



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Speciallärares arbetsätt och metoder för att stöda elever med dyslexi

Helsingfors universitet
Magisterprogrammet i pedagogik
Klasslärarinriktningen
Pro gradu-avhandling 30 sp
Pedagogik
April 2022
Cecilia Rewell

Handledare: Erika Löfström



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Pedagogiska fakulteten, Magisterprogrammet i pedagogik		
Tekijä - Författare – Author Cecilia Rewell		
Työn nimi - Arbetets titel Speciallärares arbetssätt och metoder för att stöda elever med dyslexi		
Työn nimi - Arbetets title Special needs teacher´s practices and methods to support students with dyslexia		
Oppiaine - Ämne - Subject Pedagogik, klasslärare		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu-avhandling / Erika Löfström	Aika - Datum - Month and year 4/2022	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages 64 s. + 4 s. bilagor
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>I Finland debatteras läskunnighetsfrågan just nu livligt bland annat på grund av de försämrade PISA-resultaten. Läskunnigheten är grunden för all lärande och förutsättning för ett deltagande medborgarskap. Till exempel Helsingfors stad vill satsa på tidiga insatser för att stöda läskunnigheten och har budgeterat för detta ändamål. Utbildningsstyrelsen lanserar för sin del den nya Läsande skola-modellen. Syftet är att bland annat utveckla stödet för läskunnigheten.</p> <p>Dyslexi handlar om svårigheter med ord. Enligt lagen om grundläggande utbildning har den som deltar i utbildning rätt till en trygg studiemiljö samt till stöd- eller specialundervisning. Eleven bör enligt lagen få tillräckligt stöd för lärande och skolgång genast när behov uppstår. Först granskas de befintliga arbetssätten, undervisningsarrangemangen och lärmiljöerna samt hur de lämpar sig för eleven. På basis av detta avgörs om det gäller att hitta bättre pedagogiska lösningar för eleven.</p> <p>Syftet med avhandlingen var att utreda vilka arbetssätt och metoder specialläraren använder i sin undervisning för elever i årskurserna 3–6 för att stöda lärande hos elever som har dyslexi. Därmed formulerades forskningsfrågorna till följande:</p> <ul style="list-style-type: none">- Vilka arbetssätt och metoder använder specialläraren för att stöda elever i årskurserna 3–6 med dyslexi?- Hur väljer specialläraren sina arbetssätt och metoder för elever i årskurs 3–6 med dyslexi? <p>Avhandlingen var en kvalitativ undersökning och materialinsamlingen skedde med hjälp av semistrukturerade intervjuer. I intervjuerna deltog fem speciallärare. Den tematiska analysen med abduktiv ansats användes för att analysera intervju svaren.</p> <p>Avhandlingens resultat berättar att speciallärarna utnyttjade varierande individuella lösningar för att stöda sina elever med dyslexi och att utgångspunkten till val av lämpligaste stödformer var den individuella eleven, speciallärarens yrkeskunnande samt prövande av olika alternativa lösningar. Eleven, hemmet och skolan är centrala medverkare och aktörer då det gäller att hitta de bästa lösningarna. Resultatet gestaltar vad stöddandet i praktiken kan betyda och vilka faktorer som kan inverka på valet av stödformerna. En databas med information om olika forskningsbaserade metoder och arbetssätt kunde systematisera och underlätta speciallärarens strävan att hålla sig à jour med alternativa lösningar för att stöda elever med dyslexi.</p> <p>Ett intressant tema för fortsatt forskning kunde vara att utreda erfarenheter av det stöd som elever med dyslexi får från skolan.</p>		

Avainsanat – Nyckelord Specialpedagogik, dyslexi, läs- och skrivsvårighet, arbetssätt, metod
Keywords Special education, dyslexia, reading and writing difficulties, practices, methods
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingfors universitetsbibliotek – Helda/E-thesis (examensarbeten)
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare – Author Cecilia Rewell		
Työn nimi - Arbetets title Speciallärares arbetssätt och metoder för att stöda elever med dyslexi		
Työn nimi - Arbetets title Special needs teacher´s practices and methods to support students with dyslexia		
Oppiaine - Ämne - Subject Education, Class Teacher		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master´s Thesis / Erika Löfström	Aika - Datum - Month and year 4/2022	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages 64 pp. + 4 p. appendices
Tiivistelmä - Referat – Abstract		
<p>In Finland, the literacy issue is currently being hotly debated, partly due to the deteriorating PISA results. Literacy is the basis for all learning and a prerequisite for participatory citizenship. For example, The City of Helsinki wants to invest in early efforts to support literacy and has budgeted for this purpose. The Board of Education is launching the new <i>Läsande skola</i> model. The purpose is, among other things, to develop support for literacy.</p> <p>Dyslexia is about difficulty with words. According to the Basic Education Act, those who participate in education have the right to a safe study environment and to support or special education. According to the law, the student should receive sufficient support for learning and schooling as soon as the need arises. First, the existing working methods, teaching arrangements and learning environments are examined, as well as how they are suitable for the student. On the basis of this, it is decided whether it is a matter of finding better pedagogical solutions for the student.</p> <p>The purpose of the dissertation was to investigate which working methods the special needs teacher uses in his teaching for students in grades 3–6 to support learning in students with dyslexia. The research questions were thus formulated as follows:</p> <ul style="list-style-type: none">- What working methods does the special needs teacher use to support students in grades 3–6 with dyslexia?- How does the special needs teacher choose his working methods for students in grades 3–6 with dyslexia? <p>The dissertation was a qualitative study and the material was collected with the help of semi-structured interviews. Five special needs teachers participated in the interviews. The thematic analysis with abductive approach was used to analyze the interview data.</p> <p>The results of the dissertation state that the special needs teachers used various individual solutions to support their students with dyslexia and that the starting point for choosing the most suitable forms of support was the individual student, the special needs teacher's professional knowledge and testing of different alternative solutions. The student, the home and the school are key participants and actors when it comes to finding the best solutions. The result shapes what the support can mean in practice and which factors can influence the choice of forms of support. A data base would systematize and ease special needs teachers´ access to researched knowledge.</p> <p>An interesting theme for further research could be to investigate dyslexia students' experiences of the support they receive from school.</p>		



Avainsanat - Nyckelord

Specialpedagogik, dyslexi, läs- och skrivsvårighet, arbetsätt, metod

Keywords

Special education, dyslexia, reading and writing difficulties, practices, methods

Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited

Helsinki University Library – Helda/E-thesis (theses)

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information

Innehåll

1	INLEDNING	1
2	TEORETISK BAKGRUND.....	3
	2.1 Definition av dyslexi	3
	2.2 Vad kännetecknar dyslexi	8
	2.3 Dyslexin har ett ärftligt samband	10
	2.4 Tidiga insatser reducerar dyslektiska svårigheter.....	11
	2.5 Forskning om pedagogernas arbetssätt och metoder för att stöda elever med dyslexi. 13	
3.	PRINCIPER OCH RIKTLINJER FÖR STÖD	16
	3.1 Riktlinjer för stödåtgärder	16
	3.2 Lagstadgade rättigheter	17
	3.2.1 Tre stödnivåer	17
	3.2.2 Specialundervisning på deltid och på heltid.....	19
4	TEORETISKA PEDAGOGISKA PERSPEKTIV	20
	4.1 Det kategoriska perspektivet.....	20
	4.2 Det relationella perspektivet.....	21
5	FORSKNINGSUPPGIFT OCH FORSKNINGSFRÅGOR	23
6	GENOMFÖRANDE	24
	6.1 Forskningsstrategi	24
	6.2 Datainsamling i form av semistrukturerade intervjuer.....	24
	6.3 Tematisk analys av intervjusvaren	26
	6.4 Val av respondenter.....	28
	6.5 Etiska tillvägagångssätt	29
7	FORSKNINGSRESULTAT OCH TOLKNING AV RESULTATEN	31
	7.1 Vilka arbetssätt och metoder använder specialläraren för att stöda elever i årskurs 3–6 med dyslexi?.....	32
	7.1.1 Datorbaserade kompensatoriska hjälpmedel	33
	7.1.2 Övriga stödformer.....	37
	7.2 Hur väljer specialläraren sina arbetssätt och metoder för elever i årskurs 3–6 med dyslexi?.....	46
	7.2.1 Enligt eleven	47
	7.2.2 Enligt speciallärarens yrkeskunnande och erfarenhet.....	48
	7.2.3 Enligt provande.....	50
8	TILLFÖRLITLIGHET	52

9	DISKUSSION	53
	KÄLLOR	56
	BILAGOR.....	65

1 Inledning

Enligt lagen om grundläggande utbildning (628/1998) har den som deltar i utbildning rätt till en trygg studiemiljö samt till stöd- eller specialundervisning. Läroplanen talar om tre nivåer av stöd för lärande och skolgång; allmänt, intensifierat och särskilt stöd. Eleven bör enligt lagen få tillräckligt stöd för lärande och skolgång genast när behov uppstår. För att upptäcka behovet av stöd i ett tidigt stadium ska man kontinuerligt följa med elevens situation. Först granskas de befintliga arbetsätten, undervisningsarrangemangen och lärmiljöerna och hur de lämpar sig för eleven. På basis av detta avgörs om det gäller att hitta bättre pedagogiska lösningar för eleven (Utbildningsstyrelsen, 2014).

När man vistas i ett klassrum i grundskolan lägger man snabbt märke till hur varierande elever är, både fysiskt och psykiskt, fastän eleverna är nästan jämnåriga. Varje elev är unik beträffande till exempel temperament, skrivkunnighet, läskunnighet, självförtroende, intressen och pratsamhet. Skolans viktiga uppgift är stöda varje elev så att hen kan prestera sitt bästa. Undervisningen ska anpassas till elevens förutsättningar och behov. Den anpassade undervisningen hjälper eleven att lyckas i skolan och möjliggör på så sätt att skolgången känns givande och trevlig. ”Den grundläggande utbildningen ska utvecklas enligt principen om inkludering. Man ska se till att utbildningen är tillgänglig och fri från hinder” (Utbildningsstyrelsen, 2014). Den förstärkta självkänslan gynnar eleven sannolikt också utanför skolan och hjälper hen att integrera sig i samhället.

Elevens läs- och skrivsvårigheter bromsar utvecklingen av litteracitet. Litteraciteten, det vill säga förmågan att läsa och skriva, har en enorm betydelse, eftersom det är väsentligt att kunna läsa och skriva för att klara sig i dagens värld. Under hela den grundläggande utbildningen arbetar eleven på olika sätt med texter. I grundskolan är det lärarens uppgift att säkerställa att varje enskild elev utvecklar en läs- och skrivförmåga, att hens litteracitet kan utvecklas till fullo.

De svaga läsarnas andel har ökat till och med i den grad att alla ungas läskunnighet inte räcker för studier och verksamhet i samhället (Undervisnings- och kulturministeriet, 2019). PISA står för Programme for International Students Assessment. Det är en global

undersökning som görs vart tredje år och som berättar om utbildningens nivå och lärandesresultat. Man utvärderar kunskaperna i läsförståelse, naturvetenskaper och matematik hos 15-åringar. Finland är internationellt känt för sin högklassiga grundskoleutbildning. Finland har i flera år rankats till topplistan med duktiga elever inom de tre kunskapsområdena som mäts med hjälp av PISA. PISA 2018-resultatet visade att läskunnigheten för finländska 15-åringar är på en bra nivå i Finland, men att kunnigheten har försämrats jämfört med tidigare års undersökningsresultat. Finlands poängantal i läskunnighet har sjunkit med 26 poäng jämfört med resultaten från år 2000.

I PISA 2018-undersökningen kom det fram att 63 procent av de finländska pojkarna läser endast om de måste och att allt fler elever förhåller sig negativt till läsning. Det finns stora skillnader i läskunnighet bland finska flickor och pojkar. Föräldrarnas utbildning, yrke och förmögenhet korrelerar med elevens läskunnighet (Undervisnings- och kulturministeriet, 2019).

År 2020 inledde undervisnings- och kulturministeriet programmet Utbildning för alla. Programmet syftar till att utveckla kvaliteten och jämlikheten inom den grundläggande utbildningen. Med programmet vill man förbättra barns och ungas lärandesresultat och minska ojämlikheten. För detta kvalitets- och jämlikhetsprogram inom den grundläggande utbildningen reserverades 180 miljoner euro för åren 2020–2022.

PISA-resultaten berättar således om vikten och behovet av ytterligare insatser och tidiga stödåtgärder för att stöda elever som har svårigheter med läsning och skrivning. Olika arbetssätt och metoder måste utnyttjas och utvecklas för att förebygga svårigheter. Høien och Lundberg (1992) hävdar att pedagogerna måste samla in alla intellektuella resurser för att hitta konstruktiva pedagogiska lösningar för att minska läs- och skrivproblem (Høien & Lundberg, 1992). I denna avhandling berörs frågan om i vilken utsträckning respondenterna utnyttjar sig av forskningsbaserad kunskap för att stöda sina elever med dyslexi. Syftet med denna avhandling är att utreda vilka arbetssätt och metoder specialläraren använder i sin undervisning för elever i årskurserna 3–6 för att stöda lärande hos elever som har dyslexi. Jag valde att fokusera på årskurs 3–6 eftersom jag arbetat speciellt mycket med den åldersklassen.

2 Teoretisk bakgrund

Enligt läroplanen ska skolans verksamhet främja elevernas välbefinnande, lärande och utveckling (Utbildningsstyrelsen, 2014). Detta innebär att de pedagogiska lösningarna ska anpassas till elevens behov. Syftet med denna avhandling är att utreda vilka arbetsätt och metoder speciallärare använder i sin undervisning för att stöda lärande hos elever som har dyslexi. För att specialläraren i sin undervisning ska kunna stöda eleven med dyslexi, ska hen ha kunskap inom området. Den finska grundskolan kräver inte en dyslexidiagnos för start av individuella stödåtgärder.

Klasslärarna ser eleverna i det dagliga arbetet och är oftast de som identifierar svårigheter och som avgör när och om en elev behöver stöd. De ser inte diagnoser som avgörande. De vill få ”mer kunskaper om hur de rent metodiskt ska arbeta med elever, som har behov av olika former av stöd och inte fler diagnoser” (Tideman et al., 2004). Diagnosen har betydelse framför allt för föräldrarna. Föräldrarna tycker att det är lättare att få stöd då barnet har en diagnos (Zetterqvist Nelson, 2000).

2.1 Definition av dyslexi

Dyslexi är ett centralt begrepp i denna avhandling. Ofta talar man även om begreppet specifika läs- och skrivsvårigheter som synonym till begreppet dyslexi (Høien & Lundberg, 2002). Jag valde att använda begreppet dyslexi i denna avhandling. Begreppet beskriver kort och koncist vad dyslexi egentligen handlar om, det vill säga svårigheter med ord. Det latinska ordet *dys* betyder svårighet och *lexia* betyder ord. I finskan används begreppet ”*lukivaikeus*” då man talar om dyslexi. I amerikanska forskningsrapporter använder man begreppet ”*dyslexia*”.

”Den övergripande termen läs- och skrivsvårigheter innefattar allt som har att göra med svårigheter att läsa och skriva, oavsett vad orsaken är och hur den yttrar sig. Dyslexi utgör en undergrupp av läs- och skrivsvårigheter. Gemensamt för olika definitioner av dyslexi är att det handlar om svårigheter med språkets ljudsystem, det vill säga fonologiska problem” (Jakobsson & Nilsson, 2011, s. 103). Enligt Institutet för hälsa och välfärd (THL) är dyslexi den allmännaste formen av läs- och skrivsvårigheter i Finland (Institutet för

hälsa och välfärd, 2021). Uppskattningsvis har 10–15 % av barn någon form av läs- och skrivsvårighet (Lukimat, u.å.).

Samuelsson (2009) menar att när begreppet dyslexi definieras bör definitionen vara tydlig, specifik och betydelsefull för att verkligen framföra något. Viktigt är även att definitionen är bred för att respektera heterogeniteten med personer som har dyslexi. Dessutom ska definitionen omfatta de olika grupperna av dyslexi (Samuelsson, 2009). Boder (1973) lyfter fram tre undergrupper av dyslexi. Grupperna är dysfonetisk dyslexi, dyseidiktisk dyslexi samt alexi. Dysfonetisk dyslexi betyder att elever har problem med att avkoda okända, nya ord och att hen gör stavfel. Dyseidiktisk dyslexi betyder att eleven kan avkoda fonemiskt, men har svårt att minnas hur man stavar orden som inte är ljudenliga. Alexi innebär att personen har svårigheter som är typiska för både den dysfonetiska och den dyseidiktiska gruppen (Boder, 1973).

Nedan presenterar jag centrala forskares, organisationers och relevanta aktörers definitioner av dyslexi.

Høien och Lundbergs definition av dyslexi

Läsforskarna Høien och Lundberg (2013, s. 21) definierar dyslexi på följande sätt:

"Dyslexi är en störning i vissa språkliga funktioner som är viktiga för att kunna utnyttja skriftens principer vid kodning av språket. Störningen ger sig först till känna som svårigheter att uppnå en automatiserad ordavkodning vid läsning. Störningen kommer också tydligt fram genom dålig rättskrivning. Den dyslektiska störningen går som regel igen i familjen, och man kan anta att en genetisk disposition ligger till grund. Karaktäristiskt för dyslexi är också att störningen är ihållande. Även om läsningen efter hand kan bli acceptabel, kvarstår ofta rättskrivningssvårigheterna. Vid en mer grundlig kartläggning av de fonologiska färdigheterna finner man att svagheten på detta område ofta också kvarstår upp i vuxen ålder". De har dessutom kristalliserat sin definition enligt följande: "Dyslexi är en ihållande störning av kodningen av skriftspråket, förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet" (Høien och Lundberg, 2013). Enligt dem förekommer dyslexi på alla begåvningsnivåer.

