



Kartläggning och åtgärder vid läs- och skrivsvårigheter och dyslexi

Anna Fouganthine
Christer Jacobson

Innehållsförteckning

Förord	7
---------------	----------

Kapitel 1	
Forskningsprojektet	
Läsutveckling Kronoberg	9
Översikt av forskningsprojektet	9
Ungdomsstudien	10
Vuxenstudien	23

Kapitel 2	
Läsinlärning och läsutveckling	39
Språkutveckling	39
Ortografier	49
Ordigenkänningsmodeller	50
Läsutvecklingsteorier	53
Avvägar i läsutvecklingen	57

Kapitel 3	
Läs- och skrivsvårigheter	59
Cirkelmodellen	59
Arv och miljö	62
Faktorer i cirkelmodellen	62
Neuropsykiatriska svårigheter och samförekomst (komorbiditet)	65
Gruppering av lässvårigheter	65

Kapitel 4	
Dyslexi	71
Olika definitioner	71
Orsaksmodeller till dyslexi	75
Fonologisk bearbetningsförmåga	79
Organisation och aktivering i hjärnan vid dyslexi	84

Kapitel 5		
Läsförståelse		89
	Vad innebär det att förstå?	89
	Internationella läsförståelseundersökningar	91
	Faktorer som påverkar läsförståelsen	93
	Undervisning i läsförståelse	103

Kapitel 6		
Skrivning och stavning		105
	Skriv- och stavningsutveckling	106
	Skrivprocessen	108
	Svenskans stavningsprinciper	110
	Skrivsvårigheter hos elever med dyslexi	112
	Stavningsundervisning	114
	En studie om skrivande i Läsutveckling Kronoberg	116

Kapitel 7		
Testteori för pedagoger		119
	Varför bör man kunna grundläggande testteori?	119
	Normalfördelning och standardiserade skalor	122
	Hur utvärderar man test?	126
	Normering av test	132
	Exempel på testmaterial	133

Kapitel 8		
Utredningsprocessen		137
	Riktlinjer för extra anpassningar och särskilt stöd	137
	Handlingsplan för elever i behov av extra stöd	139
	Utredningens sex delar	141
	Funktioner som bör undersökas i en utredning	143
	Vem kan göra en dyslexiutredning och ställa en diagnos?	157

Kapitel 9		
Dyslexi och engelska		159
	Fakta om det engelska språket	159
	Engelskans språkstruktur	161
	Forskning om engelska som andraspråk	164
	Undervisning i engelska för dyslektiker	168
	Betyg och prov	171
	Glosor	172

Kapitel 10		
Dyslexi och flerspråkighet		175
	Svenska som andraspråk i svensk skola	175
	Språkutveckling på modersmålet och på ett andraspråk	178
	Likheter och skillnader i språkstruktur och skriftsystem	181
	Undervisning i svenska som andraspråk	189
	Långsam utveckling i ett andraspråk eller dyslexi?	190

Kapitel 11		
Matematiksvårigheter och dyskalkyli		193
	Olika typer av svårigheter i matematik	193
	Dyskalkyli – specifika räkningsvårigheter	199
	Överlappning mellan lässvårigheter och matematiksvårigheter	203
	Kartläggning av matematisk förmåga	205
	Pedagogiska implikationer	207

Kapitel 12		
Åtgärder – en översiktlig modell		209
	Specialpedagogik	209
	Åtgärdsmodell	212

Kapitel 13		
Korrigerande läsning och skrivning		227
	Förberedelsearbete	228
	Pedagogiska principer i metoden	229
	Planering	231
	Genomförande	231
	Arbetsgång	232
	En studie som provat Korrigerande läsning-metoden	233

Kapitel 14		
Blandade övningar för träning		239
	Fonologiska övningar	240
	Morfologisk träning	244
	Språkstruktur	245
	Ordförråd	248
	Läsförståelse	250
Referenser		255
Appendix A Fallstudie "Pia"		263
Appendix B Formulär		277
Appendix C Fabler		281
Appendix D Förteckning över upphovspersonerna till bilderna		289

Förord

Alla elever i skolan har rätt att utvecklas till sin fulla potential utifrån sina förutsättningar. För att nå den krävs att lärare har både bred och djup kunskap inom pedagogik och specialpedagogik som bygger på vetenskap och beprövad erfarenhet. Det är detta vi vill förmedla till dig som läser denna bok. Vi som har skrivit boken är båda forskare inom området läs- och skrivsvårigheter och dyslexi, en av oss med bakgrund i psykologi och den andra i specialpedagogik.

Underlaget till boken är den kurslitteratur som vi tagit fram och skrivit till den utbildning vi bedriver vars titel är densamma som bokens, "Kartläggning och åtgärder vid läs- och skrivsvårigheter och dyslexi". Bokens upplägg är att varva bilder med förklarande text för att underlätta kunskapsinhämtningen. Många med dyslexi är visuellt starka. Vi har medvetet valt en mer lättläst typografi, Calibri. Linjära teckensnitt har visat sig vara mer lättläst, speciellt om man har lässvårigheter. Forskningen är dock inte entydig när det gäller font. För personer med lässvårigheter tycks snarare mellanrummet mellan bokstäverna i ett ord eller mellan orden vara viktigare än den grafiska fonten. Breda marginaler och en högermarginal som inte är rak gör också texten mer lättläst.

Vi tycker det är glädjande att Hogrefe vill förlägga boken. Vår förhoppning är att boken ska vara av värde för verksamma speciallärare och specialpedagoger men också kunna användas inom lärarutbildning med specialpedagogisk inriktning. Med tanke på att läs- och skrivsvårigheter och dyslexi räknas som det vanligaste skolproblemet anser vi det mycket viktigt att det finns en lärobok som samlar relevant kunskap om hur man utreder och åtgärdar dessa svårigheter.

Boken inleds med ett kapitel som beskriver ett omfattande longitudinellt forskningsprojekt i Sverige som startade 1989 och som innehåller data fram till 2010. Detta projekt, som kom att kallas Läsutveckling Kronoberg, har på många sätt påverkat situationen inom dyslexiområdet i Sverige. Andra kapitel berör läsinlärning och läsutveckling, läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, läsförståelse samt skrivning och stavning. Ett kapitel handlar om testteori som är något som alla pedagoger och särskilt pedagoger inom specialpedagogiken har behov av att känna till. Utredningsprocessen beskrivs utförligt i ett kapitel. Boken tar också upp dyslexi och engelska, dyslexi och svenska som andraspråk samt matematiksvårigheter. Boken avslutas med ett kapitel om åtgärder. I kapitel 13 beskrivs "Korrigerande läsning", en lästräningssmetod som syftar till att utveckla elevers läs- och skrivflyt och som visat sig falla väl ut vid läs- och skrivsvårigheter, och i sista kapitlet finns blandade övningar. I appendix finns ett exempel på en utredning och olika formulär som kan användas som inspiration i samband med en utredning. Här finns även fabler till metoden "Korrigerande läsning".

