



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Att upptäcka dyslexi

– en intervjustudie kring varningssignaler, utredningsprocess samt pedagogiska konsekvenser

Suzanne Larsson, Johanna Niclasson, Hanna Svanberg

LAU370

Handledare: Inga-Lill Jakobsson

Examinator: Eva Gannerud

Rapportnummer: HT08-2611-033



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

### Abstract

#### Examensarbete inom lärarutbildningen

**Titel:** Att upptäcka dyslexi – en intervjustudie kring varningssignaler, utredningsprocess samt pedagogiska konsekvenser

**Författare:** Suzanne Larsson, Johanna Niclasson, Hanna Svanberg

**Termin och år:** Ht -08

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Inga-Lill Jakobsson

**Examinator:** Eva Gannerud

**Rapportnummer:** HT08-2611-033

**Nyckelord:** dyslexi, läs- och skrivsvårigheter, varningssignaler, diagnostisering, självbild/självförtroende

#### Sammanfattning:

Då vi alla tre är intresserade av läs- och skrivutveckling var begreppet dyslexi något som fångade vårt intresse tidigt. Detta arbete koncentrerar sig främst på hur man som pedagog kan upptäcka dyslexi samt hur man kan gå vidare för att ge eleven rätt stöd och hjälp. Vårt syfte är att belysa varningssignaler, utredningsprocess samt att titta på pedagogiska konsekvenser efter att en dyslexidiagnos ställts. För att uppnå syftet har vi använt oss av följande tematiska problemformulering:

- Varningssignaler
- Handlingsförlopp vid misstänkt dyslexi
- Föräldrakontakt
- Diagnostisering - upplyftande eller hämmande?
- Pedagogens inverkan på självbild/självförtroende

Arbetet grundar sig på semistrukturerade intervjuer med fem respondenter. Resultatet antyder att yrkeserfarenhet ger en större insikt i vad som bör uppmärksammas gällande läs- och skrivsvårigheter. Brist på fonologisk medvetenhet är dock något samtliga respondenter i undersökningen anger som en tydlig varningssignal. Vårt resultat visar att det är av betydelse att man som pedagog i ett tidigt skede tar kontakt med specialpedagog för kartläggning gällande elever med läs- och skrivsvårigheter. Resultatet tyder också på att diagnostisering kan vara en fördel vid fördelandet av resurser men att det som regel inte ska vara nödvändigt för att få det stöd man som elev i skolan behöver. Pedagogerna anser dock i vissa fall att diagnostisering kan vara upplyftande då både barn och föräldrar får en tydlig förklaring till svårigheterna. Även ett gott samarbete mellan föräldrar och pedagoger

anses påverka ett barns läs- och skrivutveckling i positiv riktning. Våra resultat tyder också på att pedagogens inställning till elevens svårigheter kan vara avgörande för en god läs- och skrivutveckling.

Resurser kring barn i behov av särskilt stöd är en ständigt aktuell fråga. Då detta arbete behandlar läs- och skrivutveckling i en svårare form, som alla lärare garanterat kommer i kontakt med, anser vi den didaktiska relevansen vara mycket hög.

## **Förord**

Detta arbete har vuxit fram under en intensiv men rolig och givande period. Våra insikter har berikats och vi känner oss trygga inför de situationer vi med säkerhet kommer att ställas inför i vårt kommande yrkesliv. Hela arbetet har utformats tillsammans. Litteraturstudier och faktainsamling delades dock upp för att sedan bearbetas gemensamt. Slutligen vill vi tacka vår handledare för hjälp och stöd (samt tålamod och humor). Vi vill även tacka våra respondenter och andra berörda.

# Innehållsförteckning

<b>INLEDNING</b> .....	<b>6</b>
<b>SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING</b> .....	<b>7</b>
SYFTE .....	7
PROBLEMFÖRMULERING .....	7
<b>TEORETISK ANKNYTNING</b> .....	<b>7</b>
HISTORISK SYN PÅ LÄS- OCH SKRIVSVÅRIGHETER .....	7
KÄNNETECKEN PÅ DYSLEXI .....	8
DYSLEXI OCH HJÄRNAN .....	9
ÄRFTLIGHET .....	11
DYSLEXI – DAMP? KONSEKVENSER VID PEDAGOGISK FELBEDÖMNING .....	11
UTREDNINGSPROCESS OCH ÅTGÄRDER .....	11
HJÄLPMEDEL FÖR ÖKAD LÄS- OCH SKRIVUTVECKLING .....	13
DIAGNOS – HÄMMANDE ELLER UPPLYFTANDE? .....	14
SJÄLVBILD OCH SJÄLVFÖRTROENDE .....	15
LÄRARNAS KOMPETENS OCH INFORMATIONSKÄLLOR .....	15
HUR ARBETAR MAN MED FÖRÄLDRAR OCH DERAS POTENTIELLA ORO? .....	16
<b>STYRDOKUMENT</b> .....	<b>17</b>
<b>METOD</b> .....	<b>19</b>
VAL AV METOD .....	19
BESKRIVNING AV UNDERSÖKNINGSGRUPP .....	19
GENOMFÖRANDE OCH BEARBETNING .....	19
RELIABILITET, VALIDITET OCH GENERALISERBARHET .....	20
ETISK HÄNSYN .....	21
<b>RESULTAT</b> .....	<b>21</b>
RESULTATREDOVISNING .....	21
<i>Kort presentation av respondenterna</i> .....	21
<i>Redovisningens upplägg</i> .....	21
<i>Varningssignaler</i> .....	21
<i>Handlingsförlopp vid misstänkt dyslexi</i> .....	23
<i>Föräldrakontakt</i> .....	25
<i>Upplevs diagnostisering som upplyftande eller hämmande för eleven?</i> .....	27
<i>Pedagogens inverkan på elevens självbild/självförtroende</i> .....	28
SAMMANFATTNING .....	29
<b>SLUTDISKUSSION</b> .....	<b>30</b>
DISKUSSION .....	30
AVSLUTANDE REFLEKTION .....	32
FRAMTIDA FORSKNING .....	33
<b>REFERENSLISTA</b> .....	<b>34</b>
<b>BILAGOR</b> .....	<b>35</b>

## Inledning

Vi har valt att undersöka hur man som lärare kan urskilja barn med dyslexi. Detta i syfte att kunna erbjuda rätt hjälp och stöd för att underlätta barnets läs- och skrivutveckling. Vi har valt detta ämne då vi alla är intresserade av läs- och skrivutveckling samt olika faktorer som kan påverka denna. Vi är förvånade över att vi, i de skolor vi kommit i kontakt med, inte har stött på formuleringen dyslexi och undrar därför hur man jobbar med detta i praktiken. Vi ställer oss också frågan om huruvida det kan vara så att man idag undviker att ställa diagnoser på elever för att minska risken för kategorisering och därmed, för eleverna, eventuell inplacering i negativa ”fack”.

Vi är väl medvetna om att det finns flera olika orsaker till läs- och skrivsvårigheter men har valt att lyfta fram just dyslexi. Till skillnad från många andra läs- och skrivsvårigheter menar många forskare att dyslexi är ett bestående tillstånd som är biologiskt betingat (Høien och Lundberg, 1999). Problemen kan dock lindras med målmedveten, genomtänkt pedagogik.

Definitionen av dyslexi har varierat genom åren men att det handlar om en störning i den del av hjärnan som behandlar språkljud och bokstäver är de flesta forskare, bland andra Høien och Lundberg (1999), Ingvar (2008), Zetterqvist Nelson (2003) och Stadler (1994), idag överens om. Gillberg och Ödman (1994) menar att minst 5 procent av alla 10-åringar lider av dyslexi. Vi anser därför att ämnet har en högst utbildningsvetenskaplig relevans. Genom att fördjupa vår kunskap kring hur en lärares bemötande kan påverka ett barn med dyslexi hoppas vi genom detta arbete kunna uppmärksamma lärare på hur viktigt det är att skilja dyslexi från övriga läs- och skrivsvårigheter. Vår erfarenhet säger oss att förberedelsen inför situationer där detta kan vara avgörande inte är tillräcklig på lärarutbildningen. Många forskare, och har forskat, kring ämnet vilket gör att det finns mycket litteratur att tillgå. Lpo 94 (2006) innehåller både strävansmål och uppnåendemål som tydligt visar på vikten av att kunna uttrycka sig i både tal och skrift. Lpo 94 betonar även att: ”Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla” (s 4).

För att få en bild av hur man arbetar med dyslexi i dagens skola har vi valt att intervjua förskollärare, lärare och specialpedagoger.

Detta arbete riktar sig främst till lärarstudenter och lärare.

Vi nämner upprepade gånger i arbetet ordet ”föräldrar”. Vi är medvetna om att den mest korrekta benämningen vore ”föräldrar/vårdnadshavare” men har valt att utesluta det sistnämnda då samtliga forskare och respondenter mestadels använder uttrycket ”föräldrar”.

## Syfte och problemformulering

### *Syfte*

Syftet är att undersöka pedagogers uppfattningar om dyslexi, med avseende på varningssignaler, utredningsprocess och pedagogiska konsekvenser efter att diagnos ställts.

### *Problemformulering*

- Varningssignaler
- Handlingsförlopp vid misstänkt dyslexi
- Föräldrakontakt
- Diagnostisering - upplyftande eller hämmande?
- Pedagogens inverkan på självbild/självförtroende

## Teoretisk anknytning

### *Historisk syn på läs- och skrivsvårigheter*

Gillberg och Ödman (1994) menar att dyslexi, som även ofta går under benämningen specifika läs- och skrivsvårigheter, idag är en av de vanligaste funktionsnedsättningarna i vårt samhälle. Det går dock inte att med exakta siffror ange hur många människor som lider av dyslexi, detta bland annat på grund av att det än i dag inte finns någon klar definition. Då definitionerna varierar är det inte konstigt att även siffror angående förekomst varierar. Gillberg och Ödman menar dock att minst 5 procent av alla 10-åringar lider av dyslexi, vilket innebär att det finns minst en dyslektiker i varje skolklass i vårt land. Dyslexi har varit känt sedan slutet av 1800-talet, men det var inte förrän vid mitten av 1900-talet som kunskapen utvecklades ordentligt. Under denna tid kallades barn som hade svårt med läsning och stavning, men som i övrigt ansågs normalbegåvade, för ordblinda. I takt med att ny kunskap utvecklades började skolan anpassa sig efter denna och barn med problem fick särskilt anpassad undervisning och även mer tid på sig vid prov. Gillberg och Ödman menar att inställningen till läs- och skrivsvårigheter dock förändrades under 1970- och 1980-talet vilket medförde att utvecklingen vad gäller dyslexi stannade upp. För Sveriges del innebar dessa årtionden en tillbakagång. Alla barn som uppvisade svårigheter med läsning och skrivning bemöttes på liknande sätt, inga skillnader på individernas svårigheter gjordes. Istället skyldes alla problem på känslomässiga och sociala förhållanden. Då psykiska problem ofta var vanligt hos personer med dyslexi var det lätt att säga att upphovet till läs- och skrivproblematiken var psykiskt grundat, när det istället var dyslexin som ofta var en viktig del av vad som orsakade de psykiska problemen. Gillberg och Ödman menar vidare att man vid samma tid i skolans värld ansåg att någon speciell träning av läsning och skrivning inte var nödvändig utan alla skulle, med tiden, självmant mogna. Det viktiga var att man som lärare var förstående gentemot barnet. Denna syn på läs- och skrivsvårigheter under 1970- och 1980-talet medförde också att det inte ingick undervisning om dyslexi i vare sig speciallärare, läkares eller

psykologers utbildningar. Under 1990-talet ökade sedan intresset för dyslexi igen, forskningen kom åter igång och stora framsteg har sedan dess gjorts.

### ***Kännetecknen på dyslexi***

Enligt Stadler (1994) är det ibland svårt att skilja barn med dyslexi från barn där läsutvecklingen enbart går långsamt. Det är dock viktigt att sätta in resurser i tid då man ser ett barn med läs- och skrivsvårigheter. Genom att vänta för länge riskerar man att ett barn med dyslexi inte får hjälp i tid och att barnet därmed får svårare att försöka övervinna sina problem. Stadler menar att det är bättre att göra en utredning än att sitta och vänta på att problemen skall gå över. Skulle utredningen inte visa någonting, och det senare visar sig att problemen försvinner, ”så är ändå ingen skada skedd” (s 87). Att kunna skilja på dyslexi och andra faktorer som påverkar läs- och skrivsvårigheter är dock enligt Stadler en nödvändighet. Om man kan avgöra att en elevs svårigheter beror på dyslexi, och därmed inte är av övergående natur, kan åtgärder snabbt sättas in. Detta är viktigt då problemen hos en dyslektiker kan lindras ju tidigare de upptäcks och ju tidigare lämpliga stödåtgärder träder i kraft. Detta på grund av hjärnans plasticitet (se avsnittet ”Dyslexi och hjärnan”). Vidare menar Stadler att det är viktigt att man redan i skolår 1 observerar och utvärderar läsutvecklingen hos eleverna och att detta därefter görs kontinuerligt genom elevens hela skoltid. På detta sätt kan man snabbt uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd och därigenom undvika att bestående problem upptäcks först i exempelvis skolår 4-5.

