



Maud

En fallstudie över en dyslektikers skriftspråkliga utveckling

Anna Fouganthine

Handledare: Mats Myrberg

Maud

En fallstudie över en dyslektikers skriftspråkliga utveckling

Anna Fouganthine

Publikationen kan
utan kostnad laddas ner
i pdf-format från
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>

Handledare: Mats Myrberg

Sammanfattning

Dyslexi är en språklig störning som orsakas av brister i individens uppfattning av språkets fonologi. Syftet med denna uppsats är att försöka belysa hur en dyslektiker i sin läs- och skrivutveckling utformat olika strategier för att kompensera sin funktionsnedsättning och att det i sin tur kan utgöra en källa att hämta information ur när man vill utveckla nya pedagogiska alternativ för den här gruppen.

Jag har följt en ung kvinna som lever med dyslexi och som uppvisar en tydlig profil när det gäller svårigheter och som utvecklat egna strategier för att läsa och skriva. Hennes situation är ett bra exempel på hur en specifik kognitiv svaghet kan ligga till grund för att den språkliga utvecklingen inte följer den vedertagna gången. I detta fall har det gett upphov till en livslång kamp med det skrivna språket.

Undersökningen visar att Maud utvecklat en god läsförmåga, utifrån läsning som en meningsskapande aktivitet. Hon uppvisar dock fortfarande fonologiska svårigheter. Maud använder sig till största delen av en logografisk/morfologisk läsning som bygger på ett gott visuellt minne och metakognitiva förmågor som gör att hon kan utnyttja kontextuella ledtrådar när hon läser.

Förord

För en tid sedan frågade Anna Fouganthine mig om jag ville skriva några inledande rader till hennes uppsats, med tanke på att den handlade om mig. Först visste jag inte alls vad jag skulle skriva om men efter en tid växte en tanke fram inom mig. Jag tänker försöka återge vad som är min inre drivkraft.

Sedan jag var liten har jag funnit boken, såväl bilderboken som den första läseboken, som en lustfylld upplevelse. När jag blev äldre fann jag att läsning även kan vara en outömlig kunskapskälla, vilket fick mitt läsintresse att brinna ännu starkare. Jag önskade ett tag att endast få ägna mitt liv till att läsa böcker!

Hur kom det sig att ett barn med stora läs- och skrivsvårigheter fann glädje i det som tog tid och som krävde en stor kraftansträngning från hennes sida? En del av svaren finns i boken ”En historia om läsning” av Alberto Manguel.

Anblicken kan inte ha varat länge. Det är möjligt att bilen stannade ett ögonblick, kanske saktade den ner bara så länge att jag hann se stora figurer uppe i luften som liknade dem i boken jag aldrig sett tidigare. Ändå visste jag plötsligt vad de var för något. Jag hörde dem i huvudet, de förvandlades från svarta linjer och vita tomrum till en påtaglig, välljudande, meningsfull verklighet. Allt detta hade jag gjort själv. Ingen hade trollat för mig. Jag och formerna var ensamma tillsammans och blottade oss själva i en tyst, aktningsfull dialog. Eftersom jag kunde förvandla enkla linjer till levande verklighet var jag allsmäktig. Jag kunde läsa. /.../ Det var som att få ett helt nytt sinne, så att vissa föremål inte längre bara bestod av det jag såg med ögonen, hörde med öronen, smakade med tungan, luktade mig till med näsan och kände med fingrarna utan av det som hela min kropp kunde tyda, översätta, ge röst åt, läsa. (1999, s14)

Manguels sätt att beskriva läsningen som ett sinne är väldigt påtagligt och tydliggör läsningens natur. Samtidigt förklarar liknelsen varför ett barn med läs- och skrivsvårigheter kan inspireras av det som är svårt, näst intill omöjligt. Den framhäver även funktionshindret dyslexi i dess verkliga dager. Barn och vuxna med dyslexi har en nedsatt förmåga i sinnet läsning, liksom man kan ha nedsatt hörsel och syn. Nedsättningar får konsekvenser på andra plan, där läsning och skrivning har ett nära samband i hela vår vardag.

Samhällets uppgift är att hjälpa dessa människor genom att ge dem rätt verktyg och tidigt stöd för att förbättra det sinnet som är svagt. Man blir inte hjälpt av att höra: ”Den boken är nog för svår för dig!”, ”Ska du verkligen läsa franska, du som har så svårt för att stava?”

Den som har svårt för att höra eller se, ser och hör med det hon har. Samtidig utvecklar hon andra sinnen för att kompensera det svaga. Att stödja, att uppmuntra, att lära ut strategier är något som borde ge påtagliga resultat i hur bra hon kan kompensera för sitt svaga sinne.

Stockholm i april, 2003.

INNEHÅLL

1. Introduktion.....	1
1.1 Syfte.....	1
1.2 Språket, individen och miljön.....	2
1.3 Disposition.....	2
2. Bakgrund.....	3
2.1 Kompensation/Strategier.....	3
2.2 Miljöns krav på läsfärdighet.....	5
2.3 Specialundervisning.....	5
3. Läsning och skrivning.....	7
3.1 Läsprocessen.....	8
3.2 Strategier vid läsning.....	8
3.3 Läsutveckling.....	10
3.4 Skrivutveckling.....	13
3.4.1 Rättskrivning.....	14
3.4.2 Handstil.....	15
3.4.3 Skrivprocessen.....	16
4. Lässvårigheter.....	16
4.1 Tvärvetenskapligt perspektiv.....	17
4.2 Fonologisk medvetenhet.....	18
4.3 Förklaringsmodell.....	20
5. Frågeställningar.....	21
6. Metod.....	21
6.1 Fallstudie.....	21
6.2 Informanten.....	23
6.3 Datainsamling.....	23
6.4 Tillvägagångssätt.....	26
6.5 Performansanalys.....	27
7. Resultat.....	27
7.1 Bakgrund.....	27
7.2 Den skriftspråkliga utvecklingen.....	30
7.3 Analys av texter.....	34
7.3.1 om den lilla röda priken.....	34
7.3.2 Det var en gång.....	36
7.3.3 Missi och de roliga mössen.....	37
7.3.4 Kyrkerelaren.....	38
7.3.5 Hej.....	39
7.3.6 Kära kusin.....	40
7.3.7 Blodflödet.....	42
7.3.8 Ur Valdemars memoarer.....	43
7.4 Specialundervisning.....	46

7.5 Det sociala livet.....	48
7.6 Gymnasietiden.....	49
7.7 Logopedutredningen.....	49
7.8 KOAS.....	52
7.9 Strategier och kompensation.....	54
8. Diskussion.....	56
8.1 Hur kan vi underlätta läs- och skrivinläringen för elever som Maud?.....	58
8.2 Slutsatser.....	60
8.3 Till sist.....	61
9. Referenser.....	62

Bilagor

Bilaga 1	Steg i läsutvecklingsmodell.....	67
Bilaga 2	Intervjuguide.....	69
Bilaga 3	Performansanalys.....	70
Bilaga 4	Ordlista.....	71
Bilaga 5	Texter.....	72