Oktober 2023

Anna Fouganthine och Christer Jacobson

Läsinlärning och läsutveckling

Detta kapitel innehåller

- Språkutveckling
- Ortografier
- Ordigenkänningsmodeller
- Läsutvecklingsteorier
- Avvägar i läsutvecklingen

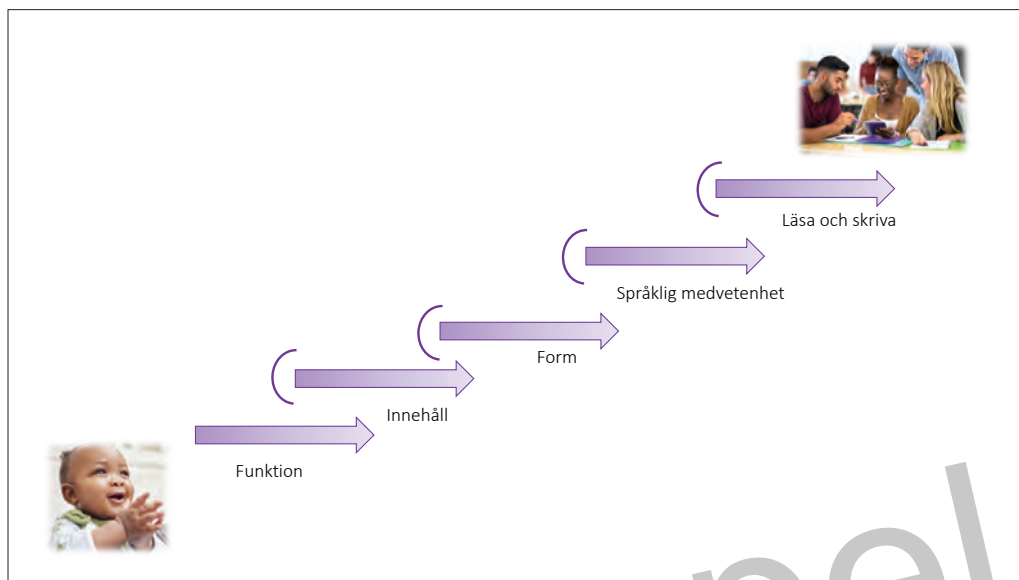
Språkutveckling

Att utveckla ett språk är något av det mest betydelsefulla i ett barns liv. Språket ger en tillhörighet i en gemenskap och barnet får förståelse för sig själv och sin omvärld. Språket möjliggör att vi kan frigöra oss från här och nu och bygga upp historier från det förgångna och även planera för framtiden. Språket är avgörande för barnets intellektuella, sociala och emotionella utveckling. I figur 2.1 visas en schematisk utvecklingsmodell över språkutvecklingen.

I början är det språket som funktion som står i fokus. Det lilla barnet kommunicerar genom joller och sitt kroppsspråk. Tidigt i utvecklingen börjar barnet förstå att orden som yttras har ett innehåll och ju mer barnriktat tal barnet exponeras för, desto snabbare byggs ett ordförråd upp. Nästa steg i utvecklingen är att utgå från språkets form. I detta skede är det uttalet och språkets grammatik som står i fokus som ordföljd i meningar, och till exempel att kunna ställa frågor. Nästa stora steg i utvecklingen sker när den språkliga medvetenheten börjar växa fram hos barnet. Det innebär att barnet självständigt kan tänka på språket, lägger märke till språkets form och skiljer den från språkets betydelse. Barnet tänker också på hur något sägs eller skrivs. För att kunna observera språkformen i stället för betydelsen krävs också en viss kognitiv förmåga hos barnet. Även om barnet är en kompetent språkanvändare redan i 4-årsåldern så intar det vanligtvis inte en reflekterande hållning till språket, och det skiljer inte ordens betydelse från ordens form. Ber man en 4-åring att säga vilket ord som är längst, tåg eller tändsticksask, blir svaret ofta tåg. Barnet särskiljer alltså inte på ordets innehåll och ordets form.

Språklig förmåga och språklig medvetenhet är två begrepp som inte ska blandas ihop.

Ett barn med god språklig förmåga kan ha svag språklig medvetenhet, medan ett barn med svag språklig förmåga kan ha god språklig medvetenhet. Den språkliga medvetenheten spelar enligt forskning en stor roll för hur läs- och skrivförmågan utvecklas (se vidare under rubriken Språklig medvetenhet).



Figur 2.1 Översikt av språkutvecklingen (Bloom och Lahey, 1978).

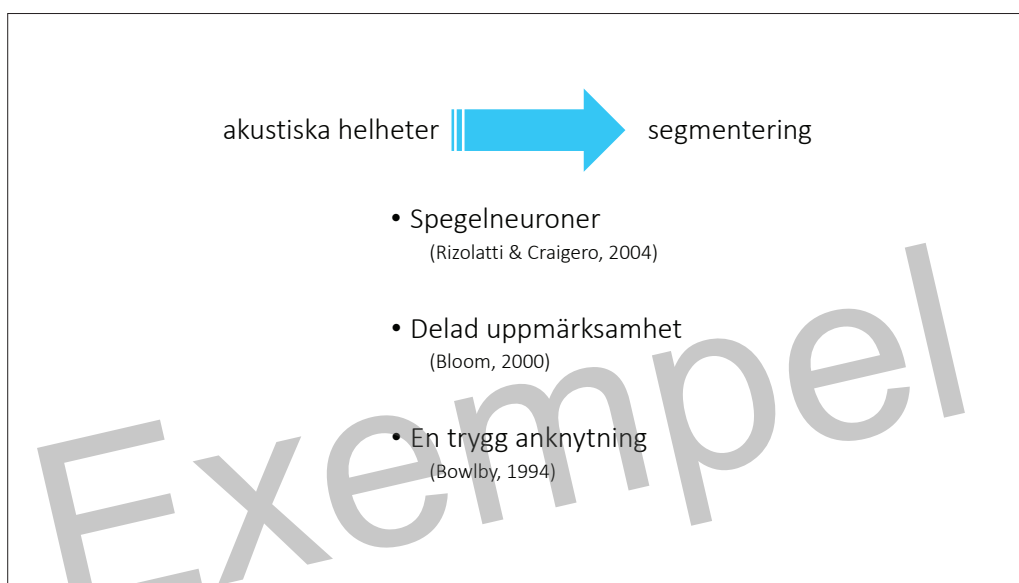
När barnet hör olika språkljud aktiveras de områden i hjärnan som används vid produktion av språkljud. Upptäckten av de så kallade **spegelneuronerna** har tydliggjort detta. Spegelneuronerna innebär att när vi ser någon annan göra någonting aktiveras samma nervceller hos oss som hos den som utför handlingen. Exempelvis när vi smittas av en väns skratt eller om vi ser någon obekant person gäspa så får detta oss att göra likadant.

Ett viktigt steg i den sociala utvecklingen tas när barnet kan dela sin uppmärksamhet med andra individer. Det innebär att när två personer ser samma saker samtidigt blir detta en förutsättning för framgångsrik kommunikation. Att se den vuxna fästa blicken och med egna ögon fixera samma sak är en prestation för det lilla barnet vid cirka 7 månaders ålder. Pekandet är också en viktig komponent. När barnet vill göra oss uppmärksamma på något är det med hjälp av pekning som det kan få fram vad det önskar. Ett barn som med lätthet kan följa mammans blick och kan peka tidigt har ett större ordförråd vid 12 månaders ålder än barn som inte har dessa förmågor (Lundberg, 2010).