Det är alltså inte alltid lätt att skilja en dyslektiker från en elev med ”vanlig” läs- och skrivproblematik. Med ”vanlig” menar vi sådan problematik som inte är av biologisk natur. Dyslexi är nämligen, enligt Andersson, Belfrage och Sjölund (2006), ”en speciell typ av läs- och skrivsvårigheter med biologisk grund” (s 10). ”Biologisk grund” är något som även nämns av Gillberg och Ödman (1996) med flera vilket innebär att denna definition får stöd även från annat håll. Andra faktorer som kan påverka läs- och skrivinlärning, men som då inte betecknas som dyslexi, är bland annat koncentrationssvårigheter, dålig undervisning, för dålig läsvana samt för lite språkstimulans i de tidiga åren. Lindell och Lindell (1996) menar även att känslomässiga störningar som till exempel mobbning kan leda till att man utvecklar läs- och skrivsvårigheter. Det finns dock en hel del saker som kännetecknar just dyslexi. Andersson, Belfrage och Sjölund menar att barn med dyslexi ofta har svårt med:

**Fonologisk medvetenhet** – att uppfatta och särskilja ljuden i talat språk och avgöra ordningsföljden.

**Att känna igen ord** – automatisering uteblir och ord läses bokstav för bokstav.

**Svårigheter att finna ord** – att snabbt hitta rätt ord för det man menar, trots att entydiga ord finns. Till exempel: ”En sån där svartvitrandig häst, vad heter det nu igen?”

**Stavning** – är ofta ett stort bekymmer.

**Arbetsminne** – förmågan att hålla kvar en tanke i huvudet trots annan sysselsättning.

**Uttrycka sig skriftligt** – ofta jobbigt för barn med dyslexi. Förmågan att uttrycka sig genom muntligt berättande brukar dock inte vara några som helst problem.

Det sistnämnda motsägs dock av Strömbom (1999) som menar att en dyslektiker ofta har tal- och språksvårigheter och därmed också uttrycker sig otydligt eller slarvigt. Hon menar också



att en dyslektiker har ett dåligt ordförråd och inte gärna talar inför andra. Även Lindell och Lindell (1996) tar upp problemet kring uttalsvårigheter. De menar att en dyslektikers ljudosäkerhet kan leda till artikulationsproblem vilket medför att de kan ha svårt att göra sig förstådda. För barn med sådana problem underlättar dock träning med talpedagog.

Både Strömbom (1999) och Lindell och Lindell (1996) redogör för hur man mer konkret kan upptäcka dyslexi. Några exempel är:

- Gissar på ord
- Hoppar över ändelser och hela ord
- Läger till ändelser och hela ord
- Kastar om bokstäver
- Förväxlar bokstäver som exempelvis d - b, b - p och u - o
- Svårigheter att hitta nästa rad vid läsning
- Svårigheter med dubbelteckning (*hör* inte skillnad på lång och kort vokal)
- Spegelvänder bokstäver

Alla ovanstående kännetecken är mer eller mindre svårartade och varierar naturligtvis från en individ till en annan. Det är inte alltid så att en dyslektiker uppvisar alla dessa kännetecken (det finns dessutom fler) men ”dyslexi identifieras ... genom en kombination av olika symptom som regelbundet framträder tillsammans” (Strömbom, s.18). Alla författarna är dock överens om att en tidig varningssignal är när ett barn inte visar något som helst intresse för bokstäver, ord och böcker.

### ***Dyslexi och hjärnan***

Høien och Lundberg (1999) beskriver människohjärnan som en komplicerad skapelse. Den cirka 1,5 kilo tunga hjärnan innehåller cirka 100 miljarder nervceller och varje sådan nervcell har förbindelse med tusentals andra celler. På bara några veckor under fosterstadiet ska många miljarder nervceller bildas. Samtidigt ska de finna sin speciella plats i denna komplicerade konstruktion. Under denna intensiva process bildas nervceller i en hastighet av, som mest, cirka en halv miljon per minut. Med tanke på detta är det inte konstigt att det då och då uppträder någon form av defekter i hjärnans funktioner.

Høien och Lundberg (1999) menar att det krävs att vi kan använda oss av biologiska funktioner så som visuell perception (ögats uppfattningsförmåga) och minnesfunktioner för att kunna läsa och skriva. Vidare krävs fonologiska funktioner (funktioner rörande språkljud) samt språkförståelse. Høien och Lundberg menar att dessa fenomen måste ha en biologisk grund. För att förstå varför vissa av oss drabbas av läs- och skrivproblem är det därför viktigt att titta på det ur ett biologiskt perspektiv då ”dyslexi är ett biologiskt orsakat tillstånd, som, trots normal begåvning och trots adekvat pedagogiskt, socialt och psykologiskt stöd, ger sig tillkänna som läs- och skrivsvårigheter” (Gillberg och Ödman, 1994, s 16).

Längst bak i människohjärnan finns *lillhjärnan*, ovanför och fram mot pannan sitter *storchjärnan*. Båda dessa delar är uppdelade i två halvor, kallade *hemisfärer*. Mellan de båda hjärnhalvorna finns ett stort antal nervtrådar som gör att information kan utbytas mellan de båda. Strax framför lillhjärnan sitter den del av storhjärnan som kallas *temporalloben* (se bilaga 1, bild 1) (Høien och Lundberg, 1999).

Om man tittar på temporalloben uppifrån ser man ett triangelformat område. Detta område kallas *planum temporale* (se bilaga 1, bild 2) och innefattar hjärnans språkliga funktioner. Høien och Lundberg (1999) framhåller att *planum temporale* oftast är asymmetriskt, det vill säga större i vänster än i höger hjärnhalva, och att detta är något som är utvecklat redan i den femte fostermånaden. Det som är av intresse är att den vänstra sidan i *planum temporale* är dominant för språket. Vidare hänvisar de båda författarna till en studie utförd av Galaburda med flera (1987 i Høien och Lundberg, 1999), där hjärnor tillhörande avlidna dyslektiker undersöktes. Åtta hjärnor undersöktes och samtliga visade att det hos dessa personer rådde symmetri mellan hjärnhalvorna i *planum temporale*. Att samtliga hjärnor i forskningsresultatet uppvisade samma sak menar Høien och Lundberg tyder på att viktiga resultat framkommit snarare än att det skulle röra sig om en slump. De påpekar också att det var den högra sidans *planum temporale* som var lika stor som den normalstora vänstra sidans *planum* och inte, som kunde förväntas vid en språkstörning, att den vänstra skulle vara mindre med hänsyn till att den är dominant för språket. Høien och Lundberg menar att Galaburdas resultat kan bekräftas av en annan studie som gjorts i Stavanger (Larsen m.fl., 1990 i Høien och Lundberg, 1999) där elever i skolår 8 ingick. 37 elevers hjärnor undersöktes med hjälp av MRI-metoden som gör det möjligt att se storleken på olika områden i hjärnan. Av de 37 elever som ingick i undersökningen hade 19 elever dyslexi. Resultaten visade att 13 av dessa 19 elever hade symmetri i *planum temporale*. Av de övriga 18 var det dock 4 elever som också hade symmetriskt *planum* trots att dessa inte var utnämnda dyslektiker. Vid närmare undersökning av dessa elever framkom emellertid att 2 av dem hade svårigheter med viss fonologi och avkodning. Det visade sig även vara så att de dyslektiker som hade störst problem med just fonologi, men även svårigheter med uttal, hade symmetriskt *planum temporale*.

Dyslexi och dess problem påverkas dock av sociala faktorer och kan underlättas med hjälp av rätt stimulans. Försök på laboratoriemöss (Scrott m.fl., 1992 i Høien och Lundberg, 1999) har visat att inte bara dysfunktionen har betydelse för hur mycket hjärnans defekt påverkar, utan att även den miljö man vistas i samt sociala aspekter har betydelse. Två grupper av möss, som båda bestod av individer framavlade att ha defekter i hjärnan studerades. Den ena gruppen sattes i enskilda burar med enbart spån och vatten medan den andra fick en gemensam bur innehållande vatten och diverse leksaker. Den grupp som levde under de enklare förhållandena visade ingen förändring i beteende än det som förväntades. När de efter en tid skulle ta sig igenom en labyrint hade de, precis som tidigare, svårigheter med detta. I den stimulerade gruppen däremot, klarade mössen labyrintuppgiften lika bra som vanliga möss. Resultatet av detta försök visar att hjärnan har en förmåga att kompensera för vissa defekter. Detta på grund av nervsystemets plasticitet. En slutsats man kan dra av denna undersökning är att miljön och det sociala har stor betydelse, även om man naturligtvis ska vara försiktig med att generalisera eftersom skillnaden mellan människor och möss ändå är stor. (Høien och Lundberg, 1999)

Lindell och Lindell (1996) påstår dock att forskning har visat att den sociala miljön inte påverkar *uppkomsten* av dyslexi utan att problemet förkommer i alla samhällsgrupper. De hävdar dock, i likhet med studien ovan, att en positiv och stimulerande miljö däremot kan *underlätta* problemen. Att insatser sätts in tidigt, ”medan hjärnans funktioner ännu har stor formbarhet” (s 22), anser de vara betydelsefullt.

## **Ärftlighet**

Enligt Ingvar (2008) är forskare idag relativt eniga om att *anlagen* för dyslexi har en ärftlig grund. Mellan 25-60 procent av barnen ärver anlagen och problemen från sina föräldrar med samma slags svårigheter. Det räcker att endast en av föräldrarna är anlagsbärare för att barnet ska få dyslexi. Man vet ännu inte exakt hur dessa anlag förs vidare, men att det är anlagen och inte själva läs- och skrivsvårigheterna eller dyslexin i sig som ärvs, är man eniga om. Hur sedan funktionsnedsättningen utvecklas beror, som tidigare nämnts, till stor del också på vilken miljö personen i fråga vistas i. Med andra ord påverkar både anlag och miljö hur svåra problemen kan komma att bli.

## **Dyslexi – DAMP? Konsekvenser vid pedagogisk felbedömning**

Lindell och Lindell (1996) menar att av alla barn med DAMP (Defekter i fråga om Avledbarhet, Motorik och Perception) finns det ca 60-70 procent potentiella dyslektiker. Vidare menar de att det däremot bara är ca 20 procent av barn med dyslexi som också lider av DAMP. Att sätta likhetstecken mellan dessa, vilket ibland görs enligt författarna, kan få förödande konsekvenser för ett barns läs- och skrivutveckling. Att missbedöma en dyslektikers problem som DAMP kan medföra att felaktiga och därmed ogynnsamma åtgärder sätts in. Lindell och Lindell menar dock att man inte bör göra en *för* tydlig avgränsning mellan de båda funktionsnedsättningarna då de trots allt ofta ger sig till känna genom liknande symptom. Det som enligt författarna däremot bör uppmärksammas är vad som ligger till grund för dessa symptom; Är det DAMP som orsakar koncentrationsstörningen, eller är koncentrationsstörningen en följd av dyslexi? De betonar också att man bör vara lyhörd och komma ihåg att ”inget fall är det andra likt” (s 23).

## **Utredningsprocess och åtgärder**

När det gäller diagnostisering av dyslexi har det funnits en oenighet mellan olika yrkesgrupper som alla har hävdats att det enbart är deras specifika yrkesgrupp som kan ställa diagnosen. Så har varit fallet hos bland annat psykologer och pedagoger. Enligt Ingvar (2008) räcker dock inte de kunskaper som respektive yrkesgrupp tillhandahåller i sin grundutbildning utan det krävs ytterligare kunskaper. Detsamma gäller för läkare. Läkare får exempelvis inte med sig lika mycket vad det gäller att utföra tester i sin utbildning som en psykolog får. Att kompetensen är, och har varit, så skiftande och spretig har sin bakgrund i att det, när det gäller ämnet dyslexi, saknas nationella riktlinjer.

Även Gillberg och Ödman (1994) menar att det inte går att peka ut en speciell yrkesgrupp eller institution som på egen hand kan ansvara för diagnostisering av dyslexi. Vidare anser de att den kunskap som krävs för att ställa diagnosen måste finnas i skolan. Vid diagnostisering fordras även en medicinsk bedömning och här borde skolhälsovården kunna hjälpa till. I de fall där problemen är mycket komplicerade räcker dock inte skolans resurser. Därför är det enligt Gillberg och Ödman viktigt att man kan få hjälp även inom andra institutioner som exempelvis sjukvården och psykiatrien.

Ingvar (2008) redogör för hur en utredning går till. Han menar att man inledningsvis pratar med barnet och bygger på så sätt upp en bild av hur barnets liv ser ut. Läser man mycket sagor hemma? Läser barnet på egen hand barnböcker eller serier, och sker denna läsning i så

fall spontant? Att få svar på frågor som dessa är viktigt för att få klarhet i om dyslexin möjligtvis påverkas negativt av de sociala hemförhållandena. För att lyckas skapa en så korrekt bild som möjligt gäller det även, enligt Ingvar, att samtalen med barnet får ta tid. Samtalen ger även en bild av hur barnet fungerar rent verbalt samt kommunikationsmässigt. Vidare kommer det också fram vilka tester som behöver genomföras. Att här kunna begränsa sig är dock något som är bra för barnet då tester både tar mycket tid och energi.

