



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete i
speciallärarprogrammet, 15 hp

Behövs diagnosen dyslexi i grundskolan?

Speciallärares syn



Författare: Lena Ziegenfeldt

Handledare: Linda Fälth

Examinator: Idor Svensson

Termin: HT14

Ämne: Pedagogik

Nivå: Avancerad

Kurskod: 4PP22E



Titel

Behövs diagnosen dyslexi i grundskolan?
Speciallärares syn

English title

Is the diagnosis dyslexia needed in the elementary school?
Specialteachers view

Abstrakt

Syftet med studien är att belysa hur speciallärare anser att diagnosen dyslexi påverkar undervisningen för elever med läs- och skrivsvårigheter. Syftet var även att belysa deras syn på att medvetandegöra elever med läs- och skrivsvårigheter om sina svårigheter.

Studien utgår från en kvalitativ metod, där fem speciallärare intervjuats som arbetar med läs- och skrivinlärning. De fick utifrån sina tankar, kunskaper och upplevda erfarenheter ge sin syn på studiens frågeställningar. Resultatet i studien visar att det finns en osäkerhet kring skillnaden mellan läs- och skrivsvårigheter och dyslexi. Studien visar också att informanterna har goda kunskaper kring vilka insatser som ska göras vid läs- och skrivsvårigheter, vilket tyder på att de följer med i aktuell forskning. Studiens resultat pekar på att diagnosen dyslexi behövs i grundskolan för att stärka elevens självbild, genom diagnosen får de en förklaring på sina svårigheter.

Nyckelord

diagnos, dyslexi, läs- och skrivsvårigheter, självbild

INNEHÅLL

1	INTRODUKTION.....	1
2	TEORETISK BAKGRUND.....	3
2.1	Läsning.....	3
2.2	Läs- och skrivsvårigheter	5
2.3	Dyslexi	7
2.3.1	Arbetsminne	8
2.3.2	Diagnos	8
2.3.3	Stigma och stämpling.....	9
2.4	Självbild	9
2.5	Specialpedagogiska insatser	10
2.5.1	Läs- och skrivsvårigheter	10
2.5.2	Dyslexi	11
2.5.3	Självbild	12
3	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING	14
4	METOD	15
4.1	Urval.....	15
4.2	Etiska överväganden	15
4.3	Genomförande	16
4.4	Validitet och reliabilitet.....	16
4.5	Analysförfarandet.....	16
5	RESULTAT	17
5.1	Läs- och skrivsvårigheter	17
5.1.1	Analys - läs- och skrivsvårigheter	17
5.2	Dyslexi	18
5.2.1	Analys - dyslexi.....	19
5.3	Framgångsfaktorer.....	19
5.3.1	Analys - framgångsfaktorer.....	20
5.4	Diagnos.....	20
5.4.1	Analys - diagnos	21
5.5	Medvetandegöra	21
5.5.1	Analys - medvetandegöra.....	22
6	DISKUSSION.....	23
6.1	Metoddiskussion	23
6.2	Resultatdiskussion	23
6.3	Fortsatt forskning.....	26
	REFERENSLISTA	27
	BILAGA	

1 INTRODUKTION

Under min utbildning på speciallärarprogrammet inom språk-, läs- och skrivutveckling har diagnosen dyslexi diskuterats flitigt. Jag har lyssnat på flera intressanta föreläsningar i ämnet. Föreläsarna är inte eniga kring behovet av diagnosen dyslexi. Även i min vardagspraktik har jag fått uppleva olika åsikter kring dyslexi, dels vem som ska sätta diagnosen och vilka åtgärder som ska sättas in. Svensson¹ framhåller att det finns skilda definitioner mellan läs- och skrivsvårigheter och dyslexi, definitionerna pekar på skillnader mellan begreppen.

Vid en definition av dyslexi ska vissa krav ställas som tydlighet, innebördsrikedom, ange det aktuella begreppets omfattning, vara teoretiskt förankrat, kunna användas i praktiken och visa på möjliga åtgärder. Definitionen bör även innehålla uttalanden om orsakerna till lässvårigheterna (Gustavsson, 2011). Det som är det viktigaste syftet med en läs- och skrivutredning är vilka åtgärder som ska göras för eleven och vilket arbetssätt som är gynnsammast. Wolff (2011) menar att en lärare enkelt ser vilka elever som har lässvårigheter. Det krävs mer att förstå vilka brister eleven har och vilka insatser som krävs. Det är nödvändigt att specialläraren har insikt och kompetens att identifiera olika läsprofiler och kunna erbjuda individuella pedagogiska insatser. Har specialläraren den kompetens som krävs för att göra en läs- och skrivutredning och vet de vilka åtgärder som ska göras. Därför vill jag undersöka om speciallärare upplever att de har tillräcklig kunskap kring dyslexi och insatser.

Jacobson (2011) anser att vid kartläggning av dyslexi bör pedagogens utredning kompletteras med en psykologutredning vilket ger ett mervärde för kvaliteten på utredningen. I min utbildning har samtliga föreläsare varit eniga om att i en dyslexiutredning ska både en pedagog och psykolog delta. I min kommun är detta inte en självklarhet utan man vet inte riktigt vem som ska sätta diagnosen dyslexi. Det är märkligt att det inte finns några klara riktlinjer för vem som ska sätta diagnosen och vilka som ska delta i den. När vi studenter diskuterar detta ser det väldigt olika ut i våra kommuner, allt ifrån att det inte sätts några diagnoser till att det är en logoped som gör utredningen.

Det finns alltid för- och nackdelar med en diagnos och det vi pedagoger ska ha fokus på är elevens bästa. Dyslexi kan vara ett hinder under hela livet och därför bör förebyggande undervisning sättas in tidigt, redan i förskoleklassen kan effektivt stöd ges (Elbro, 2009). Men får verkligen våra elever med dyslexi tidiga insatser och uppmärksammas eleverna på sina svårigheter. Fouganthine (2012) framhåller att elever med dyslexi inte fått någon förklaring till sina svårigheter. Detta är något jag vill uppmärksamma i studien, får eleverna med dyslexi en förklaring till sina

¹ Idor Svensson, föreläsning *Pedagogiska och psykologiska perspektiv på läs- och skrivsvårigheter och dyslexi* Linnéuniversitetet den 31 maj 2013.

svårigheter. Höien och Lundberg (2013) anser att all diagnostering ska ske med stor respekt för eleven som medmänniska. Insikten utifrån testerna ska ge grund för de pedagogiska åtgärder som eleven behöver. För att få den insikten måste specialläraren ha stor kunskap kring vilka tester som ska genomföras vid en diagnostisering.

2 TEORETISK BAKGRUND

Den teoretiska bakgrunden inleds med vad läsning är och den teoretiska modellen 'Simple view of reading'. Därefter belyses hur läsprocessen fortlöper. Vidare fortsätter en redogörelse av forskning kring läs- och skrivsvårigheter och dyslexi. Under rubriken dyslexi belyses diagnos, arbetsminne, Goffmans stämplingsteori och självbild kopplat till läs- och skrivsvårigheter och dyslexi. Den teoretiska bakgrunden avslutas med en redogörelse av forskning i specialpedagogiska insatser inom läs- och skrivsvårigheter, dyslexi och självbild.

2.1 Läsning

Den teoretiska modellen 'Simple view of reading' (Tunmer & Gough, 1986) innebär att ordavkodningsprocesser och förståelseprocesser samverkar beroende av varandra. Båda delarna är lika viktiga för en framgångsrik läsning och ingen av dem är tillräcklig för sig själv. Formeln innebär att Läsning är lika med Avkodning gånger Förståelse, $L = A \times F$. För att förstå en text krävs en automatiserad ordavkodning och en god språkförståelse hos läsaren (Hoover & Gough, 1990, Höien & Lundberg, 2013). Bokstavsigenkänning samt snabb och rätt ordavkodning är av stor betydelse för läsandet. Detta sker genom god kunskap kring bokstavsljud och bokstavskorrespondens. För att bli en skicklig läsare krävs god fonologisk avkodning för att utveckla ordigenkänning och att man utvecklat en medvetenhet kring språkets minsta betydelseskiljande bitar fonem (Kamhi & Catts; 2011, Scarborough, 1998)

Tornéus (2000) menar att språklig medvetenhet innebär att man kan distansera sig till språket och reflektera över det, man ger akt på ordens form och funktion. Den språkliga medvetenheten delas in i fonologisk medvetenhet (språkets ljudsstruktur), morfologisk medvetenhet (ordens struktur), syntaktisk medvetenhet (satsbyggnad) och pragmatisk medvetenhet (hur språket används). Fonologisk medvetenhet spelar en stor roll i den tidiga läsinläringen och är en färdighet. Barn förvärvar denna färdighet och förmåga genom att se, tänka på och manipulera fonem i ord. Definitionen av fonologisk medvetenhet innebär att man mer eller mindre förstår att ord är sammansatta av bokstavsljud. Genom att vara fonologiskt medveten hjälper det eleven att förstå den alfabetiska principen, att bokstäver representeras av ljud i ord och gör det möjligt att frambringa möjligheter för ord kontexter, vilken bokstav/bokstavsljud som kommer först, mitten och sist i ord (Kamhi & Catts, 2011). Den alfabetiska principen innebär att kunna associera språkljud med korresponderande bokstavstecken (Höien & Lundberg, 2013).