Anknytningsteorin har sitt ursprung i 1950-talet då man gjorde forskningsstudier på hur barn knyter an till sina föräldrar. Forskarna upptäckte att barn som blev separerade från sina föräldrar upplevde stark ångest. På 1960-talet utvecklade forskaren Mary Ainsworth ett test för att bedöma anknytningsmönster hos små barn runt ett års ålder. Testet kallas **främmandesituationen** och har upprepats av ett stort antal forskare i olika delar av världen. Namnet på testet kommer från att barnet lämnas i ett för barnet okänt rum tillsammans med en främmande vuxen och föräldern lämnar rummet. För barnet är allt det här "ledtrådar om fara".

Första steget i främmandesituationen är att barnet får komma till ett nytt rum fullt med leksaker tillsammans med sin förälder. I nästa steg lämnar föräldern rummet i cirka tre minuter vid två tillfällen. Vid det ena tillfället är barnet tillsammans med en främmande barnskötare och vid det andra tillfället är barnet helt ensamt. Det som framför allt studeras i främmandesituationen är hur barnet beter sig när föräldern återvänder till rummet igen (Ainsworth, 1989).

En trygg anknytning skapar vad man i vetenskapliga sammanhang kallar en **working mental model of secure**, det vill säga en mental modell för att tolka, förstå, tåla och förhålla sig till sig själv, sin omgivning, relationer och i världen. En stor del av hjärnans funktioner påverkas av den tidiga anknytningen. Huruvida anknytningen är trygg, ambivalent eller otrygg påverkar många system och funktioner i hjärnan (Bowley, 1994).



Figur 2.2 Viktiga områden för en god språkutveckling.

Det stora projektet

Det lilla fostret påverkas redan i mammans mage av omvärldens ljud. Under den senare delen av fostertiden (från cirka 30:e havandeskapsveckan) hör fostret, även om svagt och diffust. Det lär ungefär låta som att höra någon tala i en lägenhet intill, det hörs att någon talar men inte vad som sägs. Däremot när mamman talar blir allt tydligare och starkare. Forskning av Patricia Kuhl (2000) har visat att spädbarn mycket tidigt kan urskilja sitt modersmål från andra språk. Hon har bland annat visat att nyfödda barn kan skilja mellan sitt modersmål – som i den aktuella studien var franska – och det ryska språket. Barnet sög tryggt på sin napp då en röst pratade franska. Sugandet ändrade rytm då rösten började tala ryska, eftersom ryska och franska språket skiljer sig åtskilligt från varandra vad gäller intonation, ljudsystem, ord och grammatik.

När barn föds kan de uppfatta alla världens språkljud. Vartefter barnet hör det talade språket i sin närmiljö "tonar" hjärnan in sig på modersmålets särart med dess olika konsonant- och vokalljud. Det betyder att mängden olika språkljud som det lilla barnet kan uppfatta sakta minskar. Sammanlagt innehåller världens språk cirka 600 olika konsonantljud och cirka 200

olika vokalljud. Ett enskilt språk har dock endast en uppsättning av 30–40 olika fonem (språkljud). Barnet kategoriserar och uppfattar mönster gällande modersmålets ljud redan som foster. Dessa 30–40 byggstenar i språket kan kombineras till en oändlig mängd av ord.



Figur 2.3 Det lilla barnet hör det talade språket och "tonar" in sig på modersmålets särart med dess olika konsonant- och vokalljud.

Den ärftliga faktorn i dyslexi har studerats i Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia (JLD) där man följt barn och deras föräldrar redan innan barnen var födda. Målet med studien var att finna faktorer som föregår och predicerar dyslexi. Utifrån 10 000 föräldrar valde man ut föräldrar vars barn delades upp i en riskgrupp (n = 107) som bestod av barn vars föräldrar hade läs- och skrivsvårigheter och en kontrollgrupp (n = 92). Grupperna var matchade utifrån föräldrarnas utbildning. Barnen testades två gånger per år och senare diagnostiserades 36 barn ur riskgruppen med dyslexi. I studien fann man att barn till föräldrar med dyslexi hade en sämre förmåga att uppfatta skillnader mellan närliggande språkljud vid sex månaders ålder. Barn som inte var i riskzonen hade ett annat svarsmönster (Lyytinen m.fl., 2004). Dessa tidiga språkuppfattningsproblem predicerar en sämre utveckling av språkliga förmågor. Man har även upptäckt en långsammare ordförrådsutveckling hos barn i riskzonen för dyslexi och att barn som har svårt att uppfatta ord i sin tidiga utveckling klarar verbala minnesuppgifter sämre i femårsåldern.

De tidiga språkuppfattningsproblemen är också tydligt relaterade till senare läs- och skrivsvårigheter. Man kan på gruppnivå med relativt god säkerhet förutsäga läs- och skrivinlärningsproblem i sjuårsåldern med hjälp av språkutvecklingsindikatorer vid tre års ålder. Studier har visat att barn med en förälder som har dyslexi löper 4 till 8 gånger större risk att få dyslexi (Lyytinen m.fl., 2005). Detta betyder att barn i en familj där föräldrar eller andra anhöriga har svårigheter löper betydligt högre risk att utveckla svårigheter jämfört med barn som växer upp i familjer utan skriftspråkliga problem.

Läs- och skrivsvårigheter

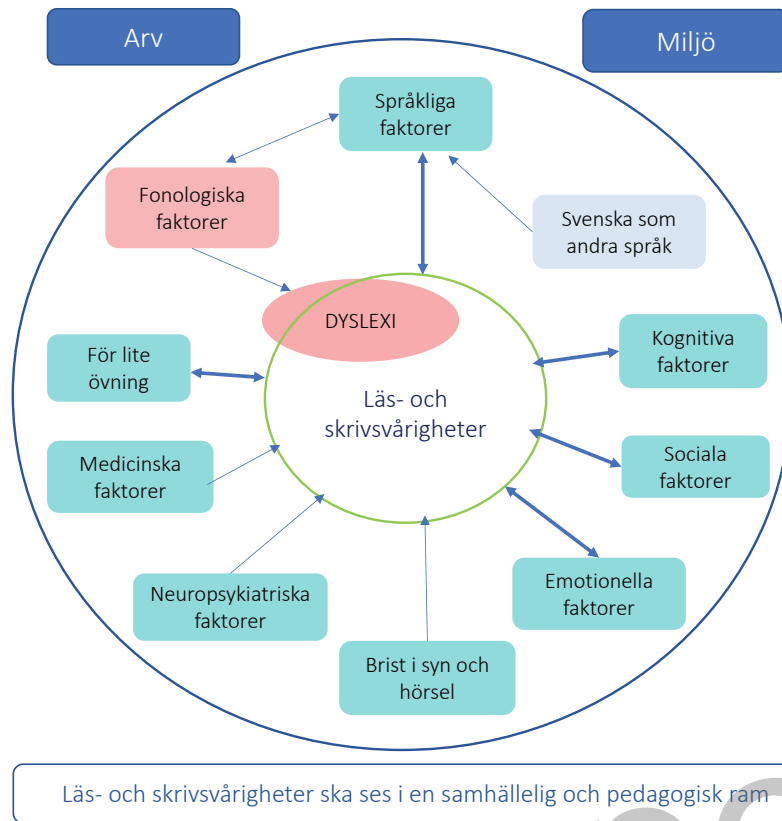
Detta kapitel innehåller

- Cirkelmodellen
- Arv och miljö
- Faktorer i cirkelmodellen
- Neuropsykiatriska svårigheter och samförekomst (komorbiditet)
- Gruppering av lässvårigheter

Cirkelmodellen

Det är många faktorer som påverkar läsförmågan. Cirkelmodellen (Jacobson, 2020) i figur 3.1 redogör för ett antal faktorer som anses viktiga för en bredare förståelse av svårigheter vid läsning och skrivning.

