vikten med olika strategier för att kunna förstå, tolka samt skriva olika texter. I kursplanerna finns även kunskapskrav för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3 som är kopplade till förmågorna i syftesdelen. Några av kraven står i direkt relation till förmågan att kunna läsa och har följande lydelse: ”Eleven kan läsa bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier...”, ”Eleven kan läsa bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier” samt ska eleven kunna ”... föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna och relatera detta till egna erfarenheter” (Skolverket 2011: 263). I Skollagen (Skollagen kap 1, § 4) samt i Lgr 11 (Skolverket 2011: 5) framhålls att utbildningen ska ”...främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära”. Utbildningen ska även ta hänsyn till ”... till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt.” (Skollagen kap 1, § 4).

I den svenska skolan idag finns insatser vid läs- och skrivsvårigheter i form av extra anpassningar eller särskilt stöd. Extra anpassningar är stöd som inte kräver några



formella beslut medan särskilt stöd kräver en utredning från skolans sida (Skolverket, 2020).

## 2.2 Vad är dyslexi?

Dyslexi är sammansatt av orden *dys* (*svår*) och *lexis* (*ord*) som härstammar från grekiskan och översätts till ”svårighet med ord”. Det är en funktionsnedsättning som drabbar ca 3–10 % av befolkningen (Svenska dyslexiföreningen u.å; Svensson & Jacobson 2006; Madison 1992:15). Det finns en uppfattning om att det drabbar män i större utsträckning än kvinnor (Svenska dyslexiföreningen u.å; Stadler 1994:18–19). Dock finns det studier som menar att skillnaden i den fonologiska förmågan inte är stor mellan män och kvinnor (Siegel & Smythe, 2005). Dyslexi är ärftligt och det finns därför en ökad risk att barn till föräldrar eller andra anhöriga med dyslexi kan utveckla symtom. Det är viktigt i sammanhanget att belysa att det inte är dyslexi i sig som ärvs utan själva generna som i sin tur kan bidra till eller öka risken för att få dyslexi (Grigorenko 2001: 109; Høien & Lundberg 2013:153; Lyytinen 2015: 336). Det anses att den fonologiska medvetenheten är det största problemet i dyslexi (Ziegler & Goswami, 2005). Att individer med dyslexi får svårigheter med skriften kan bero på att den alfabetiska skriften avbildar så kallade fenomen som är språkets ljud. Fonologi handlar om läran om strukturer och hur bokstäver och ord låter (Lundberg 2010:137). Dyslexi hamnar allt oftare under synonymen ”specifika läs- och skrivsvårigheter. Det kan ses som ett långt och otympligt begrepp men med fördelen att det mer tydligt beskriver problematiken i att läsa samt skriva/stava (Samuelsson 2009:7; Gillberg & Ödman 1994:9–10). Høien och Lundbergs (2001) definition är vetenskapligt förankrad med tydlig beskrivning av både orsaker och symtom.

Dyslexi är en störning i vissa språkliga funktioner som är viktiga för att kunna utnyttja skriftens principer vid avkodning av språket. Störningen ger sig i första till känna som svårigheter med att uppnå en automatiserad ordavkodning vid läsning. Störningen kommer också tydligt fram genom dålig rättskrivning. Den dyslektiska störningen går i regel igen i familjen, och man kan anta att en genetisk disposition ligger till grund. Karaktäristiskt för dyslexi är också att störningen är ihållande. Även om läsningen efter hand kan bli acceptabel, kvarstår oftast rättskrivningssvårigheterna. Vid en mer grundläggande





kartläggning av de fonologiska färdigheterna finner man att svagheten på detta område oftast kvarstår upp i vuxen ålder.

Høien & Lundberg, 2001:20–21

## 2.3 Tidigare forskning

En studie från Sri Lanka har visat på kunskapsbrister inom dyslexi där 93 av 96 lärarutbildare och 118 av 125 lärare visar antingen på minimal förståelse eller ingen förståelse alls om vad dyslexi är eller hur det påverkar språkinläringen (Indrarathe, 2019). Även i Kina har likande resultat erhållits om låg kunskap och där lyfts ett behov av att tillhandahålla utbildning om dyslexi för lärare (Yin, Joshi & Yan, 2019). Sicherer (2014) visar i sin studie att lärarna saknar utbildning i dyslexi som i sin tur medför en känsla av osäkerhet i lärandesituationer. Studien visar även att bristen på kunskap påverkar lärarnas möjlighet negativt när det gäller användandet av vetenskapligt grundade strategier för att tillgodose elevernas behov utifrån diagnosen. Även i Europa har liknande resultat visats där polska lärare, trots hög självskattning, visar brister att identifiera risker för dyslexi samt implementera praktiskt åtgärden för att underlätta för eleverna. (Al-Khamisy (2017). I en studie utförd av Leite (2012:41–44) i Portugal undersöktes 100 pedagoger med många års erfarenhet inom skolan. Resultatet på studien pekar på bristande kunskap i att upptäcka och tillhandahålla strategier för att stötta elever med dyslexi. Deltagarna menar att de inte vet hur de ska agera med elever med dyslexi.

Alatalo (2011) visar varierande kunskap om specifika läs- och skrivsvårigheter så som dyslexi hos lärarstudenter, lärare och speciallärare. I studien undersökts även fonologisk och fonemisk medvetenhet kopplat till läs- och skrivutvecklingen. Dessa begrepp är centrala i att förstå elevernas utveckling och eventuella svårigheter som kan uppstå. Även här visar studien på stora brister i kunskap, inte bara hos nyexaminerade lärare utan även hos lärare med många års erfarenhet samt hos speciallärare/specialpedagoger (Alatalo, 2011).

## 2.4 Dialogmodellen

I föreliggande studie kommer dialogmodellen, en stegvisbeskrivning om förutsättningar till att sätta in åtgärder för dyslexi (Al-Khamisy, 2017), att användas

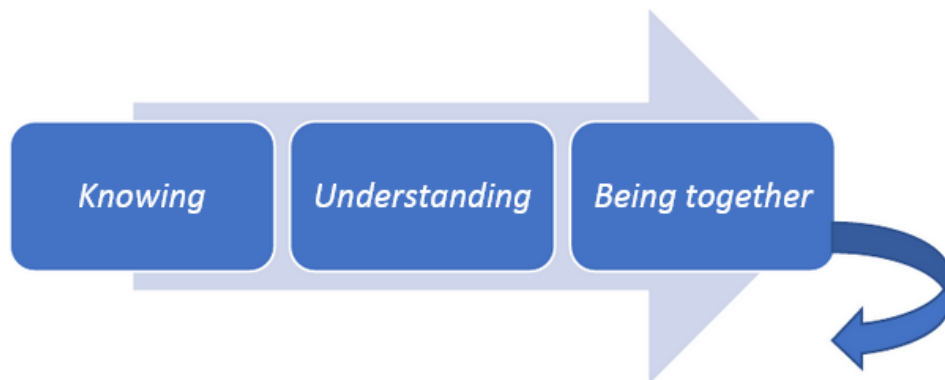


som teoretisk modell. Modellen består av tre dimensioner som kompletterar varandra: att veta (eng. *knowing*), att förstå (eng. *understanding*) och att vara tillsammans (eng. *being together*), se figur 1.

Att veta (eng. *knowing*), den första dimensionen i dialogmodellen handlar om kunskap. Genom att läraren reflekterar över den egna kunskapen så skapas en förståelse för den egna kompetensen. I föreliggande studie är det kunskap om dyslexi som ligger i fokus och i den första dimensionen fokuseras på hur en lärare genom sin kunskap kan identifiera elever som visar tecken på dyslexi, vilka risker som följer med denna funktionsnedsättning samt strategier för att underlätta elevens lärande.

Att förstå (eng. *understanding*), dialogmodellens andra dimension, handlar om lärarens förståelse för det stöd eleven med dyslexi behöver och således frångått att bara observera till att identifiera behov och ta fram en plan.

Att vara tillsammans (eng. *being together*), dialogmodellens tredje dimension, handlar slutligen om att sätta in det stöd eleven behöver genom dialog med speciallärare, vårdnadshavare och elev.



Figur 1 Bildkälla: Al-Khamisy, D. (2017). Supporting the student at risk of dyslexia in school according to the dialogue model. Polish school experiences

Den beskrivna modellen kan användas för att identifiera förutsättningarna för lärare (andra lärargrupper) att upptäcka elever med dyslexi och gå vidare för att sätta in åtgärder.