Tabellförteckning

Tabell 6.1	Skriftlig data – en översikt.....	26
Tabell 7.1	Mauds läromedel under det första skolåret.....	31
Tabell 7.2	Bokstavsinläringens ordningsföljd.....	32
Tabell 7.3	Den ortografiska utvecklingen vid 8 års ålder.....	32
Tabell 7.4	Ordförrådets utveckling från 7 till 17 år.....	45
Tabell 7.5	Resultat logopedutredning.....	50
Tabell 7.6	Resultat över sammanljudning.....	51
Tabell 7.7	Analys över Mauds läsfel på nonsensord.....	53

Figurförteckning

Figur 2.1	Översikt kompensatoriska åtgärder.....	4
Figur 2.2	Översikt tekniska hjälpmedel.....	4
Figur 2.3	Skilda lärares attityd till en elevs färdighet.....	6
Figur 3.1	Läsutvecklingsmodell.....	11
Figur 3.2	Läsutvecklingens fem dimensioner.....	13
Figur 3.3	Rättsskrivningsmodell.....	15
Figur 4.1	Olika lässvårigheter.....	17
Figur 4.2	Tre olika förklaringsnivåer.....	20
Figur 6.1	Undersökningens tillvägagångssätt.....	23
Figur 8.1	Strategier som Maud utvecklat.....	58
Figur 8.2	Delförmågor - innan syntesarbetet kan påbörjas.....	59

1. Introduktion

När jag i början av 90-talet startade min lärargärning slogs jag direkt av hur hjälplösa lärare och elever stod när läs- och skrivinläringen hade misslyckats. Det jag nu ska berätta hände när jag mötte min första klass som utbildad lärare och det har präglat mitt liv alltsedan.

Det var första dagen på höstterminen i en årskurs fyra och efter att ha berättat om mig själv bad jag eleverna skriva ner några rader där de kunde berätta något om sig själva. Gladeligen tog alla sig an uppgiften och det enda som hördes var pennornas rörelser mot papperet. När jag till kvällen satte mig för att läsa breven upptäckte jag en pojke som med nästan oläsliga bokstäver hade skrivit, ”Jag vill lära mig läsa och skriva”. Namnet var inte rättstavat och det syntes tydligt att det hade krävts en enorm ansträngning för att skriva meddelandet. I det ögonblick jag morgonen dagen därpå träffade pojken och såg hur hans ögon lös av glädje och förväntan, bestämde jag mig för att göra allt för att hjälpa honom. Han skulle lära sig läsa och skriva, en mänsklig rättighet idag kan man tycka, men ingen av oss anade då vilket mödosamt arbete som låg framför oss. De tre åren vi arbetade tillsammans, fick jag så oändligt mycket värdefull kunskap som inga böcker i världen skulle ha kunnat ersätta. Det är för hans och alla de andras skull som jag med idogt arbete fortsatt att söka efter förklaringar och framkomliga vägar som kan kompensera funktionshindret.

Frågan som jag ideligen ställer mig och ofta funderar över är hur vi i skolan ska göra för att ta till vara varje individs förmåga och stödja en positiv utveckling. Dessa tankar tog fart när jag upptäckte att många elever inte lär sig läsa och skriva trots att de tillbringar nio år av sitt liv med just detta. Tyvärr stannar inte problemet vid ofullständiga färdigheter, utan skoltidens känsla av oduglighet ristar stora sår i självkänslan som inverkar menligt på personligheten. Att konsekvensen av detta blir förödande för många unga individer kan nog alla räkna ut. Jag brukar tala om mänskliga tragedier.

Min förförståelse för ämnet är viktig i sammanhanget och baseras på det faktum att jag under tio års tid arbetat inom grundskolan, både som klasslärare och speciallärare, och haft särskilt fokus på elever med språksvårigheter. Jag har sedemera gått en specialutbildning på Stockholms universitet, vid institutionen för lingvistik, om 40 poäng, med fördjupning i läs- och skrivsvårigheter och dyslexi.

1.1 Syfte

Jag har kartlagt den skriftspråkliga utvecklingen hos en individ med stora läs- och skrivsvårigheter med syftet att försöka belysa hur dyslektiker i avsaknad av pedagogisk hjälp under årens lopp själva utformar olika strategier för att kompensera sin funktionsnedsättning och att det i sig kan utgöra en källa att hämta information ur när man vill utveckla nya pedagogiska alternativ för den här gruppen.

Studien skiljer sig från den traditionella dyslexiforskningen, som till huvudsak har en kvantitativ, experimentell och/eller medicinsk inriktning. Idag görs stora satsningar av Skolverket för att förbättra inlärmingsmiljön i våra skolor (Skolverket, 1998a). Man

satsar brett genom att stödja skolor, där alla lärare ska samverka till att vidta åtgärder för bättre läsutveckling. Men om man inte vet hur de olika åtgärderna bör se ut för att gynna och stödja elever med svårigheter riskerar man att få en så kallad ”Matteuseffekt” (Stanovich, 1986). Denna effekt syftar på det faktum att de barn som stimuleras i sin läsutveckling är de som redan har en god läsutveckling. De som har ett stort behov av stimulans i sin läsutveckling får inte det på grund av att åtgärderna inte är kopplade till barnens behov.

Materialet består av ett flertal källor, bland annat av informantens egna berättelser av sin situation. Kvantitativa data i form av testresultat över svårigheternas art och grad kommer att presenteras. Informantens skriftspråkliga utveckling kommer att belysas utifrån skriftliga dokument från olika tidpunkter och relateras till den aktuella färdigheten idag när informanten är 27 år. Angreppssättet för detta perspektiv när det gäller bearbetning och tolkning är dynamiskt och omfattar samspelet mellan funktionsnedsättningen, individen och omgivningen.

1.2 Språket, individen och miljön

Min teoretiska utgångspunkt när det gäller språkutvecklingen grundas på teorin om hur språket utvecklas i ett socialt samspel genom interaktion (Vygotsky, 1987). Det är kommunikationen med omgivningen som driver utvecklingen framåt. Vidare är språkutvecklingen beroende av många faktorer och bör därför studeras såväl ur ett utvecklingsperspektiv som ur ett socialt-, kulturellt och ett individperspektiv. I denna studie är jag framför allt intresserad av att se hur den skriftspråkliga utvecklingen sett ut och fokus kommer att ligga på det individuella planet men samtidigt kommer hänsyn tas till de övriga påverkande faktorerna. Ur det individuella perspektivet kommer jag att belysa den skriftspråkliga utvecklingen. I omgivningen belyser jag framför allt de faktorer i hemmet och i skolan som forskning visat vara betydelsefulla för utveckling av den skriftspråkliga kompetensen.

1.3 Disposition

Jag börjar med att presentera bakgrunden till studien. Kompensationsbegreppet tas upp men kommer att diskuteras senare då detta begrepp är centralt i studien. Därefter behandlas miljöns krav på läsförmågan eftersom mycket av den externa kompensationen ligger i individens omgivning och i samhället i stort. Avslutningsvis behandlas specialundervisning mycket kort, då detta är en vanlig åtgärd när det gäller att komma till rätta med lässvårigheter. Kapitel tre handlar om skriftspråket sett ur ett psykologiskt perspektiv. Läs- och skrivutveckling är det centrala temat. I kapitel fyra presenteras lässvårigheter i allmänhet och dyslexi i synnerhet. Detta följs av studiens frågeställningar och metodbeskrivning där jag presenterar fallstudien som forskningsstrategi. Data och dessas bearbetning avslutar kapitlet. I kapitel sju återfinns studiens samlade empiriska material med tillhörande analys och tolkning. Avslutningsvis diskuteras resultat och slutsatser relaterade till studiens syfte och frågeställningar. Jag ska även här tillägga att många ord i texten består av fackuttryck och då jag ansett det nödvändigt för vidare förståelse, är dessa märkta med en asterisk och finns förklarade längst bak i en ordlista (bilaga 4).