Ingvar (2008) menar att det finns många tester som kan göras och de innehåller olika moment. För att avgöra var barnet befinner sig när det gäller exempelvis läshastighet och fonologisk förmåga finns det standardiserade tester som placerar in barnet i olika nivåer. För att avgöra om barnets problem har sitt ursprung i en svag begåvning (vilket man idag är överens om *inte* har något samband med dyslexi) utför man ett begåvningsstest. Enligt Ingvar görs det även tester gällande hörsel, motorik och syn. Om det under testerna skulle upptäckas något ej tidigare känt problem är det av stor vikt att detta behandlas direkt för att förhindra att läs- och skrivinläringen påverkas ytterligare. Enligt Ingvar är det vid utredning även viktigt att intervjua läraren och kanske också annan personal. Detta för att kunna kartlägga andra faktorer i omgivningen som exempelvis bristande undervisning.

Gillberg och Ödman (1994) skriver att dyslexi i stort sett alltid är ett bestående problem även om adekvat hjälp ges. Det är därför viktigt att man inser att de åtgärder som sätts in inte kommer leda till att problemet försvinner, utan att det istället syftar till att minska individens problem. En åtgärd är att man som lärare ger barnet mer tid, och då både vid prov- och läxförhörstillfällena men också vid en direkt ställd fråga, då "kunskapen kan finnas även om eleven verkar få 'black-out'" (s 91). Vidare skriver de att studier visar att det enbart är genom läs- och skrivträning samt språkövningar som en förbättrad läs- och skrivförmåga kan uppnås. Genom åren har det dock varit stora diskussioner kring huruvida motorikträning samt träning av ögats muskler och rörelser skulle kunna hjälpa individer med dyslexi. Dessa metoder har dock sällan haft önskad effekt. Däremot kan motorikträning vara av värde för att förbättra en inte helt färdigutvecklad motorik på samma sätt som glasögon kan ge en bättre synskärpa. Dock förbättras inte läsförmågan med sådan träning.

Det finns många olika insatser att sätta in för att hjälpa barn med svårigheter gällande läsning och skrivning. Ingvar (2008) menar att det är viktigt att tidigt träna den fonologiska medvetenheten. Det är även viktigt att ha en bra undervisningsmiljö samt se till att undervisningen aktiverar många olika sinnen. Han menar även att: "Sist men inte minst måste flera moment inom språket tränas till överinläring och automaticitet"(s 51). Ingvar framhåller även att forskning visat att det i tidigt skede gett bra resultat med träning av ordavkodning. Detta för att eleven då har större möjlighet att utvecklingsmässigt närma sig sina klasskamrater. Han nämner även att träning av läshastighet samt läsförståelse är bra, även om resultaten för dessa inte är lika tydliga. Dessa två insatser är dock lättare att använda sig av då eleverna är lite äldre. Det som enligt Ingvar verkar vara bäst att använda sig av är metoder som behandlar hela läs- och skrivinläringen, så kallade "systematiska, dynamiska program" (s 52). Utifrån dessa är det olika moment som ska gås igenom. Samtidigt framhåller han dock att det krävs mer forskning för att exakt kunna klargöra hur man ska gå tillväga, och att det idag verkar vara av stor vikt att utgå från individen och anpassa kraften i åtgärderna efter framstegen personen i fråga gör. Därför är det enligt Ingvar viktigt att man som lärare ser elevens framsteg och att det ständigt finns en dialog mellan lärare och elev. Han menar vidare att läraren måste ha klara mål över vart han/hon vill komma med sin elev och hur man tillsammans ska uppnå dessa mål, inte minst är det viktigt att veta vad man gör. Sedan framhåller Ingvar även att lärarens inställning vad gäller dyslexi påverkar de skillnader som uppkommer i effekt då olika pedagogiska metoder jämförs.

## ***Hjälpmedel för ökad läs- och skrivutveckling***

Ingvar (2008) menar att om man, som elev, behöver stöd i skolan finns en risk att det krävs att man fått en ställd diagnos innan insatser kan träda i kraft. Han påpekar dock att detta är absurt då skollagen tydligt säger att ”barn har rätt till stöd för att nå sin fulla potential” (s 71). Han anser även att en av skolans viktigaste uppgifter är att hjälpa barn med svårigheter att utvecklas maximalt. Ingvar menar vidare att barn med olika slags läs- och skrivsvårigheter sällan får den hjälp de behöver i skolan. Resultatet blir inte enbart att de har stora kunskapsluckor utan också att de får en oförtjänt dålig tro på sin egen förmåga genom livet.

Enligt Gillberg och Ödman (1994) visar erfarenhet att ju tidigare man kan sätta in resurser vid dyslexi desto bättre resultat kan eleven uppnå. De menar att olika problem eller kännetecken då kan upptäckas i relativt låg ålder, även om inte alla dyslexifall kan upptäckas innan skolstart. Ingvar (2008) påpekar även att adekvat träning har stor betydelse inte minst vid ärfeligt betingad dyslexi. Många av de råd han ger är sådant som borde vara naturligt i alla klassrum. Bland annat anser han att man som lärare ska tänka på att göra undervisningen rolig, lägga fokus på framgång, ge bra instruktioner, visa att någon finns där, bryr sig och ser, att eleverna har en bra studieteknik samt att det är viktigt med god sömn. Han betonar även hur viktigt det är med en stressfri miljö där mobbning och fysisk utsatthet inte förekommer. Ingvar pekar också på andra enkla saker som att resonera och samtala om vad som kan upplevas som stressigt och vad som kan göras för att förbättra en stressande miljö. Han menar att dessa åtgärder kan påverka möjligheterna till inläring för en dyslektiker. Gillberg och Ödman menar att man ska informera om innehållet i en hemläxa för att ge en förståelse innan läsning. Även Ingvar instämmer: ”Läxläsning är ju till för att träna det man redan känner till” (s 104).

Enligt Lindell och Lindell (1996) finns det två typer av dyslexi, *auditiv* och *visuell*. Den förstnämnda innebär att man främst är osäker på ljud och därmed gissar mycket vid läsinläring. Barn med denna typ brukar dock inte ha så stora problem med ordens utseende så med mycket träning kan ordbilder memoreras och läshastigheten öka. Författarna menar dock att ”behovet av att mer eller mindre omedvetet gissa sig fram finns kvar” (s 25) vilket kan innebära att läsningen ändå bli ungefärlig. Visuell dyslexi handlar, i motsats till auditiv, om svårigheter med att se ord som ordbilder. Barn med denna typ har dock inga problem med ljud så läsning innebär ljudande. Att dock behöva läsa ord, samt texter, bokstav för bokstav är inte bara enormt tidskrävande utan påverkar både läsflyt och läsförståelse. En kombination av dessa båda typer kallas, enligt Lindell och Lindell, *audio-visuell dyslexi*.

Med tanke på ovanstående är det uppenbart att man som pedagog måste vara lyhörd för att kunna erbjuda rätt hjälp. Något som dock alla författare nämner när de diskuterar hjälpmedel är datorn. Med teknikens framfart har denna blivit en del av skolan och kan användas i många olika syften. På grund av sin mångsidighet underlättar den även oavsett vilken typ av dyslexi man lider av.

Låg fonologisk medvetenhet är enligt Høien och Lundberg (1999) en förutsättning för dyslexi då deras definition lyder: ”Dyslexi är en ihållande störning av kodningen av skriftspråket, förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet” (s 21). Ingvar (2008) menar dock att man med fonologisk träning har kunnat uppvisa en förbättrad ordavkodning. Ett par veckors korta, intensiva träningsprogram och strategiska råd, hjälper även något äldre elever att utveckla sin fonologiska förmåga. Dock påverkas inte läshastigheten.

Att få en *inläst text* med tillhörande bok att själv följa med i samtidigt som man kan lyssna på den inspelade texten är en lösning som Gillberg och Ödman (1994) rekommenderar. De förespråkar även inlästa mattetal medan Ingvar (2008) föreslår hela läxor inlästa på band.

Växelläsning är en metod som förespråkas av Høien och Lundberg (1999). De menar att den fungerar bra och stimulerande för elevens läsutveckling. I läshastighet anpassad för eleven, läser läraren en eller ett par sidor ur en bok samtidigt som eleven följer med i texten. Sedan är det elevens tur att läsa en eller ett par rader medan läraren följer med i texten. Alternativt läser de omväxlande ett par rader i taget. Efterhand får sedan eleven allt mer textrader att läsa medan läraren minskar sin egen lästid. För att försöka inspirera till, samt bevara, ett växande läsintresse rekommenderar Gillberg och Ödman (1994) att man som pedagog även föreslår skönlitteratur som är speciellt utvecklad för dyslektiker. Dessa böcker är, med avseende på textmassa, typsnitt och språk, bearbetade för att underlätta läs- och skrivsvårigheter. De innehåller även ofta fler bilder.

### ***Diagnos – hämmande eller upplyftande?***

Enligt Ingvar (2008) kan en dyslexidiagnos som används på rätt sätt ha delaktighet i att den träning som barnet behöver, snabbare kan sättas in. Diagnosen hjälper även en vuxen på så sätt att man lär sig hantera sitt handikapp och får en förklaring till sina problem. Även Gillberg och Ödman (1994) menar att mycket av oron släpper när man får veta att problematiken beror på dyslexi. Den hjälper också andra människor att förstå varför personen har agerat på ett visst sätt. Vidare menar de att det utan diagnos inte blir någon ”vettig åtgärd” (s 94). Genom att göra en utredning tar man tag i ett problem som är jobbigt både för personen i fråga och berörda i dennes närhet.

Stadler (1994) skriver att självförtroendet ofta sviker en dyslektiker då personen hela tiden misslyckas. Detta leder till en oro i elevens omgivning och det påverkar intresset för att lära sig negativt. För att kunna förhindra detta är det viktigt att ställa diagnosen tidigt.

Zetterqvist Nelson (2003) skriver att de personer som är positiva till en dyslexidiagnos menar att diagnosen kan vara till hjälp på så vis ”att den vetenskapliga kunskapen om dyslexi bidrar till att undanröja moraliserande och okunniga uppfattningar om läs- och skrivproblem” (s 281). Barnet får reda på att det finns en orsak till problemen. Zetterqvist Nelson menar även att föräldrar ofta med diagnosens hjälp lättare förstår sitt barn samt att de ”givits bättre möjligheter att hjälpa och stötta det” (s 191). De personer som är motståndare till diagnostisering menar dock att det finns en risk att ”diagnosen blir en självuppfyllande profetia” (s 281). Det vill säga att det finns en risk att barnet blir bemött på ett visst sätt på grund av att det är dyslektiker, och att det därmed finns en risk att personen i fråga börjar rätta sig efter dessa förväntningar och bete sig därefter. Zetterqvist Nelson betonar dock:

Det som avgör huruvida diagnosen blir en stämpel eller en frigörelse framträder snarare som en konsekvens av vilka betydelser och innebörder som den diagnostiserade termen tillskrivits. Frågan är därmed svår att besvara eftersom det är barnens sätt att svara på och använda dessa diagnostiska termer som avgör vilka konsekvenser en diagnostisering får. Barnens sätt att anamma respektive undvika diagnosen sker dock inte i ett vakuum. Deras förståelse och tolkning av vuxenvärldens koder och klassifikationer är en följd av erfarenheter och upplevelser av omvärlden (s 158).

Huruvida man bör ställa diagnos eller inte är en ständigt pågående debatt. Det finns flera förespråkare på "båda sidor", men vi har valt att inte presentera dessa då vi inte ser något syfte med detta. Vi ställer oss även neutrala i debatten.

### ***Självbild och självförtroende***

Lindell och Lindell (1996) menar att en människas självbild byggs upp av hur man tror att man uppfattas av sin omgivning, speciellt av sådana personer som på ett eller annat sätt betyder mycket. Ytterligare en faktor som påverkar självbilden är hur man uppfattar den egna förmågan i jämförelse med andras och "helst lyssnar man sedan på sådant som bekräftar den uppfattning man redan har om sig själv" (s 41). Självförtroende är "hur man uppfattar sig själv i förhållande till vad man skulle vilja vara, eller kunna" (s 42). Negativa erfarenheter försämrar självbilden och raserar självförtroendet. Positiva erfarenheter däremot, får motsatt effekt. Enligt Stadler (1994) är det viktigt att som pedagog hjälpa till att öka självförtroendet hos eleven. Ett sätt är att ge eleven uppgifter som ligger på rätt kunskapsnivå så att den känner att den lyckas. Uppgifterna ska klaras av med lite ansträngning. Blir uppgifterna för svåra tar man död på intresset, medan alltför lätta uppgifter leder till att dyrbar tid går till spillo. Det är också viktigt att man inte går över till ett nytt moment innan det man jobbat med är befast. Även Ingvar (2008) menar att skolan måste sträva efter att uppgifterna anpassas efter var eleven befinner sig så att han eller hon kan lyckas. Uppgifterna skall vara en rimlig utmaning. Vikten av att lägga uppgifterna på rätt nivå för varje individ kan kopplas till den sociokulturella teorin och det som Vygotskij benämner "den närmaste utvecklingszonen" (Dysthe, 2003, s 51). Claesson (2002) menar att det i alla situationer där någon typ av lärande sker finns en zon, och inom denna finns en möjlighet till individuell utveckling. En person vistas i den närmaste utvecklingszonen då den känner att den, med hjälp av en lärare, klarar av att leva upp till de förväntningar som finns. Om eleven däremot lämnas ensam med alltför höga krav riskerar den att hamna på en nivå som befinner sig över den närmaste utvecklingszonen.