Høien och Lundbergs definition är den som brukar användas i Norden (Lukimat, u.å.). Høien och Lundberg betonar i sin definition att funktionsvariationen är ihållande.

Övriga forskares definitioner av dyslexi

Ericson betonar att bland världens dyslexiforskare är man av ganska samma åsikt gällande att dyslexi bottnar i en speciell svaghet i en eller flera kopplingsstationer i hjärnan. Detta har en enorm betydelse för läsningen och stavningen, men det påverkar inte intelligensen på ett negativt sätt. Man är överens om att dessa svagheter oftast är medfödda (Ericson, 2010). Såsom Ericson, betonar också Siegel (2006) och Furnham (2013) att dyslexi har inget att göra med intelligensen. Att dyslektiker ofta kan ha låg akademiska självkänsla påminner Furnham (2013) om. Orsakerna till dyslexi har inte sitt ursprung i bristen av inlärningsmöjligheter eller allmänna utvecklingsproblem.

The World Federation of Neurologys definition av dyslexi

Høien och Lundberg beskriver att den globala definitionsprocessen av dyslexi har varit arbetsam och att The World Federation of Neurology (WFN) definierade begreppet dyslexi år 1968 på följande sätt:

“A disorder manifested by difficulty learning to read, despite conventional instruction, adequate intelligence and sociocultural opportunity. It is dependent upon fundamental cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin” (Høien och Lundberg, 1992, s. 32).

Den traditionella dyslexidefinitionen av WFN lyfter fram att lässvårigheterna inte beror på brist av inlärningsmöjligheter eller på brist av intelligens.

The International Dyslexia Associations definition av dyslexi

The International Dyslexia Association (IDA, 2002) formulerar att dyslexi har att göra med fonologiska brister. IDA definierar dyslexi på följande sätt:

“Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge.”

IDA:s definition poängterar således att dyslexi är en specifik inlärningssvårighet som har sitt ursprung i neurobiologiska orsaker. Dyslexin uttrycker sig som svårigheter med rätt och/eller löpande i ordigenkänning. Dessutom menar IDA att dyslexin visar sig som dålig stavning och avkodningsförmåga.

IDA-pionjärerna Margaret Byrd Rawson and Roger Saunders sammanfattar dyslexi-definitionen på följande sätt:

“Dyslexia: The differences are personal; the diagnosis is clinical; the treatment is educational; the understanding is scientific...” (IDA, 2021).

Byrd Rawson och Saunders tar således fasta på att dyslexin framträder på individuella sätt, diagnosen är klinisk och att stödåtgärderna grundar sig på olika undervisningsmetoder och sätt.

Avhandlingens syfte förknippas nära med Byrd Rawsons och Saunders definition, då avhandlingens syfte handlar om att utreda vilka arbetssätt och metoder specialläraren använder i sin undervisning för att stöda lärande hos elever som har dyslexi.

LukiMat-plattformens definition av dyslexi

I LukiMat-plattformen definieras dyslexi som tydligt observerbara läs- och/eller skrivsvårigheter, som inte beror på bristen av inlärningsmöjligheter eller av allmänna utvecklingsproblem. LukiMat är en nätbaserad inlärnings- och utvärderingsplattform för grundläggande läsfärdighet samt för inlärningsberedskap i matematik.

Dyslexiföreningens och Dyslexiförbundets definitioner av dyslexi

Läs- och skrivsvårigheter är den generella termen som involverar alla som har problem med att läsa och/eller skriva oavsett vad orsaken är. Läs- och skrivsvårigheter kan uppkomma på grund av syn- eller hörselproblem, emotionella problem, bristande kunskaper i modersmålet eller på grund av dyslexi (Dyslexiföreningen, 2021). Likaså menar Dyslexiförbundet (2021) att läs- och skrivsvårigheter kan ha många orsaker - dyslexi är en.

Dyslexiföreningen (2021) uttrycker att: ”Personer med dyslexi utgör alltså en undergrupp som möter specifika, ofta ärftligt betingade hinder vid läsinläringen”. Personer som har dyslexi har svårigheter med avkodningen och med att automatisera kopplingen mellan bokstäver och talljud.

Dyslexiförbundet (2021) å sin sida uttrycker att personer med dyslexi har svårt med kopplingen mellan hur bokstäverna ser ut och hur de låter. Då talar man om fonologiska svårigheter (Dyslexiförbundet, 2021). Med fonologiska svårigheter menas svårigheter med det talade språket och/eller de talade språkljuden (Rudberg & Söderpalm, 1992).

1177 Vårdguidens definition av dyslexi

Nätsidan 1177 Vårdguiden beskriver att dyslexi innebär svårigheter att lära sig att läsa och stava. 1177 Vårdguiden poängterar att dyslexi ofta är ärftligt och att dyslexi är möjligt att upptäcka redan hos små barn. 1177 Vårdguiden uppmanar att söka hjälp av en specialpedagog och uppmuntrar genom att konstatera att många

som lider av dyslexi kan klara sig bra med rätt stöd och hjälp (1177 Vårdguiden, 2021).

Sammanfattningsvis kan konstateras att de olika definitionerna av dyslexi betonar alla att det handlar om svårigheter med språkets ljudsystem det vill säga fonologiska problem. Min definition av dyslexi följer LukiMats definition om tydligt observerbara läs- och/eller skrivsvårigheter, som inte beror på bristfälliga inlärningsmöjligheter och inte heller på allmänna utvecklingsproblem. Min definition följer också the International Dyslexia Associations tanke om att svårigheterna visar sig på individuella sätt och att stödåtgärderna i undervisningen bör väljas med tanke på detta. Forskare betonar oftast i sina definitioner att dyslexi förekommer på alla begåvningsnivåer och inte beror på brist av intelligens – jag utgår från detsamma.

2.2 Vad kännetecknar dyslexi

Enligt Vetenskapsrådet (2008, s. 3) beror dyslexi enligt den så kallade fonologiska förklaringsmodellen ”på hjärnans förmåga att bearbeta språket fonologiskt. Det har att göra med förmågan att kunna uppfatta språkets ljudmässiga uppbyggnad”. Viktigt är att komma ihåg att dyslexin inte beror på nedsatt hörsel utan det beror på hur hjärnan registrerar och hanterar språket.

Vanliga tecken på dyslexi är problem med stavning, läsflyt och läsförståelse. Dyslexiproblematiken delas upp i tre olika faktorer;

1. Bristande fonologisk medvetenhet. Detta betyder att individen har problem med att skilja mellan olika närliggande ljud i språket. Det kan till exempel handla om problem att tolka rim eller att skapa nya ord genom att byta ut stavelser.
2. Bristande fonologiskt arbetsminne. Detta innebär problem med att minnas vad läsaren nyligen läst. Det kan till exempel handla om att läsaren förlorar ur minnet början av ordet innan hen har läst hela meningen.

3. Bristande fonologisk ordmobilisering. Detta betyder att det tar en längre stund för läsaren att finna det lästa ordet samt ordets mening i sitt inre lexikon. (Vetenskapsrådet, 2008).

Dyslektiker har svårigheter oftast med en eller två av de ovannämnda faktorerna. Man uppskattar att endast en tiondel av dyslektikerna har svårigheter med alla tre faktorer (Myrberg, 2007). Vetenskapsrådet (2008) lyfter fram att det är vanligast med svårigheter med den fonologiska medvetenheten.

Dyslexi kan variera från individ till individ, den baserar sig på språkfunktionella svagheter och ett bristfälligt ordsinne och medför problem med skriftspråket (Malmer, 2002). Också Takala (2006) menar att dyslexi kan uttrycka sig på flera olika sätt: långsam och mödosam läsning, felaktig läsning, felaktig stavning, dåligt ordigenkännande, dålig fonetisk medvetenhet, svårigheter att namnge ord, svårigheter i arbetsminnet och dessutom svårigheter med den ortografiska bearbetningen. Det är dock viktigt att komma ihåg att svårigheter med läsning inte alltid tyder på dyslexi (Takala, 2006).

Pavey (2016) menar att en del dyslektiker kan ha svårt med läs- och skrivförmågan, matematiken och med musiken. Läs- och skrivsvårigheter kan således leda till att dyslektikern har svårigheter även med andra kunskapsområden. Typiska kännetecken på dyslexi har att göra med läs- och skrivsvårigheter. Andra vanliga kännetecken för dyslektiker är att de lätt glömmer det som de just lärt sig eller att de kan ha svårigheter med organisering. Eftersom skoldagarna kan kännas tunga för dyslektiker kan det orsaka trötthet, frustration och förvirring. Dessutom kan elever med dyslexi ha lågt självförtroende (Pavey, 2016). Också Fletcher et al. (1999) menar att individer med dyslexi ofta kan ha inlärningssvårigheter samt koncentrationssvårigheter. Ifall dyslektikern lider också av en annan funktionsnedsättning, talar man om komorbiditet. Begreppet komorbiditet betyder att personen har två eller flera funktionsnedsättningar samtidigt (Langer et al., 2019).

Det svenska Dyslexiförbundet (2017) sammanfattar kännetecken på dyslexi/läs- och skrivsvårigheter på följande sätt:

Vid läsning:

Läser långsamt och hackigt

Läser snabbt och gissar
Utelämnar ord eller ändelser
Kastar om bokstäver

Vid skrivning:

Exkluderar vokaler och ändelser
Spegelvänder
Otydligt skrivande
Bortfall av prickar och ringar på bokstäverna

Sekundära tecken:

Bristande förståelse
Begränsat ordförråd
Svagare allmän- och ämneskunskap
Sänkt självförtroende.

2.3 Dyslexin har ett ärftligt samband

Schumacher et al. (2007) lyfter fram att barn med en förälder som har dyslexi har 40–60 procents chans att också drabbas av dyslexi. Även Korhonens (2002) och Stanovich (1996) forskning visar att dyslexi har samband med ärftligheten. Störst är arvsanlagen för dyslexi från pappa till son (Gillberg & Ödman, 1994). Dyslexi är vanligare bland pojkar än flickor (Schumacher et al., 2007). Seth et al. (1997) lyfter dock fram en viktig punkt. Alltid utvecklas dyslexi inte fram trots att man bär på anlagen. Forskarna är medvetna om att dyslexi beror på en förändring i ett antal gener som kodar den språkliga förmågan (Seth et al., 1997).

Även om dyslexisvårigheterna kan uppkomma på grund av ärftligheten är det bra att komma ihåg att läs- och skrivsvårigheterna inte endast beror på de biologiska faktorerna. Andra faktorer som bidrar till utvecklingen av barnets läs- och skrivförmåga har bland annat att göra med hur mycket språklig stimulans barnet får hemma samt hurudan undervisning barnet får inom småbarnspedagogiken och i skolan under de första åren. Forskning visar att barn, vars föräldrar läser till det och talar mycket med det, kommer att ha en betydligt starkare läs- och skrivförmåga än ett barn som inte fått språklig stimulans hemma (Høien & Lundberg, 1999). Enligt Lundbergs sårbarhetsmodell är miljön speciellt viktig för barn med ärftlig belastning med tanke på att minimera risken för problem med läs- och skrivsvårigheter (Lundberg, 2020).

2.4 Tidiga insatser reducerar dyslektiska svårigheter

Tidiga insatser i barnets utveckling är viktigast för att barnets läs- och skrivutveckling ska bli så normal som möjligt. Ju senare insatserna sätts in desto mindre effekt har de (Vetenskapsrådet, 2008). Med tidiga insatser och gott professionellt stöd kan hindren reduceras betydligt. Det som brukar kvarstå i vuxen ålder är främst en låg läshastighet (Dyslexiföreningen, 2021).

Det är viktigt att pedagogerna i god tid kan sätta i gång med stödåtgärder för att stärka elevens välmående och lärande. Betydelsefullt är att pedagogen kan hjälpa eleven att finna sina starka sidor för att utvecklas till sitt fulla. Specialpedagogikens viktigaste uppgift är att förebygga och motverka att svårigheter uppstår (Jakobsson & Nilsson, 2011). Motivation och självförtroende är viktiga faktorer då det gäller läs- och skrivutveckling enligt Taube (2013). Ett barn som inte förstår varför det är viktigt att lära sig att läsa och skriva och vars läs- och skrivutveckling är långsam och svår, riskerar att hamna i en negativ spiral. Barnet tappar mer och mer tron på sig själv och läser således allt mindre. Och lyckligtvis vice versa.

Fischbein (2009) poängterar att tidiga stödinsatser är viktiga och att de har en positiv inverkan på elevens självförtroende och självkänsla. Ifall eleven inte får hjälp utan misslyckas ständigt, kommer eleven lätt att hamna i en negativ spiral. Fischbein lyfter fram väsentliga faktorer att ta i betraktande då pedagogen arbetar med elever som har dyslexi. Viktigt är att utgå från varje individs kunskapsnivå, att läraren kan skapa intresse och motivation, att läraren undervisar med hjälp av olika metoder enligt elevens svårigheter, att pedagogen planerar undervisningen, att pedagogen tar in datorer i undervisningen, att pedagogen följer och utvärderar, att pedagogen samarbetar tillsammans med hemmet samt att pedagogen hjälper eleven att hitta en plan som fungerar.

Också Lundberg (2020) tar upp vikten av tidiga insatser för att stöda barn med läs- och skrivsvårigheter. Författaren påpekar att det absolut sämsta en pedagog kan göra är att hen väntar att eleven kommer att börja läsa och att hen tänker att eleven behöver mogna. Skolan ska stöda eleven. Svårigheter med läsningen kan förutspås redan före skolstarten,

vilket bidrar till att potentiella problem kan förebyggas. Preventiva åtgärder förebygger svårigheter (Takala, 2006).

Elever som har dyslexi utvecklar ”låg självkänsla, svaga prestationer, minskade förväntningar, minskad motivation, dålig uthållighet samt passivitet”, ifall man inte snabbt sätter i gång med stödåtgärder (Swalander, 2009). Zeleke (2004) lyfter fram likasom Swalander (2009) att elever med dyslexi ofta har en lägre akademisk självkänsla. Eftersom dyslexin påverkar självkänslan, kan elever med dyslexi utveckla sociala och emotionella problem, inklusive psykiska problem. Även Reis och Ruban (2005) menar att dyslektikerna kan uppleva akademiskt misslyckande. Pedagoger bör ställa rimliga mål för eleven. På det sättet har eleven möjlighet att lyckas och känna förtroende till sin förmåga.

För att minimera den negativa inverkan av dyslexi till exempel på självkänslan, är det således viktigt med tidiga insatser. Bornholm-undersökningen på 1980-talet kom till att barn som redan året före skolstart deltog i språklekar och andra övningar, fick bättre läs- och skrivutveckling än barn som inte deltog. Bornholmsmodellen är en metod som används för barn i förskoleåldern för att tidigt utveckla den fonologiska medvetenheten (Lundberg et al., 2019).

Forskning visar att tidiga insatser redan vid fyra års åldern hjälper barn som är i riskzonen för att utveckla dyslexi. En studie genomfördes vid Göteborgs universitet där man hade anpassade metoder för 364 barn som var i fyra årsåldern. Barnen delades in i två olika grupper, en interventionsgrupp och en kontrollgrupp. Barnen som var i interventionsgruppen fick fonologisk träning under sex veckor medan barnen som var i kontrollgruppen fick ingen fonologisk träning. Resultatet visar att barnen som var i interventionsgruppen och som fick träning klarade sig mycket bättre efter träningen. Resultatet visar även att träningens effekter fanns fortfarande kvar i årskurs 2 och 3. Sammanfattningsvis kan man säga att tidiga insatser för barn som är i riskzonen för att utveckla dyslexi kan reduceras med tidiga stödåtgärder (Göteborgs universitet, 2021). Även forskarna Carroll et al. (2016) stöder detta tankesätt. De hävdar att svårigheterna lättar ifall barnet får tidigt stöd. Både Lundberg och Carroll et al. anser att till exempel fonologisk medvetenhet, och att läsa rimmade ord, stöder läs- och skrivinläringen. Då eleven har tränat sin läs- och skrivförmåga med hjälp av olika metoder som har att göra med språkljud (fonologi) samt

med kopplingar mellan ljud och bokstäver, har utvecklingen varit positiv (Taube et al., 2015).

Också Høien och Lundberg (1999) nämner att den onda spiralen kan uppstå ifall eleven ständigt misslyckas med läs- och skrivinläringen. Författarna menar att elevens självförtroende försämras, vilket i sin tur leder till nya misslyckanden. Høien och Lundberg (1999) menar att dyslektiska elever undviker gärna skriftspråket, eftersom de vet att de inte klarar av det. Fischbein (2009) lyfter fram att i sådana situationer är det ytterst viktigt att pedagogen hjälper till att hitta tillsammans med eleven en strategi och en nivå som lämpar sig för eleven. Milani et al. (2010) lyfter fram att användandet av ljudböcker kan ge positiva resultat i skolarbetet. Elever som fick lyssna på inspelade böcker fick bättre skolresultat, deras motivation förstärktes och ängsligheten minskade.

Liberg (2005) menar att det gäller att hitta på något som väcker läsintresset, att hitta en rätt rutt till att väcka läsmotivationen. Nyfikenheten och iveren att själv kunna läsa om sin idol eller om sitt favoritdjur, till exempel, kan visa sig vara avgörande.

Vid stöddandet är det viktigt att komma ihåg komorbiditeten som kan förekomma hos elever med dyslexi. Eleven bör få stöd för alla sina inlärningsvårigheter, så att hen har möjlighet att utvecklas på bästa möjliga sätt. Att endast beakta en inlärningsvårighet är mindre effektivt, eftersom inlärningsvårigheterna oftast påverkar varandra (Fletcher, 1999).