2. Bakgrund

Personer med dyslexi som läst mycket och som läser förhållandevis bra och till och med mycket bra, i den mån det rör sig om saker i deras intressesfär, brukar kallas ”kompenserade dyslektiker”. Många har dock fortfarande svårt när det gäller skrivning och de bakomliggande fonologiska* svårigheterna som kännetecknar dyslexi, kvarstår. Man vet dock inte idag hur dessa gått tillväga för att kompensera för sin tidigare dåliga läsning och uppnått så god funktionell läsförmåga.

2.1 Kompensation/Strategier

Människan som varelse är uppfinningsrik och utvecklar nödvändiga strategier för att klara av olika uppgifter som av olika anledningar visat sig svåra att bemästra. Vi har vad man kallar en kompensatorisk förmåga vilket innebär att vi planmässigt och medvetet kan kontrollera de aktiviteter som ökar chanserna att uppnå ett mål (Höien/Lundberg 1999). Personer med dyslexi behöver hjälp och stöd när det gäller skriftbaserade verksamheter. Om ingen adekvat hjälp ges utvecklar dessa individer mer eller mindre lyckade egna strategier för att kompensera en svaghet med andra typer av förmågor. Stanovich (1986) har visat hur individer med grava, ihållande problem när det gäller läsning på den manifesta (synliga) ytan, genom kompensation uppvisat normala resultat vid genomförda läsprestationer. West (1992) har visat att många individer med dyslexi kan ha extra starka förmågor inom det visuella och spatialsområdet. Det är också känt att många framstående vetenskapsmän, konstnärer och tekniker har haft dyslektiska svårigheter.

Det verkar som om personer med dyslexi har olika stor förmåga att utveckla kompensatoriska strategier. Man kan lägga in olika innebörder i begreppet kompensation. En del likställer kompensation med att komma ifatt de övriga eleverna genom t.ex. mer undervisning andra ser istället kompensation som ett kvalitativt annat tillvägagångssätt. Jacobson (1998) menar att kompensation är de åtgärder som är inriktade på att finna omvägar runt svårigheter. Inom forskningsprojektet ”Läsutveckling i Kronoberg” konstaterades att tre av fem elever med läs- och skrivsvårigheter i åttaårsåldern fortfarande var svaga läsare sju år senare, trots att de fått specialundervisning. Detta talar för att fokus, när det gäller åtgärdsplanering, bör ligga på det kompensatoriska planet, enligt Jacobson. Idag lägger man ofta fokus på tekniska hjälpmedel när man talar om kompensation, vilket i sig kan få en viktig motivationshöjande effekt, när det gäller att träna det som man har svårt för. Alla vägar som leder till framgång leder till ytterligare motivation som i sin tur gör vidare utveckling lättare.

Jacobson delar in begreppet kompensation i en intern (inre) och extern (yttre) del (se figur 2.1). Med intern kompensation menas att personer med ett funktionshinder försöker hitta egna vägar runt sina problem. Det kan t.ex. vara att utveckla en god avlyssningsförmåga, där strategin är att försöka komma ihåg så mycket som möjligt av det som sägs eller att utnyttja en starkare visuell inlärningskanal genom att använda

* se ordlista bilaga 4

bilder som strategi. Andra kan uppvisa en enorm ambition och ger inte upp förrän målet är nått. Då används personliga egenskaper som envishet som strategi. Personer med en stark inre drivkraft att klara utmaningar motiverar sig själva till olika former av intern kompensation. De personer som inte lyckas utveckla andra förmågor kan komma att utveckla försvarsmekanismer för att upprätthålla självbilden (Taube, 1987). Jacobson ser detta som intern kompensation i form av försvar. Det kan vara att förneka att man har svårigheter för att förringa betydelsen av funktionshindret eller att inte anstränga sig, då strategin blir att undvika misslyckanden. Andra utvecklar förmågor som är skilda från läsning och skrivning, ofta inom idrotten, som en form av kompensation för att upprätthålla en positiv syn på sig själva.

Intern kompensation	Extern kompensation	
Strategier: - visuell inläring - lyssnare - ambition Försvar: - undvikande - förnekande	Förhållningssätt: - hänsynstagande - accepterande	Tekniska hjälpmedel: A. Datorbaserade B. Icke datorbaserade

Figur 2.1 Översikt av kompensatoriska åtgärder enligt Jacobson (1998)

Med extern kompensation menas företeelser som stödjer individens situation. Dessa kan vara av två slag, dels i form av ett accepterande förhållningssätt i miljön och dels bestående av tekniska hjälpmedel. Ett accepterande förhållningssätt och kunskap om funktionshindret i allmänhet är vad de personer med dyslexi jag pratat med allra helst önskar sig som faktisk hjälp. De tekniska hjälpmedlen delas in i datorbaserade hjälpmedel och icke datorbaserade hjälpmedel, (se figur 2.2).

Icke datorbaserade hjälpmedel	Datorbaserade hjälpmedel
Fickminne Bandspelare Daisy spelare* Läslinjal	Läspenna Ordbehandlingsprogram Talsyntes OCR-program Röstigenkänningsprogram Elektroniska ordlistor

Figur 2.2 Översikt av de vanligast förekommande tekniska hjälpmedlen

Inom kompensationsbegreppet ligger intressanta utvecklingsmöjligheter som kan leda fram till nya vägar om man ser det ur detta perspektiv, där individens egna strategier ses som en form av kompensation.

* se ordlista bilaga 4

2.2 Miljöns krav på läsfärdighet

Jag ska här direkt tydliggöra vad jag lägger in i begreppet läsfärdighet. Läsfärdighet i denna studie syftar på det engelskspråkliga begreppet literacy. Med literacy avses inte bara att kunna läsa och förstå det lästa, utan begreppet inkluderar också skrivandet samt förmågan att kunna göra numeriska beräkningar med hjälp av skriftlig information (OECD, 2000). En individs läsfärdighet bör ses som en förmåga utefter ett kontinuum där nivån är beroende av en mängd faktorer varav den språkliga kompetensen utgör en av de viktigaste (Adams, 1990). Läsförmågan kan också relateras till de krav som ställs på läsförmågan av den omgivande miljön, vilket gör att läs- och skrivsvårigheter blir ett relativt begrepp. Faktum är att graden av läshandikapp hela tiden står i proportion till de läskrav som ställs av omgivningen. Om vi tänker oss två axlar, där Y står för kraven i miljön och X för graden av dyslexi, så kan vi lätt se att det går att minimera handikappets utfall genom att sänka kraven i miljön. Det motsatta förhållandet är också viktigt att ta hänsyn till, då högt ställda krav kan få omfattande konsekvenser hos individer som har ringa lässvårigheter.