Den inre cirkeln symboliserar alla personer som har läs- och skrivsvårigheter. Denna grupp är mycket blandad och består av barn och vuxna med olika former och olika grader av läs- och skrivsvårigheter, sammantaget ungefär 20–25 procent av befolkningen. I den inre cirkeln finns personer med dyslexi. Detta område är vagt i konturerna för att antyda att gränsen mellan dyslexi och allmänna läs- och skrivsvårigheter är oskarp. Andelen personer med dyslexi anges i Sverige ligga mellan 5–10 procent av befolkningen, oftast är andelen något lägre för vuxna och högre för barn. Prevalensen påverkas av vilken definition på dyslexi man använt sig av och vem som gjort diagnostiseringen.



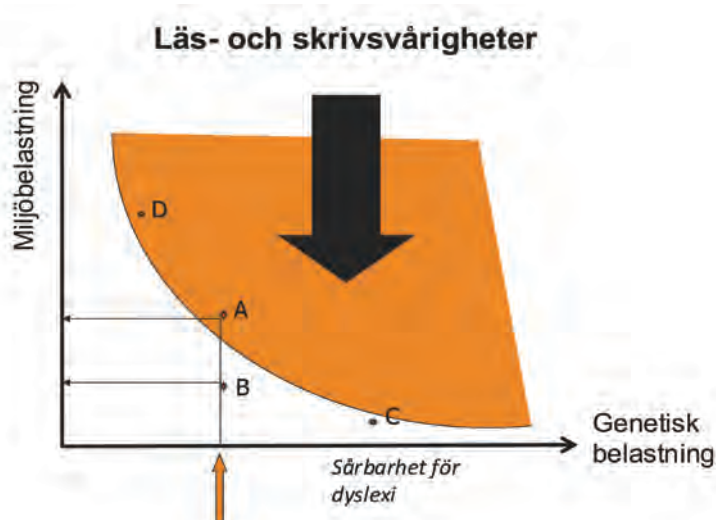
Figur 3.1 Modell över orsaker till läs- och skrivsvårigheter enligt cirkelmodellen.

Cirkelmodellen kan användas för flera olika syften. Ett syfte som markeras med inåtgående pilar visar på ett antal möjliga orsaker till läs- och skrivsvårigheter.

Utanför den inre cirkeln finns ett antal faktorer som på olika sätt kan förknippas med läs- och skrivsvårigheter. Modellen anger: fonologiska och språkliga faktorer, begåvning, emotionella och sociala faktorer, mognad (denna faktor är förstås mer framträdande när det gäller yngre barn), syn- eller hörselnedsättningar, medicinska faktorer, neuropsykiatriska faktorer, och slutligen alltför lite övning i läsning. Dessa orsaker kan kombineras på oändligt många sätt. Varje faktor kan variera från mycket positiv till mycket negativ.

Ett barn som uppvisar uppenbara fonologiska brister (med risk för dyslexi) kan ändå utveckla sin läsning med endast lindriga problem tack vare en rad skyddsfaktorer. Har barnet god språklig förmåga, hög begåvning, god emotionell utveckling (exempelvis ett gott självförtroende), stabila sociala förhållanden och hemförhållanden, är tidigt moget för sin ålder och inte har några syn- eller hörselproblem, medicinska eller neuropsykiatriska problem, och dessutom gillar att läsa, kommer det sannolikt få ganska lindriga problem med läsning. Elev C i figur 3.2 exemplifierar ett sådant barn och i lägre grad också elev B.

Som motbild kan detta barn (elev C) jämföras med ett barn utan fonologiska svårigheter men som ändå får stora läs- och skrivsvårigheter. I det fallet kan barnet ha uppenbara sårbarheter i flera andra faktorer i modellen, som torftig språkbakgrund, låg begåvning, negativ självbild, sociala problem, omognad etc. Elev D i figur 3.2 skulle kunna vara ett sådant barn medan elev A kan ha vissa genetiskt betingade fonologiska svårigheter och även något mindre stödjande miljö.



Figur 3.2 Interaktionen mellan arv och miljö för uppkomst av lässvårigheter.

Förutom att beskriva interaktionen mellan arv och miljö syftar cirkelmodellen att visa på möjliga konsekvenser av läs- och skrivsvårigheter. Dessa symboliseras med de utåtgående pilarna. Det finns således en risk att ett barn med till exempel dyslexi och som ofta undviker frivillig läsning inte utvecklas optimalt när det gäller språklig förmåga, begåvning, emotionell och social utveckling. Cirkelmodellen kan därför användas som vägledning vid åtgärdsplanering utifrån en helhetssyn på eleven. En viktig uppgift för skolan är att försöka minimera de negativa effekter som de utåtgående pilarna pekar mot.

Samhällelig och pedagogisk ram

Den yttre cirkeln runt rutorna i cirkelmodellen markerar ett relationellt perspektiv på så sätt att övergripande samhälleliga och pedagogiska faktorer kan påverka hur allvarliga läs- och skrivproblemen kan upplevas för en enskild person och hur dessa problem uppfattas i samhället.

På samhällsnivå såg man exempelvis inte läs- och skrivsvårigheter som ett problem i vårt land för hundra år sedan eller ännu längre tillbaka. Följaktligen var det inga personer som var ordblinda och ordet dyslexi var förstas inte heller uppfunnet. Ordet ordblind myntades först i slutet på 1800-talet. Under 1900-talet har vi sett hur de samhälleliga kraven på läsförmåga successivt ökat. På 30–40-talet kan vi säga att vi hade årskurs 6 som kriterium för allmänhetens läsförmåga. Under 50–70-talet höjdes nivån till ungefär årskurs 8 och från 80-talet till årskurs 9. Om vi vill klara oss i dagens alltmer komplicerade samhälle med höga skriftspråkliga krav, så behövs förmodligen en läskompetens motsvarande gymnasienivån.

Den pedagogiska faktorn behandlar bland annat den enskilde lärarens kompetens att lära barn läsa och skriva. Under cirka 10 år, från ungefär 1995 fram till 2005, kunde en blivande lågstadielärare välja bort läsinlärning i sin grundutbildning och i stället välja exempelvis idrott eller musik. Vi vet inte om det finns statistik på hur studenterna valde inriktning men förhoppningsvis var det en betydlig andel studenter som ändå valde att förkovra sig i hur man kan lära barn läsa och skriva. Jämfört med den tidigare lågstadie- eller småskolläroinlärningen så har antalet undervisningstimmar i läsinlärningens didaktik efter hand blivit betydligt färre.