2.5 Forskning om pedagogernas arbetssätt och metoder för att stöda elever med dyslexi

Skolan och lärarna behöver anpassa undervisningen på bästa möjliga sätt för att stöda eleven med dyslexi. Läraren kan använda sig av olika metoder, hjälpmedel, stödformer och arbetssätt. För att läraren skall kunna hjälpa sina elever på bästa sätt, krävs det att läraren har kunskaper om läs- och skrivinläring och om läs- och skrivsvårigheter (Høien & Lundberg, 1999). Pedagogen skall vara medveten om grundtankarna bakom olika metoder (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Høien och Lundberg (1999) lyfter upp fem principer för att arbeta med elever som har dyslexi. Den första principen är att tidigt identifiera och tidigt hjälpa eleven som har dyslexi. På detta sätt kan läraren förhindra att eleven hamnar i den onda cirkeln. Den andra principen är fonologisk träning. Fonologisk träning är viktig, eftersom dyslektikern har brister i det fonologiska systemet. Den tredje principen är direkt undervisning. Eleven som har dyslexi behöver en lärare som kan koncentrera och fokusera sig på eleven, en lärare som kan genast hjälpa och förklara. Den fjärde principen är multisensorisk stimulering. Multisensorisk stimulering betyder att människans alla sinnen används i undervisningen. Elever som har dyslexi behöver fastslå sina kunskaper mer än andra, främst i ämnen med mycket skriftspråk. Den femte principen är god inlärningsmiljö.

Med hjälp av olika metoder för läs- och skrivlärande siktar man på en möjligast väl utvecklad läs- och skrivkompetens. Läs- och skrivutveckling sker i en växelverkan, inte skilt för sig.

Till exempel LTG-metoden (Läsning på Talets Grund) bygger på denna växelverkan. LTG är en holistisk metod i fem faser: samtals-, dikterings-, laborations-, återläsnings- och efterbehandlingsfasen. I samtalsfasen samtalar klassen och läraren om och formulerar tillsammans en text kring en gemensam upplevelse. Man läser texten flera gånger tillsammans och man laborerar med ord, bokstäver och ljud. Man utgår från helheten och kommer till språkets beståndsdelar (Leimar, 1974). I Wittingmetoden utgår man däremot från språkets beståndsdelar. Faserna som ingår i metoden är självständighetsarbete, symbolinläring och arbete med innehållsneutrala språkstrukturer (Witting, 1985). Tragetonmetoden utgår från forskning som visar att det är lättare att lära sig skriva än att läsa (Trageton, 2014). Då pedagogen använder sig av Tragetonmetoden låter man barnet leka med bokstäver och ord på datorn. Snart kan barnet göra egna texter. Grundtanken är att skrivandet skapar läslust. Barnet lär sig att läsa på detta sätt. Ingen av avhandlingens respondenter nämnde att hen utnyttjar ovannämnda metoder som sådana. I stället utnyttjar de hjälpmedel och stödformer som framställs i tabellerna 1 och 2.

Förutom olika metoder för läs- och skrivinläring kan läraren och eleven utnyttja datorbaserade kompensatoriska hjälpmedel samt olika lärandesätt och -strategier. Det är viktigt att läraren kan erbjuda olika hjälpmedel och stödformer samt kombinationer av dem till sina elever. Man bör pröva sig fram för att hitta de rätta individuella lösningarna.

Det lönar sig även att fundera och planera lärmiljön så att också den gynnar inlärandet. Forskning visar att undervisning för dyslektiker är mer effektivt i små grupper eller individuellt, jämfört med undervisning i helklass (NICHD, 2000). Förbundet *Erilaisten oppijoiden liitto* (2022) påminner att elevens motivation att prova alternativa lösningar är av stor betydelse. Läraren i sin tur har en avgörande roll då det gäller att stötta eleven och att hjälpa hen att hitta motivation till att prova olika alternativ.

I den optimala situationen har läraren möjlighet att utgå från och fokusera på den enskilda elevens behov. Då kan läraren och eleven arbeta tillsammans för att hitta lämpliga inlärningsätt och dessutom planera inlärningsmiljön så att också den på bästa möjliga sätt stöder lärandet. Individuell undervisning eller undervisning i smågrupp är inte alltid möjligt eller den bästa lösningen. Då gäller det att skraddarsy klassundervisningen. Förverkligande av individuellt skraddarsytt stöd kan bli svårt på grund av stora klasstorlekar och därmed antal elever som behöver stöd. De pedagogiska resurserna bör anpassas till antalet elever som behöver stöd för att försäkra att den lagenliga rätten till en trygg studiemiljö samt till stöd- eller specialundervisning kan förverkligas.

3. Principer och riktlinjer för stöd

Arbetet i skolan styrs bland annat av styrdokumentet lagen om grundläggande utbildning (628/1998) samt av läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014). I detta kapitel beskriver jag riktlinjerna för stödåtgärder och lagstadgade rättigheter.

3.1 Riktlinjer för stödåtgärder

Utbildningens mål är att stöda elevens utveckling samt att ge eleven kunskaper och färdigheter som hen behöver i livet (Lag om grundläggande utbildning, 1998). Enligt barnskyddslagen (417/2007) ska barnskyddet främja barnets gynnsamma utveckling och välfärd. Då man bedömer vad som är barnets bästa ska man fästa uppmärksamhet vid hur olika åtgärdsalternativ och lösningar garanterar en utbildning som motsvarar barnets förutsättningar och önskemål.

Ett stort antal barn behöver stöd för sitt lärande för att hinna med allting som undervisas i skolan enligt Utbildningsstyrelsen (2022). Enligt lagen om den finländska grundläggande utbildningen har en elev rätt att få stöd för sitt lärande under hela sin obligatoriska grundutbildning. Enligt Utbildningsstyrelsen ska eleven få tillräckligt med stöd för lärandet genast när behovet uppstår. Eleven kan få stöd tillfälligt eller för en längre period. Eleven kan dessutom behöva flera olika former av stöd samtidigt. Skolans viktiga uppgift är att komma med stöd enligt elevens individuella behov (Utbildningsstyrelsen, 2022).

Elevernas olikheter och lärmiljöernas mångfald ses som en människorättsfråga och en kvalitetsfråga i Europeiska centret för specialundervisning och inkluderande undervisning (Utbildningsstyrelsen, 2022). Finland blev medlem år 1996, då centret grundades. Centret erbjuder evidensbaserad information och rekommendationer. Centret lägger tonvikten på att sprida information om hur den inkluderande undervisningen kan genomföras.

Bäst för barnet är att man upptäcker dess inlärningssvårigheter redan så tidigt som möjligt. Flera inlärningssvårigheter kan identifieras redan i förskolan

(Undervisningsstyrelsen, 2022). Ju tidigare pedagogerna hittar barnets svårigheter, desto snabbare kommer man att kunna undvika att barnets svårigheter blir mer komplicerade. Fischbein (2009) lyfter fram att tidiga insatser för elever med dyslexi är ytterst viktiga. Tidigt stöd inverkar sannolikt positivt på elevens självförtroende och självkänsla. Ifall eleven inte får hjälp utan ständigt misslyckas, finns det en risk att hen hamnar i en ond spiral av misslyckanden.

Varje elev har rätt till specialundervisning på deltid ifall hen har svårigheter med skolgången eller med lärandet. Ifall man märker att specialundervisningen på deltid inte räcker till, ska ”specialundervisning ordnas, med beaktande av elevens bästa och förutsättningarna att ordna undervisning, i samband med den övriga undervisningen eller delvis eller helt i specialklass eller på något annat lämpligt sätt” (Lag om grundläggande utbildning, 1998). Det är speciallärarens uppgift att ge specialundervisning eller att handleda lärarna hur de ska stöda eleven.

3.2 Lagstadgade rättigheter

3.2.1 Tre stödnivåer

Enligt Utbildningsstyrelsen (2022) ska eleven få stöd enligt elevens behov. Eleven ska få stöd då stödbehovet uppstår. Det så kallade trestegsstödet infördes i Finland år 2011 (Utbildningsstyrelsen, 2022). Elever som deltar i förskoleundervisningen eller den grundläggande utbildningen har rätt till trestegsstödet (Valteri, 2018). Nivåerna är allmänt stöd, intensifierat stöd och särskilt stöd. Eleven kan få stöd på en nivå åt gången. Stödformerna är till exempel stödundervisning, specialundervisning på deltid, och särskilda hjälpmedel. På alla nivåer går det att tillämpa alla former av stöd, förutom specialundervisning som kräver ett beslut om särskilt stöd (Utbildningsstyrelsen, 2022).

Allmänt stöd. Det allmänna stödet är den första åtgärden för att möta en elev med behov av stöd. Denna stödform innebär enskilda pedagogiska lösningar, handledning och stödåtgärder. Man strävar till att agera så tidigt som möjligt. Stödet är tillfälligt. Inom denna stödnivå görs inga särskilda undersökningar. Det krävs inte heller speciella beslut

att starta det allmänna stödet till eleven. I samband med det allmänna stödet kan man använda sig av differentiering och särskilda undervisningsarrangemang, dessutom behöver eleven inte stanna på klassen då hen får allmänt stöd (Valteri, u.å.). Det allmänna stödets syfte är att försöka förebygga svårigheter för lärande. Det är klass- och ämneslärarna som ger det allmänna stödet, men det är specialläraren som bör handleda lärarna hur de ska ge stödet (Lahtinen, 2015).

Intensifierat stöd. Eleven får intensifierat stöd ifall den allmänna stödformen inte räcker till. Denna stödform är mer fortlöpande, intensiv och är ett individuellt stöd för elevens lärande och skolgång. Eleven får detta stöd enligt pedagogernas och elevvårdens beslut. Ur det pedagogiska perspektivet ges det intensifierade stödet i enlighet med en plan som ska göras för elevens lärande. Det är väsentligt att ett gott samarbete och systematiskt arbete görs för genomförandet av det intensifierande stödet (Utbildningsstyrelsen, 2014). Enligt Statistikcentralen (2021) fick var femte grundskolelev intensifierat eller särskilt stöd, under hösten 2020 fick 69.300 elever intensifierat stöd, det vill säga 12,2 % av grundskoleeleverna.

Särskilt stöd. Ifall det intensifierade stödet inte räcker till kan eleven få särskilt stöd. Beslutet görs genom en pedagogisk utredning och fattas skriftligen av utbildningsnotarien. Rätten till det särskilda stödet måste granskas efter årskurs två och före uppflyttningen till årskurs sju. Ibland behövs den pedagogiska utredningen kompletteras med ett medicinskt eller psykologiskt expertutlåtande (Utbildningsstyrelsen, 2022). Efter beslutet för särskilt stöd får eleven specialundervisning enligt elevens individuella undervisningsplan. I det särskilda stödet ingår specialundervisning samt annat stöd som eleven kan behöva. När en elev får särskilt stöd kan man till exempel ändra på timfördelningen eller definiera individuella lärokurser till de olika läroämnena. I denna stödnivå ordnas det specialundervisning i samband med den övriga undervisningen eller delvis i samband med det. Undervisning kan i vissa fall ordnas också i specialklass (Lag om grundläggande utbildning). Enligt Statistikcentralen (2021) var det 51.100 elever som fick särskilt stöd under hösten 2020, alltså 9 % av grundskoleeleverna i Finland.

Barnets rätt till stöd förstärks även i småbarnspedagogiken från och med augusti 2022 (Statsrådet, 2021). Detta korrelerar med faktumet att tidiga insatser reducerar dyslektiska svårigheter. Stödet ska genomföras på ett inkluderande sätt.

3.2.2 Specialundervisning på deltid och på heltid

Elever får specialundervisning på deltid på grund av läs- och skrivsvårigheter, svårigheter med matematik eller på grund av tal- och språkvariationer. Elever som får deltidstöd får stöd enligt det allmänna stödet eller enligt det intensifierade stödet. Oftast får elever deltidstöd en till två gånger i veckan. Det är specialläraren som ger stödet till eleven, men i vissa fall kan det också vara någon annan av skolans personal som fått instruktioner hur stödet ska ges. Det vanligaste sättet att ge specialundervisning på deltid är genom individuell undervisning men även genom smågruppsundervisning. Att eleven får specialundervisning på deltid innebär att eleven får intensivare stöd under skoldagen vid sidan av den allmänna undervisningen (Lahtinen, 2015). ”Syftet med specialundervisning på deltid är att stärka baskunskaper med hjälp av ett individuellt anpassat träningsprogram så att eleven bättre ska nå lärokursens målsättningar” (Helsingfors stad, 2018).

Elever som får särskilt stöd får stöd på heltid. Specialundervisningen ges under största delen av skoldagen. Specialundervisningen sker för det mesta i små grupper där gruppen består av elever med specifika svårigheter. Målet är att elever som får specialundervisning på heltid ska kunna så småningom inkluderas till den allmänna undervisningen (Lahtinen, 2015).

4 Teoretiska pedagogiska perspektiv

Emanuelsson et al. (2001) lyfter fram att synen på specialpedagogik kan indelas i två olika perspektiv, nämligen det kategoriska och det relationella perspektivet. Perspektiven, det vill säga synsätten, representerar olika sätt att förstå och hantera elevens behov av stöd. Det handlar om huruvida skolan skapar möjligheter för elevens utveckling eller huruvida skolan blir ett hinder för elevens utveckling.

Förenklat kunde man säga att det kategoriska, eller kompensatoriska perspektivet som det även kallas, fäster uppmärksamhet vid elever med svårigheter, medan det relationella perspektivet fäster uppmärksamhet vid elever i svårigheter (Persson, 1998).

Konsekvenserna för specialpedagogisk verksamhet varierar beroende på vilket perspektiv som valts. Vid det kategoriska perspektivet riktas åtgärderna oftast till individen, medan åtgärderna vid det relationella perspektivet fokuseras på relationerna mellan olika faktorer (Jakobsson & Nilsson, 2011).

4.1 Det kategoriska perspektivet

Det kategoriska perspektivet försöker förstå den specialpedagogiska problematiken ur en medicinsk/psykologisk utgångspunkt (Emanuelsson et al., 2001).

Enligt det kategoriska perspektivet är svårigheterna förknippade med eleven och man strävar till att anpassa eleven till undervisningsmiljön. Det kategoriska perspektivet kallas också för det kompensatoriska perspektivet.

Det kategoriska perspektivet är det äldsta och det mest dominerade perspektivet inom specialpedagogiken. Det är en förståelsemodell, vilket betyder att man försöker förstå den specialpedagogiska problematiken på så sätt att det normala är startpunkten i bedömning av det avvikande. Då man kan identifiera det avvikande kan man kartlägga det avvikande och på det sättet välja rätta åtgärder för att stöda eleven med svårigheter (Emanuelsson et al., 2001).

Det kategoriska perspektivet betonar individuella brister och ser individuella behov som medfödda svårigheter. Begreppet särskilda behov härstammar från det kategoriska perspektivet (Barow & Östlund, 2000).

Ahlberg (2007) påpekar att fokuset är på elevens handikapp och avvikelser från det normala. Nilholm (2007) menar, att när pedagogerna kan identifiera brister hos eleven, kan eleven tränas till att anpassa sig till omgivningen. Det kategoriska perspektivet försöker sträva efter att hitta den mest gynnsamma miljön för eleven med svårigheter. Det kan till exempel handla om enskild undervisning eller om placering i en mindre grupp. Grundtanken är en individuell kompensatorisk satsning för att försöka på bästa möjliga sätt få den enskilda eleven att anpassa sig till skolan och samhället (Haug, 1998). Det kategoriska perspektivet kallas även det kompensatoriska perspektivet. Avgörande är hur det normala definieras (Emanuelsson et al., 2001).

Nilholm (2007) sammanfattar att det är individen som blir bärare av problemet då perspektivet är det kategoriska.

4.2 Det relationella perspektivet

Det relationella perspektivet är motsatsen till det kategoriska perspektivet. Inom det relationella perspektivet är relationer, kommunikation och samspel de viktigaste utgångspunkterna som ligger i fokus för att kunna stöda elever med svårigheter. Då man utgår från det relationella perspektivet betonar man att svårigheterna är förknippade med undervisningsmiljön och pedagogerna.

Lärarnas handlingar och deras lärandemiljö blir viktiga att studera för att förstå hur och varför elever har svårigheter. Man utgår ifrån att svårigheten i situationen uppstår av lärarnas handlingar eller deras lärandemiljö (SPSM, 2019).

Det relationella perspektivet utgår från en pedagogiskt formulerad tankemodell, medan det kategoriska perspektivet utgår från en medicinsk/psykologisk förståelsemodell (Emanuelsson et al., 2001).

Även Ahlberg (2009) lyfter fram att det relationella perspektivet är ett synsätt där samspel och interaktion mellan människor är det väsentliga. Författaren menar att i det relationella perspektivet är det inte barnet som är en bärare av svårigheterna utan svårigheten befinner

sig i elevens miljö. Det är miljön som bör anpassas och ändras utgående från barnets förutsättningar. Det är inte meningen att eleven ska ändra sig eller anpassa sig till miljön. Persson (2007) hävdar att det måste göras förändringar i elevens omgivning för att man skall kunna stöda och främja elevens lärande utifrån hans förutsättningar. Olika pedagogiska åtgärder bör riktas till lärandemiljön, eleven och läraren. Perssons synvinkel är att barnet är i svårighet och svårigheterna uppstår på grund av den sociala och pedagogiska miljön som eleven befinner sig i. Också Barow & Östlund (2020) rekommenderar flexibilitet i verksamhetskulturen samt fokusering på relationen mellan individen och lärmiljön.

5 Forskningsuppgift och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att utreda vilka arbetssätt och metoder specialläraren använder i sin undervisning för elever i årskurserna 3–6 för att stöda lärande hos elever som har dyslexi.

En elev som har dyslexi drar nytta av att funktionsvariationen identifieras möjligast tidigt och att stödinsatserna påbörjas i ett så tidigt skede som möjligt. Stödet bör vara elevanpassat (Høien & Lundberg, 1999). Stödet måste dessutom följas och utvärderas så att eleven får det bästa möjliga stödet under hans olika utvecklingsfaser. Eleven behöver en lärare som kan fokusera på den enskilda elevens behov och tillsammans hitta fungerande lösningar som stöder lärandet (Fischbein, 2009).