Läsutvecklingen för elever innefattar olika dimensioner, enligt Lundberg och Herrlin (2005). Dimensionerna är fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsinträsse. Alla dimensionerna samspelar med varandra men har också ett eget förlopp. Eleven ska förstå hur bokstäver kan representera språkljud, för

detta krävs att de inser att de talade orden går att dela upp i fonemstorlek. Den som har en fonologisk medvetenhet förstår samspelet mellan bokstäver och språkljud och förstår likheter och skillnader mellan talspråk och skriftspråk (Olofsson, 2011).

Höien och Lundberg (2000) menar att olika strategier som logografisk, fonologisk och ortografisk strategi används när ett ensamt ord ska avkodas. Den logografiska strategin är första fasen i läsinlärning och innebär att läsaren känner igen flera ord trots att den inte lärt sig många bokstäver. Den fonologiska strategin innebär att avkodningen av ord sker genom utgångspunkt i bokstäver, bokstavskombinationer, ändelser, stammar, förstavelser och böjningar. Den ger stöd i avkodning av nya och okända ord. Den ortografiska strategin innebär att läsaren känner igen ord korrekt och snabbt utan att behöva använda den fonologiska strategin. Läsaren måste ha sett ordet ett antal gånger och fått en ortografisk representation i långtidsminnet (Höien & Lundberg, 2013). En snabb och säker avkodning är avgörande för elevens läsutveckling och en nödvändig förutsättning för läsförståelse. Avkodning bygger på en analys av de skrivna orden i bokstäver, bokstavsföljder och på igenkännandet av välkända ord. De välkända orden finns i läsarens ortografiska lexikon, läsarens ordförråd (Elbro, 2009). Flyt i läsningen hänger ihop med läsförståelsen och kan ses som en bro mellan ordavkodning och förståelse. En elev som läser flytande kan läsa med uttrycksfullhet och dela in texten i meningsfulla enheter, fraser och satser. Man kan också göra paus i läsningen och kunna lägga betoningar (Lundberg & Herrlin, 2005).

The dual rote theory (tvåvägs-modellen) menar att läsare använder den ortografiska ordigenkänningsprocessen eller den fonologiska strategin för att känna igen ett ord i sitt ordlexikon. Den fonologiska strategin tar sin utgångspunkt i en ljudmässig omkodning av exempelvis bokstäver eller stavelser. Den ortografiska strategin tar sin utgångspunkt i ett direkt visuellt igenkännande av ordet. Elever med lite läserfarenhet använder den fonologiska vägen medan en avancerad läsare använder den ortografiska vägen till största delen (Coltheart, 2005; Höien & Lundberg, 2013).

Läsprocessen kan delas in i två huvudgrupper, avkodning och språkförståelse. Det finns två sätt att identifiera ord på dels genom att avkoda det som det står eller att gissa vad ordet betyder utifrån kontexten. Ords betydelse begränsas när det sätts samman i en kontext. Kontexten spelar stor roll för språkförståelsen. I läsutvecklingen är en snabb och säker avkodning avgörande och en förutsättning för läsförståelsen (Elbro, 2009).

En nödvändig förutsättning för en bra läsfärdighet är en automatisk ordavkodning. Det finns olika fyra olika stadier i läsutvecklingen, där pseudoläsningen är den första läsningen barnen börjar med och innebär en form av låtsasläsning, barnen är inte medvetna om bokstäver. Med logografisk-visuell läsning menas att man läser inlärda ordbilder, barnet blir medvetet om hur ord ser ut och känner igen ord men kan inte bokstäverna. Nästa stadie är alfabetisk-fonologisk läsning och här har barnet lärt sig

alla bokstäver, bokstavsljud och kan ljuda ihop dem till ord. Det sista stadiet är ortografisk-morfemisk läsning och då kan barnet avkoda automatiserat, snabbt och säkert. När man sett ett ord många gånger byggs det ortografiska lexikonet upp och som man använder när man läser en text, ordigenkänningsprocessen (Höien & Lundberg, 2013).

En skicklig läsare känner igen ord utan större ansträngning, vilket i sin tur kräver kunskap om bokstavskombinationer och ortografiska mönster. För detta krävs en skicklig fonologisk avkodning för att utveckla ordigenkänningen. Vidare läser de inte högt utan lutar på sin visuella ortografiska information (Kahmi & Catts, 2011).

2.2 Läs- och skrivsvårigheter

Lässvårigheter kan bero på tre olika förhållanden som nedsatt avkodningsförmåga, nedsatt förståelse eller både nedsatt avkodning och förståelse. Vid dyslexi är ordavkodning problematisk för eleverna (Hoover & Gough; 1990, Höien & Lundberg, 2013; Tunmer & Gough, 1986).

Wolf (2009) framhåller att elever som har problem med läsningen kan ha inverkan från olika faktorer som till exempel sociala förhållanden, begåvning, socioekonomisk bakgrund eller fonologisk förmåga. Elever med läs- och skrivsvårigheter uppvisar olika problem. Även Jacobson (2006) menar att det är många faktorer som påverkar ett barns läs- och skrivförmåga. Modellen (se figur 1) visar att yttre faktorer som arv, miljö, pedagogik och samhällseliga ramar påverkar hur allvarliga läs- och skrivproblemen blir eller uppfattas. Gruppen med dyslexi markeras med en streckad linje för att markera att gränsen är oskarp mellan läs- och skrivsvårigheter och dyslexi. Pilarna visar möjliga orsaker till läs- och skrivsvårigheter och komplikationer eller konsekvenser av läs- och skrivsvårigheter.



Figur 1: Modell över ett antal faktorer som beskriver läs- och skrivsvårigheter och dyslexi (Jacobson, 2006).

Barn med försenad språkutveckling som t.ex. ordförråd eller uttalsvårigheter riskerar att få läs- och skrivsvårigheter. Ett bra ordförråd gynnar läsutvecklingen. (Jacobson, 2006; Taube, 2013). Elever med svag begåvning lär sig ofta att avkoda men har problem med förståelseprocessen. Elever med hög begåvning har större möjlighet att hitta alternativa inlärningsstrategier och kan kompensera sig (Höien & Lundberg, 2013; Jacobson, 2006).

Sociala faktorer som barnets socioekonomiska bakgrund, psykosociala klimat runt barnet påverkar skolarbetet. Växer barnet upp i språkligt torftiga miljöer och besvärliga hemförhållande där det inte heller finns någon litteratur löper barnet större risk att få läs- och skrivsvårigheter. De får inget stöd och uppmuntran från föräldrarna. Föräldrarna visar inget intresse för läsning och det finns inga förväntningar på att barnet ska bli en god läsare. Emotionella och motivationella faktorer kan hindra läsinläringen (Höien & Lundberg, 2013; Jacobson, 2006). När elever ska lära sig läsa krävs en stor koncentrationsförmåga. Det engelska begreppet "time on task" innebär att ju mer man tränar på en aktivitet desto bättre blir vi på den. Elever som har läs- och skrivsvårigheter på grund av att de övat för lite kommer troligtvis igång med sin läsning när de väl är motiverade (Jacobson, 2006).

Fonologiska svårigheter kan upptäckas i förskoleåldern och genom arbete med fonologisk medvetenhet kan man förebygga framtida läs- och skrivsvårigheter (Jacobson, 2006).

Lässvårigheter påverkar elevers självuppfattning, glädje över att gå i skolan, val av utbildning och sociala status. Elever som har läs- och skrivsvårigheter behöver känslomässigt stöd, positiv feedback och engagerad lärare (Elbro; 2004, Kahmi & Catts, 2011). För att elever ska utveckla sin läsförmåga krävs det att läraren har goda insikter kring barns läsutvecklingsprocesser och relationen mellan talspråk och skriftspråk. Detta får man genom en gemensam kunskapsbas och ett gemensamt yrkesspråk (Alatalo, 2011).

2.3 Dyslexi

Det är fonologiska problem som ligger bakom dyslexi och är den enskilt viktigaste faktorn när man förklarar dyslexi (Höien & Lundberg, 2013; Snowling, 2000). Dyslexi kännetecknas av svårigheter med att avkoda skrivna ord, att lära sig skriftens ljudprincip (Elbro, 2009).