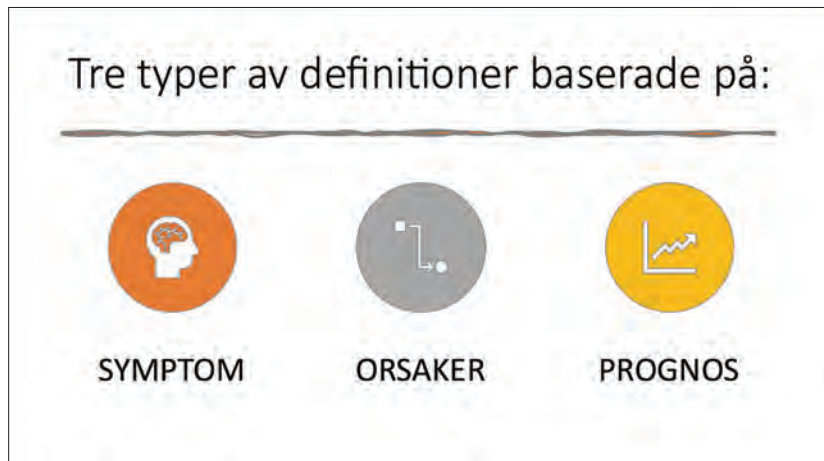
Dyslexi

Detta kapitel innehåller

- Olika definitioner
- Orsaksmodeller till dyslexi
- Fonologisk bearbetningsförmåga
- Organisation och aktivering i hjärnan vid dyslexi

Olika definitioner

Begreppet läs- och skrivsvårigheter används som ett samlingsbegrepp för alla individer som av någon anledning stöter på problem vid läsning och skrivning. Termen säger ingenting om den bakomliggande orsaken till att svårigheter uppkommer. Läs- och skrivsvårigheterna kan bero på många olika faktorer, dels individuella förutsättningar, dels omgivningsfaktorer (Vellutino m.fl., 2004). Oberoende av bakomliggande orsaker har alla rätt till särskilt stöd i skolan (skollagen SFS 2010:800 4 kap. 1§). En anledning till att det har varit svårt att enas om en definition av dyslexi kan vara att de olika definitionerna har haft till uppgift att tjäna olika syften. Enligt Tønnessen (1997) kan man skilja mellan tre grupper av definitioner. De som fokuserar på symptom vid dyslexi, de som fokuserar på orsakssamband och de som fokuserar på prognosen. Dessutom finns det definitioner som kombinerar dessa.



Figur 4.1 Definitioner har haft till uppgift att tjäna olika syften.

För det pedagogiska arbetet med att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter är det viktigt att svårigheterna upptäcks så tidigt som möjligt. På så sätt kan man hjälpa eleven innan svårigheterna skapar negativa känslor och eleven riskerar att möta en skolgång kantad av misslyckanden (Myrberg, 2007). Orsaksförhållandena bakom svårigheterna är ofta sammansatta och yttrar sig på olika sätt i olika utvecklingsstadier vilket leder till att det kan vara svårt att identifiera de bakomliggande orsakerna. Dessutom hittar man i alla samhällsskikt en liten grupp elever som trots gynnsamma yttre förutsättningar får svårt vid läsinläringen och hos vilka svårigheterna tycks vara särskilt ihållande och svåra att påverka pedagogiskt. Det är denna grupp elever som har specifika läs- och skrivsvårigheter eller med en annan term, dyslexi. Pekka Niemi, professor emeritus i psykologi i Finland, brukar säga att 20 procent av en elevgrupp har läs- och skrivsvårigheter. Av dessa har 20 procent stora svårigheter att lära sig, vilket innebär att totalt 4 procent visar uppenbara lässvårigheter. Det är dock svårt att dra en klar skiljelinje mellan specifika svårigheter, som ibland kallas för *hard core resisters*, och svårigheter av mer generell karaktär som cirkelmodellen i föregående kapitel pekar på.

Under många år var diskrepansdefinitionen den dominerande men denna definition brottas med en rad problem. Dyslexi definieras som en diskrepans mellan läsutvecklingsålder och intelligensålder. Den som till exempel ligger mer än en och en halv standardavvikelse under sin förväntade läsålder, men i nivå med eller över i intelligensålder, betecknas som dyslektiker. Varför ska kriteriet vara just en och en halv standardavvikelse? Gränsen mellan de som betraktas som dyslektiker och de som inte faller inom denna ram blir med denna utgångspunkt godtycklig. Andra problem med diskrepansdefinitionen är att den saknar en teoretisk förklaring till svårigheterna. För vissa elever kan det behövas flera år av lässvårigheter innan de kan definieras att ha dyslexi enligt diskrepanskriteriet. Ytterligare ett problem är att elever med lässvårigheter kan uppvisa en lägre IQ, på grund av att den verbala förmåga som vissa test mäter kan underskatta intelligensen hos svaga läsare och gör det svårare för dem att uppnå en diskrepans (Siegel och Ryan, 1989). Francis med flera (2005) har visat att diskrepansdefinitionen kan leda till att elever med högt IQ överdiagnostiseras och till en underdiagnos av elever med lägre IQ. Diskrepansdefinitionen säger inte heller vilka begåvningsstest som ska användas, om fokus ska vara på verbal eller icke-verbal begåvning, och inte heller vilken typ av lästest som bör användas, det vill säga om fokus är på avkodning eller förståelse.

Många studier har visat att ordavkodningsutvecklingen inte har något starkt samband med allmän intelligens. Høien och Lundberg (1999) har sammanfattat resultat från studier som visar att sambandet mellan läsfärdighet och intelligens har en gemensam korrelation på ungefär 0,30–0,40. Detta betyder att endast 10–15 procent av variationen i läsfärdighet kan förklaras av den allmänna intelligensen. En studie där man undersökte hjärnaktiviteten hos olika läsare med högt och lågt IQ visade att det inte fanns några skillnader hos de svaga läsarna i hjärnaktiveringsmönstret (Hoeft med flera, 2011). Det finns alltså svaga läsare på alla intelligensnivåer.

Som alternativ till diskrepansdefinitionen strävar nyare definitioner efter att vara orsaksdefinierade. Här presenteras Svenska Dyslexistiftelsen som är den organisation i Sverige som bevakar och driver forskning på området. Deras definition av dyslexi lyder så här (2007):

Dyslexi är en störning i vissa språkliga funktioner som är av betydelse för att kunna utnyttja skriftens principer för att koda språket. Störningen ger sig i första hand till känna som svårigheter att uppnå en automatiserad ordavkodning vid läsning. Störningen kommer också tydligt fram i bristfällig stavning. Den dyslektiska störningen går i regel igen i släkten och man har anledning anta en genetisk disposition som kan medföra neurobiologiska avvikelser. Utmärkande för dyslexi är att problemen ofta är bestående. Även om läsningen ibland kan bli acceptabel, så tenderar problemen med stavning att finnas kvar.

Dyslexistiftelsens definition har en tydligare beskrivning av vad dyslexi egentligen är. En svaghet med denna definition är att den endast berör läsning och skrivning. De kognitiva bearbetningssvårigheterna med fonologiska enheter (språkljud) leder till svårigheter utöver läsning och skrivning. Det kan, som beskrivs i cirkelmodellen i kapitel 3, till exempel vara svårt att hålla oförberedda tal eller ett anförande då en begränsning av åtkomsten till orden förhindrar talaren.

Hur man kan se på definitionen av dyslexi har även diskuterats i vetenskapliga artiklar. Catts & Petscher (2021) beskriver en kumulativ modell av ett antal riskfaktorer men även skyddsfaktorer vid dyslexi som interagerar på olika sätt med varandra. Fonologiska svårigheter och nedsatt snabb benämningsförmåga (RAN = rapid automatized naming) är kända riskfaktorer liksom olika språksvårigheter. De tar även upp uppmärksamhetsproblem vilket sammanfaller med diskussionen om samförekomst som beskrevs i förra kapitlet, exempelvis med ADHD. Det finns mycket forskning om olika former av synproblem som också kan komplicera läsinläringen liksom psykologiska faktorer som trauma och stress.