Samhället idag ställer mycket höga krav på läsfärdighet. Detta är ett faktum som vi behöver anpassa oss till. I detta samhälle med dess höga krav på skriftspråklig kompetens blir svårigheter att läsa och skriva ett av de allvarligaste handikappet vilket är en av anledningarna till att problematiken under 90-talet har blivit så uppmärksammas. För 15-20 år sedan kunde man gå vidare i yrkeslivet efter nioårig grundskola med knappa läsfärdigheter. Idag är detta näst intill omöjligt vilket ställer högre krav på skolans ansvar för läs- och skrivutvecklingen. I skolmiljön, där vi genom undervisning ska främja en god läsfärdighet, kan vi genom att ta hänsyn till detta relativa förhållande minimera graden av handikapp genom att på olika sätt anpassa läskraven till individen och den aktuella situationen. Här kan alltså den externa kompensationen vara av avgörande betydelse för läsutvecklingen. Genom att ge optimala möjligheter att lyckas med uppgifter, som i sin tur leder till ytterligare framgång, motverkar man det fenomen som Seligman (1976) talar om som ”inlär hjälplöshet”. Han menar att om elever i den grundläggande inläringen får arbeta med uppgifter som de inte har förutsättningar att klara av, är risken stor att de tappar den inre motivationen och ger upp att försöka på egen hand. Elever med upprepade misslyckanden tappar så småningom modet och utvecklar en sämre självbild vilket i sin tur bidrar till ytterligare svårigheter. Att inte på ett tillfredställande sätt lära sig att läsa och skriva kan förutom de primära svårigheter som uppstår, leda till andra sekundära negativa effekter än den ovan beskrivna självbilden. Sådana svårigheter kan t.ex. beröra socio-emotionella faktorer (Höien & Lundberg, 1999).

Att få tillgång till och kunna tillgodogöra sig information och själv kunna delta i samhällets kommunikation har idag blivit en rättvisefråga. Detta är särskilt viktigt för människor med lässvårigheter som står i en sårbar position, på grund av deras svårigheter med det skrivna språket (Gustafson, 2000).

2.3 Specialundervisning

Forskning om hur specialundervisning bäst organiseras är motstridig. Nyckelord för dagens specialundervisning är integration/inkludering och normalisering. Med det

menas att arbetet i klassrummet ska samordnas med specifika insatser och miljön ska i så stor utsträckning som möjligt göras lika för alla så att ingen ska behöva uppleva känslan av att vara särbehandlad. Den nya utbildningen av specialpedagoger förstärker dessa tankar, då deras roll på skolan skall vara av organisatorisk och handledande karaktär. Undervisande inslag kan dock förekomma, i första hand inom ramen för klassrumsverksamheten, eventuellt i liten grupp i angränsande lokal. I Skolverkets rapport, "Elever i behov av särskilt stöd" (1998) redovisas forskning som säger att särskiljande av elever ej bör tillämpas då det snarast hämmar elevens utveckling (Murray, 1994). Annan forskning har visat att elever många gånger mår bättre i särskild undervisningsgrupp. Höien och Lundberg (1999) menar att den organisatoriska modellen ska anpassas efter elevens situation och kan bestå av ensamtimmars, liten grupp eller extra hjälp i klassrummet. Enligt Myrberg (2001) som refererar till Wasik & Slavins (1993) undersökning, är det mest kostnadseffektiva en-till-en undervisning. Vad vi vet är att för att eleven skall göra framsteg krävs det att undervisningsformen inte upplevs som nedvärderande och klart är även att den måste anpassas till elevens behov, vare sig undervisningen bedrivs enskilt eller i klassrummet.

En viktig del är hur vi ser på och vilken inställning vi har till elevernas olika behov. Detta har skiftat mycket genom tiderna i takt med att samhället förändrats. (För en översikt se bl.a. Bladini 1994.) Tyvärr uppfattas många elever som av någon anledning är annorlunda, som om de på olika sätt har brister. Atterström och Persson (2000) tar upp en intressant jämförelse mellan hur olika synsätt och perspektiv kan te sig, i förhållande till lärares attityder till elevernas färdigheter (s 51).

Lärare 1

Lärare 2

... Anna ligger långt efter.
 ... har stora behov och brister.
 ... mycket Anna inte klarar av.
 ... problem att läsa och skriva.
 ... jag är oroad.

... Anna kan så mycket.
 ... Anna tar ofta lång tid på sig.
 ... Anna tycker ofta det är svårt.
 ... är musikalisk.
 ... det mest viktiga ska vi klara av.

Figur 2.3 Skilda lärares attityd till en elevs färdighet efter Atterström & Persson (00:51)

Vi som pedagoger måste vara medvetna om hur vi genom våra attityder bidrar till utformandet av elevens självbild och därigenom dennes utvecklingsmöjligheter. Säljö (2000) tar upp en intressant aspekt på detta med synen på inläringssvårigheter utifrån det sociokulturella perspektivet. Han menar att precis som skolans kommunikativa tradition bidrar till kunskaper och färdigheter så bidrar den till att skapa svårigheter att lära och förstå (s 12).

Det som vi uppfattar som inläringssvårigheter, och som vi förlägger till individer och deras 'förmåga' att tillägna sig matematik, engelska, samhällskunskap, kan kanske bättre förstås om vi analyserar de regler och traditioner för kommunikation som vuxit fram i dagens skola och

utbildning, och de svårigheter barn och vuxna kan ha att identifiera och anpassa sig till dem.

Olika studier har gjorts för att kartlägga vad som är det mest väsentliga för att nå skolframgång. Resultaten visar att av avgörande betydelse är i första hand lärarens kompetens, i andra hand det socioekonomiska förhållandet i skolans närområde och bland eleverna i klassen. Här var korrelationen så stor som 0.5. Familjens socioekonomiska ställning i förhållande till skolframgång hade endast en korrelation på 0,05 (Gustafsson, 2002). Detta visar att de föräldrar som väljer en ”bra” skola gör det rätta ur skolframgångssynpunkt idag.

Innan vi går vidare på det individuella planet kan sammanfattningsvis följande faktorer i miljön ha betydelse för och påverka utfallet av en individs läsutveckling (Sterner & Lundberg, 2002 s 10).

- Språk: hemspråk, antal år i Sverige
- Kultur: värdering av skrift, omvärldsorientering
- Skola: läsundervisning, närvaro, stödresurser
- Hem: stimulans, förebilder, antal böcker

3. Läsning och skrivning

Långt ifrån alla kulturer har ett skriftspråk medan det i alla samhällen finns ett utvecklat talspråk. Skriftspråk utvecklas inte genom att man vistas i skriftspråkliga miljöer, utan kräver explicit handledning. Skriftsystem har utvecklats för att på olika sätt representera det talade språket som ett hjälpmedel att minnas och formulera våra tankar. Genom skriftsystemens symboler kan vi bevara talets situationsbundna språk till eftervärlden (Lundberg, 1984). I den här studien kommer jag endast att beröra vårt skriftsystem som bygger på den alfabetiska principen, där skriften representerar språkljud på fonemnivå* .

Att läsa och skriva är språkliga aktiviteter på samma sätt som att lyssna och tala och ställer därför bestämda krav på den språkliga förmågan. Vilka beståndsdelar har då språket som man måste lära sig bemästra? För det första måste ett ordförråd, ett lexikon byggas upp och sedan måste en mängd regler som behandlar dessa ord på olika sätt behärskas. Dessa regler delas in i följande grupper:

Fonologiska Beskriver vilka ljud som ett visst språk använder för att bilda ord och hur ljuden får kombineras i ord.