The International Dyslexia Association (IDA) definition av dyslexi lyder enligt följande:

”Dyslexi är en specifik inlärningssvårighet som har neurologiska orsaker. Dyslexi kännetecknas av svårigheter med korrekt och/eller flytande ordigenkänning och av dålig stavning och avkodningsförmåga. Dessa svårigheter orsakas vanligen av en störning i språkets fonologiska komponent, som ofta är oväntad med hänsyn till andra kognitiva förmågor och trots möjligheter till effektiv undervisning. Sekundära konsekvenser kan innefatta svårigheter med läsförståelse och begränsad läserfarenhet, vilket kan hämma tillväxten av ordförråd och bakgrundskunskap”. (svensk översättning)

Svenska Dyslexistiftelsens definition av dyslexi lyder enligt följande:

”Dyslexi är en störning i vissa språkliga funktioner, särskilt de fonologiska, (fonologi avser språkets ljudmässiga form) som är viktiga för att kunna utnyttja skriftens principer för kodning av språket. Störningen ger sig först och tydligast tillkänna som svårigheter att uppnå en automatiserad ordavkodning vid läsning. Men den kommer också tydligt fram genom dålig stavning. Sekundära konsekvenser av dyslexi kan innefatta svårigheter med läsförståelse och begränsad läserfarenhet, vilket kan hämma tillväxten av ordförråd och kunskap om omvärlden. Den dyslektiska störningen går som regel igen i släkten, och man har anledning anta en genetisk disposition som kan medföra neurobiologiska avvikelser. Karakteristiskt för dyslexi är att störningen är varaktig och svårbehandlad. Även om läsningen efter hand kan bli acceptabel, kvarstår oftast stavningsproblemen. Vid en mer grundläggande kartläggning av fonologisk förmåga finner man att svagheter på detta område ofta kvarstår upp i vuxen ålder.”

Höien och Lundberg (2013) definierar dyslexi som en störning i kodning av skriftspråket, vilket innebär att ordavkodningen inte är automatiserad, svårigheter med att läsa nonsensord, dålig rättskrivning, lässvårigheterna är resistent, en signifikant skillnad mellan hörförståelse och läsförståelse och att lässvårigheterna är ärftliga.

Wolf (2005) menar att dyslexi är när man har bristande fonologisk avkodning. Det finns olika subgrupper inom dyslexi som ortografiska, visuella, auditiva, fonologiska och pedagogiska undergrupper men alla har fonologiska svårigheter. De med dyslexi har olika svårigheter och behöver olika insatser, därför måste man utreda vilka svårigheter varje enskild elev har. Wolf (2005) framhåller vikten av att arbeta med den fonologiska medvetenheten, så eleven förstår kopplingen fonem och grafem.

Innan barn har fått läs- och skrivundervisning i skolan kan man genom tester förutsäga dyslexi. Brister i fonologisk medvetenhet, bokstavskänedom, snabb automatiserad benämningsförmåga har samband med dyslexi (SBU, 2014). Vid diagnostisering av dyslexi ska en grundlig kartläggning av ordavkodningsstrategier och rättskrivningssvårigheter ske. Kartläggningen ska även innehålla en analys av fonologisk och morfofonologisk medvetenhet, läsförståelse och möjliga faktorer som hindrar läs- och skrivinläringen som exempelvis svag begåvning, försenad språkutveckling, emotionella eller motivationella problem och bristande undervisning (Höien & Lundberg, 2013).

2.3.1 Arbetsminne

Arbetsminnets kapacitet är en faktor som påverkar en elevs skolprestation. En elev ska kunna bearbeta och lagra information fortlöpande vid läsning och skrivning, vilket är arbetsminnets uppgift och även kontrollera uppmärksamhetsförmågan, följa instruktioner och genomföra uppgifter (Dahlin, 2011). Ett av kännetecknen vid dyslexi kan vara dåligt fonologiskt arbetsminne, där långa och syntaktiskt komplicerade meningar blir svårhanterliga för elever med dyslexi och dåligt arbetsminne. Detta påverkar både språkperception och språkproduktion vilket påverkar läs- och skrivförmågan. Svårigheten för dåliga läsare är att bearbeta informationen (Höien & Lundberg, 2013; Snowling, 2006).

2.3.2 Diagnos

Zetterqvist Nelson (2000) menar att lärare anser att fördelar med en diagnos kan vara att den ger en förklaring till elevens problem, eleven blir medveten om sina problem, utgångspunkt för pedagogiska åtgärder, man får särskilda resurser och den kan vara en moralisk räddare för läraren. Nackdelar som lärare framhåller är att eleven inte framstår som dyslektiker i jämförelse med andra elever, kännedomen om dyslexi stämmer inte in på eleven, det finns andra förklaringsmodeller till elevens problem och diagnosens självuppfyllande effekter för eleven. Lärare antyder att det är viktigt

att de är delaktiga i utredningen och att diagnosen kan betraktas som att läs- och skrivproblemen är en individuellt relaterad dysfunktion.

Det är viktigt att man fångar upp elever med dyslexi tidigt så de får rätt undervisning, träning och instruktioner. Dyslexidiagnosen kan innebära att eleven får rätt stöd och undervisningshjälp, vilket gynnar den kognitiva utvecklingen. Diagnosen har två positiva aspekter för eleven, dels får eleven kunskap vad man göra åt problemet och dels kan eleven ställa krav på skolan kring kunnande och förståelse runt dyslexiproblematiken (Ingvar, 2008). Svensson² anser att fördelar med en diagnos kan vara att den ger legitimitet, avlastning av skuld, sätta ord på och få förståelse för beteendet, adekvata krav och att man fokuserar på åtgärder. Nackdelarna kan vara en stigmatisering, generalisering, sjukdomsvinst, vi- och tänkande och risk för att ”gråzonsbarn förbises.

2.3.3 Stigma och stämpling

Goffmans (2001) syn på stigma är bl.a. att den är socialt konstruerad och uppstår i skillnaden i hur en person karaktäriseras av samhället och vilka attribut personen faktiskt har. Mycket handlar om i förhandlingen kring sin självbild och hur mötet med andra blir. Stämpling innebär ett stigma, det kan vara en avvikelse, handikapp eller oduglighet. En stigmatiserad person ses inte som fullt mänsklig och det är då legitimt att diskriminera den personen. Thornberg (2006) menar att en avvikelse är en fråga om när personer eller grupper blir kategoriserade som annorlunda jämfört med majoriteten. Enligt stämplingsteorin uppfattas inte avvikelser som en egenskap hos personen utan som en följd av det sociala samspelet, man är en avvikare.

2.4 Självbild

Självbild är ett svårförståeligt begrepp och är svårt att mäta. Med självbild menas att den utvecklas från erfarenheter i omgivningen och av värderingar från personer som betyder något för personen i fråga. Det är en organiserad enhet som framkommer av de värderande tolkningarna av jagets förmågor och egenskaper i relation till andra. Hur vi tolkar intryck och vilka avgörs av självbilden och vi strävar alltid efter att höja vår självuppfattning. Den personliga tolkningen av en situation och självuppfattningen har betydelse på en persons beteende. Vid självvärdering står relationerna under inflytande mellan ideal-, social- och real-jag, där bedömning sker utifrån hur viktiga områdena är, kontrollbehov, spridningseffekter och hur man jämför sig med andra. När man mäter självbild använder man sig ofta av en självrapportskala (Taube, 2013).

Självbild är en av flera faktorer som påverkar elevers läs- och skrivinläring. Elever med läs- och skrivsvårigheter utsätts för att hamna i en ond cirkel, där omgivningens

² Idor Svensson föreläsning *Pedagogiska och psykologiska perspektiv på läs- och skrivsvårigheter och dyslexi* Linnéuniversitet 31 maj 2013.

och deras egna förväntningar har stor betydelse (Taube, 2013). Matteuseffekten är ett begrepp inom läsområdet som menar att en elev som har svårigheter med sin läsning kan hamna i en ond cirkel. Eleven som har svårigheter läser mindre, har inga positiva upplevelser kring läsning, mindre motivation till att läsa vilket resulterar i att elevens tro på sin läsförmåga minskar. I den goda cirkeln får eleven känna tilltro till sin läsning och lyckas bra. Eleven får hela tiden positiv feedback från omgivningen (Stankovich, 1986). Swalander (2006) menar att svaga läsare har en låg tilltro till sin förmåga och sitt eget lärande. De upplever att de inte behöver anstränga sig och att deras föräldrar inte har några högre förväntningar på dem.

Det finns ett tydligt samband mellan tidiga läs- och skrivsvårigheter, den fortsatta läskunnigheten och självbild. De negativa känslor som personer med dyslexi upplever blir ofta långvariga och komplicerade. Det visar sig i sårbarhet, känslor av hjälplöshet och depression. I undersökningar av personer med dyslexi är det svårt att veta vilka frågor som ska ställas kring deras tankar och känslor om sin självbild i relation till sina läs- och skrivsvårigheter (Burden, 2005).