Lindell och Lindell (1996) menar att den uppfattning ett barn får om sig självt när det börjar skolan kan dominera i flera år framöver och att upplevelsen av mot- och medgångar ofta är "direkt avgörande för den totala självbilden" (s 43). De framhåller därför vikten av att uppmärksamma alla kvaliteter, inte bara de rent teoretiska, hos barn i skolan. De menar att genom att lyfta fram förmågor som inte bygger på det som barnet har svårt för, till exempel läsning och skrivning, kan man som pedagog bidra till en bättre självbild och ett ökat självförtroende hos barnet. De menar vidare att det är viktigt att man som pedagog också uppmärksammar barnen på att alla har många olika egenskaper, vissa bra och andra mindre bra, och framhäver något positivt hos alla eftersom "Viktigare än allt annat är att barn när de börjar skolan har en positiv syn på sig själva" (s 43).

Frågan om huruvida man ska diskutera en elevs dyslexi/läs- och skrivsvårigheter i klassen kan vara känslig. Andersson, Belfrage och Sjölund (2006) menar dock att man genom att prata öppet om *allas* olikheter och behov "svetsar samman gruppen och lägger en grund för förståelse och medkänsla" (s 52).

### ***Lärarnas kompetens och informationskällor***

De metoder som finns för att hjälpa elever med dyslexi får inte stanna vid forskning, de måste också komma in i skolans värld. Gillberg och Ödman (1994) menar att utbildning av alla

lärare, inte minst speciallärare, om vad dyslexi är och vad man som lärare kan göra för att hjälpa dessa elever måste prioriteras av skolan. Framförallt måste man i skolan se dyslexi som ett folkhälsoproblem och arbeta utifrån detta för att ge alla elever samma chans till en bra skolgång och en god grund för sitt fortsatta liv. Även samhället i stort måste få information om dyslexi och dess grunder. Allt för att personer som lever med diagnosen inte ska behöva känna skam eller känna sig dumma till följd av sin dyslexi. Detta styrks av Ingvar (2008) som menar att bra undervisningsmetoder resulterar i färre elever som passerar skolan utan att ha fått chansen att lära sig läsa och skriva. Om skolan använder den bästa metodik som finns att tillgå kan man, enligt honom, minska den grupp av elever som har stora svårigheter vad gäller läsning från 15 procent till 5 procent. Ingvar menar dock att dyslexi inte är "något som 'går över'" (s 27), utan att det i princip är "något medfött som påverkar individen under hela livet" (s 27). Han påpekar vidare att detta inte innebär att det är en omöjlighet för dyslektiker att öva upp sin läsförmåga samt läsförståelse, men att denna får kämpa lite mer än personer utan dessa problem.

Ingvar (2008) menar att forskningens regionala perspektiv där olika forskningsresultat endast når vissa delar av landet, och då regionalt förankrat, kan vara en orsak till att den andel elever som har de största problemen med läs- och skrivsvårigheter tenderar att öka. Han menar också att forskning om undervisning inte alltid är av högsta kvalitet vilket leder till att lärarna inte får lämplig utbildning och att även detta är ett hinder för elevernas läs- och skrivutveckling.

### ***Hur arbetar man med föräldrar och deras potentiella oro?***

Andersson, Belfrage och Sjölund (2006) betonar att det är skolan som har ansvaret för ett barns läs- och skrivinläring men att man som pedagog med fördel kan använda föräldrar som resurser. De flesta vill sitt barns bästa men behöver konkreta tips på hur de kan gå tillväga för att stötta barnet i dess läsning och skrivning. Här menar Andersson, Belfrage och Sjölund att det är viktigt att man informerar föräldrarna om vilka metoder som används i skolan så att det inte blir så att obekanta metoder presenteras för barnet hemma. Detta kan skapa otrygghet och förvirring. Författarna förespråkar att man bjuder in föräldrarna i skolan så att de kan få en inblick i hur man arbetar.

När man som pedagog påbörjar ett samarbete med föräldrar till barn med läs- och skrivsvårigheter är det viktigt att poängtera att meningen är att man ska arbeta mot samma mål. Man har dock olika roller i strävandet mot detta mål och därför är en fungerande dialog viktig. Andersson, Belfrage och Sjölund (2006) understryker hur beroende ett barn är av att de vuxna i dess omgivning "ser, förstår och agerar gemensamt" (s 30) eftersom detta skapar en trygghet hos barnet. De menar vidare att det är bra om alla inblandade vuxna träffas först, utan barnet, för att kunna tala vuxenspråk. Här finns även möjlighet för föräldrarna att uttala sin oro utan att behöva tänka på hur de ska uttrycka sig inför barnet. Författarna betonar hur viktigt det är att denna oro bemöts på ett professionellt sätt, trots att faktorer så som undervisningsmetoder och liknade ibland blir ifrågasatta. Det är viktigt att inte ta kritiken som personlig utan att istället lyssna och sedan redogöra för hur man på skolan har planerat att gå vidare för att lösa problemen. Om föräldrarna ställer frågor som man för tillfället inte kan svara på, finns det ingen anledning att inte erkänna detta utan istället be att få återkomma när man införskaffat mer information. Ha i åtanke att föräldrarna inte är där enbart för att bli lugnade, utan även för att få klarhet. "De vill höra från dig att du tänkt till, att skolan har beredskap och de vill veta vad man konkret planerar att göra" (s 35). Ett tips från författarna är att vara väl påläst om läs- och skrivsvårigheter så att man kan presentera alternativ till den traditionella undervisningen. Viktigt är också att framhäva barnets talanger och tillgångar så



att föräldrarna märker att fokus även läggs på barnets positiva sidor. Det är dessa man måste utgå ifrån när åtgärder ska utarbetas.

Efter mötet med föräldrarna är det dags att prata enskilt med barnet. Andersson, Belfrage och Sjölund (2006) menar att detta samtal inte bör fokuseras på problemet i sig, barnet vet oftast redan vad det har svårt för, utan istället på hur man ska lösa det. Berätta även om andra barn (men naturligtvis inte vid namn) som har eller har haft liknande problem. Enligt författarna kan detta hjälpa barnet att förstå att det inte är ensamt om sina svårigheter. Samtala även om att alla personer har olika förutsättningar, en del är bra på vissa saker men sämre på andra, och lyft samtidigt fram något positivt hos barnet. Det är mycket viktigt för barnets vidare utveckling att ett förtroende för läraren utvecklas. "Ett bra samtal sänker barnets stressnivå och ökar motivationen" (s 37). Författarna menar också att det är av största vikt att barnet upplever en omedelbar förändring. Redan dagarna efter mötet bör synliga insatser ha gjorts.

När man haft möte med föräldrar och barn separat menar Andersson, Belfrage och Sjölund (2006) att det kan vara lämpligt att alla träffas. Huvudpersonen vid detta möte bör dock vara barnet. Författarna betonar vikten av att inte prata över huvudet på barnet när det är närvarande utan att vända sig både kroppsligt och språkligt mot det. Detta möte är till för att informera barnet om pedagogens och föräldrarnas gemensamma planer för att sedan lyssna på barnets åsikter gällande dessa. Här menar författarna att man bör vara "lyhörd för kroppsspråkliga reaktioner" (s 39). Barnet måste känna trygghet och förtroende inför de förändringar som väntar. Det är trots allt barnet som ska genomgå dessa och jobba mot en utveckling.

För att underlätta kommunikationen med föräldrarna samt förebygga missförstånd menar Andersson, Belfrage och Sjölund (2006) att det är viktigt att man upprätthåller en tät kontakt, exempelvis en gång i veckan. Om det inte finns möjlighet att träffas bör man bestämma hur kommunikation ska ske, till exempel via e-mail eller telefon. Man får inte heller glömma att informera båda föräldrarna vid delad vårdnad.

## Styrdokument

I läroplanen för grundskolan, Lpo 94 uttrycks att "undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov" (s 4), i en skola som är "likvärdig" för alla (s 4). Detta är inte att uppfatta som att skolans undervisning skall se ut på samma sätt i hela landet eller att de resurser som finns ska delas lika mellan eleverna. Läroplanen framhäver alltså att man aldrig kan bedriva undervisning på samma sätt för alla elever, utan att "hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov" (s 4), eftersom inte alla elever har samma utgångspunkter för lärande.

Lpo 94 framhåller också att "skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper" (s 5). Detta genom att ge eleverna kunskap om hur man kan "orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt" (s 5). Den menar vidare att det är viktigt med verktyg för eleverna för att de ska kunna ta till sig, och kunna använda sig av, ny kunskap men också att det är viktigt med bra studieteknik, för att de ska kunna utveckla en tro på sig själv och sin egen språkliga förmåga (s 5).

Några av de *strävansmål* skolan har att följa för varje elev är, enligt läroplanen, att denne:

- utvecklar nyfikenhet och lust att lära

- utvecklar sitt eget sätt att lära
- utvecklar tillit till sin egen förmåga
- tillägnar sig goda kunskaper inom skolans ämnen och ämnesområden, för att bilda sig och få beredskap för livet

(Lpo 94, s 9)

Några av läroplanens *mål att uppnå* innebär att eleven efter avslutad grundskola:

- behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift
- kan kommunicera i tal och skrift på engelska
- känner till grunderna för samhällets lagar och normer och vet om sina rättigheter och skyldigheter i skolan och samhället

(Lpo 94, s 10)

Under rubriken *riktlinjer* menar läroplanen att alla som ”arbetar i skolan skall” (Lpo 94, s 8):

- uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd
- samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande

(Lpo 94, s 12)

Lpo 94, poängterar att hemmet är viktigt för att grundlägga personlig trygghet och självkänsla hos eleven men också att skolan spelar en stor roll i detta, genom att skapa en miljö som främjar utveckling och lärande. ”Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter” (s 7).

Även grundskoleförordningen (SFS nr:1994:1194) är tydlig med att eleven har rätt till särskilt stöd om denne har svårigheter med skolarbetet (5 kap, 1 § i 4 kap.). Rektorn skall, enligt grundskoleförordningen, utreda om behov finns för en elev att få särskilda stödåtgärder, oavsett om uppgifterna som föranleder detta kommer från elevens hem, skolans personal, från elev själv eller från annat håll (kap 5, 1§ i 4 kap). Om eleven riskerar att inte nå uppnåendemalet för år 3, 5 och 9 skall stödundervisning ordnas, detta gäller enligt grundskoleförordningen också om andra skäl finns för särskilt stöd (5 kap. 4 §, ).

Skollagen (SFS nr:1985:1100) menar även den att:

... utbildningen i grundskolan skall syfta till att ge eleverna de kunskaper och färdigheter och den skolning i övrigt som de behöver för att delta i samhällslivet. Den skall kunna ligga till grund för fortsatt utbildning i gymnasieskolan. Särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet. (4 kap. grundskolan, 1§)

## **Metod**

### ***Val av metod***

Vår undersökning lämpade sig bäst för semistrukturerad intervju, vilket enligt Stukát (2005) innebär att man utgår från ett antal bestämda huvudfrågor som kompletteras med följdfrågor. Vi valde denna metod eftersom vi ville ha möjlighet att fördjupa oss i de svar respondenterna gav. Undersökningen skulle även kunna utföras med hjälp av enkäter, men då vi anser att både frågor och svar riskerar att bli svårtolkade valdes denna metod bort. Vi tror även att det genom enkäter finns en tendens till att svaren inte blir lika utförliga och möjligheten till följdfrågor uteblir. I vår strävan efter att våra respondenter inte skulle påverkas av en för dem okänd miljö valde vi att söka upp dessa på respektive arbetsplats.

### ***Beskrivning av undersökningsgrupp***

I valet av respondenter använde vi oss främst av personliga kontakter, men också av några för oss okända respondenter. Vid den första kontakten informerade vi om det valda ämnet samt beräknad tid för intervju. I vår undersökning ingår fyra lärare samt en specialpedagog. Vi har medvetet valt respondenter med stor spridning gällande yrkeserfarenhet, ålder samt lokalisering (dock inom samma kommun), då vi tror att detta möjligtvis kan påverka inställningen till och kunskapen om dyslexi. Studien innefattar enbart kvinnor då dessa är i övervägande majoritet inom de tidigare åldrarna i skolan, men också på grund av att ingen av de tillfrågade männen hade möjlighet att medverka. Gällande specialpedagoger fick vi inga rekommendationer på manliga sådana. Det var överhuvudtaget svårt att få specialpedagoger att ställa upp då många var fullbokade. Detta innebär att endast en ingår i undersökningen.

### ***Genomförande och bearbetning***

Arbetet med våra intervjuer inleddes med att vi med hjälp av e-mail tog kontakt med ett antal, för oss kända, personer där de tillfrågades om de kunde tänka sig att delta i vår studie.

Tre av de fem pedagogerna som hade möjlighet att ställa upp var personliga kontakter medan de som i studien nämns som Lisa och Svea var rekommendationer från andra som inte kunde delta. Våra respondenter har stor spridning vad gäller yrkesverksamma år, ålder och lokalisering.