Figur 4.2 En kumulativ risk- och resiliensmodell för dyslexi.

Wagner et al. (2020) diskuterar förekomst, så kallad prevalens, av dyslexi och menar att det inte är en fast siffra utan att den varierar beroende på grad av läsproblem. I gruppen svaga läsare är elever med *oväntade* svårigheter (dyslexi) klart färre än de hos vilka man kan *förvänta* sig svårigheter. Notera att de även menar att man kan ha dyslexi fast man läser bra.

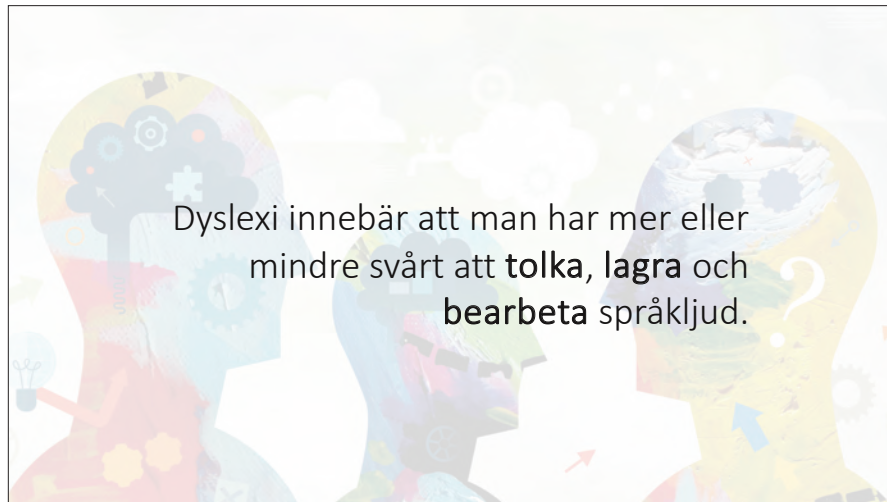
Exempel

Prevalensen för dyslexi: ett nytt tillvägagångsätt för att göra uppskattningar

- Prevalensen av dyslexi varierar som en funktion av svårighetsgrad
- Gruppen svaga läsare innehåller fler förväntat svaga läsare än oväntat svaga läsare (dyslexi)
- Individer med dyslexi finns över hela spektret av läsförmågan och inte bara i svansen av läsförmågan

Figur 4.3 Olika sätt att se på förekomsten av dyslexi.

Vår definition av dyslexi utgår från en fonologisk orsaksmodell. Definitionen är kortfattad och bygger på de tre symptomen att kunna *tolka*, *lagra* och *bearbeta* språkljud, det vill säga symptom som vi kan mäta och registrera med olika test, bland annat dyslexitestet Fonologia.

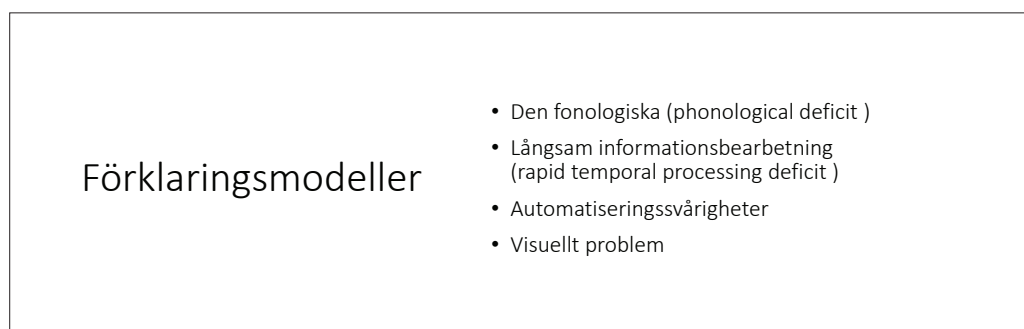


Figur 4.4 Vår definition av dyslexi (Fouganthine & Jacobson, 2018).

Orsaksmodeller till dyslexi

Inom dyslexiforskningen råder hög grad av samstämmighet kring den fonologiska förklaringsmodellen av dyslexi (*the phonological deficit hypothesis*) som bygger på den omfattande forskning som finns kring fonologisk förmåga och dyslexi (se exempelvis Bryant och Bradley, 1985; Elbro, 1996; Liberman med flera, 1974; Lundberg, Olofsson och Wall, 1980). Vissa forskare hävdar att den bakomliggande kognitiva svagheten inte endast är fonologiskt baserad (*a single deficit*). Det går exempelvis att finna en generell automatiseringsdefekt (*the automatization deficit hypothesis*, Fawcett och Nicolson, 2001), en defekt i auditivt snabbt processande (*rapid temporal processing deficit*, Tallal, 1980) eller visuella problem enligt hypotesen om en magnocellulär defekt (Stein, Talcott och Witton, 2001).

Exempelvis utgår hypotesen om en generell automatiseringsdefekt vid dyslexi (Fawcett och Nicolson, 2001) från att läs- och skrivsvårigheter bottenar i att lässvaga har problem med att uppnå en automatiserad nivå. Detta innebär att alla aktiviteter som kräver automatisering, inte endast läsning och skrivning, berörs av nedsättningen. Som stöd för hypotesen finns det träningsstudier som visat att det är lättare att förbättra korrektheten i läsning jämfört med att förbättra och uppnå en automatiserad läshastighet (Torgesen med flera, 2001). Träningsstudier har också visat att trots träning av den fonologiska medvetenheten leder inte detta till förbättringar på fonologiska uppgifter eller till en förbättrad läsning (Gustafsson, 2007).



Figur 4.5 Teorier kring bakomliggande orsaker till dyslexi.

Utredningsprocessen

Detta kapitel innehåller

- Riktlinjer för extra anpassningar och särskilt stöd
- Handlingsplan för elever i behov av extra stöd
- Utredningens sex delar
- Funktioner som bör undersökas i en utredning
- Vem kan göra en dyslexiutredning och ställa en diagnos?

Riktlinjer för extra anpassningar och särskilt stöd

Syftet med en utredning är att ta fram elevens behov och förutsättningar för inläring och utveckling. Ett annat syfte är att medvetandegöra elevens situation så att det finns en gemensam plattform att bygga det fortsatta arbetet på. Alla vet mycket väl att Lena har det svårt, framför allt Lena själv, men ingen kan sätta fingret på vad det är som inte stämmer. Lena lever med funderingar kring varför hon inte är som de andra. Lena tycker inte hon får den hjälp hon behöver men Lenas föräldrar har tilltro till att skolan vet vad som ska göras. Lärarna känner frustration och stress, det är ju så många som behöver hjälp.

Enligt skollagen, kapitel 3, paragraf 5: "Om det inom ramen för undervisningen, genom användning av ett nationellt kartläggningsmaterial eller ett nationellt bedömningsstöd, resultatet på ett nationellt prov eller uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att uppfylla de betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas, och inte annat följer av 7 §, ska eleven skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen."

Om eleven riskerar att inte uppfylla betygskriterierna eller kriterierna för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas, trots att stöd har getts enligt 5 §, ska detta anmälas till rektorn. Detsamma gäller om det finns särskilda skäl att anta att sådana anpassningar inte skulle vara tillräckliga. Rektorn ska då se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation.