Lärarens förväntningar på sina elever har stor betydelse för en elevs motivation till skolarbetet. Har läraren höga förväntningar får eleven bra resultat och har man låga förväntningar leder det till sämre resultat. En lärare måste ha förståelse för vad dålig självkänsla och misslyckande innebär för en elev. Rätt bemötande har en betydande roll och att eleven känner sig sedd. Läraren ska ge eleverna förtroende och rätt redskap för att klara av skolans krav både inom det sociala och kunskapsmässiga (Jenner, 2004). De elever som blir identifierade tidigt, har utvecklat ett förhållningssätt och blivit experter på sina läs- och skrivsvårigheter får en annan utgångspunkt gällande utbildningar (Föhrer & Magnusson, 2010). För att elever med dyslexi ska behålla en god självbild är det viktigt med en tidig diagnostisering och välutbildade lärare. En läs- och skrivutredning bör alltid innehålla en bedömning av elevens självbild (Jacobson & Svensson, 2007).

2.5 Specialpedagogiska insatser

2.5.1 Läs- och skrivsvårigheter

Läraren måste anpassa undervisningsupplägget till varje enskild elev. Det finns inget pedagogiskt upplägg som passar alla. Vilka åtgärder som ska göras måste ske utifrån en bedömning av testresultaten. Kartläggningen ska vara grundlig av elevens avkodnings- och förståelseprocesser. Läraren måste vara engagerad, kunnig och ha en tro på att eleven kan lära sig att läsa, de måste ha förmågan att individualisera, vilket är grunden för lärarens professionalitet. Man kan inte undervisa alla med läs- och skrivsvårigheter på samma sätt utan man måste ta tillvara den kunskap som finns kring undervisning av läs- och skrivsvårigheter (Höien & Lundberg, 2013; Wolff, 2009). Hattie (2009) anser att den enskilt viktigaste faktorn för att förbättra skolprestationer är att höja lärarkompetensen. Läraren behöver lägga tid på att förstå

lärande genom elevens ögon och prata om lärande med sina elever. Lärare ska utveckla sina färdigheter i sitt sätt att tänka, resonera och lösa problem kring det de vill att sina elever ska lära sig.

Jacobson³ menar att det finns tre huvudinriktningar vid planerandet av åtgärder kring elever med läs- och skrivsvårigheter. Först försöker man förebygga genom att ge goda förutsättningar för en god läsinlärning t.ex. fonologisk medvetenhet, självbild och motivation. Den andra inriktningen är att öva och träna det eleven har svårigheter med och den tredje innebär att man arbetar med kompensatoriska åtgärder.

Alatalo (2011) menar att flera faktorer samverkar för att utveckla läsflyt och läsförståelse som till exempel språklig medvetenhet, avkodning, läshastighet och läsförståelsestrategier. Därför måste läraren identifiera elevens behov och lägga upp undervisningen utifrån det. Lästräningen måste vara varierad och bemöta individuella behov. Detta är helt avgörande för elever med svårigheter.

Fonologisk träning är en effektiv metod vid läsinlärning och ger positiva effekter på elevernas läsförmåga. Fonologisk träning används förebyggande för att läs- och skrivsvårigheter inte ska uppstå och även för elever som har läs- och skrivsvårigheter med fokus på fonologisk medvetenhet. Barn som erbjuds välstrukturerad lek med bokstäver och språkljud löper mindre risk för läs- och skrivsvårigheter och börjar man redan i förskolan gynnas eleverna ännu mer. Effekterna blir större om fonologin kopplas till ortografin som fonem och grafem. Interventionerna bör vara systematiska, sättas in tidigt och ske i en-till-en-undervisning i kombination med explicit träning av läshastighet och läsförståelsestrategier (Ehri m fl., 2001; Elbro, 2009; Frost, 2005; Gustavsson, 2011b; Torgesen, 2001; Wolff, 2011).

Interventioner som kombinerar fonologisk träning med läsförståelseträning är mer effektiv än ordinarie specialundervisning. En träning som har en bred ingång gynnar fler elever som har olika utgångspunkter. En kombinerad träning kan upplevas som motiverande för både elever och lärare vilket ger positiva effekter av träningen. Alternativa verktyg ger bra möjligheter till motiverande och effektiva interventioner (Fälth, 2013; Gustavsson, 2011b).

2.5.2 Dyslexi

Woolf (2005) menar att det finns två olika kompensatoriska strategier vid dyslexi. Den interna strategin innebär att eleven själv kan hantera sina läs- och skrivsvårigheter, som att be vänner om hjälp och att läraren ger rätt stöd. Den andra strategin är att använda kompensatoriska hjälpmedel. Andra metoder som en dyslektiker kan ha hjälp av är; extra tid vid prov, använda bandspelare vid prov,

³ Christer Jacobson föreläsning *Testtankar och utredningsfunderingar*. Linnéuniversitetet den 2 maj 2013.

muntliga test, använda sig av tysta rum vid tester, använda sig av tekniska hjälpmedel och inläst litteratur.

Läraren måste kunna olika metoder för att hjälpa elever med dyslexi, alla elever lär sig på olika sätt och eleven får inte arbeta med strategier som inte fungerar utan med välfungerande strategier. Insatserna ska sättas in tidigt för att eleven inte ska drabbas av en negativ självbild och eleven ska få känna att den lyckas. En-till-en undervisning är viktig liksom att arbeta med fonologisk medvetenhet. Upprepad läsning är en metod där elever med dyslexi får uppleva att det går bättre och bättre att läsa en text (Myrberg & Lange, 2006).

Jacobson, Björn och Svensson (2011) framhåller en framgångsrik modell för kompenserande hjälpmedel. Hjälpmedlen delas in i fyra grupper; stöd för läsandet, stöd för skrivandet, stöd för översättning och stöd för informationshantering/studier. Läs- och skrivkompenserande hjälpmedel är lättare att organisera i de lägre årskurserna. När eleverna blir äldre är de känsliga för att vara annorlunda och då kan kompensatoriska hjälpmedel ses som utpekande. Elever upplever att de klarar sitt skolarbete bättre med kompensatoriska hjälpmedel men det kan vara svårt att implementera dessa. Utrustningen kräver utbildning och handledning för både elever och lärare. Genom kompensatoriska hjälpmedel kan eleverna få bättre motivation och självförtroende (Föhrer & Magnusson, 2000; Svensson, Jacobson, Björkman & Sandell, 2002).

SBU (2014) framhåller om barn med dyslexi får öva kopplingen mellan fonem och grafem på ett strukturerat sätt förbättras deras läsförmåga, läsförståelse, stavning, läshastighet och den fonologiska medvetenheten.

När en elev har dåligt arbetsminne är det bättre att använda stora fonologiska enheter än enskilda fonem i avkodningsprocessen (Höien & Lundberg, 2013). Fonologiskt svaga läsare kan använda sig av morfem i språket som analysenhet (Arnbak & Elbro, 2000).

2.5.3 Självbild

Burden (2005) menar att en elev med dyslexi behöver få uppleva en meningsfullhet och få feedback i sitt lärande. Man behöver förstärka elevens kunskaper och strategier som har uppstått genom brist på eller fel inläring. En elev med dyslexi ska se sina svårigheter som en utmaning och inta en aktiv roll istället för att se svårigheterna som oöverstigligen, de ska känna att de är unika. De behöver också få dela sina svårigheter med andra som har dyslexi och dela framgångsrika strategier med dem. Det är viktigt för dem att de tillhör en grupp, familj eller vänner, som förstår deras svårigheter och stöttar dem.

Genom metakognitiva samtal får eleven möjlighet att samtala om sitt lärande med andra. Att kunna ställa utvecklande och bra frågor till sig själv och till andra leder till en kunskapsutveckling. Det gäller för eleven att medvetandegöra vad man gör, hur och varför. Förstår eleven i en djupare mening vad den håller på med stärks uthålligheten och motivationen (Druid Glentow, 2008).

3 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

Syftet med studien är att belysa hur speciallärare anser att diagnosen dyslexi påverkar undervisningen för elever med läs- och skrivsvårigheter samt belysa deras syn på att medvetandegöra elever med läs- och skrivsvårigheter om sina svårigheter.

Frågeställning

- I vilken utsträckning behövs diagnosen dyslexi för att kunna undervisa elever med läs- och skrivsvårigheter?

4 METOD

I studien har den kvalitativa metoden använts för att genom intervjuer försöka förstå och ta del av speciallärares kunskaper, tankar och upplevda erfarenheter. I en kvalitativ forskning är tolkning av data grundläggande. Forskaren utgör sitt eget verktyg för insamling av data och analys av det empiriska materialet, vilket ska analyseras och till slut presenteras i textform av forskaren (Ahrne & Svensson, 2013). Informanterna har gett ett godkännande för deltagande och det är intervjuaren som har lett samtalet som har gett kunskap om de intervjuades verklighet. En kvalitativ intervju bygger på språk, berättelser och relationer mellan människor (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.1 Urval

Kvalitativa forskare sysslar ofta med målstyrda urval. Man väljer ut individer som har direkt hänvisning till de forskningsfrågor som har formulerats (Bryman, 2013). Jacobson⁴ menar att det finns ett bekvämlighetsurval, man väljer personer som råkar finnas i närheten.