Redan vid vår första mailkontakt informerade vi om syftet med vår intervju samt vår beräknade intervjutid. Själva frågeställningarna behöll vi däremot för oss själva då vi inte ville att de skulle "läsa på" i ämnet eftersom vi var ute efter vad de faktiskt känner till om dyslexi och jobbar efter, inte vad de har möjlighet att läsa in sig på. Vid den första kontakten informerades de även om att vi var tre stycken som genomförde studien och de tillfrågades om hur de kände inför att vi kom alla tre vid intervjun. Alla gav sitt godkännande och vi upplevde inte heller att någon kände sig besvärad av detta under intervjuerna. Samtliga respondenter tog god tid på sig och verkade avslappnade.

Vid fyra av de fem intervjutillfällena har vi alla tre varit delaktiga, vid intervjun med Lena var vi två eftersom alla inte hade möjlighet att delta. Alla intervjuer har genomförts på respondenternas hemmaplan. De blev också tillfrågade om de tillät att vi spelade in samtalet med hjälp av diktafon, vilket alla godkände. Vi hade förutbestämda frågor (se bilaga 2) som vi

lät ligga till grund för våra intervjuer som mer fick karaktären av informella samtal eller semistrukturerad intervju.

Genom att vi hade möjlighet och tillåtelse från respondenterna att spela in våra intervjuer kunde vi också vara mer flexibla i våra frågor eftersom vi inte behövde koncentrera oss på att anteckna svaren. När vi sedan skulle transkribera det inspelade materialet skrev vi ordagrant av vad de intervjuade sagt. Detta för att minimera risken för feltolkning av de svar och kommentarer respondenterna givit oss. Eftersom vi gjorde detta alla tre tillsammans hade vi också möjlighet att under tiden grundligt analysera och diskutera både frågor och svar.

Intervjuerna har vi gått igenom och renskrivit tillsammans samtidigt som vi har diskuterat och analyserat svaren. Utgångspunkt för analysen har varit vårt syfte och vår problemformulering. Utifrån den sistnämnda analyserades svaren från respondenterna tematiskt och likheter och skillnader konstaterades. Vi valde sedan att presentera respondenternas svar genom en tydlig uppdelning som vi ansåg vara lätt att följa. Frågor som, genom de svar vi fått, har ett nära samband med varandra har vi valt att placera i samma stycken.

### ***Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet***

Eftersom vi är tre personer som tillsammans utfört denna undersökning anser vi att vårt arbete fått en större dynamik. Stukát (2005) menar att en intervju med fördel kan utföras av två personer då det på detta sätt finns möjlighet att få ut mer information. I och med detta finns möjlighet till olika fokus som till exempel kroppsspråk, gester, ansiktsuttryck och så vidare. Med avseende på detta ser vi ingen nackdel med att vara tre. Stukát framhåller dock en negativ aspekt, nämligen att respondenten kan uppleva en otrygghet av att vara i numerärt underläge. Vi tog, som nämns ovan, detta i beaktning och frågade i förväg respondenterna hur de kände inför att intervjuas av flera. Alla uppgav att de kände sig bekväma med detta och vi anser oss inte heller ha upplevt något obehag från deras sida. Stukát nämner även att det finns andra omständigheter som kan påverka resultatet av intervjun, bland annat sinnestämning för dagen och stress. Alla dessa, ej påverkbara, faktorer kan naturligtvis ha en negativ inverkan på resultatet, och därmed även på tillförlitligheten i vårt arbete.

Eftersom hela vår undersökning bygger på intervjuer och personliga möten ligger en stor del av tillförlitligheten i våra respondenters uppriktighet. Merparten av de intervjuade är, som tidigare nämnts, för oss kända personer vilket vi tror resulterar i större ärlighet till följd av en trygg och avspänd situation. Vi valde medvetet att inte presentera frågeställningarna förrän vid intervjutillfället då vi ville undvika att respondenterna förberedde sig genom att läsa på i ämnet. Detta på grund av att vår undersökning syftar till att ta reda på vad pedagoger känner till, inte förväntas kunna, angående dyslexi. Vi upplever att vi genom vald metod lyckats besvara våra frågeställningar och därmed uppfylla vårt syfte.

Vår undersökning riktar sig främst till lärare och lärarstudenter då den behandlar ett bestående problem i skolan. Med detta menar vi att eftersom dyslexi är biologiskt betingat, och därmed ingen övergående trend, anser vi att det är av största vikt att pedagoger är väl upplysta i ämnet. Som ovan nämnts är urvalet kanske något otillräckligt, på grund av visst bortfall, vilket medför att en generalisering kan vara svår att göra.

## ***Etisk hänsyn***

Med hänsyn till personlig integritet är alla intervjuobjekt i vår undersökning anonymiserade. Vi kommer att benämna alla lärare vid förnamn med begynnelsebokstaven L. Specialpedagogen kommer följaktligen att få förnamn med begynnelsebokstaven S.

## **Resultat**

### ***Resultatredovisning***

#### **Kort presentation av respondenterna**

Laila är ca 60 år och är utbildad förskollärare sedan ca 20 år tillbaka. Hon arbetar i förskoleklass på en liten skola i förorten till en medelstor svensk stad.

Lena, som även hon är i 60-årsåldern, är utbildad mellanstadie lärare och har arbetat som detta i ca 35 år. Hon jobbar på en något större skola, mer centralt belägen i samma stad. Hon är för tillfället klassföreståndare i år 6.

Lisa är i 30-årsåldern, utbildad 1-7 lärare och är för närvarande verksam i år 3. Även hon arbetar på en något större skola. Denna är dock mer lantligt belägen. Lisa fick sin lärarexamen för 7 år sedan.

Lotta är ca 40 år och arbetar i år 4 på en liten skola en bit utanför staden. Hon är utbildad 1-7 lärare och har arbetat i drygt 15 år.

Svea är utbildad lärare och specialpedagog och har arbetat som det sistnämnda i 8 år. Hennes tjänst är fördelad på tre skolor; två år F-5 samt en år 4-9.

#### **Redovisningens upplägg**

Vi kommer att redovisa våra resultat tematiskt utifrån vår problemformulering. Resultaten är indelade i följande temaområden:

- Varningssignaler
- Handlingsförlopp vid misstänkt dyslexi
- Föräldrakontakt
- Diagnostisering - upplyftande eller hämmande?
- Pedagogens inverkan på självbild/självförtroende

#### **Varningssignaler**

Beträffande varningssignaler skiljer det sig en aning mellan lärarnas svar. Laila, som arbetar i förskoleklass, har ingen direkt definition på dyslexi men talar främst om den fonologiska medvetenheten. Hon menar att det är svårt att redan i förskoleklass konstatera dyslexi men att hon ändå kan se en tendens till vissa svårigheter. Hon menar vidare att detta är något som är

viktigt att informera om vid överlämning till år 1. Varningssignaler uppger hon vara att inte kunna tillgodogöra sig läsning samt att inte kunna återge en berättelse.

Lisa är något osäker på definitionen av dyslexi men anger ändå att det kan handla om svårigheter att få bokstäver i rätt ordning. Hon menar vidare att det inte är hennes uppgift att avgöra om ett barn har dyslexi utan att det finns andra, med mer utbildning och kompetens inom ämnet, som lämpar sig bättre för detta. Hon har vidare svårt att komma på konkreta varningssignaler men uppger, liksom Laila, att dålig fonologisk medvetenhet leder till misstanke. Denna misstanke ger henne i sin tur anledning att kontakta specialpedagog för vidare utredning.

Inte heller Lena har en klar definition på dyslexi och anser även att hon inte har tillräckliga kunskaper för att skilja dyslexi från andra läs- och skrivsvårigheter utan överlåter detta till en specialpedagog. Hon nämner dock flera varningssignaler som gör henne uppmärksam på att någon typ av svårighet förekommer, till exempel; förväxling av b, p och t, svårigheter att få ett sammanhang i texter, svårt med ordföljd samt att uppfatta helheten i given information.

Lotta definierar dyslexi på följande sätt:

Dyslexi är en neurologisk skada som försvårar förmågan att kunna läsa och/eller kunna skriva. Antingen är det avkodningen som försvåras genom att textrader alternativt stavelser flyttar sig, eller också tar det sig uttryck i stavningssvårigheter. Barnet kan inte som vid lätta läs- och skrivsvårigheter kompensera med överträning utan behöver annan hjälp. Problemen kvarstår hela livet men man kan lära sig hantera och kompensera dem.

Lotta testar, som hon själv säger, ”typiska dyslexigrejer” så som *hur* eleven läser fel samt hur de kastar om ord och bokstäver. Hon menar även att dyslektiker ofta är väldigt verbalt begåvade eftersom de har kompenserat sin oförmåga att ta till sig skriven text genom att lyssna och prata. Lotta ger många konkreta varningssignaler. Exempel på dessa är att eleven hoppar på raden, missar första och sista bokstaven, kastar om bokstäver, chansar samt att den bara läser de första orden i en mening och sedan hittar på resten. Hon menar att det inte är ovanligt att barn hittar på ändelser men att bokstäverna hos dyslektiker kan hoppa hur som helst.

Specialpedagogen Svea inleder med att påpeka att hon aldrig använder benämningen ”dyslexi” eftersom hon inte anser sig ha den kompetensen. Hon säger istället ”specifika läs- och skrivsvårigheter” och menar med detta stora svårigheter i antingen stavning, avkodning, läsförståelse eller en kombination av alla. Den första varningssignalen hon uppmärksammar är språket. Har ett barn bekymmer med att kommunicera, att berätta vad det ser och känner samt att finna rätt ord för att förklara saker menar Svea att det är en tydlig varningssignal på att detta barn kan få svårigheter senare. Hon menar vidare att ytterligare tecken som tyder på att svårigheter kan uppstå vid senare tillfälle är när yngre barn inte visar något som helst intresse för böcker och sagoläsning. När det handlar om varningssignaler för barn som är något äldre och som har börjat skolan beskriver Svea dessa på följande sätt:

Om du ser att det tar väldigt lång tid, att de glömmer vad bokstäverna heter, de får inte ihop ljud och bokstav och det finns ett ointresse. Framför allt vet de inte vad de skall göra med det, vet inte vad det är bra för och de kan inte svara på när och varför man ska skriva. De kan inte tala om vad det ger, det ger ingenting. De vill inte leka med det och de frågar ingenting.

Svea menar att tidiga varningssignaler inte alltid behöver betyda att barnet kommer att utveckla stora svårigheter, utan att det kan handla om att barnet helt enkelt har fått för lite

språklig stimulans i tidiga år. Hon menar dock att oberoende av orsak till symptomen ska insatser sättas in tidigt, ”man ska aldrig vänta”.

## **Handlingsförlopp vid misstänkt dyslexi**

Eftersom Laila arbetar i förskoleklass har hon inget direkt samarbete med specialpedagog gällande läs- och skrivsvårigheter. Däremot har barnen möjlighet att få träna tal och talutveckling med speciallärare. Som nämnts ovan kan hon däremot misstänka framtida problem gällande läs- och skrivutveckling och anser det vara viktigt att förmedla detta vid överlämning till år 1.

På Lisas skola följer man ”God läsutveckling” (Lundberg och Herrlin, 2005). Man utför varje år en fonologisk diagnostisering i både förskoleklass och år 1. I år 2 och 3 testas läsförståelsen medan man i år 4-6 gör lässtandardtester. Dessutom görs nationella prov i år 3 och 5. Lisa tar först kontakt med föräldrarna då hon misstänker problem och anser en utredning vara nödvändig. Vidare kontaktas specialpedagog som övertar ansvaret för att rätta åtgärder sätts in. Specialpedagogen har enbart handlednings- och utredningsuppdrag så när åtgärdsprogram utfärdats är det åter Lisas uppgift att undervisa eleven, dock med specialpedagogens instruktioner. Speciallärare, som jobbar direkt mot elever, saknas nämligen på skolan. Inte heller specialpedagogen finns ständigt tillgänglig för rådfrågning, då dennes tjänst är uppdelad på flera skolor. Då Lisa tidigare enbart arbetat i år 4-6 har hon erfarenhet av att äldre elever missbedömts och deras läs- och skrivsvårigheter har förväxlats med andra problem.

På frågan om man bör diskutera elevers specifika problem i klassen anser Lisa att det egentligen inte behövs då barnen ofta redan är medvetna om situationen. Med barnets och föräldrarnas tillåtelse anser hon dock att vissa begrepp bör redas ut för att öka förståelsen i klassen. Hon menar vidare att man i samband med detta också bör diskutera allas olikheter.

På Lenas skola tillhandahåller specialpedagogen alla test som utförs på eleverna. Det är även hon som analyserar resultaten och meddelar Lena och hennes kollegor var, på en förutbestämd skala, eleverna befinner sig. Genom detta system får specialpedagogen automatiskt en tydlig översikt över eleverna. Då Lena anser att en elevs läs- och skrivsvårigheter ”går utanför hennes kunskaper” tar hon ytterligare kontakt med specialpedagogen. Lena menar att det är viktigt att svårigheterna hanteras av någon med rätt kompetens så att man kommer framåt, ”det finns ju mycket material att använda”. Även denna specialpedagog är uppdelad på två skolor.

Lena menar att man bör utgå från individen när man avväger att lyfta en elevs svårigheter i klassen. Hon anser att det är viktigt att bedöma vilken relation eleven har till resten av klassen, innan problemet diskuteras. Det är dock grundläggande att först och främst ha barnets och föräldrarnas tillåtelse.