För att läraren skall kunna stöda eleven på ett optimalt sätt bör läraren känna till olika arbetssätt och metoder för att kunna välja de bästa lösningarna. Läraren bör vara medveten om grundtankarna bakom olika metoder (Jakobsson & Nilsson, 2011). Høien och Lundberg (1992) konstaterar att man bör samla in alla intellektuella resurser för att hitta de bästa individuella lösningarna. Men hur gör specialläraren i praktiken för att ha tillgång till en uppdaterad ”Arbetssätt och metoder-verktygslåda” - finns det eller använder respondenterna kanske en databas med samlad information om forskningsbaserade arbetssätt och metoder för att stöda elever med dyslexi?

Med utgångspunkt i syftet är forskningsfrågorna följande;

- Vilka arbetssätt och metoder använder specialläraren för att stöda elever med dyslexi i årskurserna 3–6?
- Hur väljer specialläraren sina arbetssätt och metoder för att stöda elever med dyslexi i årskurs 3–6?

6 Genomförande

I detta kapitel presenterar jag den valda forskningsstrategin, datainsamlingen samt det etiska övervägandet. Ytterligare presenterar jag valet av respondenterna.

6.1 *Forskningsstrategi*

Avhandlingen är en kvalitativ studie, i vilken jag utreder speciallärares arbetssätt och metoder för att stöda elever med dyslexi. En kvalitativ studie kan exempelvis basera sig på intervjuer, observationer eller analys av texter (Ahrne & Svensson, 2011). Eftersom syftet med avhandlingen är att utreda vilka arbetssätt och metoder specialläraren använder i sin undervisning för elever i årskurserna 3–6 för att stöda lärande hos elever som har dyslexi, anser jag att en intervjustudie är den lämpligaste metoden. Intervjustudien möjliggör kartläggning av respondenternas tankar för att kunna besvara mina forskningsfrågor. Respondenterna är speciallärare i finlandssvenska grundskolor.

I intervjuerna deltog fem speciallärare. Alla intervjuer genomfördes individuellt via telefonsamtal. Intervjuerna skedde elektroniskt på grund av covid-19-pandemin. Intervjuerna var semistrukturerade. Detta innebär att det fanns specifika teman som jag frågade, men jag kunde också ställa följdfrågor (Bryman, 2009). Kvale (1996) menar att man i en semistrukturerad intervju får tillgång till beskrivningar av den intervjuades värld, tyngdpunkten är på respondentens synsätt.

6.2 *Datainsamling i form av semistrukturerade intervjuer*

De vanligaste datainsamlingsmetoderna vid kvalitativa forskningar är intervjuer. Intervjuerna kan delas in i tre olika kategorier. Intervjukategorierna är strukturerade, ostrukturerade och semistrukturerade (Silverman, 2011).

I denna avhandling består datainsamlingen av semistrukturerade intervjuer. En semistrukturerad intervju lämpade sig bra, eftersom jag samlade kunskap om upplevelser och sociala förhållanden (Ahrne och Svensson, 2015). Jag valde att göra semistrukturerade intervjuer, eftersom målet var att utreda speciallärares arbetssätt och metoder samt val av

dem. Denna typ av intervju kan anses som flexibel, eftersom forskaren inte följer standardiserade frågeenkäter (Bryman & Bell, 2013).

Den semistrukturerade intervjun innehåller vissa bestämda intervjufrågor. Forskaren har en lista på teman som går igenom under intervjun. I denna sorts intervju behöver frågorna inte komma i samma ordning som de finns på frågelistan i intervjuguiden. Intervjun kan flyta ganska fritt, och på det sättet kan respondenten komma fram till vad som är viktigt och betydelsefullt. Kärnan i semistrukturerade intervjuer bör grunda sig på hur respondenterna uppfattar och förstår frågorna som intervjuaren ställer (Bryman & Bell, 2013).

Respondenterna uppmuntrades till att fritt formulera sina svar. Vid behov använde jag följdfrågor. Genom att jag visade intresse för temat under intervjun ville jag uppmuntra respondenten till att yttra sina erfarenheter och åsikter.

Enligt Bell (2009) tar intervjuprocessen sin tid. Intervjuerna kräver noggrann planering och det är viktigt att intervjuaren är förberedd. De förberedda frågorna kan gärna prövas före själva intervjun. Då kan forskaren upptäcka ifall intervjufrågorna fungerar på det tänkta sättet och att respondenten har förstått frågorna. Om hen inte förut intervjuat, kan det vara svårt för hen att styra diskussionen så att man håller sig till ämnet. Hirsjärvi och Hurme (2000) poängterar att ifall intervjun tar en mycket lång tid, kan intervjuaren och respondenten tappa intresset eller koncentrationen. Därför är det på sin plats att göra en testintervju. Intervjuerna som utfördes tog en timme per respondent. Före de egentliga intervjuerna gjorde jag en testintervju.

Intervjuerna ljudinspelades och jag transkriberade dem ordagrant. Transkriberingen gjordes direkt efter intervjun, så att alla nyanser i intervjun var i färskt minne. Enligt Ahrne och Svensson (2011) är transkriberingen en viktig del av analysprocessen, eftersom det bland annat kan underlätta tolkningen av varje enskild respondents svar. I transkriberingskedet fick respondenterna påhittade namn för att bevara konfidentialiteten. Således kunde tillförlitligheten ökas då deltagarna visste att deras identitet inte avslöjas.

6.3 Tematisk analys av intervjuvaren

Eftersom syftet med avhandlingen är att reda ut vilka arbetssätt och metoder speciallärare använder i sin undervisning, utför jag en tematisk analys av intervjuvaren. Tematisk analys är en metod för att identifiera, analysera och rapportera data (Braun & Clarke, 2006). Metoden är en av de vanligaste metoderna i kvalitativa forskningsstudier (Bryman, 2011).

Den tematiska analysen passar bra som analysmetod, eftersom jag eftersträvade att få fram respondentens erfarenheter med hjälp av en fritt flödande diskussion vid intervju-tillfället. Den tematiska analysen är en flexibel metod. Typiskt för tematisk analys är att temat är utfunderat, men temans exakta formulering och ordningsföljd saknas. Med hjälp av analysen identifierar och analyserar man. Man använder ofta tematiska analyser i utbildnings- och samhällsvetenskapliga forskningar (Hirsjärvi & Hurme, 2000).

Den tematiska analysen kan delas upp i sex delsteg enligt Braun och Clarke (2006). De menar att alla dessa delsteg ska följas för att analysen skall bli tillförlitlig. Dock lyfter de fram att det får förekomma flexibilitet i delstegen. De sex delstegen är; att bekanta sig med intervjumaterialet, att skapa initiala teman, att söka teman, att granska teman, att definiera och namnge teman och till slut att skriva rapporten (Braun & Clarke, 2006). Nedan förklarar jag delstegen.

Bekantning i intervjumaterialet

I det första skedet bekantade jag mig i intervjumaterialet. Det innebar transkribering, läsning och tolkning av intervjumaterialet (Braun & Clarke, 2006). Jag transkriberade intervjumaterialet genast efter intervjuerna ordagrant. Sedan läste jag igenom hela transkriberingsmaterialet flera gånger och gjorde anteckningar för en första utvärdering av mönster och tankehelheter.

Skapa initiala teman

I det andra skedet arbetar forskaren med att söka fram initiala teman efter att först ha bekantat sig med intervjumaterialet. Forskaren kodar, det vill säga plockar fram intressanta tankar från intervjumaterialet för att vidareanalyseras (Braun & Clarke, 2006). Jag tog fasta vid intressanta tankar i intervjumaterialet med hjälp av att understryka och göra anteckningar på mitt utprintade intervju-material. Sedan sökte jag likheter och skillnader i respondenternas svar. Jag gjorde tabeller för att göra det enkelt att skilja mellan likheter och skillnader. På detta vis kodade jag mitt data och fick fram initiala teman.

Söka teman

I det tredje skedet analyseras de initiala teman och kategoriseras till eventuella teman. I detta skede kan huvudteman och/eller underteman uppträda (Braun & Clarke, 2006). Jag kategoriserade teman med hjälp av tankekartor. Mitt data blev enklare att tyda då jag spjälkade det upp i olika kategorier för att hitta teman.

Granska teman

I det fjärde skedet granskas och förädlas de olika teman som man kommit fram i steg tre (Braun & Clarke, 2006). I detta granskningsskede sammanslog jag vissa teman. Jag läste nog igenom mitt datamaterial och mina anteckningar för att säkerställa att jag inte hade missat något.

Definiera och namnge teman

I det femte skedet definierade och namngav jag de teman som jag analyserade. Jag kom fram att det fanns fem huvudteman i datamaterialet som skulle svara på forskningsfrågorna. Dessa fem huvudteman delades dessutom i underteman. Skedet fem handlar enligt Braun och Clarke (2006) om att definiera och förädla sina teman och om att forskaren reflekterar vad som gör dessa teman intressanta och meningsfulla för forskningen.

Skriva rapporten

I det sista skedet skriver forskaren sin slutliga rapport som då innehåller bland annat en slutlig resultatanalys och vars validitet är trovärdig (Braun & Clarke, 2006). I det sista skedet presenterar jag forskningshelheten i avhandlingsrapporten.

Abduktiv ansats

Den tematiska analysen kan delas in i tre ansatser; deduktiv, induktiv och abduktiv (Alvehus, 2013). I denna avhandling har jag använt mig av den abduktiva ansatsen. Alvehus (2013) lyfter fram att abduktion är en kombination av deduktion och induktion. Med deduktiv analys menas att intervjudata speglas gentemot avhandlingens teoretiska referensram (Alvehus, 2013). Den induktiva analysen innebär att man utgår från data (Braun & Clarke, 2006).

Den abduktiva ansatsen är ett förhållningssätt som lägger vikt på ett starkare växelspel mellan den deduktiva och induktiva ansatsen. Avhandlingens resultatanalys skedde utgående från en abduktiv ansats. Den abduktiva ansatsen innebär en reflektion mellan det teoretiska och empiriska materialet på samma gång enligt Alvehus (2013). Abduktion handlar om växelverkan mellan tidigare teori och det insamlade forskningsmaterialet från intervjuerna (Esaiasson et. al, 2017). Jag reflekterade empiri och teori och lät reflektionerna styra temaanalysen. Jag sökte teman i intervjumaterialet och speglade dem mot teori.

6.4 Val av respondenter

Valet av respondenterna beror på avhandlingens forskningsfrågor och syfte (Kvale & Brinkman, 2014). Eftersom denna avhandlings syfte är att utreda vilka arbetssätt och metoder speciallärare använder sig av för elever med dyslexi i årskurs 3–6, måste respondenterna naturligtvis vara speciallärare. Jag valde att intervjua fem speciallärare. Dessutom hade jag möjlighet till fler intervjuer vid behov. Behov till ytterligare intervjuer uppstod inte, eftersom samma svarsmönster återkom. Jag var nöjd med mättnadsnivån som uppstod av fem respondenter och ansåg att intervjudata var representativt (Ahrne &

Svensson, 2011). Det är viktigt att man kan dra allmänna slutsatser från intervjuerna för målgruppen man analyserar. Ett stort antal respondenter kan leda till att resultatet blir för komplicerat att behandla (Trost, 2010).

Jag kontaktade respondentkandidaterna direkt antingen genom personligt möte, telefonsamtal eller e-postmeddelande. Jag hade tre kriterier för respondentsamplet;

1. respondenten har speciallärarutbildning
2. respondenten arbetar i en svenskspråkig skola som speciallärare i Finland
3. respondenten arbetar med elever i åk 3–6.

Till alla speciallärare som var villiga att delta i intervjun skickade jag ett e-postmeddelande med informationsbrevet och samtyckesblanketten. En av respondenterna hittade jag med hjälp av snöbollsurval, det vill säga en respondent tipsade mig om en respondentkandidat (Denscombe, 2009). Rektorer och kommunerna gav sitt godkännande respektive forskningstillstånd. Intervjuerna skedde under covid-19-pandemin och utfördes via telefonsamtal. Respondenterna kommer från svenskspråkiga grundskolor i södra och västra Finland.

6.5 Etiska tillvägagångssätt

Kvale och Brinkmann (2009) identifierar några typiska etiska frågor i en intervjuundersökning. I detta kapitel behandlas frågorna angående konfidentialitet och informerat samtycke.

Objektskolorna för avhandlingen befinner sig i södra och västra Finland. Skolan definieras inte mera exakt på grund av forskningsetiska skäl och för att bevara skolans anonymitet.

I informationsbrevet informerades respondentkandidaterna om syftet med avhandlingen och dess etiska riktlinjer. I informationsbrevet nämndes att den intervjuade när som helst har rätt att avbryta intervjun eller låta bli att svara på frågor, utan att behöva ange orsak.

I informationsbrevet framgick att materialet förvaras bakom lösenord och kommer endast att användas till magisteravhandlingen samt information om hur länge data sparas. I informationsbrevet nämndes dessutom att inga namn eller personuppgifter kommer fram och att data kommer att anonymiseras så att respondenterna inte kan identifieras. I informationsbrevet konstaterades även att för att trygga den intervjuade och skolan, kan eventuella detaljer från intervjuerna raderas eller modifieras.

Personerna som valde att delta i intervjun gav sitt skriftliga samtycke med en samtyckesblankett. I samtyckesblanketten gav respondenten sitt samtycke till att delta i intervjun och till ljudinspelning. Med samtyckesblanketten uppgav deltagarna att de fått information angående forskningen.

Materialhanteringsplanen, att de som deltar i forskningen fick tillräckligt tydlig information om vad avhandlingen innehåller och vad deltagarna kommer att delta i, samt behandlingen av personuppgifterna följer Forskningsetiska delegationens forskningsetiska riktlinjer (TENK, 2019).

7 Forskningsresultat och tolkning av resultaten

I detta kapitel presenterar jag forskningsresultaten enligt forskningsfrågorna. Centrala reflektioner med tanke på avhandlingens syfte lyfter jag fram som citat. Citat används för att markera respondenternas tankar kring forskningsfrågorna. Citaten är tagna från det transkriberade intervjumaterialet och visas som indragen text.

Avhandlingens resultat berättar att speciallärarna utnyttjar varierande individuella lösningar för att stöda elever med dyslexi.

Alla respondenter utnyttjar en eller flera typers datorbaserade kompensatoriska hjälpmedel. Med användande av ett kompensatoriskt hjälpmedel syftar man till att kompensera den svårighet som eleven har, hjälpa kringgå svårigheten och på så sätt stöda och underlätta lärandet. Alla respondenter kombinerar de datorbaserade hjälpmedlen dessutom med ett antal övriga stödformer. I följande kapitel beskrivs hurudana datorbaserade stödformer och hurudana övriga stödformer respondenterna utnyttjar i sin undervisning.

Avhandlingens resultat berättar även att utgångspunkten till val av lämpligaste stödformer är den individuella eleven, speciallärarens yrkeskunnande samt prövande av olika alternativ. Valprocessen går i linje med Høien och Lundbergs (1992) idé om att pedagogen måste samla in alla intellektuella resurser för att hitta konstruktiva pedagogiska individuella lösningar. Valet av de lämpligaste stödformerna kan också förankras i Byrd Rawson och Saunders (IDA, 2021) tanke om att dyslexi framträder på personliga sätt och att stödåtgärderna således grundar sig på individuellt anpassade undervisningsmetoder och lösningar.

Resultatet tyder på att respondenternas pedagogiska perspektiv representerar både det kompensatoriska (kategoriska) perspektivet och det relationella perspektivet. Det kompensatoriska perspektivet konkretiseras i o med utnyttjande av kompensatoriska hjälpmedel i undervisningen. Det relationella perspektivet å sin sida konkretiseras i o med att respondenterna betonar vikten av samarbete till exempel med de andra pedagogerna och

hemmet. Detta kan kopplas till Perssons (1998) begreppsförklaring om att vid det kompensatoriska perspektivet fästs uppmärksamheten vid eleven med svårigheter och i det relationella perspektivet fästs uppmärksamheten vid eleven i svårigheter.

Respondenterna berättar att de inte i första hand funderar på huruvida de valda stödformerna grundar sig på forskningsbaserad kunskap. De menar att man prövar sig fram och att resultatet avgör vilken lösning eller vilka lösningar man använder sig av. Elevens välmående och inlärningsresultat avgör. Respondenterna betonar, såsom Fischbein (2009), att arbetssätt, metoder och arrangemang bör bidra till att eleven inte hamnar i en ond cirkel av misslyckanden, utan i stället stärker elevens självkänsla och motivation och på det sättet elevens lärande. De valda stödformerna och arbetssätten ska bidra till att eleven upplever att hen lyckas i skolan och kan prestera. Respondenterna söker information om olika arbetssätt och metoder från olika källor och refererar inte till någon huvudsaklig databas som källa till forskningsbaserad kunskap.

7.1 Vilka arbetssätt och metoder använder specialläraren för att stöda elever i årskurs 3–6 med dyslexi?

Respondenterna är erfarna speciallärare, vilket medför att de har en hel del kunskap och erfarenhet om olika arbetssätt och metoder. Fyra respondenter har arbetat som speciallärare i 20–26 år, en respondent har arbetat som speciallärare i fem år. De har rikligt med idéer och tankar om hur man kan stöda elever med dyslexi. Alla respondenter berättar att de använder sig av flera olika arbetssätt och metoder för att stöda elever med dyslexi.

Alla respondenter utnyttjar datorbaserade kompensatoriska hjälpmedel för att stöda elevens skrivande och läsande. Dessutom kombinerar varje respondent datorbaserade hjälpmedel med olika praktiska arbetssätt och metoder. En av respondenterna fokuserar medvetet på användning av andra stödformer än datorbaserade hjälpmedel i sin undervisning.