Syntaktiska Anger hur orden får kombineras till meningar.

Morfologiska Bestämmer hur orden måste anpassas till varandra när de står tillsammans i en fras eller sats.

* se ordlista bilaga 4

Semantiska Visar ordens betydelseomfång.

Pragmatiska Anger betydelsen i ett visst givet sammanhang.

När vi använder språkliga uttrycksmedel kombinerar vi dessa språkliga regler och vår kunskap om världen för att tolka och förstå det vi t.ex. lyssnar till eller läser. I litteraturen hänvisar man till dessa grupper när man talar om ”den språkliga medvetenheten” och alla former av lekar där språket ingår utvecklar dessa områden.

3.1 Läsprocessen

Läsning är en komplex färdighet som kan betraktas på olika sätt och ur olika perspektiv. Förenklat brukar läsning beskrivas som en process av de två företeelserna avkodning, (A) dvs. identifiering av ord, och förståelse (F) dvs. tolkning av det lästa, med formeln $L = A \times F$ (Gough & Tunmer, 1986). Läsformågan skulle alltså vara en produkt av avkodningen och förståelsen. Avkodning refererar till den tekniska sidan av läsningen som innebär att omvandla ord och bokstäver till korresponderande fonem. Denna säkerhet byggs upp efter hand som läsaren möter texter, minnesbilden stärks vilket gör att läsaren med större säkerhet känner igen ordet. Avkodningen blir efter hand automatiserad* och högre kognitiva* resurser frigörs så läsaren kan få ut mening av texten, reflektera över den och dra slutsatser, vilket är det egentliga huvudsyftet med läsningen. Denna process kan inte automatiseras utan kräver uppmärksamhet och högre kognitiva resurser av läsaren (Höien & Lundberg, 1999). Det finns forskningsstöd för att dessa två komponenter i läsningen är beroende av varandra och att dålig läsfärdighet ofta bottenar i svårigheter med att snabbt och säkert avkoda ett ord. Automatiserad ordavkodning är en nödvändig förutsättning för god läsfärdighet (Adams, 1990). Frost (2002) förespråkar en interaktiv läsmodell där olika synsätt inom lästeorin integreras. Utgångspunkten i detta perspektiv är att läsning betraktas som en meningsskapande process där olika strategier måste samverka för att avkodningen skall fungera. Han har tagit fram en alternativ modell till den traditionella lästeorin där större vikt läggs vid den generella språkliga kompetensen vid läsning, syftet med läsningen, läsarens språkliga kontroll samt den metalingvistiska insikten om och kontrollen över språkets detaljer (s 83).

$$L = I_{\text{(intention)}} \times Sk_{\text{(språklig kontroll)}} \times Mk_{\text{(metaspråklig kontroll)}}$$

Dålig ordavkodning är ett huvudsymtom vid dyslexi varför vi nu ska titta närmare på hur själva avkodningsprocessen går till.

3.2 Strategier vid läsning

Det finns olika vägar att gå då det gäller att läsa ord, beroende på om ordet står ensamt eller i kontext. Står ordet ensamt finns det generellt två strategier att tillgå. Dels den

* se ordlista bilaga 4

ortografiska* strategin som innebär att hela ordet avkodas direkt utifrån dess grafemiska representation till ordets fonologi och betydelse. Förutsättningen för att läsaren skall kunna använda denna strategi är att ordet har setts så många gånger att en ortografisk identitet har etablerats i långtidsminnet (Höien & Lundberg, 1999). Vid denna strategi blir bokstäver och bokstavspositioner i ordet viktiga men de organiseras i olika strukturer som t.ex. ändelser, prefix och morfem* (Ehri, 1991). Ortografisk läsning kan ibland förväxlas med logografisk* strategi som kännetecknar den tidiga läsningen hos nybörjare. Denna strategi bygger på en visuell ikonisk igenkänning av ordet då läsaren ofta stödjer sig på visuella särdrag och/eller den kontextuella omgivningen.

Den andra strategin att tillgå är den fonologiska som innebär att bokstäverna i ordet kodas om till ljudrepresentationer som sedan fogas samman till en ljudmässig helhet. Denna strategi behövs när läsaren skall läsa ett okänt ord (Share & Stanovich, 1995). För att klara denna strategi behöver läsaren för det första förstå sambandet mellan talat och skrivet språk och för det andra kunna rikta uppmärksamheten från ordets betydelse till deras form. Många forskare anser att denna strategi är en förutsättning för den egentliga läsningen. Strategin är emellertid uppmärksamhetskrävande och belastar korttidsminnet då de enskilda ljuden ska hållas i minnet i rätt ordning under processen. Svårigheter att tillämpa denna strategi kännetecknar personer med bristande fonologisk medvetenhet och reducerat korttidsminne. Seymour och Evans (1992) hävdar att den fonologiska strategin inte är nödvändig för att uppnå säker och snabb ordavkodning.

Förutom dessa strategier så kan ordets fonologi aktiveras genom analogistrategin (Goswami, 1994). Om läsaren känner igen ett ord så kan andra ord läsas genom att ledtrådar från det kända ordet används, t.ex. ”sand” är för läsaren välkänt och då kan ”tand” läsas enbart genom att s-ljudet byts ut mot t-ljudet.

Skär läsningen av ord i en kontext kan avkodningen också understödjas av andra fakta som den omgivande texten ger. Dessa fakta brukar delas in i: semantiska*, syntaktiska* och pragmatiska* hållpunkter som läsaren kan stödja sig på (Höien & Lundberg, 1999). Share och Stanovich (1995) har visat att läsare med säker avkodningsfärdighet i liten utsträckning använder sig av semantiska hållpunkter. Karakteristiskt för svaga läsare är att de kompenserar svag fonologisk och/eller ortografisk läsning genom att använda sig av semantiska hållpunkter.

Nyare forskning (Seidenberg och McClelland, 1989) har med hjälp av datorprogram börjat simulera ordigenkänningsprocessen. Modellen går under namnet konnektionistisk teori och så här sammanfattar Höien och Lundberg (1999) processen: (s 80)

Man tänker sig att ordavkodningen bygger på aktivitet i ett stort antal element för processering (kan jämföras med nervceller). Dessa enheter är grupperade i olika fält eller processorer, som till exempel fonologiska, ortografiska, semantiska och kontextbaserade processorer. Vidare finns ett fält för så kallade ”hidden units” som ska ge tillbakakoppling eller feedback till de andra områdena. Mellan elementen etableras ett nätverk av associationer efter hand. Vid varje nytt möte med ett ord förstärks vissa

* se ordlista bilaga 4

associationer, medan andra försvagas. Associationerna modifieras med feedback som grund. Denna feedback bygger på en registrering av hur god och adekvat responsen från ordigenkänningsystemet är. Igenkännandet av ett ord uppstår alltså när vissa element aktiveras och andra inte aktiveras.

I en sådan konnektionistisk modell finns det inget inbyggt lexikon. Ett ord motsvarar istället ett visst mönster av aktiverade associationer mellan elementen på olika nivåer för kodning av bokstäver och fonem. Man kan visa på att sådana nätverk vid simulering på datamaskin kan lära sig att känna igen ord på ett liknande sätt som människor. Bland annat får man samma frekvens effekt och samma samspel mellan olika lingvistiska faktorer.