## 2.5 Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att undersöka förutsättningarna hos lärarstudenter, lärare, speciallärare och specialpedagoger att uppnå den första och i viss mån den andra



dimensionen i dialogmodellen eftersom detta är viktigt i arbetet med att upptäcka och sätta in rätt stöd för elever med dyslexi. För att uppnå dialogmodellens första och andra dimensionen krävs både faktakunskap och didaktiskt kunskap hos undervisande lärare. Dialogmodellen lyfter vikten av reflektion över den egna kunskapen men faktiskt kunskap är också viktigt att undersöka. Ett mål är att ta sig vidare i dialogmodellen och har en lärare låg uppfyllnad av första dimensionen är det viktigt att veta vilken insats som bidrar till ökad faktakunskap så att laren med hjälp av denna insats kan utveckla och nå närmre andra dimensionen. Detta resulterar i följande frågeställningar:

1. I vilken utsträckning upplever lärarstudenter, lärare, speciallärare och specialpedagoger att information om dyslexi ingått i utbildningen, att de har tillräckliga faktakunskap om dyslexi samt att de har tillräcklig didaktisk kunskap att underlätta en dyslektikers inläring?
2. I vilken grad kan fortbildning, möte med elever med dyslexi samt utbildningens innehåll förklara erhållen kunskap?
3. Vilken kunskapsnivå har lärarstudenter, lärare, speciallärare och specialpedagoger i relation till dialogmodellen och är det någon skillnad mellan grupperna?

## 3 Metod

I följande avsnitt redogörs för studiens metoder och material. Först beskrivs urval av deltagare (3.1) följt av insamlingsmetoder (3.2), analysmetod (3.3) och de etiska aspekterna (3.4)

### 3.1 Urval

Urvalsmetoder för studien är ett *kriterieurval*, *bevämlighetsurval* samt ett *snöbollsurval*. Kriterieurvalet bygger på att respondenterna väljs utifrån bestämda kriterier (Denscombe, 2018:70-71). Kriterierna för detta urval är studenter som går sista året på grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3, behöriga lärare som undervisar i förskoleklass eller grundskolans årskurs 1–3 samt behöriga speciallärare och specialpedagoger som arbetar mot förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3. Speciallärare är en lärare vars utbildning riktar sig direkt mot arbete med elever i behov av särskilt stöd och är



därför en självklar grupp att undersöka. Specialpedagogen har, till skillnad från specialläraren, en mer handledande roll där specialpedagogen tillsammans med personal och ledning arbetar med skolans pedagogiska utveckling. Specialpedagogen agerar som en stödresurs till lärare när det gäller upplägg av undervisning så att utbildningen blir tillgänglig, inkluderande och skapar delaktighet för alla elever. Valet att inkludera specialpedagogerna i studien trots att yrkesrollen har en mer övergripande handledningsroll inom skolverksamheten grundar sig på observationer i skolverksamheterna. Efter snart 4 år som student och med dryga 20 % av utbildningen gjord i skolverksamheten har inga speciallärare påträffats. Det stöd som elever med läs- och skrivsvårigheter har fått, har kommit från skolans specialpedagog. Om specialpedagogerna arbetar mot eleverna med läs- och skrivsvårigheter i samma utsträckning som speciallärarna bör även de vara med i denna studie.

I föreliggande studie används ett bekvämlighetsurval som grundar sig i att metoden är fördelaktig när studien har begränsade resurser. Bekvämligheten bygger på att respondenterna består av individer som är lättillgängliga genom till exempel befintliga kontaktnät (Denscombe, 2017). Bekvämlighetsurvalet sker med hjälp av kontaktuppgifter till skolor tillhandahållna av utbildningsortens universitet som gör att enkäten kan spridas till 16 skolor som ingår i universitetets verksamhetsintegrerade utbildning. Avgångsstudenterna för grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3 på de utvalda campusen nås vid tillhandahållande av enkäten genom klasskontakt. Utöver respondenterna som nås via erhållna kontaktuppgifter sprids enkäten via två grupper på Facebook. Första gruppen är riktad till lärarstudenter och lärare i förskoleklass och årskurs 1–3 (ca 33 000 medlemmar) medan den andra gruppen är riktad mot specialpedagogik (knappt 16 000 medlemmar).

Snöbollsurvalet innebär att respondenter hjälper till att kontakta ytterligare individer som är relevanta för studien som i sin tur bygger på kedjan med fler medverkande (Denscombe, 2017). Snöbollsurvalet sker genom att enkäten skickas till ett nätverk av bekanta som är verksamma inom olika skolverksamheter och som i sin tur sprider den vidare till individer som uppfyller studiens kriterier.



## 3.2 Insamlingsmetod

I föreliggande studie används en tvådelad webbenkät med fasta svarsalternativ som insamlingsmetod, bilaga 3. Den första delen (del A) behandlar respondenternas utbildnings- och yrkesbakgrund, självskattad kunskap om dyslexi och didaktiska kunskaper för att stötta elever med dyslexi samt fortbildning kopplad till dyslexi. Detta är nödvändigt att veta för att bedöma gruppernas förutsättningar i dialogmodellen. Andra delen (del B) riktar sig till att testa respondenternas faktakunskap om dyslexi genom påståenden. Dessa påståenden behandlar symtom och problematik som dyslektiker kan uppleva samt bakomliggande faktorer till uppkomsten av dyslexi. Att som lärare ha kunskap om att elever med dyslexi kan ha svårigheter med att uppfatta och skilja på olika ljud i språket, lätt att läsa fel, problem med rättstavning, försämrad handstil (Høien & Lundberg 2013:25–28), svårt att komma ihåg ord eller undviker långa ord (Stadler 1994:20–29) är något som kan öka förutsättningar att upptäcka elever med dyslexi i den ordinarie undervisningen. Kunskap om vad som inte ligger bakom dyslexi så som kön (Siegel & Smythe, 2005) och intelligens (Lundberg, 2010:139) är också viktigt att ha med sig för att inte generalisera vissa grupper. Missuppfattningar kan leda till att vissa individer inte upptäcks. Ärftligheten är ett specifikt särdrag för dyslexi (Høien & Lundberg 2013:25–28) och kunskap om detta öppnar upp möjligheten att tidigt föra dialog med vårdnadshavarna om misstankar om dyslexi dyker upp.

Valet av insamlingsmetod grundar sig i att studien har en kvantitativ utgångspunkt. En webbenkät gör det enklare att nå ut till en större grupp och frågor med fasta svarsalternativ kräver inga tidskonsumerande interjuver för att samla in den data som behövs för att besvara studiens frågeställning. De fasta svarsalternativen innefattar *ja*, *nej* samt *vet ej*. Valet att använda *vet ej* grundar sig i att minsta risken att respondenterna chansar på en fråga men även, utifrån ett responsperspektiv, inte känner sig tvingade till att svara. Undantag till de fasta svarsalternativen är en öppen fråga i slutet på webbenkäten för att ge respondenterna en möjlighet att kommentera enkätens upplägg men även ge dem möjligheten att lyfta egna tankar om enkäten och dess ämnesområde.



### 3.3 Analysmetod

I studien används beskrivande statistik i form av diagram och procentsatser för att visa gruppernas bakgrund, erfarenhet och kunskap. Ett t-test kommer användas för att undersöka om det finns en signifikant skillnad mellan två grupper. I föreliggande studie kommer t-test göras, för att undersöka om faktakunskap (antal rätt på kunskapsfrågorna) hos studenter och lärare skiljer sig beroende på om respondenterna angivit att det ingått utbildning om dyslexi och inte i lärarutbildningen. Vidare används t-test för att jämföra faktakunskap mellan dem som har mött och inte mött elever med dyslexi bland studenter och lärare. T-test kommer även att användas för att undersöka lärares kunskap mellan de som fått fortbildning inom dyslexi och inte.

För att undersöka om det finns en signifikant skillnad mellan studenter, lärare, speciallärare samt specialpedagogers kunskap om dyslexi (antal rätt på kunskapsfrågorna) kommer en variansanalys (ANOVA) göras då testet tillskillnad från ett t-test, är anpassat för att jämföra fler än två grupper. ANOVA avslöjar bara om huruvida det finns en skillnad men inte mellan vilka grupper. Ett post hoc test behövs därför för att identifiera mellan vilka grupper en eventuell skillnad finns. I föreliggande studie kommer post-hoc testet Tukey-Kramer användas då det är ett ojämnt antal värden i varje grupp (studien har inte på förhand ett förbestämt antal respondenter för varje grupp).