Tabell 1 demonstrerar datorbaserade kompensatoriska hjälpmedel som respondenterna använder sig av. I tabell 2 åskådliggörs övriga stödformer.

7.1.1 Datorbaserade kompensatoriska hjälpmedel

Alla respondenter utnyttjar datorbaserade kompensatoriska hjälpmedel för att stöda elevens skolgång. En av speciallärarna betonar att eftersom eleverna arbetar så mycket med datorer i klassrummet vill hen därför i stället fokusera på praktiska och konkreta arbetsätt i sin undervisning. Dock utnyttjar hen också datateknik som hjälpmedel. Fischbein (2009) menar att att ta in datorer i undervisningen är elementärt då man arbetar med elever som har dyslexi.

Jacobson (2002) lyfter fram att kompensatoriska stödåtgärder som ett medel i en inkluderande skola är värdefulla och att dagens informationsteknik ger en massa möjligheter till detta. Han påminner att genom att kombinera olika tekniska hjälpmedel blir det möjligt att skraddarsy tekniska lösningar.

Med hjälp av datorbaserade kompensatoriska hjälpmedel kan eleven skriva texter på datorn i stället för hand, hen kan få hjälp av att använda rättstavningsprogram och dikteringsfunktion och av att läsa och samtidigt lyssna på texten, med mera.

I tabell 1 sammanfattas de datorbaserade kompensatoriska hjälpmedel som respondenterna utnyttjar sig av för att stöda elever med dyslexi. Ur tabellen framgår även hur många av samtliga fem respondenter utnyttjar det specifika hjälpmedlet.

Att specialläraren använder sig av datatekniska kompensatoriska hjälpmedel möjliggör många gånger positiva skolprestationer. Eleverna gillar ofta att använda datorer och specialläraren kan hitta omvägar runt avkodningsproblem. Tekniska hjälpmedel upplevs oftast som motivationshöjande bland elever enligt Jacobson (2014). Genom att använda datorbaserade kompensatoriska hjälpmedel i klassrummet kan eleven dessutom stanna i klassen i stället för att gå till specialläraren.

En respondent påminner att eleverna vanligtvis är skickliga datoranvändare. Eleverna i årskurs 3–6 är i åldern 9–12 år, och ofta vana vid datatekniska apparater och lösningar. Ifall datatekniska alternativ, i klassen eller utanför, inte verkar stöda eleven, provar man sig fram på andra sätt.

Utnyttjande av informations- och kommunikationsteknik (IKT) innebär att specialläraren måste hålla sig à jour med den snabba utvecklingen av IKT, till exempel i form av fortbildning. Alla respondenter förhåller sig positiv till fortbildning.

Tabell 1: Datorbaserade kompensatoriska hjälpmedel

DATORBASERADE KOMPENSATORISKA HJÄLPMEDEL	ANVÄNDARE
Ljudfiler	5 av 5
Stavningskontrollprogram och dator som skrivhjälp vid otydlig stil	4 av 5
Talsyntes	3 av 5
Lexia- och Provia-programmen	2 av 5
Läspenna	2 av 5
Datorns dikteringsfunktion	1 av 5

Ljudfiler

Alla respondenter berättar att de använder sig av ljudfiler, till exempel ljudböcker, i sin undervisning. Med hjälp av en ljudbok kan eleven lyssna på texten i stället för att läsa den. En ljud- eller talbok är en inläst version av en textbok (Dyslexiförbundet, 2011).

Samtliga respondenter lyfter fram vikten av ljudböcker som ett hjälpmedel. Elever som har dyslexi kan ha svårt att läsa, fastnar lätt och förstår inte textens handling och mening. Ljudboken är ett briljant hjälpmedel som möjliggör att eleven hänger med och hamnar inte i fallgropar som skulle göra skolgången svår. Att lyssna på ljudböcker är ett effektivt sätt att hänga med texten (Morgan, 2013).

Två respondenter lyfter fram en viktig aspekt. De påminner att eleven kan ha svårt med det auditiva eller att hen inte gillar att lyssna. I sådana fall är det viktigt att kunna differentiera och hitta stödåtgärder som lämpar sig för eleven. Respondenterna lyfter fram att det krävs att läraren differentierar och anpassar uppgifter, samt använder sig av varierande stöd- och arbetsmetoder och dessutom olika undervisningsarrangemang. Detta framgår av citaten nedan.

”Ljudböckerna är inte för dem som har svårt med det auditiva och kanske har svårt att uppfatta texten”.

”...viktigt att vänja eleverna i 3–4 att lyssna på ljudböcker för att det ska vara bekvämt att använda dem i 5–6–7–8–9. Ljudböckerna är ju viktiga”.

Alla respondenter använder sig av Otava Utbildnings Otso-applikation. Otso möjliggör att lyssna på ljudfiler till en tryckt bok, titta på videor med mera. Elever i årskurs 1–9 som använder en tryckt lärobok från Otava kommer lätt och gratis åt digitalt innehållet av boken. Applikationen hjälper eleven både i skolan och hemma, till exempel när hen läser läxor, övar uttal och repeterar inför prov. Otso kompletterar den tryckta boken med inlästa texter, videor och animationer (Otava Utbildning, 2019). Att Otso-applikationen är populär bland alla respondenter framgår av citatet nedan.

”Vi använder Otso-appen som är då gratis och den brukar jag tipsa alla elever... Den är gratis och fungerar med Otavas böcker”.

Likaledes berättar alla respondenter att de utnyttjar kunskapscentrum Celias material, såsom talböcker. Celias böcker kan användas av alla som har svårt att läsa vanliga böcker. Användarna kan låna skön- och faktalitteratur avgiftsfritt från Celia. I sortimentet finns kring 40.000 talböcker (Celia, 2022).

Stavningskontrollprogram

En respondent berättar att hen vill lära sina elever att använda rättstavningskontrollen och att tänka sig stavningskontrollprogrammet som en teknisk handledare. En annan respondent använde sig däremot medvetet inte av rättstavningskontrollen.

”För rättskrivningen, så vill jag att de ska lära sig använda rättstavningskontroll och tänka det som en teknisk handledare och sedan iaktta sina texter”.

” Om vi har dyslektiker som har svårt med rader och handstil så då har jag sedan använt datorn. - Man tar bort förstås rättstavningskontroll”.

Det finns olika stavningskontrollprogram som är utvecklade för personer med läs- och skrivsvårigheter och/eller dyslexi. Till exempel i ordbehandlingsprogrammet Word kan stavningen kontrolleras automatiskt. Eventuella stavfel markeras (Papunet, 2022).

Talsyntes

Tre respondenter berättar att de använder sig av talsyntes. En talsyntes omvandlar texten på datorn till tal. Talsyntesen används oftast tillsammans med en skärmläsare som styr vad som ska läsas upp. De flesta talsynteser installerar man i sin dator, läsplatta eller smarttelefon (Dyslexiförbundet, 2011). Till exempel webbsidan smaly.fi instruerar hur användaren kommer i gång med talsyntesen. Två av fem respondenter utnyttjar webbsidan smaly.fi som stöd i sitt lärarbete.

”Lära dem att använda talsyntes, så det hjälper ju dem som har de här svårigheterna”.

”Låta talsyntesen... läsa”.

Citaten ovan åskådliggör att talsyntesprogrammet eller applikationen läser upp texten och eleven lyssnar.

Lexia- och Provia-programmen

Två respondenter använder sig av dataprogrammen Lexia och Provia för att stöda sina elever. Skolan har skaffat programmen. Citatet nedan beskriver möjligheter som Lexia ger för att skraddarsy övningar enligt elevens behov.

”Du kan öva alla ljud, att läsa, att skriva. Det är en uppsjö av övningar. Om man vill skraddarsy för en elev ett eget material, så kan man bilda en mapp och sen finns där övningarna”.

Lexia och Provia är programverktyg avsedda bland annat för elever med dyslexi. Läraren kan använda Provia-tester till exempel inför årskursstart för att identifiera de elever som drar nytta av att få stöd för sitt lärande. Lexia består av elevenpassbara digitala övningar för att träna till exempel fonologisk medvetenhet eller ljud-bokstavsmatchning (Sanoma Utbildning, 2021; Lexia, 2008).

Läspenna

Två respondenter utnyttjar sig av läspenna som hjälpmedel för sina elever. Läspennan fungerar så att eleven drar med läspennan över en text och sedan läser datorn upp texten. Läspennan skannar ord, lagrar ord, översätter ord och också uttalar ord (Dyslexiförbundet, 2011).

”... läspenna som du drar över texten och sedan läser den det upp.”

Läspennan kan vara till stor hjälp för dyslektiker då den läser upp texten, åskådliggör citatet ovan.

Datorns dikteringsfunktion

En respondent använder sig av datorns dikteringsfunktion under sina lektioner. Eleven använder tal för att skapa text. Till exempel ordbehandlingsprogrammet Word innehåller en dikteringsfunktion. Att dikteringsfunktionen är användbar för elever med dyslexi kommer fram av citatet nedan.

”Det finns ju dikteringsfunktion och man kan låta dem skanna texter och låta talsyntesen läsa”.

Dikteringsfunktionen kan vara till stor hjälp för eleven då hen har svårigheter med att skriva för hand eller då hens skrivstil är svår att tyda.

7.1.2 Övriga stödformer

Förutom datorbaserade hjälpmedel, som presenterades i föregående kapitel, utnyttjar alla respondenter sig också av ett antal övriga stödformer. Dessa stödformer är för det mesta praktiska hjälpmedel och presenteras i tabell 2. Ur tabell 2 framgår även hur många av de fem intervjuade speciallärarna utnyttjar en specifik stödform i sin undervisning. En av respondenterna betonar speciellt vikten av att använda andra än datorbaserade stödformer. Citatet nedan åskådliggör detta.

”Jag arbetar jättemycket konkret och inte så mycket med datorer eller sådana undervisningsprogram. Det används så mycket datorer i klassrummet och det är ändamålsenligt när läraren har en stor grupp, så då är det jättebra för klassläraren men jag tycker att när man har en liten grupp så ska man passa på att den tiden till handgripliga konkreta. 10 % är det datorer med mig och 90 % är det handgripliga läsandet”.

Alla fem respondenter använder sig av smågruppsundervisning, differentierad diktamen och stöder hemmet. Speciallärarens stöd till hemmet och till andra pedagoger är inkluderat i övriga stödformer-helheten. Alla respondenter betonar vikten av samarbete med hemmet och övriga pedagoger.

Tabell 2: Övriga stödformer

ÖVRIGA STÖDFORMER	ANVÄNDARE
Privat- eller smågruppsundervisning	5 av 5
Differentierad diktamen	5 av 5
Specialläraren stöder hemmet	5 av 5
Specialläraren stöder och samarbetar med klassläraren	5 av 5
Bravkod-metoden	3 av 5
Läslinjal	2 av 5
Lättlästa texter	2 av 5
Språklekar	2 av 5
Muntlig komplettering	2 av 5
Upprepad läsning	2 av 5
Lär ut studieteknik	2 av 5

Privat- eller smågruppsundervisning

Alla respondenter ger individuellt stöd både i klassrummet och utanför klassrummet. Stödet utanför klassrummet ges i smågrupper eller individuellt. I smågrupper är det möjligt att fokusera på varje elev och hans specifika behov bättre än i en stor grupp. Man försäkrar att eleven får det differentierade stödet hen behöver. En liten grupp möjliggör också en lugnare omgivning än vad klassrummet gör. Forskning visar att undervisning för dyslektiker är mer effektivt i små grupper eller individuellt, jämfört med undervisning i helklass (NICHD, 2000).

Också provtillfällen och diktamen kan ordnas i en liten grupp eller enskilt. Arrangemangen möjliggör att specialläraren kan till exempel satsa extra noga på betoningen eller diktera extra långsamt. Ifall eleven behöver höra provfrågan, kan läraren läsa upp den.

Även extra tid möjliggörs till exempel så, att rasttiden kan utnyttjas som prov- eller diktamenstid. Att undervisningen sker både i klassrummet och utanför klassrummet kommer fram ur citaten nedan.

”Det är nog nästan 75 % så tar jag eleven från klassen. Ibland är jag i klassen men då är jag som en assistent där”.

”Om eleverna behöver hjälp med läsandet och skrivandet så då behövs de individuella insatserna, att det kan man inte få in i klassen. De kommer till mitt rum”.

”Ibland sitter jag med en elev i klassen och ibland cirkulerar jag runt. Ibland sätter jag mig med eleven utanför klassrummet. Jag är öppen för alla arbetssätt”.

En respondent tar upp att det ibland kan kännas svårt för elever i årskurs 5–6 att lämna klassrummet och bege sig till specialläraren. Detta återspeglas i citatet nedan.

”De äldre eleverna är inte så jätteintresserade av att avvika från sin lektion och komma på specialundervisning”.

Specialläraren beaktar detta bland annat så att hen justerar övningar i klassrummet så att de möter elevens behov. Specialläraren bakar in en elevanpassad uppgift som eleven kan göra i klassrummet utan att behöva lämna klassen.

Differentierad diktamen

Alla respondenter använder sig av differentierad diktamen i sin undervisning. I praktiken betyder det att diktamen sker i en mindre grupp, att dikterandet är mycket tydligt och att texten är kortare. I en differentierad diktamen kan fokuset också ligga enbart till exempel på sj-ljud. Då beaktar läraren endast sj-ord i bedömningen och förbiser fel i övrigt.

”Förkortad diktamen, eller om diktamen handlar om tj-ljudet så tipsar jag eleven att endast öva på tj-ljudet för annars får den onödiga fel på alla andra ord. Sen inte ta lika mycket med fel med bedömningen”.

”Men jag kan nog ibland diktera till elever, de får göra det i mindre grupp. Sen gällande diktamen så är det också den där bedömningen att hur bedömer man sen den eleven. Att ganska vanligt är det att man bara tar fel om man har till exempel j-ljudet så tar man fel för bara dem orden”.

Citaten ovan exemplifierar vad differentierade diktamen i praktiken kan innebära.

Specialläraren stöder hemmet

Alla respondenter tipsar och stöder hemmet. Respondenterna lyfter fram att det är otroligt viktigt att barnet övar också hemma för att nå till exempel bättre läsflyt. Det räcker inte att eleven övar endast i skolan, utan övande måste ske också på fritiden. Med stöd från engagerade vårdnadshavare som dagligen uppmuntrar och stöder barnet avancerar hen. Niilo Mäki Instituutti (2019) uttrycker att det förväntas att vårdnadshavaren samarbetar med pedagogerna. Citatet nedan åskådliggör respondenternas syn på betydelsen av hemmets stöd.

”Sen det som är jätte viktigt är att ta hemmet med. Jag brukar säga att bara det fungerar med hemmet och vårdnadshavarna så är det den bästa resursen som finns! Alltid är det en liten besvikelse om barnet har dyslexi och läs och skrivsvårigheter men sen bara man får dem och inse att man kan göra så mycket ändå nuförtiden och det går ändå framåt”.

En elev som får stöd hemifrån brukar göra framsteg. Detta exemplifieras i följande citat.

”De elever som gjort stora framsteg har nog hemmet mycket varit med att de faktiskt läser, så tråkigt som det låter så behövs mycket läsning. Och det är nog det som hjälper”.

Respondenterna tipsar vårdnadshavarna om att läsa hemma möjligast mycket, och ger skraddarsydda hemläsningsuppgifter. Barnet med dyslexi borde lästräna varje dag för att förstärka ordavkodningen och bli mer och mer bekant med ljuden och för att få läsflytet i gång. Barnet kan till exempel själv läsa högt eller alternativt kan man läsa för barnet och tillsammans titta på bilderna och diskutera innehållet. Citatet nedan belyser vikten av att introducera texten så att barnet får en uppfattning vad texten generellt sett handlar om.

”Jag säger till föräldrarna också att föräldrarna kan göra på olika sätt hemma, alltid då de ska läsa en bok, så säger jag till föräldrarna att de alltid ska titta vad boken heter, föräldrarna ska läsa högt vad boken handlar om, sen ska föräldrarna läsa första sidorna i boken för att barnet ska få en uppfattning om boken före eleven börjar läsa”.

Det är extra viktigt att eleven som har dyslexi får stöd från hemmet. Vårdnadshavarna kan till exempel stöda och uppmuntra barnet genom att visa intresse för hens skolgång bland annat genom att följa med och stöda barnet då barnet gör sina läxor. Niilo Mäki

Instituutti (2019) betonar att ett barn som har svårigheter med läsning och skrivning behöver en vuxen som tålmodigt stöder och uppmuntrar barnets övande. Detta kräver tid och medvetet satsande på en atmosfär som är harmonisk och motiverande. Institutet rekommenderar att öva i korta och upprepade perioder och att välja texter som barnet gillar, till exempel serietidningar eller böcker om djur med bilder.

”Det rekommenderar jag hem också att man skulle varje dag läsa en kort grej”.

Citatet ovan ger ett exempel på lästips från specialläraren till hemmet. En respondent betonar att man inte skall använda skolböckerna till lästräning, utan i stället lättlästa böcker eller tidningar. Detta framkommer ur citatet nedan.

”Sen säger jag också till föräldrarna att nej man får absolut inte använda omgivningslära/skolböcker som lästräning. Utan när man lästränar ska man ha väldigt lätta böcker. För då ska man träna läsflytet. Det är viktigt att man sätter sig in i barnets situation och att föräldrarna har tid för det är också. Skolan kan ge undervisning men där i hemmet måste det finnas stimulans. Det är minst lika viktigt vad föräldrarna gör där hemma för du som speciallärare kan inte få barnet lära sig enbart med det som du gör”.

En annan respondent anser att det går hur bra som helst att använda läroböcker som lästräning. Citatet nedan belyser hur respondenten tipsar hemmet i så fall.