Lotta och hennes kollegor testar läsutveckling genom antingen ”LUS” (LäsUtvecklingsSchema enligt Allard, Sundblad och Rudquist, 2001) eller ”God läsutveckling” (Lundberg och Herrlin, 2005). De har även en plan, som utformats av kommunen, för vilka lästester som ska göras. I de yngre åldrarna testas fonologisk medvetenhet och läsförståelse, i år 4-6 gör man ordkedjor och lästester. Naturligtvis görs även nationella prov i år 3 och 5. När det gäller skrivutveckling testas denna genom diagnoser i svenska, där man avgör textens kvalitet. Man gör en gradering och siktar vidare mot uppnåendemålen i år 5 och 9.

Vid en elevs eventuella läs- och skrivsvårigheter inleder Lotta med att diskutera problemet med sitt arbetslag. Hon beskriver svårigheterna och välkomnar lagets tips och idéer. Om dessa åtgärder inte ger önskat resultat ansöker hon om tid för elevvårdsplanering med skolsköterska, kurator och rektor. Hon redogör här för vilka insatser som redan gjorts och får sedan råd om hur hon ska gå vidare. Ibland får hon ytterligare förslag på hur hon själv kan utforma undervisningen för berörd elev men ibland går ärendet vidare till skolpsykolog eller specialpedagog. Om det sistnämnda blir fallet kommer denne och observerar, alternativt pratar med, eleven ett par lektioner och avgör därefter om barnet är i behov av färdighetsträning med speciallärare. Specialpedagogen analyserar även barnets svårigheter och utför tester. Lotta nämner även att, i enstaka fall har föräldrars misstro mot skolans analysering av barnet fått dem att vända sig till privata enheter för ett utlåtande. Hon ifrågasätter dock sådana enheter då utlåtandena ibland är diffusa. Lotta nämner även att det i vissa fall kopplas in ett så kallat "dampsteam", detta görs dock av skolpsykolog. Hon menar vidare att detta dock inte är vanligt när det handlar om dyslektiker, då dessa "sällan har andra problem, till skillnad från barn med vanliga läs- och skrivsvårigheter".

Lotta arbetar på en mindre skola men har trots detta inte bara specialpedagog till sitt förfogande utan även viss tillgång till speciallärare. Att detta inte finns på alla skolor anser hon beror på felprioriteringar. Hon menar vidare att det är en rektorsfråga eftersom det är denne som fördelar resurser. Lotta tycker att speciallärare är viktigare att ha anställda på skolan då man kan få statligt stöd för specialpedagoger. Speciallärare avlastar klasslärarna och jobbar direkt mot barn med svårigheter medan specialpedagoger utreder och letar ny forskning.

Att ett barns svårigheter ska diskuteras i klassen anser Lotta vara en självklarhet, särskilt om hjälpmedel finns på grund av till exempel dyslexi. Hur man presenterar det beror dock på gruppens sammansättning och lojalitet, man får vara försiktig så att det inte uppstår en mobbningssituation. Lotta menar vidare, liksom Lisa, att det är viktigt att framhäva att alla har svårt för olika saker. Hon anser även att det är viktigt att ha föräldrarnas tillåtelse.

Samtliga lärare i denna undersökning hävdar även att det är lättare att få resurser till klassen om ett barn har en fastställd diagnos.

I början av en utredning är det, enligt specialpedagogen Svea, mycket viktigt att kartlägga hur svårigheterna yttrar sig; "Det är viktigt att analysera *vad* det är för något, *när* det visar sig, *på vilket sätt* det visar sig och det allra viktigaste; *när går det bra?*" Hon menar vidare att det är med fokus på det sistnämnda som åtgärder bör utformas. För att ställa en dyslexidiagnos krävs, enligt Svea, logoped, psykologer och "andra licensierade människor". Hon betonar att hon inte har tillräcklig kompetens för att ställa en korrekt dyslexidiagnos men att det inte bör påverka elever i skolan med läs- och skrivsvårigheter. Hon menar vidare att det inte ska behövas andra personer än de som skolan redan har till sitt förfogande, nämligen specialpedagoger och lärare, för att kartlägga läs- och skrivsvårigheter och få resurser för de elever som behöver detta. Vad gäller fördelning av dessa resurser menar Svea att det inte ska ha någon betydelse om du har en ställd diagnos eller inte. Den enda fördelen hon kan se med en "diagnos på papper" är att man som vuxen kan använda dokumentet vid till exempel "högskoleprov, universitet och vidare arbeten". Det står i Lpo 94 att skolan har ett ansvar för att alla elevers behov tillgodoses, oavsett svårigheter, men Svea betonar att "det står ingenstans att du ska ha ett papper på det, utan det kan ju skolan identifiera själva. Det var mer så förr". För att varje elevs behov ska tillgodoses anser hon dock att:

Det är ju viktigt att kartläggning görs på skolan för man måste hela tiden fördela om de här resurserna. Men jag upplever att det är en förutfattad mening att man får mer hjälp om



man har en diagnos. Men det finns ställen, det finns säkert skolor där detta är så och det är olyckligt, ytterst olyckligt.

Hon anser att en lärare som misstänker läs- och skrivsvårigheter bör veta vad han/hon ska göra, göra det omgående och inte invänta "någon expert". Hon menar vidare att det är här hon kan hjälpa till genom att förse läraren med material och metoder som stimulerar det hos eleven som behöver stimuleras samt uppmuntra läraren till att "fortsätta titta" och utvärdera. Hon kan även hjälpa till med djupare kartläggning, det vill säga utföra tester, analysera dessa men även ta reda på elevens starka sidor. Hon menar att det vid utfärdandet av ett åtgärdsprogram ska fokuseras på hur man kan underlätta för eleven:

Om en elev har det jobbigt med läs- och skrivsvårigheter så måste man underlätta någonstans och förstärka den sidan som är stark så man inte bara går och tränar och tränar i all evighet, utan att känna att man duger.

Det är enligt Svea väldigt viktigt att alla berörda lärare informeras om åtgärdsprogrammets utformning så att alla vet vad som gäller. Hon är också noga med att åtgärderna ska bygga på elevens tankar om vad som känns ok samt att vikten av utvärdering lyfts fram. Hon betonar att lärarna har en avgörande roll för huruvida åtgärderna verkar eller inte, att stödet och hjälpen från dem är det som får eleven att lyckas. Hon poängterar också att "du som lärare i klassrummet måste ändra någonting kring hur du lägger upp din undervisning, det går liksom inte att reparera lite vid sidan av. Det funkar inte så". Hon syftar här på att det var vanligt att man förr gick till en hjälplärare utanför klassrummet men att insatserna idag bör göras i direkt anslutning till den övriga klassen. Däremot anser hon att periodvis färdighetsträning med speciallärare kan ha positiva effekter.

Huruvida en elevs svårigheter ska diskuteras i klassen eller inte, bör enligt Svea vara elevens eget beslut. Om det blir uppenbart att något kring en elev är annorlunda, på grund av till exempel hjälpmedel, anser Svea att man bör sitta ner med eleven och tillsammans diskutera hur man ska presentera det i klassen, inte som "får jag lov att berätta" utan "det kommer troligtvis att bli så här och så här, hur tycker du att vi ska göra?". Hon anser att det är lättare ju yngre barnen är, "de klarar sånt där", men att det bland äldre barn är svårare då de ofta inser att de på något sätt är annorlunda och tycker detta är jobbigt och pinsamt. Återigen betonar hon dock lärarens roll i klassrummet:

Specialpedagogik handlar ju om det, du blir speciell när den vanliga situationen gör dig till någon speciell. Om du är en lärare som har mycket kunskap om detta, då tar du bort och ändrar situationer så man inte behöver bli annorlunda.

## **Föräldrakontakt**

Laila menar att barn i förskoleklass inte är tillräckligt mogna för att kunna utvärderas vad gäller läsning och skrivning. Hon anser att man helt enkelt får se tiden an och vänta till år 1. Till föräldrar som är oroliga för sitt barns läs- och skrivutveckling och/eller språkutveckling ger hon dock tips på fonologiska övningar och uppmuntrar även till sagoläsning. Hon menar nämligen att barn med dålig fonologisk medvetenhet sällan hört sagor. Hon hävdar dock att det kan finnas en viss problematik med detta, då föräldrar till elever i svårighet inte sällan har samma symptom.

På Lisas skola informerar man föräldrar till barn i förskoleklass vid misstanke om eventuellt kommande läs- och skrivsvårigheter. Lisa menar nämligen att det är vanligt att föräldrar till barn i de tidiga skolåren motsätter sig utredning av barnets svårigheter. Genom att ge dem

möjlighet att förbereda sig för eventuella problem hoppas man på skolan kunna undvika att resurser sätts in för sent till följd av föräldrarnas motstånd. Lisa framhåller att man aldrig får gå emot en förälders vilja. Hon betonar vikten av att man som pedagog förstår att det tar tid för en förälder att acceptera situationen och att vilja jobba med den. Samtidigt framhåller hon att föräldrar till små barn lugnas om de är mycket oroliga för sitt barns läs- och skrivutveckling genom påpekandet att barnet ännu befinner sig i ett tidigt utvecklingskede.

När det gäller äldre barn anser Lisa att det är viktigt att man är ärlig angående vad man ser samt vilka resurser och alternativ som finns att tillgå. Detta gäller även vid utfärdande av åtgärdsprogram. Man får inte glömma av att det även hos dessa föräldrar ofta finns en oro. Det finns de föräldrar som är tacksamma och förstående men det finns även de som blir arga för att skolan, som institution, inte gör mer. Oavsett vilken förälder man möter är det, enligt Lisa, viktigt att de får ett bra bemötande. Hon menar vidare att de riktigt stora problemen uppstår vid kontakt med de föräldrar som anser att det inte är något fel på deras barn. Man måste dock ändå hjälpa eleven men då man som pedagog motarbetas blir detta en svår uppgift. Lisa menar att majoriteten av föräldrarna dock hjälper och stöttar sina barn i deras svårigheter, men att det ibland kan vara svårt trots att ambitionen finns. Detta gäller främst de föräldrar som har samma slags svårigheter som sina barn (detta nämnde ju även Laila). I dessa fall kan exempelvis hjälp med läxläsning erbjudas på fritids. Övrigt får klaras av på skoltid med de resurser som finns. Enligt Lisa är det ytterst sällan som det är så att föräldrar inte bryr sig.

Lena uppger att hon ”hälsar med glädje de föräldrar som är oroliga för sitt barns läs- och skrivutveckling”. Hon menar att det finns mycket att göra om hemmet är villigt att hjälpa till, och att allt går lättare om ”föräldrarna är med på tåget”. Det går fortare att både starta en utredning samt få resurser om föräldrarna är angelägna. Efter eventuell utredning blir föräldrarna kallade till utredaren för att ta del av resultatet. Sedan informeras skolans personal om de uppgifter i resultatet som föräldrarna givit sitt samtycke till. Detta görs antingen av utredaren eller av föräldrarna själva. Lena har sedan täta möten med föräldrarna där hon bland annat kommer med tips på vad som kan övas hemma. Hon anser att det är viktigt att ha en bra dialog med både barn och föräldrar då det är deras vilja och intresse som är avgörande för utveckling trots svårighet.

Lotta anser att det är viktigt att som pedagog veta vad som är ungefär normalt i en viss ålder för att kunna bemöta föräldrar på rätt sätt. Känner man sig osäker kan man ta hjälp av arbetslaget. Kan man ändå inte besvara en förälders fråga ber man att få återkomma när man inhämtat den information som behövs. Hon menar även att man tillsammans med föräldrarna bör utreda eventuella orsaker till ett problem. Hon menar att man aldrig ska säga att ett barn har dyslexi, däremot ska man vara tydlig med att man har för avsikt att ”undersöka vad som är konstigt”. Eller så upplyser man helt enkelt föräldrarna om att barnet är normalt för sin ålder, om så är fallet. Hon menar vidare att föräldrar måste få lov att ställa alla de frågor de har, och att man ska försöka besvara dem så ärligt som möjligt. Hon hänvisar även oroliga föräldrar till övriga informationskällor. Även Lotta talar om att det, för en förälder, ofta medför en stor sorg och oro att få veta att ens barn inte är perfekt och att det är viktigt att man som pedagog är förberedd på detta. Samtidigt kan det också innebära glädje och lättnad att få veta att det inte var något de själva kunnat påverka. Hon menar att man även kan hänvisa till kurator och familjerådgivning.

Lotta menar att, trots att det är välkommet, får man aldrig förutsätta hjälp från föräldrar utan att det är skolans uppgift att med hjälp av fritids och andra resurser klara av elevers svårigheter. Material kan erbjudas föräldrar men det kan vara svårt för ett barn att ta hjälp från

en förälder eftersom ”fröken vet bäst”. Hon anser även att man bör vara övertydlig mot föräldrar då hon, liksom Laila och Lisa, hävdar att de ofta har samma svårigheter som sina barn.