I studien har fem speciallärare intervjuats, de arbetar inom grundskolans olika stadier och kommer från två olika kommuner. De är anställda och utbildade som speciallärare eller specialpedagoger. Studien har använt sig av bekvämlighetsurval och kontaktat personer som arbetar som speciallärare inom läs- och skrivinlärning. De intervjuade har en arbetslivserfarenhet som speciallärare eller specialpedagog i minst 13 år. Informanterna har blivit kontaktade antingen genom personligt möte, telefonsamtal eller genom mail. De fick då information om syftet med studien. I en studie ska man intervjuas så många personer som behövs för att få reda på det man vill. När intervjuandet inte ger några nya kunskaper ska den avslutas (Kvale & Brinkmann, 2009). Efter fem intervjuer hade intervjuaren fått den kunskap som behövdes.

4.2 Etiska överväganden

I en intervjuundersökning uppstår etiska problem och förekommer under hela undersökningen. De etiska frågorna förekommer vid de sju forskningsstadierna; tematisering, planering, intervjusituation, utskrift, analys, verifiering och rapportering (Kvale & Brinkmann, 2009). Studien följde Vetenskapsrådets (2011) forskningsetiska principer och det grundläggande individskyddskravet vilket har fyra huvudkrav; informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav. Informationskrav innebar att informanterna blev informerade om syftet med studien och informanterna bestämde själva om de ville delta i studien,

⁴ Christer Jacobson föreläsning *Kvantitativa metoder* Linnéuniversitetet 21 maj 2014.

samtyckeskrav. Informanterna fick information om konfidentialitetskrav och vem som har tillgång till intervjuerna och hur publiceringen kommer att ske. Nyttjandekrav innebär således att uppgifterna i studien endast får användas i forskningssyfte.

4.3 Genomförande

Vid intervjusituationen ska man överväga vilka konsekvenser det blir för undersökningsspersonerna som t.ex. stress och självuppfattningsförändringar (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuerna har utförts på speciallärares arbetsplats för att minska eventuell stress och självuppfattningsförändringar. Intervjuerna har utgått från en intervjuguide (se Bilaga 1). Intervjuguiden fick deltagarna tilldelade 5-7 dagar innan intervjun för att kunna förbereda sig om de ville. Intervjuerna har spelats in på ljudfil efter godkännande av deltagarna. Efter varje intervju transkriberades intervjumaterialet. Intervjuerna har skett som ett samtal och där följdfrågor har uppstått under intervjun. Intervjuerna tog mellan 35 -65 min och varje informant fick en liten chokladkartong som tack.

4.4 Validitet och reliabilitet

Reliabilitet fokuserar på frågan om resultaten från en undersökning blir densamma om undersökningen genomförs på nytt eller om de påverkas av slumpmässiga betingelser. Det handlar om hur en intervjuperson kan komma att förändra sina svar under en intervju eller ge olika svar till olika intervjuare (Kvale & Brinkman, 2009). Informanterna i studien svarade på intervjufrågorna utifrån sina egna tankar, kunskaper och upplevda erfarenheter.

Validitet är en bedömning om de slutsatser som genererats från en undersökning hänger ihop eller ej, om metoden mäter vad den påstås mäta (Bryman, 2013; Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale och Brinkmann, (2009) menar att forskarens trovärdighet och yrkesskicklighet har stor betydelse när det gäller validiteten i arbetet. Forskaren ska ha en kritisk syn på sin analys. Vid analysen kan etiska problem som hur djupt intervjuerna ska analyseras och om intervjupersonerna ska ha inflytande över hur deras svar ska tolkas.

4.5 Analysförfarandet

Kodning och kategorisering används vid analys av texter. Kodning innebär att man knyter nyckelord till ett textsegment och kategorisering innebär begreppsbildning kring ett uttalande, det ger en struktur och överblick över intervjutexterna. Meningstolkning lägger fokus på interaktion, förhållandet att uttolkaren med sina frågor blir medskapare av de tolkade meningarna (Kvale & Brinkmann, 2009). Vid analysen av intervjuerna kategoriserades svaren utifrån olika teman. Detta gav en struktur i arbetet som underlättade.

5 RESULTAT

Vid analysen av intervjuerna framkom kategorierna läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, framgångsfaktorer, diagnos och medvetandegöra. Resultatet redovisas i löpande text med citat. Alla informanter synliggörs i citaten. Varje kategori avslutas med en analys av resultatet.

5.1 Läs- och skrivsvårigheter

Informanterna upptäcker tidigt om elever visar tecken på läs- och skrivsvårigheter. Det första observandumet är när den språkliga medvetenheten inte fortlöper som den borde. I förskoleklass görs ofta Bornholmstestet och den visar vilka elever som har större svårigheter med den fonologiska medvetenheten. Även svårigheter med arbetsminnet upptäcks tidigt, eleverna har svårt att komma ihåg. Trots att man upplever att elevers läs- och skrivsvårigheter upptäcks tidigt finns det de elever som får svårigheter först på högstadiet. Det görs då alltid en läs- och skrivutredning med en gång. På låg- och mellanstadiet görs läs- och skrivutredningar först i årskurs 3 men insatser tidigare.

Läs- och skrivsvårigheter kan upptäckas tidigt redan i förskolan och därför ska insatser göras tidigt.

Läs- och skrivutredningar görs av specialläraren, vilken kan få stöd av kommunövergripande specialpedagoger med specialkompetens inom detta område. I båda kommunerna följer man ett testbatteri under hela grundskoletiden för att ha koll på alla elever.

Vi har många kontroller under vägen för att vi inte ska tappa någon.

Genom att göra testerna själva menar informanterna att det är lättare att ta till sig resultatet och fundera på vilka åtgärder som behövs än att få ett resultat på ett papper. De är medvetna om att det kan vara en fara när man känner eleven och tolkar in det i resultatet. Utifrån testerna arbetar eleven på den nivå den befinner sig, de ska känna att de utvecklas hela tiden.

Eleverna måste få inspiration och utmaningar.

5.1.1 Analys - läs- och skrivsvårigheter

Informanterna är väl medvetna om att läs- och skrivsvårigheter kan upptäckas tidigt och att insatser då ska sättas in. Kamhi och Catts (2012) menar att vara fonologiskt medveten hjälper eleven att förstå den alfabetiska principen. Den fonologiska

medvetenheten är något informanterna arbetar med kontinuerligt. Genom att arbeta med fonologisk medvetenhet kan man förebygga läs- och skrivsvårigheter (Jacobson, 2006). Informanterna menar att arbetsminnet är en faktor som påverkar läs- och skrivinläringen. Ett kännetecken vid dyslexi kan vara dåligt fonologiskt arbetsminne (Höien & Lundberg, 2013; Snowling, 2006). Kartläggningen ska vara grundlig av elevens avkodnings- och förståelseprocesser och vilka åtgärder som ska göras ska ske utifrån en bedömning av testresultaten (Höien & Lundberg, 2013; Wolff, 2009). Informanterna vill göra testerna själva för att lättare kunna avgöra vilka åtgärder som ska göras.

5.2 Dyslexi

Det finns en osäkerhet kring vad dyslexi är. Informanterna upplever att de inte möter elever med dyslexi så ofta.

Frågan är också, vad är läs- och skrivsvårigheter och vad är dyslexi? Jag har inte fått något klokt svar på det.

Idag upplever informanterna att man inte pratar om dyslexi utan istället om dyslektisk karaktär. De ser att eleverna med dyslektisk karaktär har stora svårigheter med avkodning och stavning. Ute på skolorna arbetar man mycket förebyggande och är fokuserade på läs- och skrivsvårigheter istället för på dyslexi. Man möter eleven där den befinner sig, vilket är lättare på låg- och mellanstadiet. Ju äldre eleven blir desto högre krav ställs.

Det känns som om det är en stor tveksamhet kring dyslexi även av dem som har stor kunskap. Men man kan ändå se att de har stora svårigheter med stavning och avkodning.

Det råder en stor förvirring kring vem som gör dyslexiutredningar i båda kommunerna. Just nu är det ingen som gör det under grundskoletiden utan i den ena kommunen görs det av en logoped när eleven är 16 år. Möter man en elev med dyslexi tas det upp med centrala elevhälsan, där expertis ska finnas.

Jag tror man strider om vem som kan ställa diagnos som logoped, psykolog.

Jag tänker att det är skolpsykologen som gör en dyslexiutredning men just när är det väl ingen som gör det eller?

Informanterna uttrycker att när elever med läs- och skrivsvårigheter fått den undervisning de ska ha och fortfarande har svårigheter kan det vara dyslexi.