”Jag brukar ge som övningsätt hemma att man väljer till exempel det kan vara någon läxbok eller vilken text som helst som man väljer till exempel fyra, fem rader och läser först och tar reda på vad alla orden betyder. Och man läser en gång och sen läser man en gång till, tredje, fjärde och femte gången till. Och ibland kan man ta tid och märka att hej den här övningen det gör mig det, det liksom går framåt. Det blir bättre”.

Läsmotivationen väcks bäst då man hittar texter som väcker läsintresset (Liberg, 2005). Vårdnadshavarna och skolan kan hjälpa barnet att hitta lämpliga texter. De kan föreslå lättlästa böcker eller tidningar som berättar om något som intresserar barnet. Att specialläraren har en bra relation, samspel och kommunikation med barnet hjälper specialläraren att bli bekant med barnet och hans preferenser. Det relationella perspektivets betydelse åskådliggörs av citatet nedan.

”.. men sen hur man hjälper den finns det jättemycket ur det relationella perspektivet och hur vi liksom bemöter eleverna i skolan och jag tycker att man kan göra väldigt mycket där. Det första som jag tänker då jag möter elever så är det viktigaste att dom ska få en bra relation till mig..”.

Inlärningsmiljön, hemma och i skolan, har också sin betydelse enligt Høien och Lundberg (1999). Vikten av inlärningsmiljöns atmosfär påminner också Niilo Mäki Instituutti (2019) om. Att tala om inlärningsmiljöns betydelse med vårdnadshavarna hör också till speciallärarens yrkeskunnande.

Specialläraren stöder och samarbetar med klassläraren och övrig personal

Alla respondenter stöder och samarbetar med klassläraren och övrig personal dagligen. Speciellt intensivt är samarbetet med klassläraren.

”Man kan inte jobba som speciallärare om man inte vill samarbeta. Om man inte vill samarbeta så ska man inte arbeta som speciallärare”.

”Som speciallärare så är det jätteviktigt att samarbeta med klasslärarna. Med alla fungerar det inte lika bra men samarbetet är ju jätteviktigt, det är A och O”.

”Handleder klassläraren.”

”Jag samarbetar ju med klassläraren jättemycket, dagligen, och är mycket komplärare i klassen och ibland diskuterar vi vad som är bäst för barnet. Skolpsykologen har inte så jättemycket läs- och skrivkartläggningar och test så det blir mera en allmän kartläggning hos skolpsykologen att det är ganska mycket specialläraren som har läs och skrivningen. Sen finns det ju talterapeuter... Det är yrkesövergripande samarbete”.

”Jag ger mer differentieringstips åt klasslärarna hur de skulle kunna arbeta i klassen sedan. Differentiera lärandet. Förkortad diktamen, eller om diktamen handlar om tj-ljudet så tipsar jag eleven att endast öva på tj-ljudet för annars får den onödiga fel på alla andra ord. Sen inte ta lika mycket med fel med bedömningen.”

Det relationella perspektivet förverkligas i respondenternas dagliga arbete. Detta illustreras i citaten ovan. Specialläraren sprider ny kunskap, samarbetar och kommunicerar med klassläraren och övrig personal för att på bästa sätt kunna stöda eleven. Detta tangerar även Høien & Lundbergs (1999) teori. För att klassläraren ska kunna hjälpa sina elever på bästa sätt, krävs det att klassläraren har kunskaper om olika svårigheter, som till exempel kunskap om dyslexi.

I en inkluderande skola är det väsentligt att klasslärarna får stöd av speciallärarna eftersom klasslärarna behöver få kunskap om specialpedagogik, så att klassläraren förstår

elevens svårigheter och kan på det sättet hitta elevens styrkor och stöda dem på det lämpligaste sättet (Helin Henriksson et al., 2020). Specialläraren stöder då indirekt eleven genom att först handleda klassläraren (Sundqvist, 2012). Specialläraren ska gärna ha en konsultativ roll gentemot skolans övriga pedagoger, betonar Sundqvist (2012). Enligt Björk-Åman och Sundqvist (2019) är det vanligaste sättet att organisera stödet dock i smågrupper och som individuell undervisning. Forskarna summerar att trots att samundervisning (kompanjonsundervisning) lyfts fram i både forskning och styrdokument, används stödformen sparsamt. I och med Salamancadeklarationen 1994 har Finland förbundit sig att utveckla utbildningen i en inkluderande riktning (Utbildningsstyrelsen, 2022). Alla respondenter nämnde att de organiserar stödet till eleven också i form av kompanjonsundervisning.

Bravkod-metoden

Tre respondenter använder sig av Bravkod-metoden. Metodens namn härstammar från ordet bra och ordet avkodning och är en träningsmetod för elever som behöver automatisera sin avkodning vid läsning.

När eleven går igenom Bravkod-materialet med en speciallärare finns det möjligheter till att elevens lästräning blir lyckad och mer flytande. Bravkod-metoden har visat sig vara funktionell då det gäller att träna läsandet till mer flytande (Studentlitteratur, u.å.). Materialet omfattar ett häfte med ökad svårighetsgrad, från enbokstavslistor till sammansatta ord. Eleven och specialläraren arbetar tillsammans i tjugo minuter minst två gånger i veckan. Specialläraren fungerar som en personlig tränare som rådgiver eleven (Skolvärlden, 2016).

”Bravkod är en träning som man väljer att göra en viss period för att öka läshastigheten.”

Citatet ovan berättar att Bravkod-metoden används av respondenterna för lästräning.

Muntlig komplettering

Två respondenter använder muntlig komplettering som ett skräddarsytt arrangemang vid behov. Eleven får då komplettera provskrivningen muntligt. Citaten nedan beskriver hur muntlig komplettering kompletterar till exempel stavning.

”Muntlig komplettering... i liten grupp”.

”I finskan kompletterar jag stavningen muntligt med eleven”.

Muntlig komplettering förverkligas i en liten grupp visar citatet ovan.

Läslinjal

Två respondenter utnyttjar läslinjal som hjälpmedel i sin undervisning för eleven. Citatet nedan berättar att läslinjalen hjälper eleven att fokusera.

”När man läser så används läslinjaler ...och man läser bara en rad”.

En läslinjal är ett hjälpmedel som hjälper eleven att följa meningen och minskar risken att läsaren tappar bort sig eller läser om en rad. Med hjälp av en läslinjal kan eleven fokusera antingen på en enskild rad, eller flera rader åt gången (Dyslexibutiken, u.å.).

Lättlästa texter

Två respondenter använder sig av lättlästa texter i form av böcker, tidningar och nyheter i sin undervisning. En respondent betonar att vanliga kursböcker inte ska användas för lästräning, i stället ska man använda lättlästa böcker. Ingen respondent nämnde att hen använder sig av lättlästa webbsidor i sin undervisning. Citatet nedan påminner att lättlästa böcker är användbara då eleven tränar läsflytet.

”När man lästränar ska man ha väldigt lätta böcker. För då ska man träna läsflytet”.

Lättläst är ett lättare språk än standardspråket. Det är en språkform där innehållet, vokalbulären och uppbyggnaden är anpassat till läsaren så att språket blir lättare att förstå.

Lättläst riktar sig till personer som har svårt att läsa eller förstå standardspråk (Selkokeskus, 2021). Till exempel LL-Center ger tips på lättlästa böcker (LL-Center, u.å.).

Språklekar

Två respondenter använder sig av språklekar i sin undervisning. Eleverna leker med bokstäver till exempel så att en elev skriver en bokstav på klasskompisens rygg och sedan uttalar man bokstaven. Dessutom spelas Memory-spel för att träna exempelvis att kombinera versaler och gemen. I språklekar klipper man också ut bokstäver och texter för att konkret se bokstäverna och kunna ta i dem. En av respondenterna väljer att medvetet satsa på taktila lekar i stället för att sätta mest tid på datorbaserad övning.

”Med de yngre eleverna så när man lär dem bokstäver så skriver dom också på varandras ryggar och får ta i saker och ting. Och när de spelar Memory så man få en rörelse med, som är viktigt.”

Bland annat Folkhälsan publicerar material som kan kostnadsfritt användas och skraddarsys för språklekar (Folkhälsan, 2021). Høien och Lundberg (1999) påminner om vikten av multisensorisk stimulering då man arbetar med elever som har dyslexi.

Upprepad läsning

Två respondenter använder upprepad läsning som undervisningsmetod. Med upprepad läsning menas att man fokuserar på kopplingen fonem-grafem och ordigenkänning för att automatisera avkodningen, på detta sätt kan läsflytet förbättras (Samuels, 1997). Upprepad läsning är en metod som visat sig ge bra resultat då det gäller att stärka läsförmågan (Lee & Yoon, 2017).

”Upprepad läsning, med andra ord att man läser en text som är lämplig för elevens läsnivå flera gånger och sen just via det märker kanske eleven att okej det här går ju bättre och bättre ju fler gånger man läser texten”.

Upprepad läsning ger resultat visar citatet ovan.

Studieteknik

Två respondenter lär ut studieteknik till sina elever. Genom att lära ut olika studietekniker får barnet prova på olika strategier som kunde hjälpa hen bäst i skolarbetet. När eleven väl har hittat en lämplig studieteknik underlättas skolarbetet. Med en bra studieteknik kan eleven ta till sig kunskap på ett bättre sätt (Skolvärlden, 2017).

”Lära eleverna studieteknik, speciellt de äldre eleverna som då kanske har lite jobbigt att läsa så lär jag dem om studieteknik och vi gör tankekartor av till exempel omgivningslära eller historia som ska hjälpa dem att läsa och det är förstås sådant som alla barn mår bra av.”

”Man behöver repetera, öva, läsa och ha fungerade studietekniker.”

I skolan lär man sig ständigt nya saker och vissa ämnen kan kännas svårare än andra. För att underlätta skolarbetet anser två speciallärare att det är viktigt att lära ut studieteknik. Med hjälp av en fungerande studieteknik strävar man till att hindra att eleven hamnar i en ond cirkel av misslyckanden (Høien och Lundberg, 1999). En fungerande studieteknik kan underlätta skolarbetet och göra det roligare och mer motiverande. Studietekniska strategier är till exempel att studera i korta pass, att göra tankekartor, att använda datorn eller att läsa en text och sedan förklara texten med egna ord så att eleven förstår innehållet.

7.2 Hur väljer specialläraren sina arbetssätt och metoder för elever i årskurs 3–6 med dyslexi?

Respondenternas utgångspunkter till val av de lämpligaste stödformerna är den individuella eleven, speciallärarens yrkeskunnande samt prövande av olika alternativ. Utgångspunkterna är i en ständig växelverkan med varandra och specialläraren gör sitt val på basen av detta. Avsikten är att på bästa möjliga sätt stöda den individuella elevens skolgång och välmående.

7.2.1 Enligt eleven

Alla respondenter poängterar, att vid val av arbetssätt och metoder utgår de från elevens behov. Tankesättet representerar både det kompensatoriska (kategoriska) och relationella perspektivet. Det kompensatoriska synsättet betyder att speciallärarna utgår från elevens svårigheter och väljer lösningar för att stöda eleven enligt detta. Det relationella synsättet betyder att speciallärarna anser att lärandemiljön i skolan bör anpassas utgående från elevens förutsättningar. Anpassandet innebär samspel och kommunikation med skolans olika aktörer.

En av respondenterna markerar vikten av att lära känna eleven och att lyckas skapa en bra relation till hen. En bra kontakt med eleven medför att elevens behov och preferenser konkretiseras även på detta sätt för specialläraren. Hen påpekar att detta kräver medvetet satsande, vilket i bästa fall leder till att eleven tycker att det är roligt att jobba tillsammans med specialläraren.

”Man kan lära sig väldigt mycket av eleverna då man lyssnar på dem, olika metoder och sedan kan man tipsa andra och pröva dem”.

”Tro på elevens egna resurser. Det viktigaste är att utgå från styrkor. Att hela tiden tänka på att vilka styrkor eleven har för att de som har svårt att läsa om man bara övar, övar och övar det hackiga läsandet, så inte blir man glad av det utan man måste hitta såna stunder där eleven kan visa att hen är bra på”.

Citaten ovan lyfter fram vikten av att lyssna på eleven.

Alla respondenter strävar till att möjliggöra att varje elev får en känsla av att hen lyckas. Fyra respondenter uppmärksammar aktivt elevens egna preferenser, vad hen tycker om. Specialläraren väljer till exempel texter som lämpar sig för elevens nivå, men som också intresserar eleven. Att kunna välja arbetssätt och metoder enligt elevens preferenser ökar elevens motivation och känsla av positiva upplevelser i skolan. Citaten nedan tydliggör betydelsen av elevens motivation.

”Det ser man från elevens motivation påverkar ju här. Att om eleven inte är uppmuntrad eller motiverad så fastän det är en bra metod så är det kanske inte lämpligt för den eleven”.

”Enligt elevernas preferenser ja. Men jag har ju samlat en hel del metoder och arbetserfarenhet och sen tips av andra speciallärare och klasslärare”.

Läraren skall sträva till att skapa intresse och motivation (Fischbein, 2009).

En respondent uppmärksammar dessutom vikten av en trevlig lärandemiljö. En miljö som upplevs som trygg och mysig gynnar lärandet. Høien och Lundberg (1999) konstaterar att god lärandemiljö är en av de fem principer som gäller då man arbetar med elever med dyslexi.

7.2.2 Enligt speciallärarens yrkeskunnande och erfarenhet

Förutom att respondenterna utgår från elevens behov tyr de sig till sin utbildning, fortbildning, sin praktiska erfarenhet och stöd av kolleger då de väljer sina arbetssätt och metoder för att stöda den individuella eleven.

Samtliga respondenter har en lång erfarenhet av speciallärararbetet, största delen har cirka 20 års erfarenhet. Två respondenter berättar att de upplever att deras klassläraryrkesbakgrund är till stor fördel i speciallärararbetet. Utbildning utöver speciallärarutbildning är en bonus.

Alla respondenter deltar i fortbildning och anser att det är viktigt. Respondenternas tankar går i linje med Tideman et al. (2004) i och med att pedagogerna gärna vill lära sig mer om hur de rent metodiskt ska arbeta med elever, som har behov av olika former av stöd.

Genom fortbildning får speciallärarna information angående det nyaste inom dyslexiforskningen och om nytt material. Fortbildningen minskar också den kunskapsgap som en av respondenterna har upplevt efter studietiden. Under fortbildningar får deltagarna massor av tips och idéer om hur det lönar sig att arbeta med elever som har dyslexi. Då deltagaren träffar andra speciallärare från olika finska och eventuellt utländska skolor får hen möjlighet att bolla idéer med andra deltagare och dela erfarenheter. Respondenternas aktivitet och fortbildningslust kommer fram av citaten nedan.

”Jag är nog jätteintresserad att följa med den senaste forskningen också som dyslexi och det där läser just tidningar och tidskrifter och läser på nätet osv. och det där jag deltar mycket i fortbildningar, imorgon är det just någon fortbildning inom Lukuliike/Läsrörelse som har en tvåspråkig fortbildning, det är alltså ministeriet som har det här och utbildningsstyrelsen och sen Dyslexikongressen. I Stockholm nu hösten 2021 har jag deltagit

att det är det senaste forskningen och sen är man själv lite föreläsare på de här kongresserna och lyssnar på andra.”

”Jag deltar aktivt i fortbildning och senast var det nu om hjärnan med Anna Tebelius Bodin. Jag deltar nog aktivt.”

”Jo, man deltar ju i lite all möjlig fortbildning hela tiden, men att det som jag nu de senaste åren har deltagit i just gällande dyslexi, har jag haft alternativa verktyg, olika digitala hjälpmedel och sen har jag gått den här Bravkod-lästräningstekniska utbildningen”.

Kontakter med andra special- och klasslärare nämns också som ett bra sätt att skaffa information angående kollegors erfarenheter av fungerande arbetssätt och metoder. En respondent belyser hur nyttigt det är att vara med i olika grupper för speciallärare på det sociala nätverket *Facebook*. Från dessa kollegiala grupper kan man få nya idéer.

En av respondenterna nämner att hen utnyttjar information från Niilo Mäki Instituutti samt Sveriges Psykologiförbund. Två respondenter utnyttjar smaly.fi-webbsidorna. På smaly.fi-sidorna hittar man information om kurser men också praktiska råd om hur man gör för att få digitala texter upplästa eller hur producera text genom att tala. Smaly.fi-webbsidan administreras av föreningen Datero. Datero erbjuder information om informations- och kommunikationstekniska möjligheter för personer med funktionsnedsättningar. Att respondenten tillämpar Dateros utbud framgår av citatet nedan.

”I våras deltog jag i Dateros utbildning om kompensatoriska hjälpmedel för dyslektiker”.

Respondenterna berättar att även via webbmaterial, tidskrifter och böcker lär de sig om det nyaste inom dyslexiforskningen samt -debatten. De hänvisar inte till någon specifik databas för forskningsbaserad information om arbetssätt och metoder att användas i undervisningen med elever som har dyslexi.

Två respondenter lyfter fram att de reser utomlands för att delta i föreläsningar. Under covid-19-pandemin har detta dock inte förverkligats. Respondenternas egen aktivitet för att fortbilda sig uttrycks i följande citat.

”Jag försöker följa med tiden och som tur så beskrivs väldigt mycket i tidningar så att man kan hitta väldigt mycket i nätet. Utbildning kan också vara sånt att man söker och liksom skraddarsyr kunskapen till sina egna behov.”

Också tanken om det livslånga lärandet lyftes fram av en respondent och citeras nedan.

”Jo, jag tycker att ju äldre man blir desto mer märker man hur mycket man har ännu att man ska lära sig om. Kunskapsytan som man inte har, den bara växer ju äldre man blir. Jag brukar säga att man blir aldrig fullt lärd utan tvärtom att man märker att man blir väldigt ödmjuk, man märker att man ska följa med tiden. Jag tycker jättemycket om att utbilda mig”.