För att undersöka om det finns en relation mellan antal elever en lärare har mött och kunskap (antal rätt på kunskapsfrågorna) kommer en regressionsanalys användas. Alla statistiska test som utfördes antog 95 % i signifikansnivå ( $\alpha=0,05$ ).

Dialogmodellen användes genom att undersöka hur kunskapsnivån hos respondenterna påverkar möjligheten att uppnå modellens dimensioner.

### 3.4 Etik

I *Forskningsetiska principer* lyfter Vetenskapsrådet (2002:6) fyra principer som ”... har till syfte att ge normer för förförhållandet mellan forskare och undersökningsdeltagare /uppgiftslämnare så att vid konflikt en god avvägning kan ske mellan forskningskravet och individskyddskravet.” Dessa principer innefattar information-, samtyckes-, konfidentialitet- och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002:7–14). I denna studie tas hänsyn till informationskravet genom tydlig



information om syftet med studien i mailutskicken till de medverkande samt via enkäten, se bilaga 2. I denna information framkommer det även att studien är helt frivillig och att personuppgifter inte är nödvändiga att lämna ut. Genom denna information visas även hänsyn till samtyckes- och konfidentialitetskravet. Med hänsyn till nyttjandekravet kommer den information som samlas in enbart att användas i forskningssyfte.

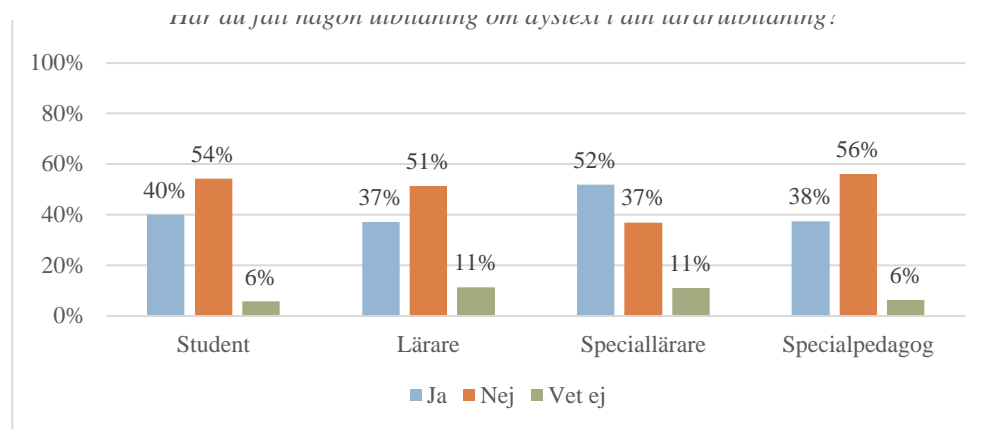
## 4 Resultat och analys

I följande avsnitt redogörs för resultat samt analys av enkätundersökningen. Först beskrivs bakgrund och självskattad kunskap (4.1) genom beskrivande statistik och statistiska test följt av dialogmodellen (4.2) där respondenternas kunskap analyseras utifrån modellens dimensioner.

### 4.1 Bakgrund och självskattad kunskap

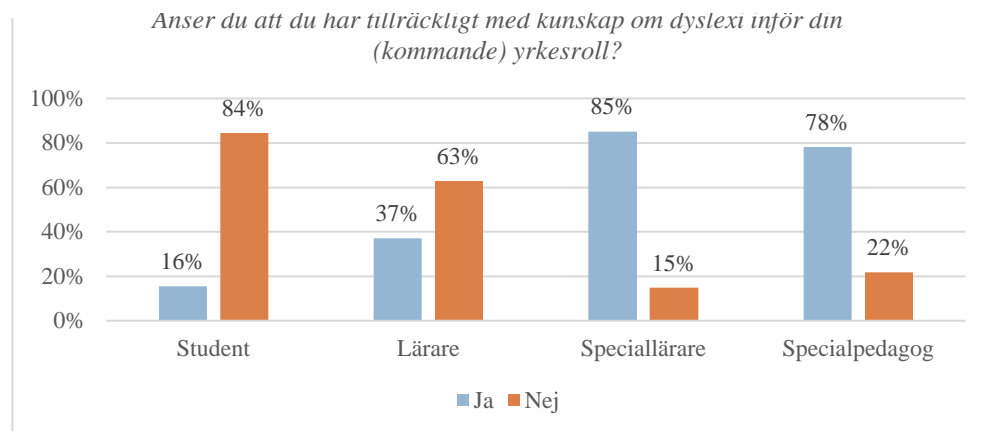
Nedan följer en sammanställning av resultatet av enkätundersökningen. Enkäten besvarades av 35 lärarstudenter som går sista året på grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3, 70 utbildade lärare, 27 utbildade speciallärare samt 32 utbildade specialpedagoger som är verksamma och behöriga i förskoleklass och/eller grundskolans årskurs 1–3.

På frågan om respondenterna har fått utbildning om dyslexi i sin lärarutbildning var det 37–52 % som svarade ja, 37–56 % nej och resterande vet ej, se figur 2.



Figur 2 Andel studenter, lärare, speciallärare och specialpedagoger som uppger att de fått utbildning om dyslexi i sin lärarutbildning.

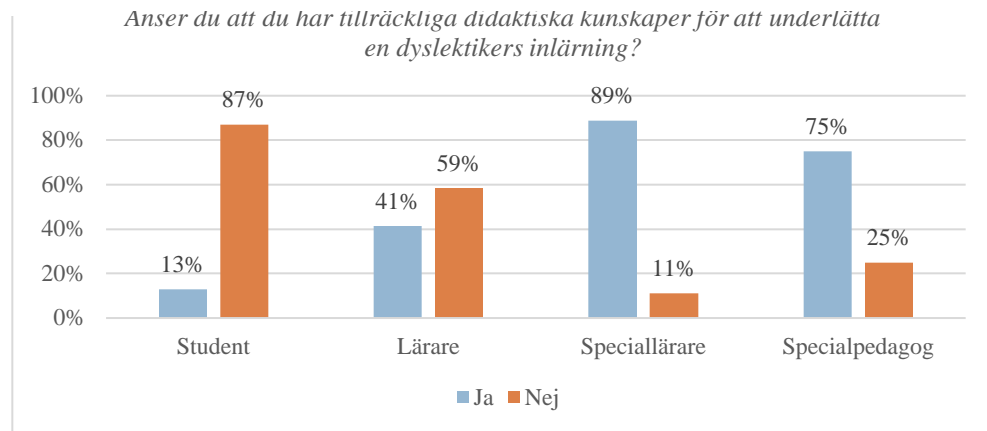
På frågan om respondenterna anser att de har tillräckligt med kunskap om dyslexi inför sin (kommande) yrkesroll var det 16 – 85 % som svarade ja och 15 – 84 % som svarade nej, se figur 3.



Figur 3 Andel studenter, lärare, speciallärare och specialpedagoger som anser att de har tillräckligt med kunskap om dyslexi inför sin (kommande) yrkesroll.

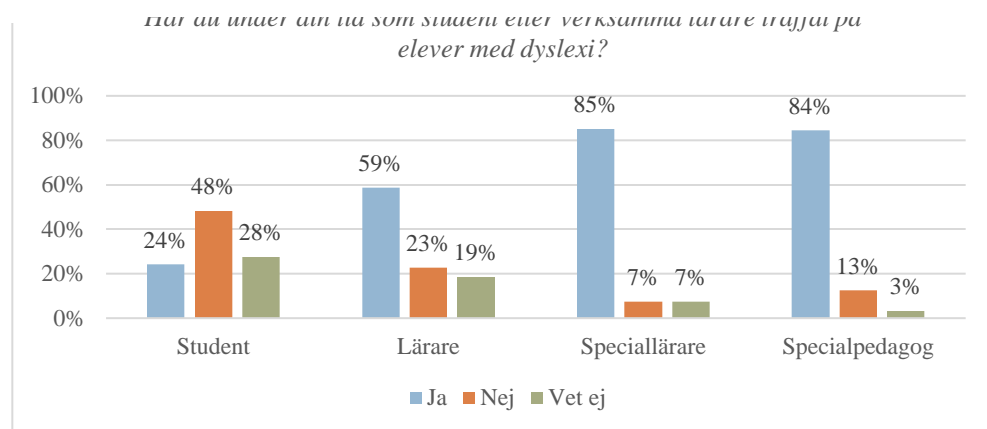
På frågan om respondenterna anser att de har tillräckliga didaktiska kunskaper för att underlätta en dyslektikers inläring svarade 13 – 89 % ja och 11 – 87 % som svarade nej, se figur 4.