Skollagen
(2010:800),
kapitel 3, 3 §

- Alla elever i svensk skola ska ges ledning och stimulans i sitt lärande men även att hänsyn ska tas till den personliga utvecklingen utifrån individens förutsättningar.
- Vidare står att om det finns indikatorer på att en elev inte kommer nå de kunskapskrav som finns i ämnet så ska eleven ges stöd i form av extra anpassningar.
- Om dessa extra anpassningar fortfarande inte ger eleven förutsättningar att nå kunskapskraven så ska skolan skyndsamt utreda om eleven behöver särskilt stöd. Detta sker genom en pedagogisk utredning.

Figur 8.1 Vad skollagen anger om extra anpassningar och särskilt stöd.

Kartläggningar görs oftast med grupprov (screening) på en hel klass medan pedagogisk utredning genomförs på enskilda elever. Rektorns ansvar vid utredningar beskrivs i Skolverkets allmänna råd (figur 8.2).

Skolverkets
allmänna råd,
2014

Rektor ska

- skapa rutiner för utredning av elevs behov av särskilt stöd samt avgöra vem som ansvarar för utredningen.
- skapa rutiner på skolan för samarbete med elevhälsa samt eventuell extern utredningskompetens.
- skapa riktlinjer på skolan för vad som ska ingå i en utredning och hur utredningen ska dokumenteras.

Figur 8.2 Rektors ansvar vid utredning för särskilt stöd.


Rice & Gibson (2022) berör dyslexifrågan från ett skolperspektiv utifrån frågeställningen: Hur bör skolor agera för att tidigt hitta elever med dyslexi? Forskarna framhåller att ett problem i skolorna är att man har olika syn på vad dyslexi är, vilket kan försvåra jämförelser mellan skolor och vilka åtgärder man rekommenderar. Forskarna förordar vad de kallar en "hybrid"-screening av samtliga elever i de första årskurserna. Screeningen bör innehålla avkodning, fonemisk medvetenhet och snabb benämning samt ordförråd, och även att man utnyttjar RTI-data (Response to Intervention), vilket forskarna menar inte används fullt ut. Man sätter in olika åtgärder i skolan men utvärderar inte resultaten av insamlade testdata på ett genomtänkt sätt.

Hur ska skolan göra för att hitta elever med dyslexi?

Ett problem är att skolor inte har bara en definition på dyslexi.

Förordar en "hybrid" screening i de första årskurserna:

- Snabb ordigenkänning
- Fonemisk medvetenhet
- Snabb benämning (RAN)
- Muntligt ordförråd
- Använda RTI-data

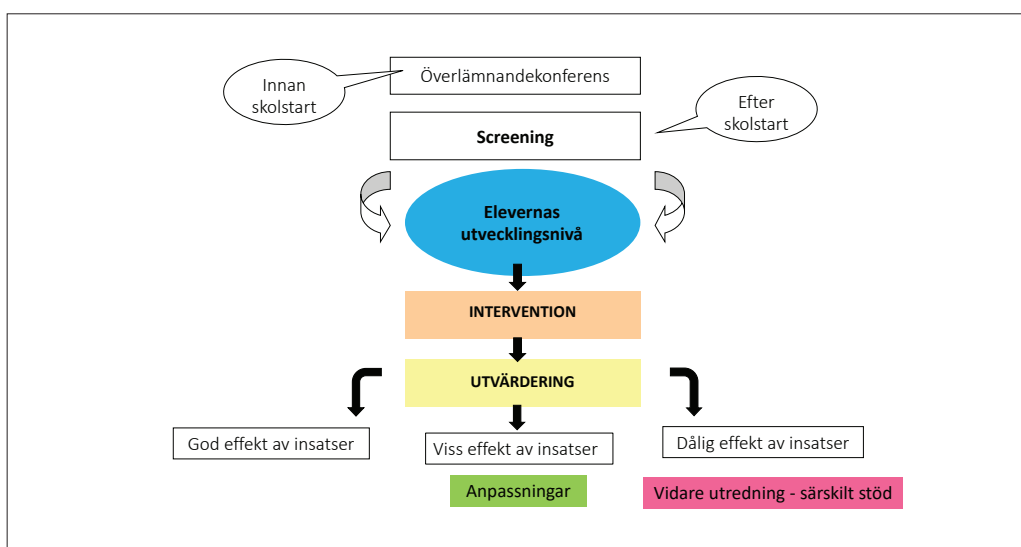


Rice & Gibson (2022)

Figur 8.3 Rice & Gibson (2022) berör dyslexifrågan från ett skolperspektiv utifrån frågeställningen: Hur bör skolor agera för att tidigt hitta elever med dyslexi?

Handlingsplan för elever i behov av extra stöd

Det är viktigt att inte vänta för länge med att utreda en elev som börjar halka efter i utvecklingen. Forskningslitteraturen hävdar att tidig identifikation av lässvårigheter och tidigt insatta åtgärder ger bäst effekt. Det gäller att vara observant på varje elev, eftersom många nybörjarläsare med svårigheter döljer det genom att kompensera på olika sätt. Med ett bra minne kan svårigheter döljas genom att eleven lär sig utantill. Många kan lyckas dölja sina svårigheter på lågstadiet men högre upp i åldrarna, när textmassan helt enkelt blir för stor för att kunna minnas utantill, ger sig svårigheterna till känna. För att undvika detta bör varje skola ha en handlingsplan där man kommit överens om hur man ska följa upp och dokumentera elevernas utveckling. I denna handlingsplan är det viktigt att det fastställs vilka åtgärder som erbjuds till elever som hamnar lågt på screeningundersökningarna.



Figur 8.4 Exempel på rutiner för screening som ska ingå i en handlingsplan.

Åtgärder – en översiktlig modell

Detta kapitel innehåller

- Specialpedagogik
- Åtgärdsmodell

Specialpedagogik

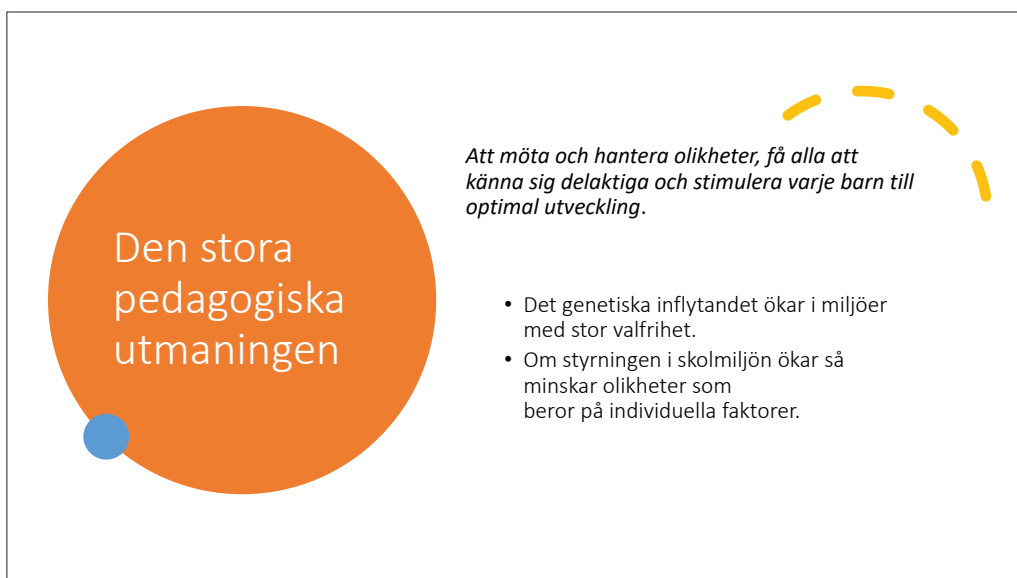
Mycket av forskningen i Sverige kring ämnesområdet specialpedagogik berör vilket utfallet blir om man anlägger olika perspektiv på specialpedagogik, till exempel kategoriskt perspektiv, relationellt perspektiv eller dilemmaperspektiv (Emanuelsson, Persson och Rosenqvist, 2001; Nilholm, 2005). Det specialpedagogiska kunskapsområdet har diskuterats ur medicinska, psykologiska, sociologiska och filosofiska perspektiv. Elevers särskilda behov i diskussionerna lyfts fram som en social konstruktion och man menar att vanlig pedagogik ska klara av att möta alla elever (Björck-Åkesson, 2007).