5.2.1 Analys - dyslexi

Informanterna upplever att elever med dyslektisk karaktär har stora svårigheter med avkodning och stavning. Dyslexi är en störning i kodning av skriftspråket. Vilket innebär att ordavkodningen inte är automatiserad, svårigheter att läsa nonsensord, dålig rättskrivning och lässvårigheterna är ärftliga (Höien & Lundberg, 2013). Informanterna är osäkra på vad som är dyslexi och vad som är läs- och skrivsvårigheter. Även vilka/vem som ska göra dyslexiutredningar råder det en stor osäkerhet kring. Wolff (2005) menar att dyslektiker har olika svårigheter och behöver olika insatser, därför måste man utreda vilka svårigheter varje enskild elev har. Jacobson (2011) anser att en dyslexiutredning ska göras av pedagoger och psykologer.

5.3 Framgångsfaktorer

Informanterna är väl medvetna om vilka faktorer som de tycker är framgångsrika med elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. De lyfter fram att en bra relation med eleverna är av största vikt men även med föräldrarna. Man måste ha en öppenhet, där samtal med eleven ger mycket.

Litar föräldrarna på en gör eleverna det också.

Tidiga insatser med täta uppföljningar ger bra resultat. Insatserna kan vara en- till - en undervisning, som är en stor framgångsrik faktor och där man ser en stor vinst med en daglig kontakt. Även att eleverna får arbeta i mindre grupper är gynnsamt.

Det finns ju lärare som tycker det är slöseri med tid med det stödet men då kan man verkligen rikta in sig på den eleven och få total uppmärksamhet och köra periodvis.

I undervisningen bland yngre elever arbetar man ofta med språklig medvetenhet med fokus på fonologi som fonem, syntes och segmentering. Andra metoder som har varit gynnsamma är Bravkod, upprepad läsning och dela in ord i delar. På högstadiet arbetar man med att lära eleverna olika strategier t.ex. inom läsförståelse. När man tränar på avkodning gör man det med listor periodvis och med parläsning. Man arbetar mycket kompensatoriskt.

Ingen metod är självklar, en del har problem med avkodning, en del behöver Bravkod, en del behöver repetitions läsning.

Vid läs- och skrivsvårigheter är det mer det traditionella, vilka är svårare att komma åt, ord, begrepp, det är svårare att nå resultat. Vid dyslexi kan vi kompensera dem.

Att få fram lämpligt material med anpassade läromedel och böcker gör att eleverna blir stimulerade och nyfikna. Alternativa verktyg som dator, IPAD, Daisy, scannermus, Legimus och läromedel on-line fungerar för det mesta bra. Informanterna kan känna sig hjälplösa när tekniken inte fungerar som den ska.

IKT-barnen är ju uppvuxna med det och är mer positiva till att jobba med det än att jobba med papper och penna. Det gäller att vara uppfinningsrik och påhittig, se möjligheter och inte svårigheterna men ibland är det inte enkelt.

Lättlästa böcker är ju fantastiska vilket har blivit mycket bättre nu. Förr var det så svårt att hitta lämpliga böcker, de var ofta barnsliga.

Klassläraren har stor betydelse för hur eleven utvecklas. Är klassläraren engagerade och intresserad får eleven bättre stöd och rätt material i klassrummet.

Det är också hur engagerad klassläraren är, om de är intresserade hur det går.

5.3.1 Analys - framgångsfaktorer

Informanterna menar att den personliga relationen är mycket viktig. Vilka åtgärder och insatser som ska göras är informanterna väl förtrogna med. Elever som har läs- och skrivsvårigheter behöver engagerade lärare, få positiv feedback och känslomässigt stöd (Elbro, 2004; Kahmi & Catts, 2011). Undervisningen bör vara systematisk, sättas in tidigt och ske i en-till-en undervisning. Fonologisk träning kombinerat med läsförståelseträning är mer effektiv än ordinarie specialundervisning (Ehri m.fl. 2001; Elbro, 2009; Fälth, 2013; Gustavsson, 2011b; Wolff, 2011).

5.4 Diagnos

Diagnosen behövs i grundskolan om det gagnar eleven och föräldrarna men den ska inte behövas för att få stöd och resurser i skolan. Den behövs för att ge eleven de rättigheter som de ska ha rätt till när de blir äldre. Diagnosen behövs även för att eleven ska få en större förståelse för sina svårigheter och få en förståelse bland lärarkollegor upplever informanterna.

Trots allt är det en sorg för både eleven och föräldrar, man behöver prata om det under en lång tid men tar det för lång tid innan man får en diagnos kan man bli deprimerad.

Det är lättare att strida för eleven om det finns en diagnos på ett papper på något vis och det är ju viktigt att det är dokumenterat.

Det är inte bara att sätta en diagnos, eleven ska utifrån den få rätt stöd och bli bemött på rätt sätt.

Dyslexidiagnosen är viktig för att särskilja mot läs- och skrivsvårigheter. Det är skilda sätt att ta sig an och förhålla sig till svårigheterna.

En diagnos är viktig på högstadiet för att få rätt till en egen dator och andra hjälpmedel, en egen dator får man inte hur som helst.

En diagnos kan vara en befrielse för många elever och för deras självkänsla. Idag har dyslexidiagnosen fått en positiv klang i samhället. Det finns en större förståelse kring diagnosen.

Förr var det dumstrut på men idag har man inte den uppfattningen, man skäms inte för man har dyslexi.

Informanterna är eniga om att de inte kan sätta en dyslexidiagnos, deras kompetens sträcker sig till att vara delaktiga i utredningen.

5.4.1 Analys - diagnos

En dyslexidiagnos kan innebära att eleven får rätt stöd, eleven får kunskap kring problemet och kan ställa krav på skolan (Ingvar, 2008). Informanterna menar att en diagnos ger en större förståelse bland lärare och även att eleven får större förståelse för sina svårigheter. Zetterqvist Nelson (2000) anser att det är viktigt att lärarna är delaktiga i en dyslexiutredning, vilket även informanterna menar att deras kompetens sträcker sig till. Informanterna upplever att en dyslexidiagnos kan vara en befrielse för många elever och för deras självkänsla. Jacobson och Svensson (2007) menar att det är viktigt med tidig diagnostisering och välutbildade lärare.

5.5 Medvetandegöra

Informanterna menar att man måste vara öppen med elevens läs- och skrivsvårighet tidigt. Eleven måste få en förståelse kring sina svårigheter. Vissa elever och föräldrar har svårare att acceptera och det är en process. Man får arbeta mycket med elevens självkänsla. Även föräldrarna måste medvetandegöras tidigt och genom det kan stödet i hemmet öka.

Jag tror inte andra lärare tänker på hur mycket vi jobbar med eleverna kring självkänslan.

Genom att försöka få eleven att se vad de är bra på, vad de kan, uppmuntra dem, få dem att förstå att vi är olika och sätta in åtgärder tidigt kan man stärka deras självbild. Eleven måste veta mot vilka mål den arbetar.

Att få dem att förstå sina svårigheter är svårt, det är inte lätt. Vi säger att de är duktiga och ändå får de ett F i betyg, då är det svårt att motivera dem.

Ju äldre eleven blir desto lättare blir det att göra eleverna medvetna om sina svårigheter men att motivera dem och stärka deras självkänsla är inte lätt. När man inte når eleven tar man hjälp av skolledning eller skolhälsovård för att söka annan hjälp. Det är många faktorer som påverkar en elevs självbild.

Det handlar om att motivera och det är den största delen, faller den... det är ju grundbulten och den hoppas jag vi hittar hos 90 % av ungarna på lågstadiet, att vi skapar lust till att läsa.

5.5.1 Analys - medvetandegöra

En lärares förväntningar på sina elever har stor betydelse för en elevs motivation till skolarbetet. Bemötandet spelar också en stor roll, där en elev som känner sig sedd presterar bättre (Jenner, 2004). En speciallärares roll handlar mycket om att motivera elever och få dem medvetna om sina svårigheter. Burden (2005) anser att en elev med dyslexi ska få uppleva en meningsfullhet och få feedback i sitt lärande.

6 DISKUSSION

6.1 Metoddiskussion

Vid det färdiga resultatet kan det alltid diskuteras om det var rätt val av metod och informanter. Informanterna i studien gav den information som efterfrågades. Vid urvalet av informanter valdes bekvämlighetsurvalet (Jacobson⁵), speciallärare som arbetade med läs- och skrivinlärning och hade lång erfarenhet kring detta. Resultatet hade kanske blivit annorlunda om informanterna hade varit okända och inte hade haft lång arbetslivserfarenhet som speciallärare. I studien ingår fem intervjuer och där informanterna hade liknande kunskaper och svar. Kvale och Brinkmann (2009) anser att intervjuandet ska avslutas när den inte ger några nya kunskaper.