Att utvecklas som lärare är en kontinuerlig process och kräver att kunnandet hålls à jour. Det som en lärare behöver kunna ändras med tiden och samhället. *Head* (huvud), *hand* (hand) och *heart* (hjärta) är dock bestående styrkor som läraren behöver (Takala, 2016). Rådgivningstjänsten Valteri stöder för sin del utmaningar med lärande och skolgång. Valteri-tjänster omfattar bland annat handledningsbesök, arbetshandledning och konsultation. Tjänsten är finskspråkig (Utbildningsstyrelsen, 2022).

7.2.3 Enligt provande

Fischbein (2009) betonar att det är viktigt att i samarbete med eleven hitta en strategi som lämpar sig för eleven. Två respondenter nämner att det gäller att vara påhittig, att prova sig fram och att konstant utvärdera hur de valda arbetssätten fungerar för eleven. Eftersom utgångspunkten är den individuella eleven, varierar de valda arbetssätten och metoderna. Respondenterna lyfter fram att dyslektiker inte är en enhetlig grupp, utan varje individs situation är unik och ska mötas och skraddarsys enligt det.

Att speciallärarna ständigt följer med elevens situation och provar sig fram för att hitta elevantpassade arbetssätt och övningsmaterial kommer fram av citaten nedan.

”Nå det beror helt på eleven. Man får vara påhittig, man måste hela tiden söka lösningar. Man kan inte tala om dyslektiker som en enhetlig grupp, definitivt inte. Det kan vara allt mellan himmel och jord. Jag har haft dyslektiker som har haft enorm ork att jobba och som hade fina vitsord och kunde skriva laudatur sen. Och sen har jag dyslektiker som har svårt med det kognitiva. Så allt där i mellan”.

”Man testar ju. Vissa saker finns tillgängliga, man söker material, nya böcker, man hör av andra speciallärare och man går på fortbildningar. Mycket är det så att vi tänker att nu måste vi träna läsförståelse, hur gör vi det? Nu behöver vi träna fonologisk medvetenhet, hur gör vi det? Att mycket grundar det sig i det”.

”Man ska komma ihåg att alla metoder passar inte alla och just att man ska prova sig fram och enligt elevernas behov. Det som är jätteviktigt är att man diskuterar med eleven att hej hjälper det här dig? Vad kan hjälpa?”

Att specialläraren känner till olika arbetssätt, metoder samt övningsmaterial medför att hen har ett brett sortiment att välja och utgå ifrån i sin differentierade undervisning. Varierande övningsmaterial, som inte är för enkla eller för svåra, är viktiga (Fridolfsson, 2015).

Att möjliggöra lärande på passlig nivå bäddar för lyckanden i skolgången. Att möjliggöra lyckanden för eleven är viktigt. Citaten nedan sätter ord på detta.

”Jag tänker på att vi ska göra allting för att bibehålla elevernas självkänsla. Just välja sådana metoder som gör att dom lyckas och att de får en känsla av att de lyckas”.

Att specialläraren lyckas få en bra personlig kontakt med eleven underlättar det gemensamma målet för att hitta de bästa lösningarna. Några respondenter påpekar att tiden räcker dock inte alltid till för att på ett optimalt sätt kunna stöda eleven.

”Med tiden haltar det kanske allra mest”.

”Kanske att man alltid borde ha mera tid som lärare att hinna planera och det har vi ju inte utan man gör så gott man hinner och klarar av helt enkelt”.

”Men inte räcker tiden ändå till. Det är nog en stor brist. Vi ska vara med i olika arbetsgrupper och planera egen undervisning så det finns för mycket. Det borde ändras då så att man har färre undervisningstimmar och sen kan man använda då timmarna direkt till handledning i stället för att sitta på möten”.

Att det kan bli ont om tidsresurser framgår av citaten ovan.

8 Tillförlitlighet

Enligt Kvale och Brinkmann (2014) är en intervju inte ett naturligt samtal, eftersom den förblir påverkad av omgivningen. För att skapa en trygg intervjumiljö och för att underlätta deltagandet lät jag respondenterna välja dag och tid för intervjuerna. Jag utgick från att detta skulle göra det möjligast trevligt för respondenterna att delta i intervjun. Tillförlitligheten kan tänkas ha ökat då respondenterna kunde välja en lugn tidpunkt och ett lugnt ställe, de var förberedda och anpassade sin tidtabell till detta. Respondenternas förberedelse för intervjun underlättades av att respondenterna fick intervjufrågorna i förväg. På så sätt ville jag också öka tillförlitligheten. Intervjufrågorna var öppna och de möjliggjorde följdfrågor för att komma djupare in på ämnet och således ökade tillförlitligheten.

Trost (2010) påpekar att en enhetlig intervjuprocess för alla respondenter ökar tillförlitligheten. Intervjusituationen och frågeställningarna ska vara liknande i alla intervjuer. För att uppnå detta använde jag samma intervjuguide. Alla respondenter var erfarna speciallärare och jag upplevde att respondenterna kände sig trygga och därmed svarade öppet.

Vid planeringsskedet av avhandlingen beslöt jag att begränsa respondentantalet till fem personer. Dock behöll jag möjligheten att vid behov kontakta fler respondentkandidater. Eftersom samma svarsmönster återkom, godkände jag mättnadsnivån och samplet fem respondenter (Ahrne & Svensson, 2011).

Faktorer som stress eller trötthet vid intervjutidpunkten kunde ha påverkat intervjuernas tillförlitlighet. Eftersom respondenterna själva fick välja tidpunkten minskade dock risken att dylika faktorer störde intervjuerna. Det är alltid möjligt att respondenten inte kom att tänka på allt som hen ville ha sagt under intervjun. Respondenten hade dock möjlighet till senare precision. Ifall jag märkte att något relevant inte kommit fram, hade också jag möjligheten att återkomma till respondenten. Jag kontaktade en av respondenterna efter intervjun för att få tilläggsinformation. Telefonintervjuerna betydde att kroppsspråket inte helt kunde tas i betraktande, men jag upplevde att syftet med intervjun uppfylldes och att kommunikationen fungerade.

9 Diskussion

Syftet med denna avhandling var att utreda vilka arbetssätt och metoder speciallärare använder i sin undervisning för elever i årskurserna 3–6 för att stöda lärande hos elever som har dyslexi.

Avhandlingens resultat hjälper läsaren att gestalta vad stödandet i praktiken kan betyda och vilka faktorer kan inverka på valet av stödformerna. Läsaren får en föreställning om konkreta arbetssätt och informationskällor som hen kan utnyttja sig av till exempel i sitt arbete eller i sina studier.

Forskningens resultat berättar att speciallärarna utnyttjar varierande individuella lösningar för att stöda elever med dyslexi och att utgångspunkten till val av lämpligaste stödformer är den individuella eleven, speciallärarens yrkeskunnande samt prövande av olika alternativa lösningar. Detta stämmer överens med Fischbein (2009) som framhäver att läraren skall utgå från eleven, värdera situationen, samarbeta samt ta in datorer i undervisningen. Resultatet berättar att respondenterna arbetar i enlighet med att dyslexi uttrycker sig på olika sätt hos olika individer (Takala, 2006).

Speciallärarens arbetssätt och metoder för att stöda elever med dyslexi bestäms av situationen. Eleven, hemmet och skolan är centrala medverkare och aktörer. Att elevens styrkor identifieras och tas i betraktande är viktigt enligt respondenterna. Det samma betonas av Helin Henriksson et al. (2020). Specialläraren kan hjälpa bland annat klassläraren att se elevens styrkor och använda dem i sin undervisning.

Den elevantpassade undervisningens arbetssätt och metoder kan förverkligas via differentiering, antingen i linje med det kompensatoriska (kategoriska) synsättet eller det relationella synsättet. Synsätten (Emanuelsson et al., 2001) för att förstå eller hantera elevens behov av stöd kan också vara en kombination av dessa perspektiv. Avgörande för valet av arbetssätt och metoder är resultaten, inte huruvida speciallärarens val representerar det ena eller det andra synsättet. Huvudsaken enligt min tolkning är att eleven lyckas, utvecklas och upplever skolklimatet som positivt. Till exempel Milani et al., (2010) betonar vikten av valet av fungerande lösningar som motiverar och engagerar eleven. För att

klassläraren ska kunna hjälpa eleven på bästa möjliga sätt krävs även att hen har kunskap om dyslexi (Høien och Lundberg, 1999). De påminner att pedagogerna aktivt bör leta bästa möjliga lösningar (Høien och Lundberg, 1992). Avhandlingens resultat berättar att respondenterna förverkligar detta till exempel genom deltagande i fortbildning och med hjälp av aktivt informationssökande. Respondenterna deltar gärna i fortbildning och söker aktivt information om olika metoder och arbetssätt från olika källor. Detta går hand i hand med Tidemans (2004) rön om att speciallärarna vill ha mera kunskap om metoder för att stöda eleven.

För att ha tillgång till och för att kunna utnyttja de bästa lösningarna samt nyaste forskningsresultaten krävs initiativtagande och tid av specialläraren. En databas med information om olika forskningsbaserade metoder och arbetssätt kunde systematisera och underlätta speciallärarens strävan att hålla sig à jour med alternativa lösningar och utnyttja dem i undervisningen för elever med dyslexi. De flesta respondenterna betonar inte speciellt att de valda metoderna och arbetssätten ska grunda sig på forskningsbaserad kunskap. De menar att huvudsaken är att arbetssätten och metoderna ger resultat, att eleven har möjlighet att utvecklas till sin fulla potential med hjälp av det individuellt planerade och prövade stödet. Lätt tillgänglig och samlad information om forskningsbaserad kunskap kunde dock inspirera och locka speciallärare att studera och utnyttja utbudet som stöd för elevens lärande.

Avhandlingens resultat berättar att respondenterna poängterar, i linje med Fischbein (2009), vikten av att finna de bästa individuella, differentierade lösningarna för eleven. Temat om hur man i praktiken lyckas differentiera undervisningen oberoende av antalet elever som behöver stöd diskuteras för närvarande i *Helsingin Sanomat* den 9.2.2022 i artikeln ”*Miten räättelöidä opetus kaikille?*” (Loula, 2022). Skribenten summerar, att tiden räcker helt enkelt inte till ifall klasstorleken är för stor och olika projekt samt byråkratiska ärenden kräver arbetstid. Samma problematik lyfts fram även i Undervisningssektorns Fackorganisation OAJ:s arbetslivsbarometer 2021. OAJ konstaterar att man måste fästa uppmärksamhet vid handlingar som tryggar att läraren har tid att möta varje elev som individ (OAJ, 2021). Således stärker forskningen tidigare insikter om differentieringens vikt, men den aktuella debatten visar hur lärares pedagogiska vilja kan komma i konflikt med förutsättningarna för själva genomförandet.

De svaga läsarnas andel har ökat trots lagstadgade stödåtgärder. Bland annat på grund av de försämrade PISA-resultaten är läskunnighetsfrågan högaktuell i Finland just nu. Helsingfors stad vill satsa på tidiga insatser för att stöda läskunnigheten och har budgeterat för detta ändamål. Staden vill stärka läskulturen och läskunnigheten med hjälp av Läsiver-projektet och genom att budgetera för utvecklandet av inlärningsanalytik för att upptäcka inlärningsrelaterade problem (Helsingfors stad, 2021). Utbildningsstyrelsen lanserar för sin del den nya Läsande skola-modellen (Utbildningsstyrelsen, 2022). Läskunnigheten är grunden för all lärande och förutsättning för ett deltagande medborgarskap. Därför är tillräckliga elevantpassade pedagogiska lösningar så viktiga.

Ytterligare tema för fortsatt forskning kunde vara att utreda erfarenheter av det stöd som elever med dyslexi får från skolan.

Källor

Ahlberg, A. (2007). *Specialpedagogik av igår, idag och imorgon*. Pedagogisk forskning i Sverige, 12, 257–268.

Ahlberg, A. (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

Ahrne G., & Svensson P. (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber

Ahrne G., & Svensson P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder* (andra uppl.) Liber

Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Stockholm: Liber.

Barnskyddslagen 417/2007. Läst 2.3.2022.
<https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2007/20070417>

Barow T., & Östlund D. (2020) Stuck in failure: comparing special education needs assessment policies and practices in Sweden and Germany, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6:1, 37-46, DOI: [10.1080/20020317.2020.1729521](https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729521)

Bell, J. (2009). *Introduktion till forskningsmetodik* (fjärde uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Björk-Åman, C., & Sundqvist, C. (2019). Speciallärares organisering av stöd för elever med inlärningssvårigheter i Svenskfinland. *NMI-Bulletin*, (Specialnummer), 40–57. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020100882966>

Boder, E. (1973). Developmental dyslexia: a diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns. *Dev Med Child Neurol. Oct;15(5):663-87*. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1973.tb05180.x>

Braun, V., & Clarke V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101, DOI: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bryman, A. (2009). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 1:5 Uppl., Malmö: Liber AB

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2 [översatt] uppl.) Malmö: Liber 2011.

Bryman, A., & Bell, E. (2013). *Företagsekonomiska forskningsmetoder*. 2. uppl. Malmö: Liber AB.

- Carroll, J., Solity, J., & Shapiro, L. (2016). Predicting dyslexia using prereading skills: the role of sensorimotor and cognitive abilities. *J Child Psychol Psychiatry*. 2016 Jun; 57(6): 750–758. DOI: <https://dx.doi.org/10.1111%2Fjcopp.12488>
- Celia (2022). *Tillgängligt tillsammans*. Läst 5.10.2021. [Celia - Tillgängligt tillsammans](#)
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (Upplaga 2). Lund: Studentlitteratur
- Dyslexibutiken. (U.å.). *Läshjälpmedel*. Läst 21.11.2021. [Läshjälpmedel \(dyslexibutiken.se\)](#)
- Dyslexiförbundet. (2011). *Kompensatoriska åtgärder vid läs- och skrivsvårigheter*. Läst 20.11.2021. [Kompensatoriska åtgärder vid läs- och skrivsvårigheter | Dyslexiförbundet](#)
- Dyslexiförbundet. (2017). *Dyslexi och dyskalkyli*. Läst 15.12.2021. <https://www.dyslexi.org/skrivknuten/dyslexi-och-dyskalkyli>
- Dyslexiförbundet. (2021). *Vad är dyslexi?* Läst 6.10.2021. [Vad är dyslexi? | Dyslexiförbundet](#)
- Dyslexiföreningen. (2021). *Definitioner av dyslexi*. Svenska dyslexiföreningen. Läst 6.10.2021. [Definitioner av dyslexi — Dyslexiföreningen \(dyslexiforeningen.se\)](#)
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Skolverkets monografiserie. Stockholm: Liber
- Ericson, B. (2010). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Studentlitteratur.
- Erilaisten oppijoiden liitto ry (2022). *Oppimisen apuvälinekurssi. OPPIMISEN APUVÄ-LINEKESKUS - tuen välineitä oppimiseen – Erilaisten oppijoiden liitto ry (eoliitto.fi)*
- Esaiasson, P., Giljam, M., Towns, A., & Wängnerud, L. (2017). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Femte upplagan Stockholm: Wolters Kluwer.
- Fischbein, S. (2009). Barns upplevelser av specialpedagogiska insatser. L. Bjar & A. Frylmark (Red.) *Barn läser och skriver*. (s. 41–64) Lund: Studentlitteratur.
- Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (1999). Comorbidity of learning and attention disorders: Separate but equal. *The Pediatric Clinics of North America*, 46(5), pp. 885–897. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0031-3955\(05\)70161-9](https://doi.org/10.1016/S0031-3955(05)70161-9)
- Folkhälsan. (2021). *Språkmaterial. Lek med språket*. Läst 7.11.2021. [Lek med språket - Folkhälsan \(folkhalsan.fi\)](#)

Forskningsetiska delegationen TENK (2019). *Etiska principer för humanforskning och etikprövning inom humanvetenskaperna i Finland: Forskningsetiska delegationens anvisningar*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja, 3. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Etikprovning_inom_humanvetenskaperna_2020.pdf (Hämtad: 27.2.2021)

Fridolfsson, I. (2015). *Grunderna i läs och skrivinläring*. Lund: Studentlitteratur.

Furnham, A. (2013). Lay Knowledge of Dyslexia. *Psychology*, 4, 940-949. Doi: [10.4236/psych.2013.412136](https://doi.org/10.4236/psych.2013.412136).

Gillberg, C. & Ödman, M. (1994). *Dyslexi, vad är det?* Stockholm: Natur & Kultur.

Göteborgs universitet. (2021) *Tidiga insatser hjälper mot dyslexi*. Utbildningsvetenskapliga fakultetet. Läst 21.10. 2021. [Tidiga insatser hjälper mot dyslexi | Göteborgs universitet \(gu.se\)](https://www.gu.se/nyheter/2021-10-21-tidiga-insatser-hjalper-mot-dyslexi)

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket

Helin Henriksson, E., Ivarsson Borg, S., Norlin, A., Persson, C., & Ulvestig, I. (2020). *Specialpedagogik i praktiken: stöd och inspiration för lärare*. Lund: Studentlitteratur.

Helsingfors, budget 2022 (2021). [Talousarvio - Budget - 2022 /Kaupunginvaltuusto - Stadsfullmäktige 8.12.2021 \(hel.fi\)](https://www.hel.fi/kaupunginvaltuusto/2021/08/12/kaupunginvaltuusto-8-12-2021)

Helsingfors stad (2018). *Helsingfors grundskolor. Specialundervisning*. Läst 7.3.2022. <https://hel.fi/peruskoulut/sv/skolor/minervaskolan/undervisning/stod-elever/specialundervisningen>

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2000) *Tutkimushaastattelu - teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino

Høien, T., & Lundberg, I. (1992). *Dyslexi*. Stockholm: Natur & Kultur.

Høien, T., & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi: från teori till praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.

Høien, T., & Lundberg, I. (2002). *Dyslexi: från teori till praktik*. Stockholm: Natur & Kultur

Høien, T., & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi: från teori till praktik*. (2 upplagan.) Stockholm: Natur & Kultur.