Den stora pedagogiska utmaningen ligger i att kunna möta alla individers behov i en klass samtidigt som gruppens gemensamma arbete ska genomföras. Därför behöver specialpedagogikens kunskapsområde ha ett bredare fokus på samspelet mellan individers förutsättningar och behov relaterat till den omgivande miljön. Specialpedagogiken ska också kunna identifiera och motverka negativa utvecklingstrender. Medan genomsnittsvariationen är central inom pedagogiken så behandlar specialpedagogiken extremvariationen (Fischbein, 2007). Björck-Åkesson (2007) menar att det inom specialpedagogiken behövs både generella och specifika kunskaper i förhållande till lärande och utveckling för att vi verkligen ska kunna möta alla elever.



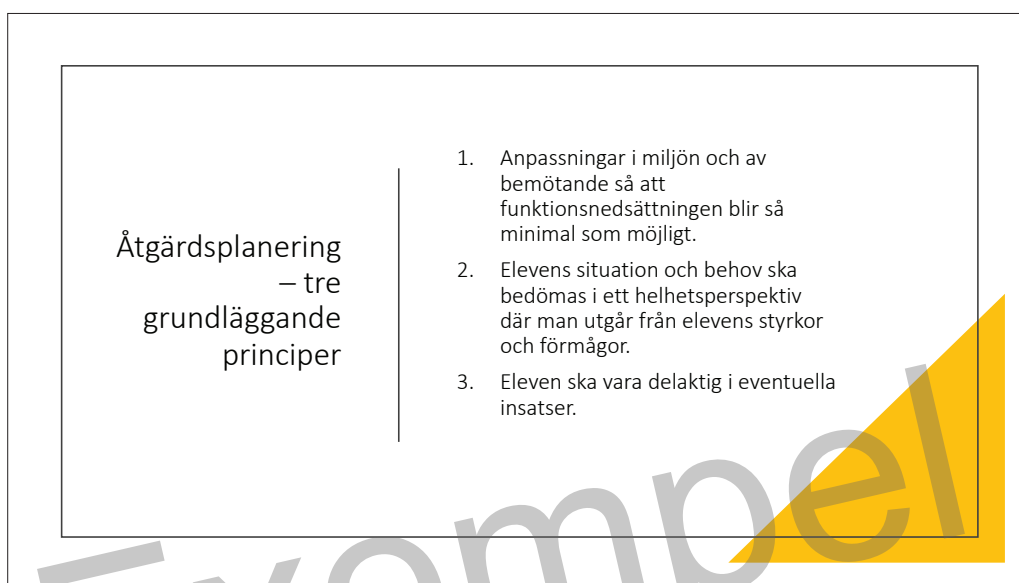
Figur 12.1 Samspelet mellan individens förutsättningar och miljön.

Fischbein (2011) framhåller att det pedagogiska dilemmat framför allt består i att möta och hantera olikheter, få alla att känna sig delaktiga och stimulera varje barn till optimal utveckling. För att klara av denna utmaning behöver pedagogiken ta hänsyn till samspelet mellan individuella förutsättningar och de faktorer i omgivningen som är av betydelse för utveckling och inläring. Fischbein (1979) har visat att avgörande för elevernas utveckling var dels deras individuella val, dels stimulans i omgivningen. Det genetiska inflytandet ökar i miljöer med stor valfrihet. Ju större utrymme som ges för individuella val, desto större genomslag för genetiska anlag och hembakgrund. Elevernas individuella förutsättningar minskar i en mer styrd miljö. Om styrningen i skolmiljön ökar så minskar olikheter som beror på individuella faktorer. Fischbein menar att man kan också uttrycka detta som att skolan då kompenserar för barnens svårigheter eller brister i hemmiljön (2011).



Figur 12.2 Den pedagogiska utmaningen.

Specialundervisningen har varit inriktad på att hjälpa elever med anpassningar så att de kan följa med i den reguljära klassrumsundervisningen. Skolan har en stark tradition som är inriktad på att undervisningen organiseras utifrån att alla är lika. Detta genomsyrar undervisningen i hög grad fortfarande (Giota och Emanuelsson, 2011). Lärares beredskap och förmåga att kunna hantera variationer inom gruppen och kompetensen att planera och genomföra åtgärder för specifika elever är avgörande för den enskildes utveckling men också för gruppens sociala klimat (Grosin, 2003; Westling-Allodi, 2002).



Figur 12.3 Tre principer vid planering av åtgärder.

Mats Myrberg, professor i specialpedagogik beskriver framgångsfaktorer för läs- och skrivutveckling, sett från perspektivet elever i riskzonen för att utveckla svårigheter (2021). Han belyser tre viktiga faktorer av betydelse:

1. Att tillräckliga resurser avsätts och att de används på rätt sätt.
2. Lärares kompetens och förmåga att omsätta resurserna till verkningsfull pedagogik.
3. Arbetsätt i läs- och skrivpedagogik.

Vidare skriver han om de specialpedagogiska insatser som genomförts sedan början av 2000-talet:

”Den övervägande delen av specialpedagogiska insatser som genomfördes i den svenska grundskolan i början av 2000-talet gällde de högsta årskurserna. Detta står i kontrast till forskning (pedagogisk och psykologisk såväl som ekonomisk och social) som visat på vikten av tidiga insatser för att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. Sammantaget kan man säga att resurserna för specialpedagogiska insatser minskat påtagligt sedan början av 1990-talet, och de resurser som avsatts har inte använts på ett effektivt sätt.”

Korrigerande läsning och skrivning

Detta kapitel innehåller

- Förberedelsearbete
- Pedagogiska principer i metoden
- Planering
- Genomförande
- Arbetsgång
- En studie som provat metoden

I mitt arbete har jag genom åren mött många elever i olika åldrar som av olika anledningar inte lärt sig bemästra en läs- och skrivfärdighet. Detta har gjort att jag intresserat mig för frågan "Hur ska vi göra för att träna upp läs- och skrivförmågan hos dessa elever?". Jag har provat många olika sätt som fungerat lite olika bra för olika elever men den metod som visat sig mest framkomlig för de flesta jag arbetat med kommer jag att presentera här.

Träna läsning
och skrivning
med metoden
Korrigerande
läsning

Anna Fouganthine



Figur 13.1 Metoden Korrigerande läsning av Anna Fouganthine