Specialpedagogen Svea anser att en god föräldrakontakt kan vara avgörande för hur mycket hjälp en elev erbjuds. Genom en bra dialog med föräldrarna, där de uppdateras angående barnets svårigheter samt informeras om vilka resurser som finns att tillgå, finns möjligheten att öka kravet på skolan; ”Så har du en förälder som slåss väldigt mycket för sitt barn då sätter det också fart på organisationen”. Hon betonar dock att det är ytterst viktigt att man som pedagog lyfter fram barnets starka sidor även i samtalet med föräldrarna så att de känner att man inte bara har uppmärksammat det barnet har problem med utan även vad det är bra på.

### **Upplevs diagnostisering som upplyftande eller hämmande för eleven?**

Laila menar att då diagnostisering av läs- och skrivutveckling ytterst sällan görs i förskoleklass är det omöjligt att avgöra vad en diagnos skulle ha för effekt på ett barn i denna ålder. Hon tror dock att det är väldigt individuellt men att det förmodligen är upplyftande för en elev att få reda på hur och vad den ska jobba med för att underlätta sina svårigheter.

Lisa har aldrig haft en elev med just dyslexi, hon har däremot stött på barn med andra diagnoser. Hon upplever att diagnostisering är upplyftande då eleven får en förklaring till sina problem och därmed en större förståelse. Hon tror att det är livsfarligt att undvika diagnostisering då barnet annars ständigt funderar över vad som kan vara fel, och varför det är annorlunda. I samband med detta drar hon även en parallell mellan för sent uppmärksammas ADHD (kanske först i vuxen ålder) och kriminalitet. Hon har dock ingen källa eller några exakta siffror men ser det som en konsekvens av att elever möjligtvis inte fått hjälp i tid.

Även Lena upplever att de flesta är nöjda då de får en diagnos, och därmed en orsak till sina problem. Oavsett vilken diagnos det handlat om, har hon inte stött på någon som inte sett det som en fördel. Hon menar också att många föräldrar blir lättade, vilket kanske påverkar barnet positivt.

Lotta anser att det beror på barnet hurvida en diagnos är upplyftande eller hämmande. Hon hävdar även att det har betydelse under vilken period i barnets liv den ställs. Hon tror dock att det till en början är en lättnad för barnet att få en förklaring men att det sedan nog kan sörja i perioder för att situationen är som den är. Det är ett hårt psykiskt arbete att bearbeta vetskapen om att inte vara som alla andra, och emellanåt kan detta kännas väldigt tungt. Lotta menar att det är en svår fråga.

Specialpedagogen Svea tror att de som känt länge att något ”inte stämmer” känner en väldig lättnad över att få en diagnos, ”det är som att någon talar om att det är ok att det är jobbigt”. Hon menar dock att så länge utredningen hålls på skolan, av specialpedagog som barnet är bekant och förtrogen med, ska det egentligen vara tillräckligt med ett erkännande från de vuxna för att denna känsla ska infinna sig hos barnet. Att det ska behöva gå så långt som till en ”diagnos i pappersform” anser hon inte ska vara nödvändigt då ”skolan har skyldighet att hjälpa alla elever i svårighet”. Något hon dock betonar är att:

Vissa elever behöver en talesman och det kan jag vara. Men det kan också vara klassläraren. Kunskap hos klassläraren ökar möjligheten, det är bevisat enligt en avhandling. Har läraren god kunskap och förståelse så hittar man de eleverna som behöver hjälp, då behöver man inget papper på det.

Att de vuxna i barnets närhet, klasslärare och specialpedagog, arbetar fram en lösning tillsammans med barnet anser hon vara den säkraste vägen till god utveckling. Enligt Svea bör denna lösning ha sin utgångspunkt i barnets starka, positiva sidor. Hon menar vidare att diagnostisering till följd av en större utredning utanför skolan kan verka hämmande för barnet: ”Alltså när man får åka iväg och träffa en konsult någon annanstans så är det inte alltid det är till hjälp för eleven, för de slutar ofta på något sätt att kämpa”. Hon nämner att diagnosen då riskerar att bli en självuppfyllande profetia i likhet med; ”Äh, jag kan inte göra detta för jag har dyslexi”.

## **Pedagogens inverkan på elevens självbild/självförtroende**

Laila anser att hennes inställning till en elevs svårigheter är avgörande för hur dessa kommer att utvecklas. Detta på grund av att elevens självförtroende kan påverkas utifrån vilken hjälp, ”i form av material och personal”, hon kan erbjuda.

Även Lena anser att det är viktigt hur man bemöter elever med läs- och skrivsvårigheter. ”Om jag är överlägsen eller ointresserad sänker jag definitivt deras självkänsla och självförtroende! De måste ju få känna att de är bra som de är, bara de gör så gott de kan.”

Lisa menar att:

Det är självklart viktigt att man har en empatisk och förstående inställning, visar att det är ok. Annars sänker man dem ju totalt. Det är nog så att många av dessa elever redan anser sig ’dumma’ och då är det mitt jobb som lärare att lyfta dem och visa på deras starka sidor och deras förmågor.

Lotta anser att både hennes och andra inblandade vuxnas inställning till ett barns läs- och skrivsvårigheter är mycket viktig. Hon menar att det har stor betydelse hur man arbetar med dessa barn:

Visar jag att de duger och att det här kommer att gå, talar om att varje barn har sitt eget sätt att lära och att läsa, så blir det mindre problem. Viktigt att vi stöttar föräldrarna och visar dem de verktyg deras barn behöver för att fungera i skolan och lära sig som alla andra.

Hon menar vidare att man dock inte ska ”sticka under stol med att det kräver sin insats”, men poängterar också: ”att kunna läsa och skriva är ju bara en minimal bit av att vara människa” och att visa på fler som haft/har samma problem men ändå klarat sig jättebra i livet kan underlätta.

Som nämns ovan anser specialpedagogen Svea att det är viktigt att belysa barnets starka sidor. Hon menar vidare att det även har betydelse för elevens självbild och självförtroende hur man bemöter dessa:

Man vill att någon ska säga: ’vet du när du gjorde så där, det tycker jag var himla bra’ eller ’du sa en bra grej’ eller ’på idrotten’ eller ’jag såg på rasten’ eller vad du vill. Det gäller att kartlägga detta barnet ifrån så många sidor du kan, du får aldrig missa de starka sidorna för alla människor har dem. Det gäller också att inte utsätta barnet för förnedrande situationer.

Hon menar dock att ”det är viktigt att lyssna in barnet” och inte bli tjatig eller fråga för mycket, ”för man kan fråga sönder också”. Om ett barn inte är tillmötesgående utan sluter sig och inte vill prata om varken det som är bra eller sina svårigheter anser Svea att man helt

enkelt ”får hitta en lösning utifrån det”. Enligt Svea vill ”alla vara precis som alla andra, förutom de som *vill* vara annorlunda förstås” och man måste alltid se till vilken människa man har framför sig så att man kommunicerar på rätt sätt för just den personen. Att sedan utgå från dennes starka sidor i hopp om att stärka självförtroendet anser hon vara grundläggande för att barnet ska orka med att hantera sina svårigheter.

## **Sammanfattning**

- **Varningssignaler**

Samtliga pedagoger i vår undersökning antyder att dålig fonologisk medvetenhet är en tydlig varningssignal på att ett barn kan få problem med sin läs- och skrivutveckling. En annan sak man bör vara uppmärksam på är när yngre barn inte visar något intresse för böcker, sagoläsning och har svårigheter med att kommunicera, förklara samt att redogöra för innehållet i en berättelse. Mer konkreta varningssignaler verkar det vara lättare att upptäcka när barnen nått skolålder. Pedagogerna ger då exempel som; hoppar på raden, missar första och sista bokstaven, svårt med ordföljd, kastar om bokstäver, läser enbart inledning av meningar och hittar på resten, svårt att uppfatta helhet i given information, kan inte ange varför det är viktigt att kunna läsa och skriva samt ett allmänt språkligt ointresse.

- **Handlingsförlopp vid misstänkt dyslexi**

Pedagogen i förskoleklass har inget samarbete med specialpedagog gällande läs- och skrivsvårigheter då detta ännu inte är aktuellt hos barn i den åldern. Hon är däremot, vid överlämning till år 1, noga med att informera om misstanke gällande de elever där svårigheter eventuellt kan komma att uppstå. Dessa barn ges dock redan i förskoleklass möjlighet att träna tal och talutveckling tillsammans med speciallärare. För de pedagoger som arbetar i skolan inleds utredningsprocessen med kontaktande av föräldrar och specialpedagog. När ärendet kommit till specialpedagog kartläggs eleven med hjälp av analyser och tester. Det är, enligt specialpedagogen i vår undersökning, viktigt att dock inte enbart kartlägga hur, när och var svårigheterna yttrar sig, utan att även uppmärksamma elevens starka sidor. Detta då ett åtgärdsprogram bör grundas på dessa. Efter att elevens svårigheter analyserats är det viktigt att alla berörda lärare informeras om innehållet i åtgärdsprogrammet men det blir oftast klasslärarens uppgift att genomföra de förändringar som åtgärdsprogrammet kräver. Främst gäller detta ändringar beträffande undervisning och klassrumsmiljö. Specialpedagogen menar att det är av yttersta vikt att förändringar sker i direkt anslutning till klassrummet.

Det finns, enligt specialpedagogen, möjlighet att få en dyslexidiagnos ställd av ”licensierade människor”, så som logopedier och psykologer, men hon anser dock att detta inte ska vara nödvändigt. Hon menar att den personal som skolan har till sitt förfogande bör vara tillräcklig för att kartlägga elevers läs- och skrivsvårigheter och få de resurser som behövs.

- **Föräldrakontakt**

Redan innan barnen börjat skolan är det viktigt att informera föräldrarna om vikten av exempelvis sagoläsning. Detta i syfte att, på ett naturligt sätt, få dem att öka sina barns fonologiska medvetenhet. Detta är nämligen, enligt pedagogerna i vår undersökning, en bidragande orsak till läs- och skrivsvårigheter.

När barnen sedan börjar skolan och uppvisar någon form av läs- och skrivsvårigheter är alla pedagoger överens om att föräldrars eventuella oro ska tas på stort allvar. Man bör som lärare också vara medveten om att föräldrar ibland kan ha svårt att acceptera sina barns svårigheter. Det är dock alltid viktigt att vara ärlig och uppriktig angående problemens omfattning men även angående vilka resurser som finns att tillgå för att underlätta dessa. Det är även betydelsefullt att lyfta fram barnets starka sidor i samtalet med föräldrarna så att de känner att man inte bara har uppmärksammat det barnet har problem med utan även vad det är bra på. Att sträva efter en god dialog med både föräldrar och barn är viktigt då det är deras vilja och intresse som är avgörande för utveckling trots svårighet. Specialpedagogen i vår undersökning anser även att en god föräldrakontakt kan vara avgörande för hur mycket hjälp en elev erbjuds.

- **Upplevs diagnostisering som upplyftande eller hämmande för eleven?**

Alla pedagoger i undersökningen är överens om att diagnostisering i de flesta fall är upplyftande, men att det naturligtvis är individuellt. Specialpedagogen påpekar dock att en utredning utanför skolan kan ha en hämmande effekt. Några av pedagogerna har aldrig själva haft elever med just dyslexidiagnos men de menar ändå att en sådan borde ha en upplyftande effekt med utgångspunkt i de erfarenheter de har av barn med andra typer av diagnoser. Någon menar att det i perioder dock kan vara svårt att hantera vetskapen om att vara annorlunda men att det överlag ändå är en lättnad för ett barn att få en förklaring till sina svårigheter. En annan pedagog menar att även föräldrarna kan bli lättade över en diagnos vilket i sin tur kanske påverkar barnet positivt.

- **Pedagogens inverkan på elevens självbild/självförtroende**

Att bemötandet av en elevs läs- och skrivsvårigheter påverkar dennes självbild/självförtroende är samtliga pedagoger i vår studie överens om. Att ha en empatisk och förstående inställning samt belysa barnets starka sidor kan vara avgörande för om barnet ska orka hantera sina svårigheter. Det är även viktigt att inte bli alltför angelägen och "tjata sönder" om barnet inte självt är öppen för kommunikation. Specialpedagogen anser att man då istället får ändra strategi och arbeta utifrån det nya utgångsläget. Man måste se till vilken människa man har framför sig.

## **Slutdiskussion**

### ***Diskussion***

Vi ställer oss frågande till om pedagoger idag är medvetna om skillnaden mellan dyslexi och andra läs- och skrivsvårigheter. Dyslexi definieras av bland andra Andersson, Belfrage och

Sjölund (2006), Gillberg och Ödman (1994), Høien och Lundberg (1999) samt Lindell och Lindell (1996), som ett biologiskt betingat tillstånd, till skillnad från läs- och skrivsvårigheter som grundar sig enbart på miljö och sociala faktorer. De sistnämnda kan förvisso uppvisa samma symptom och det verkar idag inte finnas någon säker metod för att fastställa orsaken men vi anser att det är viktigt att känna till att det *kan* handla om en defekt i hjärnan. Lotta är den enda av pedagogerna i vår undersökning som ger en definition av dyslexi som innefattar en neurologisk aspekt. Varför vi anser att detta är viktigt att känna till har att göra med det faktum att hjärnan lättare kompenserar för vissa defekter vid unga år (Lindell och Lindell). Som nämns i den teoretiska anknytningen avtar hjärnans plasticitet med ålder vilket innebär att tidiga insatser är avgörande för en snabbare utveckling.