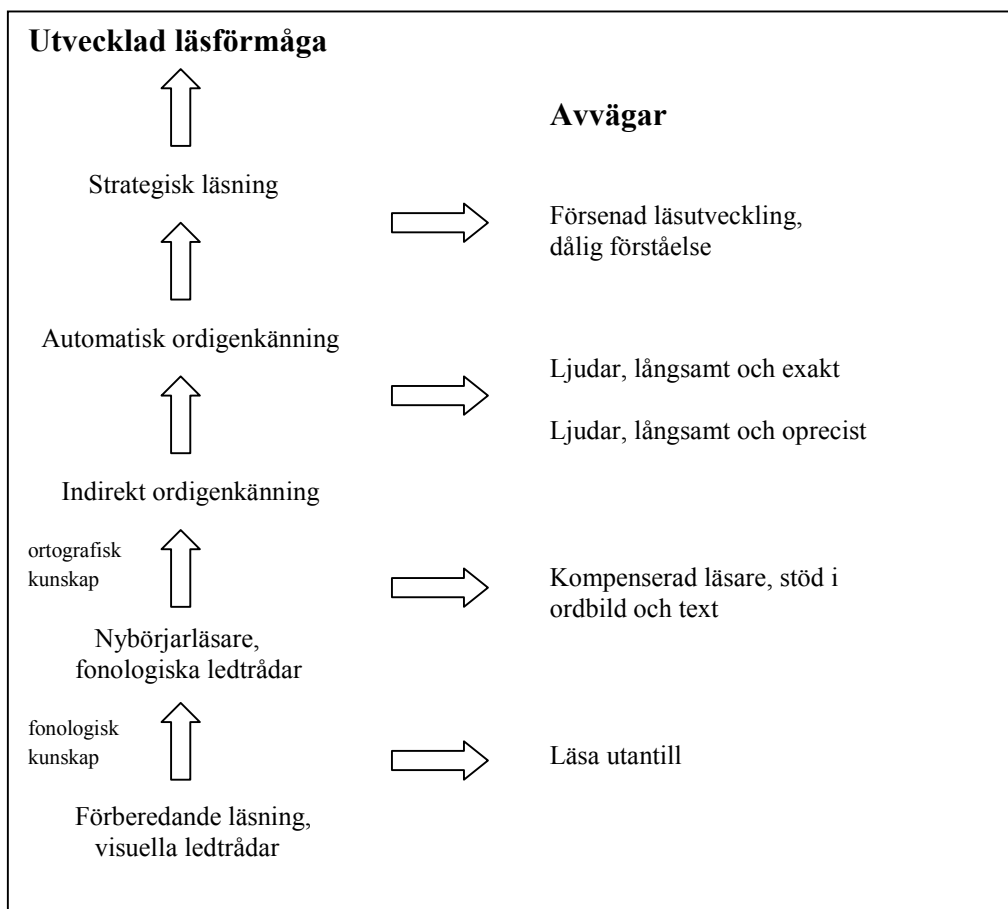
Av detta följer att personer med dyslexi skulle ha ett mindre antal "hidden units" (gömda fält) och därför sämre processeringskapacitet. När man simulerat detta visas samma dåliga förmåga till ordigenkänning som många med dyslexi uppvisar (Seidenberg och McClelland, 1989). Vi ska nu titta närmare på hur de olika ordavkodningsstrategierna utvecklas under barnets läsinläring. Strategierna sammanfaller till viss del med gången i läsutvecklingen.

3.3 Läsutveckling

Den skriftspråkliga utvecklingen är ingen naturlig process där alla följer exakt samma väg utan är kulturellt betingad. Många forskare delar in processen i tänkta stadier för att underlätta begripligheten. Hur utvecklingen individuellt ser ut är också delvis beroende av yttre påverkan som undervisning (Seymour och Evans, 1992).

Det finns flera teorier om hur läsfärdigheten utvecklas över tid. I denna framställning kommer jag att utgå ifrån en läsutvecklingsmodell som utarbetats av Spear-Swerling och Sternberg (1994). Modellen är jämförbar med många andra modeller av läsutvecklingen med den skillnaden att den tar upp båda de principer barnet måste lära sig att arbeta efter. Den *fonematiska*, som handlar om förhållandet mellan bokstäver och ljud och den *morfematiska*, som handlar om ords uppbyggnad. Modellen försöker även beskriva avvikande läsutveckling i förhållande till en tänkt normal utvecklingsgång.

Utgångspunkten i Spear-Swerling och Sternbergs modell är en normal läsutveckling i fem stadier men samtidigt visar modellen hur avvikande läsbeteende kan förklaras (se figur 3.1). Det första stadiet, ordidentifiering kan jämföras med pseudoläsning. Här kan man säga att barnet läser föremål i sin omgivning. Så småningom känner barnet igen mönster i ordbilder, visuella ledtrådar. Kamel kan kännas igen genom att barnet liknar kamelens två pucklar med bågarna i "m". På det här stadiet är det viktigt att barnet får vägledning och stimulans in i skriftspråkets värld så att ett intresse väcks. Målet är att barnet riktar sin uppmärksamhet mot tal- och skriftspråkets funktion och särprägel och mot det faktum att språket i sig självt kan vara föremål för uppmärksamhet.



Figur 3.1 Läsutvecklingsmodell med avvikande utveckling efter Spear-Swerling och Sternberg, 1994

Så här tidigt i utvecklingen är det svårt att tala om en avvikande utveckling. Barnet läser utantill med hjälp av visuella kännetecken och ordidentifikationen bygger uteslutande på konceptuella strategier. Den avvikande utvecklingen kännetecknas av en brist på intresse i förhållande till både tal- och skriftspråk.

Nästa stadium kännetecknar nyborjarsläsare och märks genom att barnet börjar använda fonologisk omkodning i sina försök att identifiera och skriva ord. Spear-Swerling och Sternberg talar i samband med detta stadium om tre aspekter att hantera läsning på som har avgörande betydelse för utvecklingen: fonologisk uppmärksamhet, bokstav – ljud överensstämmelse och förståelse av den alfabetiska principen. Här ligger grunden för den fonologiska bearbetningen som är den väsentligaste diskriminerande delfunktionen mellan normal och avvikande läsning (Share & Stanovich, 1995). Bokstäverna omvandlas sekventiellt till ljud och därefter till ord. Vägen framåt går via framgångsrika fonologiska bearbetningsförsök integrerat men aktivt sökande efter ords betydelse och innehåll.

Elever med lässvårigheter har i olika omfattning problem med den grundläggande fonologiska bearbetningen. Detta är inte enbart kopplat till läsaktiviteter utan även till

andra aktiviteter som kräver fonologisk bearbetning. Utöver detta har svaga läsare problem att klara uppgifter som kräver att de ska komma ihåg och i minnet återkalla information genom fonologiska koder. Därför är framgång på detta stadium avgörande för den fortsatta läsutvecklingen. Om den fonologiska bearbetningen saknas eller kräver för stor ansträngning av individen utvecklas istället kompenserande rutiner som bygger på minne, kontext och bilder. Här är även risken stor för att självförtroendet och motivationen för läsning försvinner.