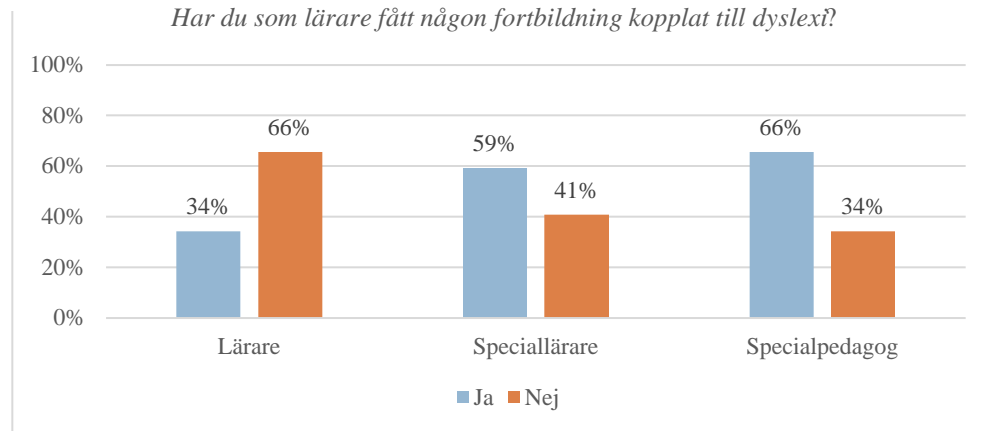
Figur 4 Andel studenter, lärare, speciallärare och specialpedagoger som anser att de har tillräckligt med didaktiska kunskaper för att underlätta en dyslektikers inläring.

På frågan om respondenterna har mött på elever med dyslexi som lärarstudent eller som verksam lärare svarade 24 – 85 % ja, 7 – 48 % nej och resterande vet ej, se figur 5.



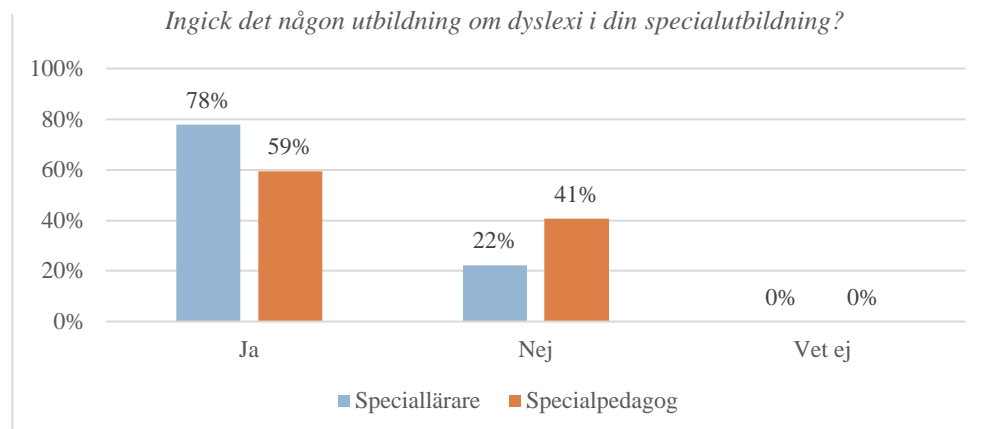
Figur 5 Andelen studenter, lärare, speciallärare och specialpedagoger som har träffat på elever med dyslexi.

På frågan om respondenterna har fått fortbildning kopplat till dyslexi svarade 34 – 66 % ja och 34 – 66 % nej, se figur 6. Frågan var inte relevant för lärarstudenter.



Figur 6 lärare, speciallärare och specialpedagoger som har fått fortbildning kopplat till dyslexi.

På frågan om respondenterna fått utbildning i dyslexi via sin specialutbildning svarade 22 – 78 % ja och 41 – 59 % nej, se figur 7. Frågan var inte relevant för lärare och lärarstudenter.

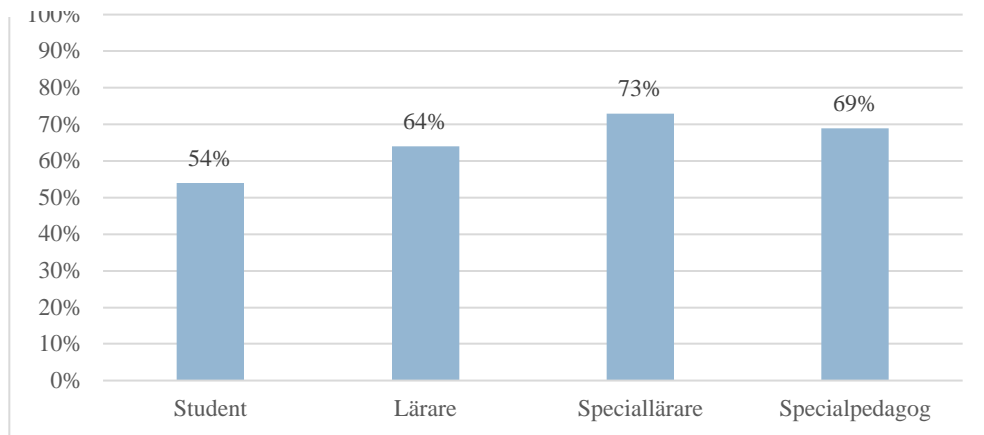


Figur 7 speciallärare och specialpedagoger som via sin specialutbildning har fått utbildning om dyslexi.

Studien visar en variation mellan studenter, lärare, speciallärare och specialpedagoger i hur stor andel rätt, 54 – 73 %, de svarade i snitt på kunskapstestet, se figur 8. ANOVA påvisade en signifikans (ANOVA,  $P < 0,001$ ) mellan grupperna varpå post-hoc test utfördes. Skillnad påträffades mellan studenter och lärare (Tukey-Kramer,  $q = 3,99 > q_{\text{krit}} = 3,68$ ), lärare och speciallärare (Tukey-Kramer,  $q = 4,65 > q_{\text{krit}} = 3,68$ ), speciallärare och studenter (Tukey-Kramer,  $q = 7,18 > q_{\text{krit}} = 3,68$ ) och mellan studenter och specialpedagoger (Tukey-Kramer,  $q = 5,75 > q_{\text{krit}} = 3,68$ ). Skillnad

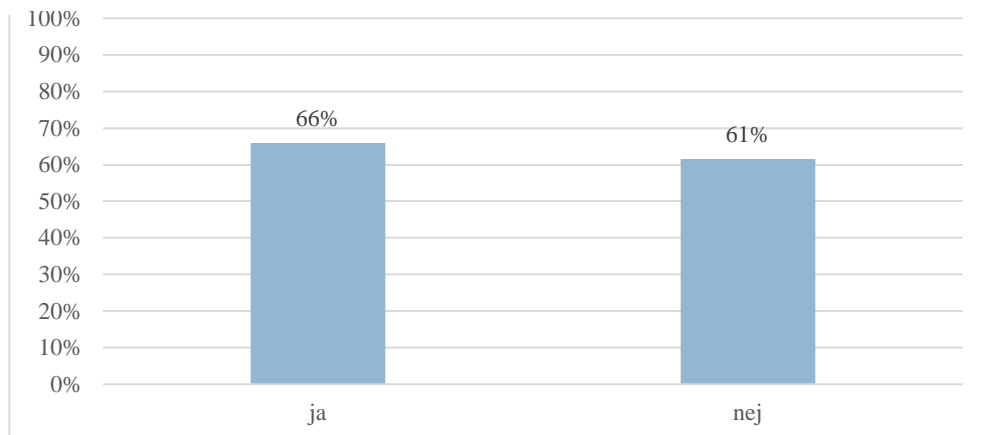


mellan specialpedagoger och lärare samt specialpedagoger och speciallärare påträffades inte (Tukey-Kramer,  $q = 2,82 < q_{krit} = 3,68$  respektive  $q = 1,7 < q_{krit} = 3,68$ ).



Figur 8 andel rätt svar i snitt bland studenter, lärare, speciallärare och specialpedagoger som svarat rätt på kunskapsfrågorna.

När det gäller hur stor andel rätt på kunskapstestet lärarna hade i snitt är det en skillnad på 5 % mellan lärare som har fått fortbildning i dyslexi (ja) och inte (nej), se figur 9. Skillnad i kunskap mellan lärare som har svarat ja och lärare som svarat nej är inte signifikant (t-test,  $P = 0,25$ ).