Institutet för hälsa och välfärd. (2013). *Identification and characterization of risk genes for dyslexia through a genomwide association study*. Lastenneurolakäsikirja. Läst 2.12.2021. [1c6fb7dd-19ff-4633-a0a7-414c4880433c \(thl.fi\)](https://doi.org/10.1186/1945-4529-19ff-4633-a0a7-414c4880433c)

Institutet för hälsa och välfärd. (2021). *Lukivalmiudet*. Läst 2.2.2022. [Lukivalmiudet \(LU-KIVA\) - THL](https://www.thl.fi/lukivalmiudet)

Jacobson, C. (2002). *Kompensatoriska åtgärder vid läs- och skrivsvårigheter*. Växjö universitet. [c. jacobsson kompensatoriska.pdf \(dyslexi.org\)](https://www.dyslexi.org/c_jacobsson_kompensatoriska.pdf)

Jacobson, C. (2014). *Åtgärder vid läs- och skrivsvårigheter*. Växjö. Institutionen för pedagogik, Växjö universitet.

Jakobsson I. L., & Nilsson I. (2020). *Specialpedagogik och funktionsvariationer: att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande miljö*. Natur & Kultur.

Korhonen, T. (2002). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet*. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riitta (Red.), *Oppimisvaikeudet: Neuropsykologinen näkökulma (andra upplagan.)* Helsinki: WSOY.

Kvale, S. (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc.

Kvale, S., & Brinkmann S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun (andra uppl.)* Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun (tredje uppl.)* Lund: Studentlitteratur.

Lag om grundläggande utbildning 628/1998. Läst 2.3.2022. <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>

Lahtinen, U. (2015). Eryityiskasvatus ammattialana. Moberg, S., (Red.) Hautamäki, J., et al. *Eryityspedagogiikan perusteet* (tredje uppl. s. 171–200), Jyväskylä: PS-kustannus.

Langer, N., Benjamin. C., Becker, BLC., & Gaab, N. (2019). Comorbidity of reading disabilities and ADHD: Structural and functional brain characteristics. *Hum Brain Mapp.* 40: 2677–2698. DOI: <https://doi.org/10.1002/hbm.24552>

Lee, J., & Yoon, S. Y. (2017). The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 213–224. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0022219415605194>

Leimar, U. (1974). *LTG: läsning på talets grund*. Lund. Liber läromedel.

Liberg, C. (2005). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. (andra uppl.) Lund: Studentlitteratur.

LL-Center. (U. å.). *Lättlästa böcker*. Läst 1.1.2021. [Lättlästa böcker - LL-Center](#)

Lexia. (2008). *Datorprogrammet för behandling av dyslexi och afasi*. Stiftelsen Stora Sköndal. Läst 2.1.2021. [Välkommen till Lexia](#).

Lohvansuu, K., Torppa, M., Ahonen, T., Eklund, K., Hämäläinen, J. A., Leppänen, P. H. T., & Lyytinen, H. (2021). Unveiling the Mysteries of Dyslexia—Lessons Learned from the Prospective Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia. *Brain Sciences*, 11(4), 427. MDPI AG. DOI: <https://doi.org/10.3390/brainsci11040427>

Loula, P. (2022, 9 februari). "Miten räätälöidään opetus kaikille?". Helsingin Sanomat, A 14.

Lukimat. (U. å.). *Definition och förekomst*. Niilo Mäki Instituutti. Läst 6.2.2021. [Definition och förekomst — LukiMat](#)

Lundberg, I. (2019). Läsningens psykologi och pedagogik. Jakobsson I. L. & Nilsson I. (Red.), *Specialpedagogik och funktionsvariationer: att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande miljö*. (s. 102–109). Natur & Kultur.

Lundberg, I. (2020). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.

Malmer, G. (2002). *Bra matematik för alla: nödvändig för elever med inlärningssvårigheter*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Milani, A., Lorusso, M.L., & Molteni, M. (2010). The effects of audiobooks on the psychosocial adjustment of pre-adolescents and adolescent with dyslexia. 16: 87-97. *The National Library of Medicine*. DOI: <https://doi.org/10.1002/dys.397>

Morgan, H. (2013). Multimodal Children's E-Books Help Young Learners in Reading. *Early Childhood Education Journal* 41, 477–483. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0575-8>

Myrberg, M. (2007). *Dyslexi-En kunskapsöversikt*. Vetenskapsrådet. Läst 2.12.2021. Stockholm. [dyslexi--en-kunskapsoversikt.pdf \(spsm.se\)](#)

National Institute of Child Health and Human Development. (NICHD) (2000). Report of National Reading Panel. Teaching children to read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction: Reports of the subgroups. *NIH publications* no. 00-4754. Washington, DC: US Government printing Office.

Niilo Mäki Instituutti. (2019). OMIS-hanke. *Opas lukivaikeudesta lasten vanhemmille*. Läst 5.1.2021. [Omisopas_Opas lukivaikeudesta lasten vanhemmille.indd \(nmi.fi\)](#)

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

OAJ (2021). Dramatisk förändring: *Hela sex av tio lärare överväger att byta bransch*. Läst 28.9.2021. [Dramatisk förändring: Hela sex av tio lärare överväger att byta bransch \(oaj.fi\)](#)

Otava Utbildning. (2019). *Bekanta dig med våra läromedel*. Läst 3.11.2021. [Läromedel - Otava Utbildning](#)

Pavey, B. (2016). *Att förebygga läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

Papunet. (2021). *Hjälpmedel för läsning*. Läst 6.11.2021. [Hjälpmedel för läsning | Papunet](#)

Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla pedagogiken: Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Specialpedagogiska rapporter. Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.

Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Studentlitteratur.

Reis, S. M., & Ruban, L. (2005). Services and programs for academically talented students with learning disabilities. *Theory into Practice*, 44(2), 148-159. DOI: http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4402_9

Rudberg, L. A., & Söderpalm, E. (1992). *Artikulationsstörningar*. Studentlitteratur.

Samuels, J. (1997). The method of repeated readings. *The reading teacher*. Vol. 50, No 5. [The method of repeated readings. \(communityreading.org\)](#)

Samuelsson, S. (2009). Dyslexi och hur det kan definieras. I S. Samuelsson et al. (Red.). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. (s. 71–88). Stockholm: Natur & Kultur.

Sanoma Utbildning. (2021). *LexiaProvia – digitalt dyslexihjälpmedel*. Ledande läromedel. Läst 9.10.2021. [Dyslexihjälpmedel - Lexia Provia | Sanoma Utbildning](#)

Schumacher, J., Hoffman, P., Schmal, C., Schulte-Körne, G., & Nöthen, M. M. (2007). Genetics of dyslexia: the evolving landscape. *Journal of Medical Genetics* 2; 44: 289-297. DOI: <https://dx.doi.org/10.1136%2Fjmg.2006.046516>

Selkokeskus. (2021). *Lättläst litteratur*. Läst 7.11.2021. [Selkokeskus – på svenska » Lättläst litteratur](#)

Seth, I., Heimdahl, S., & Janson, E. (1997). *Dyslexi för föräldrar*. Stockholm: Informationsförlaget.

Siegel, L. (2006). Perspectives on dyslexia. *Paediatrics & Child Health*, Volume 11, Issue 9, Pages 581–587. DOI: <https://dx.doi.org/10.1093%2Fpch%2F11.9.581>

Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Skolvärlden. (2016). *Studie: Snabbare inläring med Bravkod*. Läst 5.11.2021. [Studie: Snabbare inläring med ”Bravkod” – Skolvärlden \(skolvarlden.se\)](#)

Skolvärlden. (2017). *Så hjälper du dina elever att plugga smartare*. Läst 2.3.2022. <https://skolvarlden.se/artiklar/sa-hjalper-du-dina-elever-att-plugga-smartare>

SPSM. (2019). *Stödmaterial förskola*. Specialpedagogiska skolmyndigheten. Läst 5.11.2021. [Uppstartsträff \(spsm.se\)](http://spsm.se)

Stanovich, K. (1996). Towards a more inclusive definition of dyslexia. Toward a More Inclusive Definition of Dyslexia. *Dyslexia*, 2: 154-166. DOI: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(199611\)2:3%3C154::AID-DYS63%3E3.0.CO;2-B](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(199611)2:3%3C154::AID-DYS63%3E3.0.CO;2-B)

Statistikcentralen. (2021). *Särskilt stöd*. Läst 4.1.2022. [Särskilt stöd | Begrepp | Statistikcentralen](#).

Statsrådet. (2021). *Barnets rätt till stöd inom småbarnspedagogiken stärks*. Undervisnings och kulturministeriet. Läst 4.1.2022. [Barnets rätt till stöd inom småbarnspedagogiken stärks \(valtioneuvosto.fi\)](#)

Studentlitteratur. (U.å.). *Vinnande vetande*. Läst 4.1.2022. [Sök | Studentlitteratur](#)

Sundqvist, C. (2012). Perspektivmöten i skola och handledning: Lärares tankar om specialpedagogisk handledning. Åbo Akademi University. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-659-7>

Swalander, L. (2009). Självbild, motivation och dyslexi. Samuelsson, S. et al. (Red.). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. (s. 183–198). Stockholm: Natur & Kultur.

Takala, M. (2006). *Lukemaan opettaminen*. M. Takala & E. Kontu (Red.), Luki-vaikeudesta luki-taitoon. (Palmenia-sarja; Vol. 8). Yliopistopaino.

Takala, M. (2016). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Gaudeamus Oy.

Taube, K. (2013). *Läsinlärning och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. (5 uppl.). Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Taube, K., Fredriksson U., & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Delrapport från SKOLFORSK-projektet. Stockholm: Vetenskapsrådet.

The International Dyslexia Association. (2002). Definition of Dyslexia. Läst 3.3.2022. [Definition of Dyslexia - International Dyslexia Association \(dyslexiaida.org\)](https://dyslexiaida.org)

Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L., & Jacobsson, K. (2004). Den stora utmaningen. I. L. Jakobsson & I. Nilsson (Red.), *Specialpedagogik och funktionsvariationer: att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande miljö* (s.103–110). Natur & Kultur.

Trageton, A. (2005). *Att skriva sig till läsning: IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Undervisnings- och kulturministeriet. (2019). *PISA 2018: Finland bland de bästa i läskunnighet*. Läst 6.1.2022. [PISA 2018: Finland bland de bästa i läskunnighet - OKM - Undervisnings- och kulturministeriet \(minedu.fi\)](https://www.minedu.fi)

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Läst 6.1.2022. [166434 grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf \(oph.fi\)](https://www.oph.fi)

Utbildningsstyrelsen. (2022). *Stöd för lärande och skolgång*. Utbildningsstyrelsen. Läst 7.1.2022. [Stöd för lärande och skolgång | Utbildningsstyrelsen \(oph.fi\)](https://www.oph.fi)

Utbildningsstyrelsen. (2022). *Europeiska utbildningscentret för specialundervisning och inkluderande undervisning*. Läst 7.1.2022. [Europeiska utvecklingscentret för specialundervisning och inkluderande undervisning | Utbildningsstyrelsen \(oph.fi\)](https://www.oph.fi)

Utbildningsstyrelsen. (2022). *Oppimisen tuen neuvonta*. Valteri. Läst 17.3.2022. <https://www.valteri.fi/sv/>

Utbildningsstyrelsen. (2022). *Europeiska utvecklingscentret för specialundervisning och inkluderande undervisning*. Läst 29.3.2022. <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/europeiska-utvecklingscentret-specialundervisning-och-inkluderande>

Witting, M. (1985). *Metod för läs- och skrivinlärning*. Solna: Ekelunds förlag.

Valteri. (2018). *Vem är trestegsstödet avsett för?* Utbildningsstyrelsen. Läst 6.1.2022. [Vem är trestegsstödet avsett för? - Valteri](#)

Vetenskapsrådet. (2008). *Vad säger forskningen om dyslexi?* Vetenskapsrådet. Stockholm. Läst 6.1.2022. [vad_sager_forskningen_om_dyslexi_0.pdf](#)

Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 145-170. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856250410001678469>

Zetterqvist Nelson (2000). *På tal om dyslexi*. I. L. Jakobsson & I. Nilsson (Red.), *Specialpedagogik och funktionsvariationer: att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande miljö*. Natur & Kultur.

1177 Vårdguiden. (2021). *Dyslexi-att ha svårt att läsa, skriva och stava*. Läst 7.11.2021. [Dyslexi - 1177 Vårdguiden](#)

Bilagor

Bilaga 1 INFORMATIONSBREV

21.10.2021

Jag studerar till klasslärare vid Helsingfors universitet och ska börja göra min magisteravhandling. Mitt avhandlingstema är speciallärares arbetssätt och metoder för att stöda elever med dyslexi.

Syftet med min avhandling i pedagogik är att utreda vilka arbetssätt och metoder speciallärares använder i sin undervisning för elever i årskurserna 3-6 för att stöda inläring hos elever med dyslexi.

Det handlar om en intervjuundersökning. De individuella intervjuerna sker via telefon eller videosamtal. Intervjun tar ca 60 minuter. Deltagandet är frivilligt. Du har rätt att när som helst avbryta intervjun eller låta bli att svara på en eller flera frågor, utan att ange orsak. Om du ger ditt samtycke kommer intervjun att ljudinspelas och transkriberas. Transkriberingen underlättar analysen av undersökningsmaterialet och ökar därmed avhandlingens tillförlitlighet.

Materialet (ljudfilen och möjliga kommentarer) förvaras bakom lösenord och kommer endast att användas till magisteravhandlingen. Datat kommer att raderas efter att avhandlingen är inlämnad i Helsingfors universitets E-thesissystem eller senast 1.7.2022. Inga namn eller personuppgifter kommer att lagras. Datat kommer att anonymiseras så att respondenterna inte kan identifieras i avhandlingen. För att trygga din identitet och din skola rapporteras inga sådana detaljer från intervjuerna som kan bidra till ett igenkännande. Enbart jag och vid behov min handledare har rätt till tillgång till datat.

Min handledare vid Helsingfors universitet är professor Erika Löfström och vid behov kan jag ge hennes kontaktuppgifter. Ifall du har frågor, kontakta gärna mig!

Jag tackar redan i förväg för din tid!

Med vänlig hälsning

Cecilia Rewell

cessi.rewell@gmail.com

Bilaga 2

SAMTYCKESBLANKETT

Samtyckesblankett för att delta i intervju angående speciallärarens arbetssätt och metoder för att stöda elever med dyslexi.

Ped. stud. Cecilia Rewell vill i sin magisteravhandling utreda vilka arbetssätt och metoder specialläraren använder för att stöda sina elever med dyslexi och hur specialläraren väljer sina arbetssätt och metoder.

Deltagandet i forskningen är frivilligt. Den intervjuade har rätt att när som helst avbryta intervjun eller låta bli att svara på en eller flera frågor utan att ange orsak. Om deltagaren ger sitt samtycke kommer intervjun att ljudinspelas och transkriberas.

Inga namn eller personuppgifter kommer fram i intervjun. Datat kommer att anonymiseras så att respondenterna inte kan identifieras i avhandlingen. För att trygga den intervjuade och skolan kan eventuella detaljer från intervjuerna raderas eller modifieras.

Jag har läst och förstått den information om avhandlingen som anges i informationsbrevet. Jag har fått möjlighet att ställa frågor och jag har fått dem besvarade.

- Undertecknad har fått information angående studien
- Undertecknad samtycker till att frivilligt delta i intervjun
- Undertecknad samtycker till att intervjun får spelas in.

(Den person som bli intervjuad) underskrift och namnförtydligande, datum och plats

Underskrift (magisteravhandlingsskribenten)

Tabell 1

DATORBASERADE KOMPENSATORISKA HJÄLPMEDEL	ANVÄNDARE
Ljudfiler	5 av 5
Stavningskontrollprogram och dator som skrivhjälp vid otydlig stil	4 av 5
Talsyntes	3 av 5
Lexia	2 av 5
Läspenna	2 av 5
Datorns dikteringsfunktion	1 av 5

Tabell 2

ÖVRIGA STÖDFORMER	ANVÄNDARE
Privat- eller smågruppsundervisning	5 av 5
Differentierad diktamen	5 av 5
Specialläraren stöder hemmet	5 av 5
Specialläraren stöder och samarbetar med klassläraren	5 av 5
Bravkod-metoden	3 av 5
Läslinjal	2 av 5
Lättlästa texter	2 av 5
Språklekar	2 av 5
Muntlig komplettering	2 av 5
Upprepad läsning	2 av 5
Lär ut studieteknik	2 av 5

Intervjufrågor:

1. Har du speciallärarbehörighet?
2. Hur många år har du jobbat som speciallärare?
3. Har du fått tillräckligt med information om dyslexi under studierna?
4. Deltar du i fortbildning för att lära dig om nyaste rön inom dyslexiforskningen?
5. Var hittar du information om olika metoder? Databas?
6. Vilka arbetssätt och metoder använder du med dina elever som har dyslexi?
7. Hur har du kommit till att välja dessa metoder? (Stödfrågor t.ex;
 - a. enligt elevens individuella behov
 - b. enligt dina personliga preferenser
 - c. på grund av val i samarbete med annan/andra
 - d. på grund av skolans verksamhetskultur eller ekonomiska möjligheter?)
8. Baserar sig dina val på forskad kunskap?
 - a. Om dina val inte baserar sig på forskad kunskap, vad är orsaken till att du hellre använder metoder som inte baserar sig på forskningsresultat?
9. Varför tycker du att metoderna du har valt är bra?
10. Vilka svagheter finns det eventuellt i metoderna du valt?
11. Hur vet du att du valt optimala arbetssätt och metoder för att stöda den individuella elevens inläring?
12. Vilka råd skulle du ge åt en oerfaren speciallärare?
13. Vill du lyfta fram ännu något?