Det kunde ha gjorts en pilotstudie för att få svar på om intervjufrågorna gav den information som efterfrågades. Tillsammans med handledaren diskuterades detta och det bestämdes att analysera första intervjun noga. Utifrån analysen av intervjun konstaterades att intervjuguiden var gångbar. I en kvalitativ intervju som bygger på språk, berättelser och relationer mellan människor (Kvale & Brinkmann, 2009) ställs de följdfrågor som anses tillföra arbetet ny information, vilket gjordes av intervjuaren.

I denna kvalitativa studie valdes intervjuer som metod eftersom speciallärares kunskaper, tankar och upplevda erfarenheter efterfrågades. En annan metod som kunde ha varit aktuell var observationer. Genom observationer hade inte studien fått ta del av speciallärares tankar och upplevda erfarenheter utan bara deras kunskaper. Ahrne och Svensson (2013) menar att forskaren utgör sitt eget verktyg för insamling av data och i denna undersökning gav intervjuer den information som efterfrågades.

6.2 Resultatdiskussion

I dagens samhälle är dyslexi en välkänd diagnos. Det är många som använder dyslexidiagnosen som en förklaring på sina svårigheter med att läsa eller skriva. Detta framkommer även i studien där informanterna upplever att diagnosen dyslexi har en positiv klang i samhället och att det finns en större förståelse kring dyslexi. En dyslexidiagnos ska innebära att eleven får rätt stöd, den ska ge legitimitet, sätta ord på och förståelse för beteendet och medvetandegöra eleven (Ingvar, 2008; Svensson⁶; Zetterqvist Nelson, 2000). Goffman (2001) och Thornberg (2006) menar att en person med en avvikelse kan stämpas i samhället. Genom att dyslexidiagnosen har en hög status bland diagnoser, kan förhoppningsvis elever möta en större förståelse för sina svårigheter både i samhället och i skolan. Informanterna

⁵ Christer Jacobson föreläsning *Kvantitativa metoder* Linnéuniversitetet 21 mars 2014.

⁶ Idor Svensson föreläsning *Pedagogiska och psykologiska perspektiv på läs- och skrivsvårigheter och dyslexi* Linnéuniversitetet 31 maj 2013.

menar att en diagnos behövs för att eleverna ska få en större förståelse kring sina svårigheter och bland lärarkollegor. Diagnosen kan vara som en befrielse och stärka deras självkänsla.

Burden (2005) och Taube (2013) menar att det finns ett tydligt samband mellan tidiga läs- och skrivsvårigheter, den fortsatta läskunnigheten och självbild. De negativa känslor elever med dyslexi upplever visar sig ofta i sårbarhet, känslor av hjälplöshet och depression. Matteuseffekten visar att om en elev hamnar i en ond cirkel kring sin läsning resulterar detta i att elevens tro på sin förmåga minskar (Stankovich, 1986). För att en elev ska få en god tilltro till sitt lärande och sina förmågor måste alla lärare vara medvetna om hur en elevs självbild påverkar inläringen och att den blir lägre vid svårigheter. Informanterna är tydliga med att de ständigt arbetar med elevernas självbild men upplever att det är svårt att motivera dem. Genom att sätta in åtgärder tidigt kan man stärka deras självbild. Jacobson och Svensson (2007) anser att för elever med dyslexi är det viktigt med en tidig diagnostisering och välutbildade lärare för att eleverna ska behålla en god självbild. Just nu sätts inga dyslexidiagnoser i grundskolan i de två kommunerna där studien utfördes. Detta kan leda till att flera elever med dyslexi inte får en förklaring till sina svårigheter och utvecklar en självbild som är negativ. Varför det inte sätts några diagnoser vet informanterna inte utan spekulerar i att det diskuteras vem som ska göra utredningarna. Vem ska göra en dyslexiutredning ute i våra kommuner? Jag förespråkar att specialläraren tillsammans med en psykolog gör dessa utredningar men specialläraren måste ha kompetens att utföra läs- och skrivutredningar. För det behövs göra dyslexiutredningar även i grundskolan, våra elever med dyslexi ska få rätt stöd, kunna utveckla en god självkänsla och få en förklaring på sina läs- och skrivsvårigheter.

Informanterna är erfarna speciallärare med lång erfarenhet vilket märks i deras resonemang kring framgångsfaktorer, de lyfter fram relationen med eleven som oerhört viktig. Hattie (2009) anser att den enskild viktigaste faktorn för en elevs lärande är läraren. Rätt bemötande har en betydande roll i elevens motivation till skolarbetet (Jenner, 2004). Som speciallärare måste man kunna se varje individ och vara mycket lyhörd för vad just den eleven kan prestera, vilket informanterna ger uttryck för att göra. Läraren måste anpassa sin undervisning till varje enskild elev och inte undervisa alla elever läs- och skrivsvårigheter på samma sätt (Höien & Lundberg, 2013; Wolff, 2009). För att elever ska utveckla sin läsförmåga krävs det att läraren har goda insikter kring barns läsutvecklingsprocesser (Alatalo, 2011). I specialundervisningen får man tillfällen att verkligen se, möta och få en djupare relation till eleverna, vilket en klasslärare aldrig har möjlighet till. I dessa möten byggs förhoppningsvis en relation som stärker eleven.

Studiens informanter är speciellt intresserade av läs- och skrivutveckling vilket naturligtvis bidrar till deras stora kunskap. Nu möter tyvärr inte alla våra elever i behov av särskilt stöd välutbildade pedagoger utan får säkert passera grundskoletiden

utan adekvat undervisning. Fouganthine (2012) framhåller att elever med dyslexi inte fått någon förklaring till sina svårigheter, vilket kan bero på att de mött pedagoger som inte har kunskap kring dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter. Även faktorer som arv, miljö, pedagogik, samhällsliga ramar och fonologisk förmåga påverkar hur allvarliga läs- och skrivproblemen blir (Jacobson, 2006; Wolff, 2009). Utifrån modellen 'Simple view of reading' $L=A \times F$ (Tunmer & Goughs, 1986) ska alla lärare vara väl medvetna om hur läsprocessen går till. Däremot kring läs- och skrivsvårigheter och dyslexi måste det finnas specialkompetens på varje skola, vilka ska kunna utreda och åtgärda.

Informanterna i studien är osäkra på skillnaden mellan läs- och skrivsvårigheter och dyslexi. Trots att de är osäkra på skillnaden upplever jag att informanterna är väl medvetna om när en elev kan ha dyslexi. Det är fonologiska problem som ligger bakom dyslexi (Höien & Lundberg, 2013; Snowling, 2000) och kännetecknas av svårigheter med att avkoda skrivna ord, lära sig skriftens ljudprincip (Elbro, 2009). Informanterna menar att när elever fått den undervisning de ska ha och de fortfarande har svårigheter kan det vara dyslexi och att de eleverna har stora svårigheter med avkodning och stavning. Wolff (2005) menar att dyslexi är när man har bristande fonologisk avkodning. Informanterna vet att fonologisk medvetenhet är en avgörande faktor i läsinlärningen och vid läs- och skrivsvårigheter. De ger däremot inte uttryck för detta i skillnaden mellan läs- och skrivsvårigheter och dyslexi. Arbetsminnet är också ofta ett problem vid dyslexi (Dahlin, 2011). Detta är inget som speciallärarna ha kompetens för att utreda även om de kan uppmärksamma arbetsminnessvårigheter, vilket informanterna gör. En utredning kring arbetsminnet bör även den göras av en psykolog i samarbete med specialläraren.

Jacobson⁷ och Myrberg och Lange (2006) menar att lärare måste ha kunskaper kring olika åtgärder, metoder och strategier för att hjälpa elever med dyslexi, vilket innebär förebygga, träna och kompensera. Denna kunskap har informanterna. Tidiga insatser, en-till-en undervisning och arbete i mindre grupp är gynnsamt menar informanterna men kollegor kan uppleva det som slöseri med tid. Detta tolkar jag som att deras kollegor inte har följt den senaste forskningen kring vad som är mest framgångsrikt i en elevs läs- och skrivutveckling, vilket däremot informanterna gjort. Informanterna vet att arbete med fonologisk medvetenhet, upprepad läsning, morfologi, läsförståelsestrategier och att träna på avkodning med listor ger resultat. Fonologisk träning är en effektiv metod vid läsinlärning. Interventionerna bör vara systematiska, sättas in tidigt och ske i en-till-en undervisning i kombination med explicit träning av läshastighet och läsförståelsestrategier (Ehri m fl., 2001; Elbro, 2009; Frost, 2005; Gustavsson, 2011b; Torgesen, 2001; Wolff, 2011). En kombinerad träning med fonologisk och läsförståelse träning kan vara motiverande för både elever och lärare. Alternativa verktyg ger bra möjligheter till motiverande och effektiva interventioner

⁷ Christer Jacobson föreläsning *Testtankar och utredningsfunderingar*. Linnéuniversitetet den 2 maj 2013.