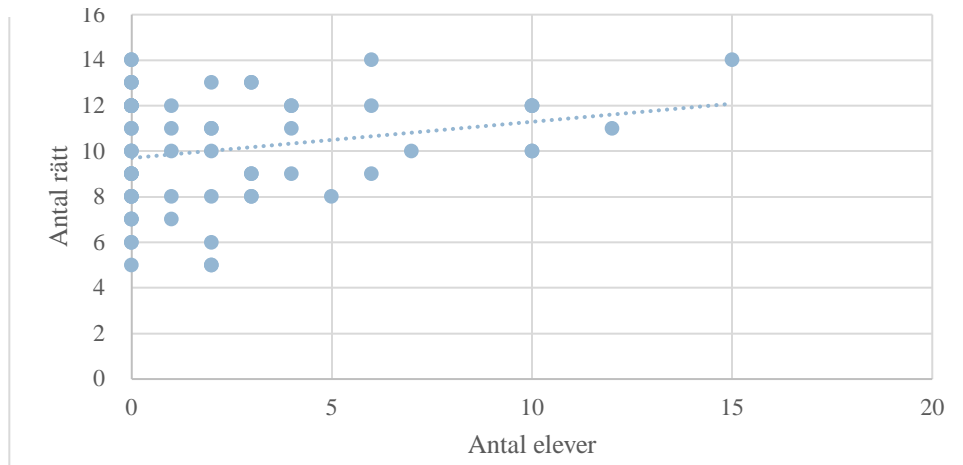


Figur 9 visar sambandet mellan en lärares kunskap (antal rätt på kunskapsfrågorna) och om de har fått fortbildning kopplat till dyslexi

Bland lärare som har mött elever med dyslexi är antal rätt svar på kunskapsfrågorna till synes högre jämfört med dem som inte har mött någon elev med dyslexi, se figur 10. Regressionsanalysen visar dock på inget eller ett mycket svagt samband



(regressionsanalys, Multiple R = 0,23,  $R^2 = 0,05$ ) mellan antal elever som en lärare har mött och antal rätt på kunskapsfrågorna. Inte heller t-test visar någon skillnad (t-test,  $p = 0,69$ ) i kunskap mellan lärare som har mött respektive inte mött elever med dyslexi. Det är dock en variation i kunskapsgrad hos dem som inte mött någon elev med dyslexi.



Figur 10 visar sambandet mellan en lärares kunskap (antal rätt på kunskapsfrågorna) och antal elever de mött med dyslexi.

Ytterligare analys visar att det inte är någon skillnad (t-test,  $p = 0,38$ ) i faktakunskap mellan studenter som uppger att de har fått respektive inte har fått någon utbildning inom dyslexi. Vidare påvisades ingen skillnad (t-test,  $p = 0,8$ ) i kunskap mellan studenter som mött respektive inte mött elever med dyslexi.

En signifikant skillnad (t-test,  $p = 0,04$ ) i kunskap kunde dock påvisas mellan lärare som fått respektive inte fått utbildning inom dyslexi via sin lärarutbildning.

## 4.2 Dialogmodellen

Kunskapstestet som respondenterna utförde innehöll till största delen påståenden om hur dyslexi kan manifesteras sig hos en elev. Har lärarna denna kunskap ökar förutsättningarna för att gå vidare till den andra dimensionen i dialogmodellen. Dock visar studien att lärarstudenternas förutsättningar är relativt låga att fortsätta in i den andra dimensionen med bara 54 % korrekta svar på kunskapsfrågorna, se figur 8. Studenterna upplever inte heller själva att de har kunskapen, varken faktamässigt, se figur 3, eller didaktiskt, se figur 4. Det statistiska testet styrker att lärarna, som i snitt



hade 64 % rätt på kunskapsfrågorna, se figur 8, har något bättre förutsättningar att uppnå modellens dimensioner än studenterna även om bara ungefär en tredjedel upplevde sig ha tillräcklig faktakunskap, se figur 3. Vidare uppgav två femtedelar att de innehar tillräckliga didaktiska kunskaper vilket kan vara ett tecken på att gå vidare in i nästa dimension men det är fortfarande mer än hälften som inte anser att de har tillräckliga didaktiska kunskaper. Att lärare själva inte skattar sin kunskap som hög stödjer låg uppfyllnad av dialogmodellens första dimension. Dialogmodellen ser det dock som ett viktigt steg att reflektera över den egna kunskapen eftersom det leder till en identifiering av vad läraren behöver för att utvecklas och gå vidare. Mindre än hälften av lärarna anser att de har tillräcklig faktakunskap och didaktisk kunskap vilket är två viktiga faktorer för att uppfylla dimensionerna i dialogmodellen. Den självskattade kunskapen behöver inte nödvändigtvis spegla den verkliga kunskapen men ger en fingervisning. Faktisk kunskap inte heller hög och därav också tecken på låga möjligheter med uppfyllnad av modell. Självskattat minst lika viktigt eftersom det är det som lägger grunden för hur säkra lärarna blir i sitt arbete. Säkerhet är viktigt för att våga ta steget att sätta in stöd och ta in stödresurser från annat håll i verksamheten.

Speciallärarna visar på den högsta faktakunskapen bland de fyra grupperna med ett snitt på 73 % rätt på kunskapsfrågorna, se figur 8. Speciallärarna visar även på en hög självskattad faktakunskap och didaktisk kunskap, 85 % respektive 89 %, se figur 3 och 4. Detta kan tolkas som att speciallärarna är den grupp som har bäst förutsättningar för att nå tillräckligt högt i första dimensionen för att sedan gå vidare till dimension två. Vidare tyder den självskattade didaktiska kunskapen på goda förutsättningar för uppfyllnad av andra dimensionen. Detta betyder dock inte att alla speciallärare kommer ha förutsättningar att gå vidare i modellen då inte alla upplever sig ha kunskapen (faktamässigt och didaktiskt) och siffrorna för faktakunskap är baserade på ett snitt. Det är fortfarande 15 % respektive 11 % som anser att de har varken tillräckliga faktakunskaper eller didaktiska kunskaper och det finns respondenter som har lägre faktakunskap än snittet.

Specialpedagogerna är svårare att placera in i dialogmodellen i förhållanden till de andra grupperna. Statistiskt test visar att specialpedagogernas faktakunskap varken är signifikant skild från lärarna eller speciallärarna. Det är därför svårt att veta om förutsättningarna utifrån faktakunskap ska liknas med lärarnas eller



specialpedagogernas nivå i dialogmodellen. På frågorna om självskattad kunskap, faktamässigt och didaktiskt, är det tre fjärdedelar som anser att de besitter dessa kunskaper och därav bör deras förutsättningar ändå klassas som relativt goda. Det bör inte ses som en omöjlighet för en majoritet av specialpedagogerna att uppnå första och delvis andra dimensionen.

## 5 Diskussion

I följande avsnitt diskuteras lärarstudenternas, lärarnas, speciallärarnas och specialpedagogernas kunskap och dialogmodellens resultat (5.1), metodkritik (5.2), förslag till fortsatta studier (5.3) samt studiens slutsatser (5.4).

### 5.1 Kunskap och dialogmodellen

Studien visar att studenterna inte känner att de har tillräckliga kunskaper om dyslexi (se figur 3), och detta stärks av resultatet på studiens kunskapsfrågor (se figur 8) och kan kopplas till brister i utbildningen (se figur 2). Alatalo (2011) pekar i sin tidigare forskning på samma låga kunskapsnivå bland lärarstudenter men istället på en högre självskattad kunskap. Utöver brist på faktakunskap om dyslexi så anser en stor del av studenterna att de inte har tillräckliga didaktiska kunskaper för att underlätta en dyslektikers inläring. Studien visar även att majoriteten av studenterna inte mött några elever med dyslexi under fältstudier, VI-dagar eller VFU (se figur 5).