Självklart anser vi att det även vid andra läs- och skrivsvårigheter, det vill säga sådana som är av övergående natur, är viktigt med åtgärder i ett tidigt skede för att undvika att utvecklingen stannar upp, men vid dyslexi anser vi att det är av ännu större vikt att problemen inte uppdagas för sent. Vi tror även att om man som pedagog är medveten om att läs- och skrivsvårigheterna *kan* grunda sig på defekter i hjärnan har man en större förståelse för elevens ovilja och ointresse och har lättare att finna fler infallsvinklar på problemet. Detta tror vi även kan vara avgörande för hur man bedömer en elevs svårigheter. Lindell och Lindell (1996) nämner att dyslexi ibland missbedöms som DAMP vilket innebär att felaktiga och därmed ogynnsamma åtgärder sätts in. Även Lisa uppger att hon har erfarenhet av att elevers läs- och skrivsvårigheter misstolkats och därmed förväxlats med andra problem. Med förståelsen som följer med kunskap om dyslexi tror vi att det blir lättare att undvika felaktiga bedömningar.

Samtliga pedagoger i vår undersökning uppgav brist på fonologisk medvetenhet som en varningssignal på dyslexi. Detta är en tydlig varningssignal som både Andersson, Belfrage och Sjölund (2006) samt Høien och Lundberg (1999) framhåller. Lena och Lotta anger båda många konkreta varningssignaler så som förväxling av bokstäver, omkastning av bokstäver, gissar på ord, lägger till ändelser, hoppar på raden och så vidare. Dessa nämner även Strömbom (1999) och Lindell och Lindell (1996) vilket innebär att Lena och Lotta har en god uppfattning vad gäller det som bör uppmärksammas gällande läs- och skrivsvårigheter. Att Laila inte ger fler exempel än brist på fonologisk medvetenhet tycker vi inte är konstigt då hon enbart arbetar i förskoleklass. Att Lisa dock inte anger något konkret exempel förvånar oss. Vi undrar naturligtvis vad orsaken till detta kan vara och ställer oss frågan om vi som intervjuare varit otydliga? Om detta inte är fallet utan att kunskapen helt enkelt inte finns, kan det då ha med yrkeserfarenhet att göra? Både Lena och Lotta har varit yrkesaktiva betydligt längre än Lisa.

Vid bemötande av ett barns läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är det viktigt att man "får med föräldrarna på tåget" (Lena) eftersom de påverkar barnet oerhört. Som vi upplever det är det viktigt att upplysa föräldrarna om att alla lär olika, att man lägger fram det som att skolan inte har rätt material för just deras barn och att man därför vill sätta in andra resurser. Andersson, Belfrage och Sjölund (2006) menar att ett barn är beroende av att de vuxna "ser, förstår och agerar gemensamt" (s 30). Både de och pedagogerna i vår undersökning framhåller även hur viktigt det är med kontinuerlig föräldrakontakt. Både specialpedagogen Svea och läraren Lena påstår dock att en god föräldrakontakt också kan vara avgörande för hur mycket hjälp en elev erbjuds. Svea menar att om en förälder tar strid för sitt barns rättigheter "sätter det också fart på organisationen". Vi undrar om det ser ut så här i praktiken? Om det är så anser vi det vara en självklar fördel för de barn vars lärare inte uppmärksammat exempelvis läs- och skrivsvårigheter, men i de fall där läraren redan skriker efter resurser och föräldrarna används som ytterligare pådrivning tycker vi det är beklagligt. Detta då vi anser att pedagogens

kompetens genom detta förfarande ifrågasätts. Vi undrar även vad som händer med de barn som inte har ”högljudda föräldrar”? Vi tror att det finns en risk att dessa elever genomgår grundskolan utan att få den hjälp de har rätt till. Detta trots pedagogens vädjan om resurser.

Vi ställde oss inledningsvis frågan om huruvida diagnostisering av dyslexi idag undviks på grund av risken att placera in barn i negativa ”fack”. Genom vår undersökning har vi kommit fram till att så inte är fallet. Både Svea och Ingvar (2008) menar att diagnostisering helt enkelt inte ska vara nödvändig då elever med läs- och skrivsvårigheter har rätt till hjälp och resurser oavsett orsakerna till dessa. Stöd för detta finns även i Lpo 94: ”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (s 4). Frågan är dock hur det ser ut i praktiken, får alla elever de resurser de är i behov av? Vi är inte övertygade om detta då vi av samtliga lärare i undersökningen fick ett snabbt och entydigt svar att det är lättare att få resurser om barnet har en diagnos. Vi uppfattar det som att dessa resurser är personliga assistenter (vid de diagnoser som kräver detta) samt speciallärare till klassen, det vill säga sådana resurser som underlättar klasslärarens dagliga arbete. Vi betvivlar inte att specialpedagogerna har den kompetens som krävs för att sätta in rätt åtgärder vid läs- och skrivsvårigheter men det vi ifrågasätter är klasslärarens möjligheter att genomföra dessa på ordinarie arbetstid. Som tidigare nämnts är det ofta så att specialpedagogen kartlägger och utfärdar åtgärdsprogram men att det sedan är klasslärarens uppgift att genomföra förändringar. Vi misstänker att risken finns att vissa elever helt enkelt inte hinns med vilket kan innebära att deras svårigheter förvärras. För de av dessa elever som möjligtvis lider av dyslexi hade en diagnos kunnat vara avgörande. Vi menar dock inte att diagnostisering ska behöva vara nödvändig och användas som ”påtryckningsmedel” utan det vi anser är att skolan bör arbeta hårdare för att tillgodose varje elevs behov. Detta anser vi vidare vara en organisatorisk fråga och inte något som bör belasta klassläraren.

Huruvida en diagnos är upplyftande eller hämmande för eleven själv är enligt vårt resultat individuellt. Gillberg och Ödman (1994) menar dock att mycket av oron släpper när man får veta att problematiken beror på dyslexi. Hur eleven bemöter sina svårigheter beror enligt våra resultat även på vilken hjälp han eller hon kan erbjudas utan diagnos. Kan skolan erbjuda de resurser som krävs för att underlätta elevens svårigheter ser vi ingen anledning till diagnostisering.

Lindell och Lindell (1996) menar att en människas självbild byggs upp av hur man tror att man uppfattas av sin omgivning. Att pedagogers inställning till en elevs läs- och skrivsvårigheter har betydelse anser vi att det inte råder någon tvekan om. Lindell och Lindell menar precis som samtliga pedagoger i vår undersökning att man kan stärka ett barn genom rätt bemötande. Med detta menas att fokus inte enbart bör läggas på barnets svårigheter utan även på dess positiva, starka egenskaper. Även vi anser detta vara viktigt och hoppas att det är en självklar uppfattning för samtliga verksamma inom skolan.

### ***Avslutande reflektion***

Under arbetets gång väcktes nya tankar och funderingar kring ämnet. Våra kunskaper om dyslexi och läs- och skrivsvårigheter har gått från allmänna till mer fördjupade vilket gjort oss nyfikna på att utforska området ytterligare. Så som arbetet nu är utformat anser vi dock att det har stor relevans för lärare och lärarstudenter, då viktiga frågor behandlas. Vi anser dock att vi möjligtvis hade kunnat uppnå säkrare resultat med ett större urval respondenter i undersökningen. Vissa intervjufrågor kunde även ha omarbetats och fördjupats om våra förkunskaper i ämnet varit annorlunda.



Vi är mycket nöjda med vårt val att använda diktafon till intervjuerna eftersom vi anser att vi då gavs större möjlighet till diskussion både under och efter intervju samt undvek onödig feltolkning av respondenternas uttalanden.

### ***Framtida forskning***

Vi har med tiden blivit väldigt intresserade av hur resursfördelningen ser ut i skolan idag. Hur mycket pengar finns det och vem bestämmer vilka elever som är i störst behov av stöd i sin läs- och skrivutveckling? Om diagnostisering inte görs, hur kan man då vara säker på att resurserna hamnar där de bäst behövs? Har skolans placering, i fråga om kommun eller stadsdel, betydelse för vilka resurser man har att tillgå? Detta är något som vi alla fått ett ökat intresse för och vid vidare forskning skulle dessa frågor fokuseras.

## Referenslista

- Allard, B., & Sundblad, B., & Rudqvist, M. (2001). *Nya Lusboken*. Bonnier utbildning.
- Andersson, B., Belfrage, L. & Sjölund, E. (2006). *Smart start vid lässvårigheter och dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, sampel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Gillberg, C., & Ödman, M. (1994). *Dyslexi vad är det?*. Natur och Kultur.
- Grundskoleförordning (1994:1194) **SFS nr:** 1994:1194  
<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1994:1194> (2008-12-17)
- Høyen, T., & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi – Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ingvar, M. (2008). *En liten bok om dyslexi*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lindell, C-G., & Lindell, S. (1996). *Dyslexi problem och möjligheter*. Stockholm: Utbildningsförlaget Brevskolan.
- Lpo 94 (2006) <http://www.skolverket.se> (2008-12-17)
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling*. Natur & Kultur.
- Stadler, E. (1994). *Dyslexi en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Strömbom, M. (1999). *Dyslexi – visst går det att besegra*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Stukát, S (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensk författningssamling (SFS) Skollag (1985:1100) **SFS nr:** 1985:1100  
<http://www.riksdagen.se/Webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100> (2008-12-17)
- Svenska språknämnden (2000). *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber.
- Zetterqvist Nelson, K. (2003). *Dyslexi – en diagnos på gott och ont*. Lund: Studentlitteratur.

# Bilagor

## Bilaga 1

Bild 1

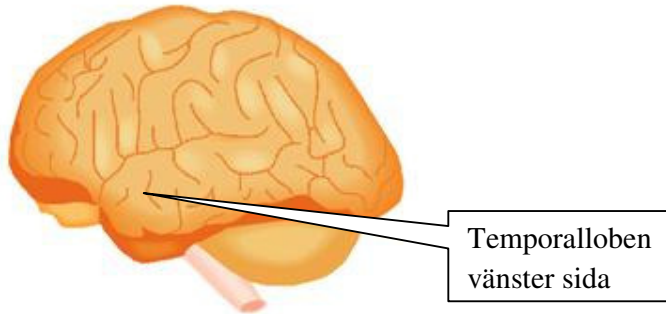
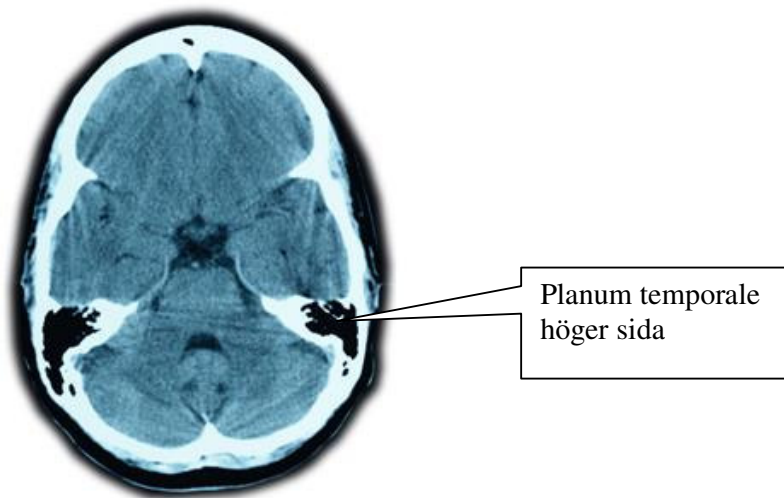


Bild 2



*Referens: ClipArt*

## ***Bilaga 2***

### ***Frågor lärare***

- Hur definierar du dyslexi?
- När börjar du misstänka dyslexi till skillnad från annan läs- och skrivproblematik?
- Vilka varningssignaler tittar du på?
- Hur går man vidare när man hittar varningssignaler?
- Hur testar man läs- och skrivutveckling?
- Vad gör man på en liten skola där resurser inte finns, kanske saknas en specialpedagog?
- Hur bemöter du en förälder som är orolig för sitt barns läs- och skrivutveckling?
- Hur jobbar man med föräldrarna?
- Om hemförhållandena är sådana att de inte kan få hjälp, hur gör man då?
- Upplever du att det är hämmande eller upplyftande för ett barn att få diagnosen dyslexi?
- Ska man diskutera problemet i klassen?
- Hur anser du att din inställning till samt bemötande av en elevs läs- och skrivsvårigheter kan påverka dennes självbild?

### ***Frågor specialpedagog***

- Hur definierar du dyslexi?
- Hur avgör man om ett barn har dyslexi?
- Måste dyslexi innebära problem med både läsning och stavning?
- Vem ställer diagnosen?
- Upplever du att man ställer diagnosen dyslexi mer sällan idag än på exempelvis 80-talet?
- Hur går man vidare när diagnosen är ställd?
- Upplever du att det är hämmande eller upplyftande för ett barn att få diagnosen dyslexi?
- Hur arbetar man för att undvika att barnen själva känner sig negativt stämplade?
- Ska man diskutera problemet i klassen?
- Finns det speciellt material för dem som diagnostiserats som dyslektiker?

- Händer det att något barn eller förälder inte vill ha den hjälp de erbjuds? Och i så fall vad är den vanligaste orsaken till detta?
- Hur anser du att din inställning till samt bemötande av en elevs läs- och skrivsvårigheter kan påverka dennes självbild?