(Fälth, 2013; Gustavsson, 2011b). Vid dyslexi ska eleven öva kopplingen mellan fonem och grafem på ett strukturerat sätt vilket leder till bättre läsförmåga, läsförståelse, stavning, läshastighet och fonologisk medvetenhet (SBU, 2014). Alla specialpedagogiska insatser måste föregås av en individuell kartläggning av just den elevens behov. Specialundervisningen får aldrig bli en avlastning för att klassläraren inte vet hur den ska arbeta med eleven. Vi måste alltid utgå från elevens behov, inte vad som gynnar klassläraren eller klassen.

Informanterna är väl medvetna om vilka alternativa verktyg som fungerar bra, exempel som ges är dator, Ipad, scannermus, Daisy, Legimus och läromedel on-line. Genom kompensatoriska hjälpmedel kan eleverna få bättre motivation och självförtroende (Föhrer & Magnusson, 2000; Svensson, Jacobson, Björkman & Sandell, 2002). Wolff (2005) menar att vid dyslexi är kompensatoriska hjälpmedel en fungerande strategi även extra tid vid prov, muntliga test och inläst litteratur är bra metoder. För att alternativa verktyg ska fungera i praktiken måste pedagoger få utbildning i detta. Eleven ska inte behöva gå miste om bra hjälpmedel för att dennes lärare inte ha rätt kunskaper eller intresse. Jag tror att många lärare avvaktar med att införa tekniska hjälpmedel av rädsla för att inte kunna eller inte har tid att lära sig. Informanterna menar att de kan känna sig hjälplösa när tekniken inte fungerar som den ska. Utrustningen kräver utbildning och handledning för både elever och lärare (Föhrer & Magnusson, 2000; Svensson, Jacobson, Björkman & Sandell, 2002). Läraren måste vara engagerad, kunnig och ha en tro på att eleven kan lära sig, de måste ha förmågan att individualisera, vilket är grunden för lärares professionalitet (Höien & Lundberg, 2013; Wolff, 2009). I speciallärarens yrkesroll är engagemang, kunnsighet och en tro på sina elever en ledstjärna, vilket framkommer i studien. Specialläraren har en viktig roll på skolan där de ska fungera som en bro mellan klasslärare, elever, föräldrar och skollädaing.

6.3 Fortsatt forskning

I studien framkommer det att informanterna inte vet om det görs några dyslexiutredningar eller vem som gör dem i deras hemkommuner. Därför skulle jag i mina eventuella fortsatta studier vilja undersöka vem som är ansvarig för dyslexiutredningar i våra kommuner och hur dessa utredningar går till. Jag kan också tänka mig att undersöka elever som har fått diagnosen dyslexi i grundskolan och få deras syn på en diagnos utifrån självbildaaspekten.

REFERENSLISTA

- Ahrne, G. & Svensson, P. (2013). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjlighet och hinder*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Arnbak, E. & Elbro, C. (2000). The Effects of Morphological Awareness Training on the Reading and Spelling Skills of Young Dyslexis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44.
- Bryman, A. (2013). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Burden, R. (2005). *Dyslexia & Self-Concept. Seeking a Dyslexic Identity*. Whurr Publishers London and Philadelphia.
- Coltheart, M. (2005). Modeling Reading: The Dual-Route approach. In: M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook*. (pp.6-23). Oxford: Blackwell.
- Dahlin, K. (2011). Arbetsminne. Samuelsson, (red). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Druid Glentow, B. (2008). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ehri, L.C., Nunes, S.R., Willows, D.M., Valeska Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's metaanalysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- Elbro, C. (2009). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Fouganthine, A. (2012). *Dyslexi genom livet- ett utvecklingsperspektiv på läs- och skrivsvårigheter*. Diss. Stockholm University. Stockholm: Universitetsservice.
- Frost, J., Madsbjerg, S., Niedersöe, J., Olofsson, Å & Möller-Sörensen, P. (2005). Semantic and Phonological Skills in Predicting Reading Development: From 3-16 Years of Age. *Dyslexia*, 11:79-92.
- Fälth, L. (2013). *The use of interventions for promoting reading development among struggling readers*. Diss. Växjö. Linnéuniversitetet.
- Föhrer, U. & Magnusson, E. (2000). *Kompensatoriskt stöd vid studier för personer med betydande läs- och skrivsvårigheter*. FMLS. Växjö. Grafiska punkten.
- Föhrer, U. & Magnusson, E. (2010). *Dyslexi-förbannelse eller möjlighet*. Lund: BTJ Förlag.

- Goffman, E. (2001). *Stigma: den avvikandes roll och identitet*. Stockholm: Prisma.
- Gustavsson, S. (2011a). Dyslexi och hur det kan definieras. Samuelsson, (red). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gustavsson, S. (2011b). Dyslexi och interventioner. Samuelsson, (red). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Hoover, W. & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2 (2), 127 – 160.
- Höien, T. & Lundberg, I. (2000). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Höien, T. & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi från teori till praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ingvar, M. (2008). *En liten bok om dyslexi*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jacobson, C., Svensson, I., Nordman, E. & Sandell, A. (2006). *LUK's bok. Dyslexi och läsutveckling*. Växjö universitet. Institutionen för pedagogik.
- Jacobson, C. & Svensson, I. (2007). *10 uppsatser om läs- och skrivsvårigheter*. Växjö universitet. Institutionen för pedagogik.
- Jacobson, C. (2011). Kartläggning av dyslexi. Samuelsson, (red). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jacobson, C., Björn, M. & Svensson, I. (2011). Dyslexi och kompensatoriska/alternativa hjälpmedel. Samuelsson, (red). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.
- Kamhi, A (Ed). & Catts, H. (2011). *Language and Reading Disabilities*. Third Edition. Boston. Pearson.
- Kvale, E. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Molander, B. (1998). *Vetenskapsfilosofi*. Stockholm: Bokförlaget Thales.

Myrberg, M. & Lange, A. (2006). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter. Konsensusprojektet*. Stockholm: Specialpedagogiska Institutet och Lärarhögskolan i Stockholm.

Olofsson, Å. (2011). Fonologisk medvetenhet. Samuelsson, (red). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.

SBU. *Dyslexi hos barn och ungdomar- tester och insatser*. En systematisk litteraturoversikt. Stockholm: Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU); 2014. SBU-rapport nr 225.

Scarborough, H. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities. Phonological awareness and some other promising predictions in B.K. Shapiro, P. J. Accordo & A.J. Capute (red), *Specific Reading Disability. A View of the Spectrum*. Maryland: York press.

Snowling, M.J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Snowling, M.J. (2006). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Stankovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21:4, pp. 360-407.

Svensson, I., Jacobson, C., Björkman, R., & Sandell, A. (2002). Att använda kompensatoriska hjälpmedel tidigt i grundskolan. *Dyslexi, aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, 2.

Taube, K. (2013). *Läsinlärning och självförtroende. Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Studentlitteratur: Lund.

Thornberg, R. (2006). *Det sociala livet i skolan. Socialpsykologi för lärare*. Stockholm: Liber.

Torgesen, J.K., Wagner, R.K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K. S. & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34, s 33-58, 78.

Tornéus, M. (2000). *På tal om språk. En bok om språklig medvetenhet hos barn*. Stockholm: Liber.

Tunmer, W. E. & Gough, P.B. (1986). Decoding, Reading and Reading Disability. *Remedial and Special Education* 7.

Vetenskapsrådet (2011). *God sed i forskningen*. Stockholm: Liber.

Wolff, U. (2011). Subgrupper av läsare. Samuelsson, (red). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.

Wolff, U. (2011). Effects of a randomized reading intervention study: an application of structural education modelling. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*.

Wolff, U. (2005). *Characteristics and varieties of poor readers*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Zetterqvist Nelson, K. (2000). *På tal om dyslexi*. Diss. Linköping: Linköpings Universitet.

Intervjuguide

Bakgrund

- Vilken utbildning har du?
- Hur många år har du arbetat som speciallärare/specialpedagog?
- Vilken anställningsform har du?

Läs- och skrivsvårigheter och dyslexi

- När och hur upplever du att elever upptäcks ha läs- och skrivsvårigheter?
- Vilken utredning görs då?
- Vem gör utredningen?

- När och hur upplever du att elever upptäcks ha dyslexi?
- Vilken utredning görs då?
- Vem gör utredningen?
- Vem sätter diagnosen dyslexi?

- Vilka tankar har du kring dyslexibegreppet?
- Behövs diagnosen dyslexi i grundskolan? Varför?

- Hur arbetar du generellt med elevers läs- och skrivsvårigheter?
- Hur arbetar du generellt med elever som har dyslexi?
- Vilka är dina framgångsfaktorer?

- Hur får/gör du för att elever ska förstå sina läs- och skrivsvårigheter?
- Hur påverkar diagnosen dyslexi eleverna, upplever du?