Lärarstudenter påvisat låga förutsättningar att uppnå första dimensionen i dialogmodellen kan få problem i det kommande yrkeslivet när det gäller att upptäcka elever med dyslexi och sätta in stöd. Har de inte kunskap om hur dyslexi visar sig kommer de heller inte kunna upptäcka dessa elever. Här gäller det att det finns någon ansvarig i klassrummet med högre kunskap som kan uppmärksamma eventuella elever. Till exempel kan det vara en strategi att i tvälärarsystem ha nyligen examinerad lärare med en mer erfaren. Det är särskilt aktuellt med tanke på att studien visat att lärare har bättre förutsättningar kunskapsmässigt än lärarstudenter även om studien inte helt klargjort varför det förhåller sig så. För att nå studentgruppen skickades enkäten till studenter på samma universitet (se avsnitt 3.2). Större delen av responderande lärarstudenter antas därför vara studenter från samma universitet, även



om enstaka kan ha svarat via Facebook då det inte kan uteslutas att studenterna är medlem i grupperna som enkäten spreds i. Trots att studenterna kommer från samma lärosäte finns en oenighet ifall det ingått utbildning om dyslexi i lärarutbildningen (se figur 2). Utbildningen ges på två olika orter och kan vara en orsak till denna oenighet. Andra orsaker till oenigheten kan vara att inte alla minns att det ingått, dyslexi inte belysts tillräckligt tydligt i kurserna där läs- och skrivsvårigheter har behandlats eller det funnits brister i vald kurslitteratur. Som komplement till utbildningen ingår bland annat fältstudier och verksamhetsförlagd utbildning (VFU) där studenterna är ute i skolverksamheterna. Denna del av utbildningen ska utveckla förmågan att stödja elevers lärande genom bland annat knyta teoretiska kunskaper till yrkesrelaterade situationer. Kliver studenterna ut i verksamheten utan specifika teoretiska kunskaper inom till exempel inlärningssvårigheter kan de gå miste om lärandesituationer då de inte besitter kunskaper för att upptäcka och analysera dessa svårigheter hos eleverna.

Studien visar att lärarna har låg kunskap även om kunskapen om dyslexi är högre än studenternas (se figur 3). Även här kan kunskapsluckan kopplas till brister i utbildningen (se figur 2), vilket kan relateras till Sicherer (2014) som menar att detta låg kunskap kan leda till osäkerhet hos läraren. Att det är skillnad på lärare och studenternas kunskap kan vara ett tecken på att det saknas information om dyslexi i utbildningen men att lärarna istället erhållit kunskap i form av erfarenhet och fortbildning. Dock visar inte studien att fortbildning eller erfarenhet av att ha mött elever med dyslexi ökat kunskapen hos lärarna. Det bör alltså finnas andra förklaringar till skillnaden i kunskap mellan lärarstudenter och lärare. Bland lärarna självskattar strax under 50 % (se figur 4), att de har didaktiska kunskaper för att underlätta en dyslektikers inläring. Låg kunskap bland lärare har även framkommit i tidigare studier i andra länder (Indrarathe, 2019; Al-Khamisy, 2017) och så även låg kunskap om att sätta in stöd för eleverna (Al-Khamisy, 2017). Likt Yin, Joshi och Yan (2019) föreslog, behöver mer kunskap förmedlas i lärarutbildningen. Till skillnad från lärarstudenterna så visar de statistiska testen en statistiskt signifikant skillnad mellan de lärare som anser sig ha fått kunskap och de som anser sig inte ha fått kunskap kopplad till dyslexi i sin lärarutbildning och antal rätt på kunskapstestet. En orsak till detta kan vara att de lärare som deltagit i undersökningen har fått utbildning via andra lärosäten eller att programmet tidigare haft annat innehåll. Studien visar på högre faktakunskap bland lärarna än hos studenterna som i sin tur stärks av de



statistiska testen. Dock vittnar lärarnas självskattade fakta- och didaktiska kunskaperna om en låg tilltro till sina förmågor att identifiera och stötta elever med dyslexi.

Studien visar betydligt högre faktakunskap om dyslexi hos speciallärarna än hos lärare och lärarstudenter (se figur 8). Drygt 50 % av speciallärarna anser att de via sin lärarutbildning fått kunskap om dyslexi (se figur 2), ungefär 80 % anser att kunskap om dyslexi har ingått i speciallärarutbildningen (se figur 7). Alla undersökta grupper har gått en lärarutbildning och med antagandet att alla fått sin kunskap via lärarutbildningen skulle alla grupper i så fall ha samma kunskap, vilket inte är fallet i studien. Dessutom är det inte självklart att kunskap är högre hos den som anger att kunskap erhållits i utbildningen jämfört med den som inte anser det, då denna studie kunde visa högre kunskap bland lärare men inte bland lärarstudenter i relation till erhållen kunskap i utbildning. Ett vidare steg kan vara att anta att fortbildning och antal elever med dyslexi en lärare mött ökar kunskapen, men även detta antagande förkastas av studien. Återstående möjlig förklaring till speciallärarnas höga kunskap jämfört med lärare och studenter är alltså den specialutbildning som erhållits men det finns fortfarande inget som utesluter att fler faktorer kan spela in. I speciallärarutbildningen kan specialisering göras mot språk-, skriv- och läsutveckling. Denna ingång kan vara en källa till högre kunskap. Studien visar att drygt två tredjedelar av speciallärarna har fått fortbildning kopplad till dyslexi (se figur 6) samt att 85 % under sin verksamma tid som lärare har kommit i kontakt med elever med dyslexi (se figur 5). Med den spetskompetens som följer med speciallärarna och den roll de har i verksamheterna är det inte konstigt att närmre 90 % självskattat både sina faktakunskaper samt didaktiska kunskaper för att underlätta en dyslektikers inläring högt (se figur 3 och 4).

Studien visar att specialpedagogernas resultat på kunskapsfrågorna om dyslexi ligger lite över lärarnas men dock lite under speciallärarnas (se figur 8), där statistiska test inte tydligt visat att kunskapen skiljer sig från den hos de två andra grupperna. Det är egentligen inte ett rimligt antagande att specialpedagogen inte är skild kunskapsmässigt från lärarna eller speciallärarna eftersom det statistiskt är en skillnad mellan lärare och speciallärarens kunskap. Likt lärarstudenter och lärare har över 50 % av specialpedagogerna uppgivit att det inte har ingått någon utbildning om dyslexi i deras lärarutbildning (se figur 2). Genom att tillämpa samma antaganden som för





speciallärarna kan slutsatsen dras att den högre kunskapen kommer från annat håll. Likt speciallärarna har över 50 % av specialpedagogerna fått kunskap om dyslexi via sin specialutbildning (se figur 7). Det är 66 % som har fått fortbildning (se figur 6) kopplad till dyslexi och över 80 % har under sina verksamma tid som lärare varit i kontakt med elever med dyslexi (se figur 5). Detta kan kopplas till resultatet av kunskapstestet (se figur 8) samt höga självskattade kunskaper samt didaktiska kunskaper (se figur 3) för att underlätta en dyslektikers inläring (se figur 4).

Även lärare, speciallärare och specialpedagoger hade blandade åsikter huruvida dyslexi ingått i lärarutbildningen, vilket eventuellt kan ha samma förklaring som för lärarstudenterna, olika utbildningar eller att respondenten inte minns. Det tyder alltså på att alla grupper har liknande syn på innehållet i sin lärarutbildning.

Möjliga källor till den didaktiska kunskaper som grupperna anser sig ha är utbildning eller erfarenhet av elever med andra läs- och skrivsvårigheter än dyslexi vilket ger en viss förståelse för hur läs- och skrivsvårigheter kan hanteras. Studien har dock inte undersökt bakgrunden till erhållen didaktisk kunskap och kan därför inte klargöra vilken förklaring som är mest trolig eller om det finns andra underliggande faktorer. Att det är en relativt hög andel bland lärare och studenter som anser att de inte har tillräckligt med didaktiska kunskaper kan böttna i förståelsen för att dyslexi är en specifik läs- och skrivsvårighet och med låg kunskap och få interaktioner vet lärare och lärarstudenter inte på vilket sätt dyslektiker skiljer sig i behovet av stöd.

Studiens resultat visar på en stor variation i beredskapsnivå för att upptäcka och stödja elever med dyslexi analyserat utifrån dialogmodellens tre dimensioner. Lärarstudenterna självskattade sina kunskaper om dyslexi väldigt lågt och resultatet från kunskapstestet bekräftar att de innehar låga faktakunskaper kopplat till dyslexi. Med denna kunskapslucka kan en slutsats vara att de knappt når upp i första dimensionen och därmed har dåliga förutsättningar att gå vidare till den andra dimensionen. Kunskapstestet visar på en viss kunskap gällande symtom som kan kopplas till läs- och skrivsvårigheter dock visar studien på brister i kunskap om symtom som är mer specifikt kopplade till dyslexi så som ärftlighet (Grigorenko 2001: 109; Lundberg 2013:153; Lyytinen 2015:336), där enbart 30 % av studenterna svarade korrekt (se bilaga 1).