Barn är i allmänhet häpnadsväckande snabba att etablera ortografiska representationer av hela ord som de ofta stöter på och generellt avtar den omsorgsfulla fonologiska bearbetningen och ersätts av en mera partiell fonologisk behandling av kända ord. Detta kompletteras med en mera direkt ordidentifikation då den ortografiska representationen börjar formas. Av detta följer att utvecklingen längre fram bestäms i lika hög grad av konkreta erfarenheter av ord som av en mer stadiebestämd utveckling.

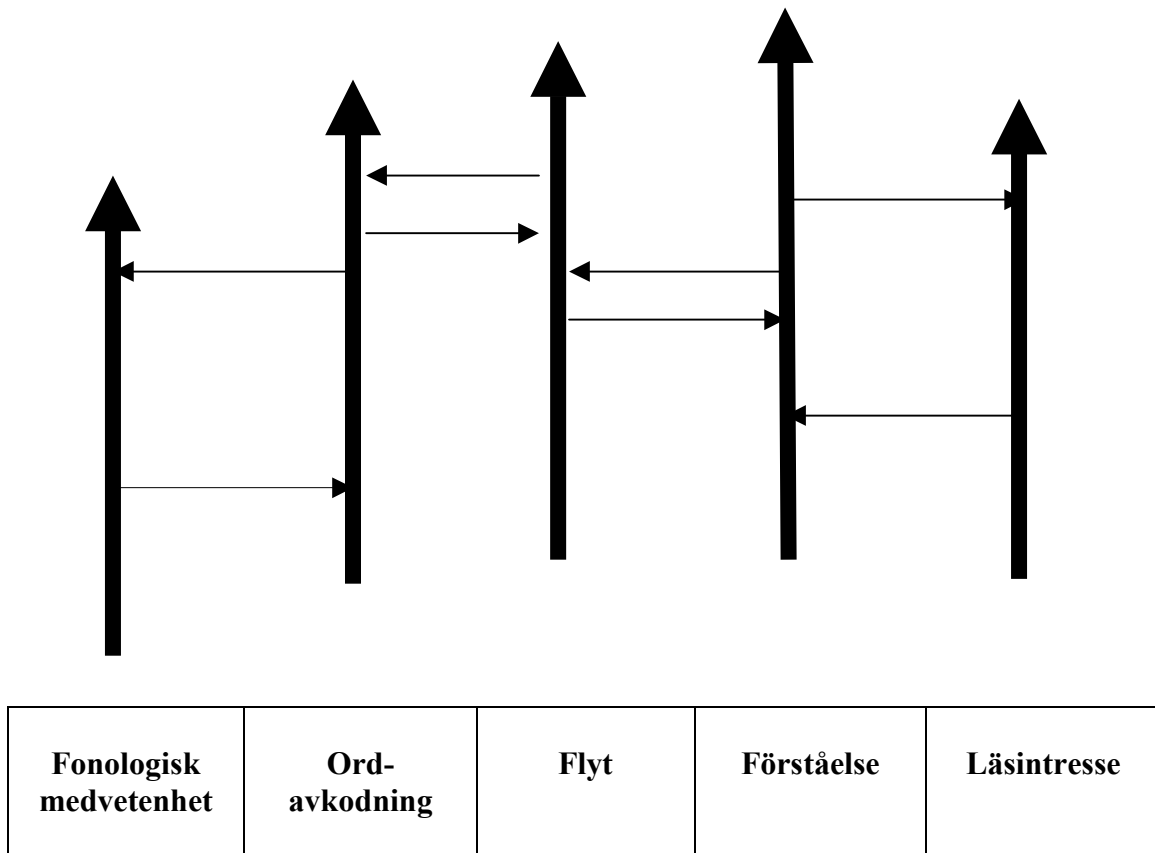
När den fonologiska strategin behärskas av läsaren riktar den fortsatta utvecklingen in sig på att genom fonologisk bearbetning klara av att etablera ortografiska representationer. På det här stadiet är det dessutom betydelsefullt hur pass väl eleven lyckas integrera olika typer av språkliga iakttagelser på en metalingvistisk nivå som tillsammans utgör den sammanhängande läsningen. Det handlar om inre ledtrådar som t.ex. bokstäver, bokstavssekvenser, stavelser, morfem, småord och av yttre ledtrådar som t.ex. syntax, kohesion (textbindning) och textens innehåll för övrigt. De flesta forskare är överens om att en automatisering av ordavkodningen sker gradvis så att en elev under en period läser automatiserat på ett bestämt ordförråd och mer indirekt ordavkodning på andra mer krävande texter.

Många forskare anser att utvecklade läsare identifierar ord oberoende av kontexten (Share & Stanovich, 1995). Det betyder inte att kontexten inte förs in under läsningen, utan att själva ordavkodningen sker automatiskt utan att bygga på information som ligger utanför ordet. Ordavkodningen sker då utanför viljans kontroll och oberoende av andra mentala processer.

Elever med lässvårigheter kan ha särskilda problem med att bilda ortografiska representationer i samband med den fonologiska bearbetningen. De kan också ha svårigheter med denna bearbetning på grund av en allmänt reducerad förmåga att kunna associera till ord i minnet på grund av fonologisk information (Torgesen et al, 1994). Det betyder att även om en elev har arbetat upp en rimlig färdighet i fonologisk bearbetning så sätter problemen med att associera till ord och återkalla ord ur minnet en gräns för avkodningens snabbhet och säkerhet under läsningen.

Lundberg (2002) talar om en läsutvecklingsmodell i fem dimensioner där varje del är lika väsentlig för att uppnå god läsförmåga. De parallella dimensionerna, som understödjer varandra är; fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt, förståelse och intresse (se figur 3.2). De olika dimensionerna förutsätter och stödjer varandra (de mindre horisontella pilarna) och är stegvis graderade i uppnåendemål (se bilaga 1). De stora pilarna startar inte på samma horisontella linje vilket symboliserar deras inverkan på läsutvecklingen.

UTVECKLAD LÄSFÖRMÅGA



Figur 3.2 Läsutvecklingens fem dimensioner efter Lundberg, 2002

3.4 Skrivutveckling

Skrivning och läsning integrerar och samverkar i den språkliga utvecklingen. Den språkliga skillnaden ligger i att läsning förutsätter igenkännande av skrivna ord medan skrivning kräver exakta kunskaper om hur ord byggs upp. Rättstavningssvårigheter är betydligt svårare att komma till rätta med än lässvårigheter, då processen omfattar flera delfärdigheter som fonologiska, morfologiska, semantiska och ortografiska (Read, 1986).

Precis som läsinlärningen ser många forskare skrivutvecklingen som en stadiestyrd process. Höien och Lundberg (1999) delar in utvecklingen i följande tänkta stadier, vilka i stort sett sammanfaller med de strategier som används vid stavning.

1. Pseudoskrivning – Det allra första skrivandet som är en form av lekskrivande klotter och som ur det skrivande barnets perspektiv ofta har en rik innebörd.