För att komma till rätta med problematiken att förutsättningarna är låga, speciellt för lärare och studenter, att uppnå dialogmodellens första dimension så



behövs mer information om dyslexi ingå i utbildningen så att kunskapen bland nyexaminerade studenter ökar. Det kan eventuellt öka möjligheterna att nå första och andra dimensionen i modellen för att sedan erhålla stöd från resurser kopplat till utredning och plan. Annars är risken att elever inte får rätt stöd i sin utbildning, vilket också strider mot de rådande styrdokumenterna.

Vidare insatser för att följa läroplan och skollag är att öka kunskapen hos befintliga lärare som visar låg kunskap så att elever till dessa så snart som möjligt kan få rätt stöd (vilket sker när tredje dimensionen uppnås). Vilka insatser som krävs för verksamma lärare är svårt att säga. Statistiskt test kan inte styrka att fortbildning och antal studenter med dyslexi som respondenten har mött ökar kunskapen. Frågan återstår alltså vad det är som kan förklara den ökade kunskapen om dyslexi. Det bör alltså finnas andra parametrar som kan förklara varför lärare har mer kunskap än studenter vilket bör utredas vidare. Den utredningen kan också belysa vilka insatser som ger ökad kunskap hos redan aktiva lärare så att stöd till elever i befintlig verksamhet förbättras.

Angående fortbildningen kan det finnas skillnad i kvalitet och innehåll i fortbildningen som erhållits och det är inte säkert att lärande har skett bara för att information har givits. Detta kan möjligen vara en förklaring till att statistiska test inte visat någon skillnad i faktakunskap mellan de som erhållit fortbildning och de som inte. Låg kunskap leder till osäkerhet vilket i sin tur kan leda till att undervisande personal inte vet när det behöver be om hjälp för utredning eller insatser.

## 5.2 Metodkritik

Valet att använda en kvantitativ utgångspunkt har gjort att studien kan ses som begränsad i den meningen att det inte har gått att använda dialogmodellen fullt ut. Dialogmodellen kräver inte bara teoretiska- och didaktiska kunskaper om dyslexi utan även ett handlande i form av utarbetade rutiner om hur man skall göra och hur man faktiskt ska använda kunskapen. Resultaten av enkätundersökningen går att applicera på den första dimensionen (att veta) och till viss del även på den andra dimensionen (att förstå). För att få större insikt i delar av den andra och hela tredje dimensionen krävs en djupare förståelse för hur lärarna rent praktiskt jobbar. Det kräver en mer kvalitativ utgångspunkt där lärarna får en större chans att berätta om hur de arbetar



med insatser för att hjälpa elever med dyslexi. I den här studien hade det alltså krävts uppföljande intervjuer, vilket inte var möjligt i de här fallet med så många respondenter.

### 5.3 Förslag till fortsatt forskning

Eftersom den här studien enbart fokuserar på första och andra dimensionen är ett förslag till fortsatt forskning att genom en mer kvalitativ, i kombination med kvantitativ, utgångspunkt arbeta vidare med dialogmodellen och se till att inkludera alla tre dimensionerna för att få en större helhetssyn på lärarnas teoretiska kunskaper i förhållande till hur de praktiskt arbetar tillsammans med elever med dyslexi.

### 5.4 Slutsats

Studien visar att lärarutbildningen inte möter de behov av kunskap som en lärare behöver för att uppfylla dialogmodellens dimensioner när det kommer till dyslexi. Utöver att studenterna menar att de inte får någon utbildning kopplad till dyslexi via sin lärarutbildning visar de på låga kunskaper samt låg självskattad didaktisk kunskap för att underlätta en dyslektikers inläring, vilket försvårar möjligheten att uppfylla den första dimensionen och gå vidare till den andra dimensionen. Denna låga kunskap återfinns även hos de verksamma lärarna. Det i sin tur fråntar de nyexaminerade lärarna möjligheten att genom kollegialt lärande införskaffa sig kunskap om dyslexi när de kliver ut i verksamheten. I sin tur kan det förklara varför så få lärarstudenter har träffat på elever med diagnosen dyslexi. Studiens slutsats är också att utbildning inom dyslexi skulle behöva öka för att gynna elever med denna diagnos, eftersom lärare med specialkompetens, så som speciallärare och specialpedagoger visar på högre kunskap än lärare i studien och därmed förmodligen kan anpassa undervisningen utifrån dessa elevers behov på ett bättre sätt än andra lärare. Studien visar även på att varken fortbildning eller kontakt med elever med dyslexi kan förklara en ökad faktakunskap varpå kunskapshöjande bör utredas vidare.



## Referenser

- af Trampe, P. (2008). Idag måste alla kunna läsa. I Kere, Juha & Finer, David (red.) *Dyslexi: stavfel i generna*. Stockholm: Karolinska Institutet University Press, ss. 40–44.
- Ahrnéll, A., (2008). Vi har förlorat en hel generation lärare. I Kere, Juha & Finer, David (red.) *Dyslexi: stavfel i generna*. Stockholm: Karolinska Institutet University Press, ss. 45–49.
- Alatalo, Tarja (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3: om lärares möjligheter och hinder*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Al-Khamisy, D. (2017). Supporting the student at risk of dyslexia in school according to the dialogue model. Polish school experiences. I *INTED 2017 11th International Technology, Education and Development Conference*, Valencia Spain. doi: 10.21125/inted.2017.0860
- Denscombe, Martyn (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Fjärde upplagan Lund: Studentlitteratur.
- Ericson, Britta (2010). Utredning av läs- och skrivsvårigheter. Lund: Studentlitteratur AB.
- Gillberg, Christopher & Ödman, Maj (1994). *Dyslexi - vad är det?* Stockholm: Natur och kultur.
- Grigorenko, E. (2001). Developmental dyslexia: an update on genes, brains, and environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), ss. 91–125.
- Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (2013). *Dyslexi: från teori till praktik*. 2., [uppdaterade och omarb.] utg. Stockholm: Natur & kultur.
- Indrarathne, B. (2019). Accommodating Learners With Dyslexia in English Language Teaching in Sri Lanka: Teachers' Knowledge, Attitudes, and Challenges. *Tesol quarterly*, 53(3), ss. 630–654.
- Ingvar, Martin (2008). *En liten bok om dyslexi*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur
- Lundberg, Ingvar (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur.
- Leite, S. (2012). Dyslexia through the eyes of primary school teachers. *Procedia – Social and behavioral sciences*, 69, ss. 41–46.



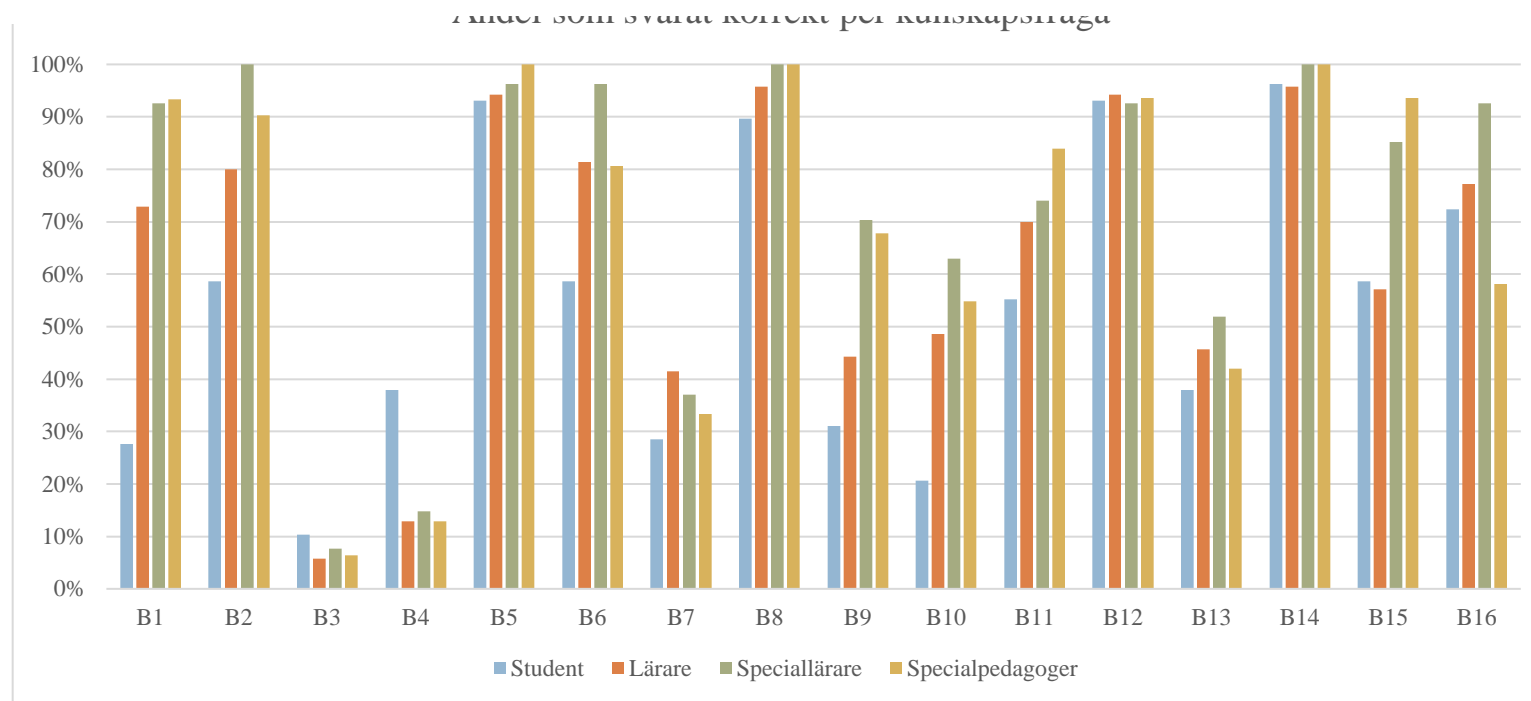
- Lyytinen, H., Erskine, J., Hämäläinen, J., Torppa, M. & Ronimus, M. (2015). Dyslexia – Early Identification and Prevention: Highlights from the Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia. *Current developmental Disorders Reports* 2(4), ss. 330–338.
- Madison, Sigrid (1992). *Läkande läsning och skrivning: en handbok om dyslexi*. Stockholm: Tiden.
- Myrberg, Mats (2007). *Dyslexi: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Samuelsson, Stefan (2009). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur.
- Sicherer, M. (2014). *Exploring Teacher Knowledge about Dyslexia and Teacher Efficacy in the Inclusive Classroom: A Multiple Case Study*. Dissertation, Northcentral University, Faculty of the School of Education.
- Siegel, S.L. & Smythe, I.S. (2005) Reflections on Reading Disability with Special Attention to Gender Issues. *Journal of Learning Disabilities*. 5, ss. 473–477.
- Skollagen (SFS 2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2020). Att göra extra anpassningar av undervisningen och ge särskilt stöd. Hämtat 2020-02-09 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/extra-anpassningar-och-sarskilt-stod>
- Stadler, Ester (1994). *Dyslexi: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska dyslexiföreningen. (u.å). *Vad är läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?*. Hämtat 2020-01-26, från <https://www.dyslexiforeningen.se>
- Svensson, I. & Jacobson, C. (2006) How Persistent are Phonological Difficulties? A longitudinal study of reading retarded children. *Dyslexia*, 12 (1), ss. 3–20.
- Taube, K. (2009). Flickors och pojkars läsning. I Samuelsson m fl. *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur. ss, 104–137. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Yin, L., Joshi, RM., Yan, H. (2019). Knowledge about dyslexia among early literacy teachers in China. *Dyslexia* 2019, ss. 1–19 DOI:10.1002/dys.1635.



Ziegler, J.C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across language: A Psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, ss. 3–29.



## Bilaga 1



Figur 11 visar andel av respondenterna (studenter, lärare, speciallärare och specialpedagoger) som svarat korrekt på kunskapsfrågorna.



## Bilaga 2

Hej!

Mitt namn är Daniel Hallgren. Jag är lärarstudent från Linnéuniversitetet i Kalmar och går nu mitt sista år på grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3. Jag har nu påbörjat mitt första självständiga arbete inom ämnet svenska. Syftet med arbetet är att undersöka vilka kunskaper och erfarenheter lärarstudenter, lärare, speciallärare samt specialpedagoger har när det kommer till dyslexi.

Deltagandet i undersökningen är frivilligt. Enkäten är helt anonym och all insamlad data kommer att makuleras efter bearbetning. Dina svar kommer inte att publiceras enskilt utan kommer endast att presenteras statistiskt i jämförelse med andra svar.

Tack för din medverkan!

Med vänliga hälsningar

Daniel Hallgren

[dh222cz@student.lnu.se](mailto:dh222cz@student.lnu.se)





## Bilaga 3

### Frågor ställda till lärarstudenter

- S1. Har det ingått någon utbildning om dyslexi i din lärarutbildning?
- S2. Anser du att du har tillräckligt med kunskap om dyslexi inför din kommande yrkesroll?
- S3. Anser du att du har tillräckliga didaktiska kunskaper för att underlätta en dyslektikers inläring?
- S4. Har du träffat på elever med diagnosen dyslexi under fältstudier, VI-dagar eller VFU?
- S5. Om JA, hur många?

### Frågor ställda till utbildade lärare

- L1. Vilken lärarutbildning ha du?
- L2. Har det ingått någon utbildning om dyslexi i din lärarutbildning?
- L3. Hur länge har du undervisat i förskoleklass och/eller skolår 1-3?
- L4. Har du som lärare fått någon fortbildning kopplat till dyslexi?
- L5. Anser du att du har tillräckligt med kunskap om dyslexi inför din kommande yrkesroll?
- L6. Anser du att du har tillräckliga didaktiska kunskaper för att underlätta en dyslektikers inläring?
- L7. Har du träffat på elever med diagnosen dyslexi under dina verksamma år som lärare?
- L8. Om JA, hur många?

### Frågor ställda till utbildade speciallärare

- SL1. Vilken lärarutbildning har du utöver din speciallärarutbildning?
- SL2. Ingick det någon utbildning om dyslexi i din lärarutbildning?
- SL3. Ingick det någon utbildning om dyslexi i din speciallärarutbildning?
- SL4. Hur länge arbetade du som lärare innan du utbildade dig till speciallärare?
- SL5. Hur länge har du arbetat som speciallärare?
- SL6. Har du specialundervisning inom läs- och skrivsvårigheter med individuella elever och/eller grupp?
- SL7. Har du som lärare fått någon fortbildning kopplat till dyslexi?



SL8. Anser du att du har tillräckligt med kunskap om dyslexi inför din kommande yrkesroll?

SL9. Anser du att du har tillräckliga didaktiska kunskaper för att underlätta en dyslektikers inläring?

SL10. Har du träffat på elever med diagnosen dyslexi under dina verksamma år som lärare?

SL11. Om JA, hur många?

## **Frågor ställda till utbildade specialpedagoger**

SP1. Vilken lärarutbildning har du utöver din specialpedagogutbildning?

SP2. Ingick det någon utbildning om dyslexi i din lärarutbildning?

SP3. Ingick det någon utbildning om dyslexi i din specialpedagogutbildning?

SP4. Hur länge arbetade du som lärare innan du utbildade dig till specialpedagog?

SP5. Hur länge har du arbetat som specialpedagog?

SP6. Har du specialundervisning inom läs- och skrivsvårigheter med individuella elever och/eller grupp?

SP7. Har du som lärare fått någon fortbildning kopplat till dyslexi?

SP8. Anser du att du har tillräckligt med kunskap om dyslexi inför din kommande yrkesroll?

SP9. Anser du att du har tillräckliga didaktiska kunskaper för att underlätta en dyslektikers inläring?

SP10. Har du träffat på elever med diagnosen dyslexi under dina verksamma år som lärare?

SP11. Om JA, hur många?

## **Kunskapsfrågor ställda till samtliga respondenter**

B1. Dyslexi är inte ärftligt.

B2. Det kan vara svårt att uppfatta och skilja på olika ljud i språket.

B3. Det är lätt att fastna på ord när man läser snabbt.

B4. Det är lätt att läsa fel ord när man läser långsamt.

B5. Det förekommer att man vänder på bokstäver i ord.

B6. Ord eller delar av ord utelämnas inte.

B7. Dyslexi påverkar inte handstil.

B8. Dyslexi gör det svårt med rättstavning.



B9. Lätt att rabbla saker som kommer i följd, till exempel multiplikationstabellen eller årets månader.

B10. Svårt att komma på vad saker heter.

B11. Undviker långa ord.

B12. Det är lättare att läsa än att höra saker.

B13. Dyslexi är jämnt fördelat mellan könen.

B14. Dyslexi är kopplat till intelligens.

B15. Dyslexi klassas som en funktionsnedsättning.

B16. Dyslexi är inte kopplat till att personen har ett annat modersmål.