2. Logografisk-visuell – Barnet tycker om att skriva sitt namn och gör så genom att kopiera skrift. Även andra vanliga ord börjar skrivas utifrån avskriftsprincipen.
3. Alfabetisk-fonemisk – I denna fas börjar barnet skriva ljudenligt då den alfabetiska principen börjar förstås. Barnet stavar orden som det uttalar dem och ingen hänsyn tas till skriftspråkliga regler. Så småningom växer en medvetenhet fram om att ett och samma språkljud kan stavas på olika sätt som /tj/ i tjej och kjol, och att en och samma bokstav kan låta på olika sätt som /a/ i kal och kall.
4. Ortografisk-morfemisk – I detta stadium stavar barnet snabbt och säkert. Skriftens ortografiska representationer är automatiserade så nu behöver barnet inte tänka på hur ordet ska stavas.

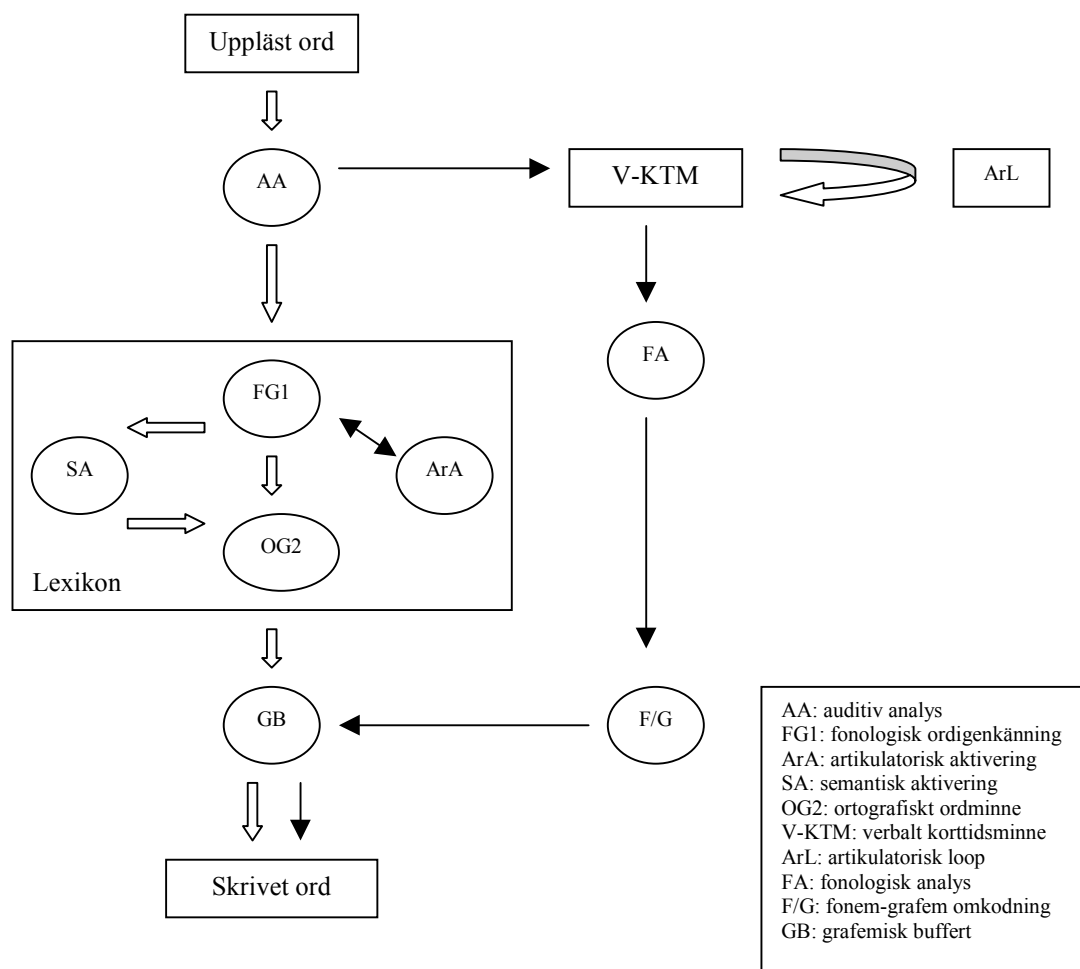
3.4.1 Rättskrivning

När det gäller rättskrivning av ord utgår jag från Höien och Lundbergs (1999) rättskrivningsmodell. Figur 3.3 illustrerar denna med de processer som antas vara involverade. Utgångspunkten för modellen är ”dual-route” (två-vägs) teorin som bygger på att det i huvudsak finns två vägar att gå vid stavning av ett ord, fonologisk och ortografisk. Strategierna har koppling till de två sista stadierna i skrivutvecklingen och jag ska på ett kortfattat sätt försöka förklara deras innebörd.

När man hör ett ord som man ska skriva görs allra först en auditiv* analys (AA) och en fonologisk ordigenkänning (FG1). Dessa processer är gemensamma oberoende av vilken strategi man använder sig av. Om man vet hur ordet stavas används den ortografiska strategin och då följer att den fonologiska igenkänningen aktiverar ordets semantiska (SA) och ortografiska identitet (OG2). Den semantiska aktiveringen är beroende av syntaktisk processering men denna process är inte medtagen i modellen. Den ortografiska aktiveringen gör så att man får åtkomst till sin grafemiska* buffert (GB) där man hittar bokstäverna och slutligen kan skriva ordet.

När man skriver genom att använda sig av fonologisk stavningsstrategi vet man inte hur ordet stavas och då sker ingen aktivering av ordets ortografiska identitet. Istället görs en fonologisk analys (FA) där man utifrån det talet delar upp ordet i mindre fonologiska segment som enskilda fonem. Denna process kräver ett intakt verbalt korttidsminne (V-KTM). Nu sker också en aktivering av ordets artikulatoriska identitet (ArA). Talspråket har alltså en stor inverkan på rättskrivningen då stavningen ofta är fonetiskt konsekvent. Med det menas att man bygger analysen av hur ordet stavas på hur vårt normala löpande tal låter med alla de assimilationer* och reduktioner* som förekommer. Sedan sker en fonem-grafem omkodning (F/G) och de grafem som aktiverats lagras en kort tid i den grafemiska bufferten medan den motoriska kodningen genomförs och ordet slutligen kan skrivas ner. Denna framställning är inte ämnad att på något sätt vara heltäckande utan min tanke är att påvisa vilka omfattande kognitiva resurser som är inblandade i processen. Man kan även genom att kartlägga rättskrivning, med modellen som utgångspunkt, utvärdera vad som ligger bakom eventuella svårigheter.

* se ordlista bilaga 4



Figur 3.3 Rättskrivningsmodell efter Höien och Lundberg (1999)

3.4.2 Handstil

Många av de elever jag mött med dyslexi har en svårläst handstil eller så tar den finmotoriska processen som skrivandet innebär så stora resurser i anspråk att eleven fort blir trött eller tappat innehållet i det som skrivs. Forskning har funnit ett samband mellan läsning, rättskrivning och handstil ur ett utvecklingsperspektiv. Dyslektiska personer uppvisar sämre färdighet vad gäller skrivkvalitet, skrivfart och skrivrytm än normalläsare.

Man bör se handstilsproblematiken ur flera aspekter då skrivandet å ena sidan kan stärka stavningsfunktionen, genom kinestetisk* och visuell förstärkning och å andra sidan hindra skrivandet då den krävande finmotoriska koordinationen lätt kan leda till skrivundvikande beteende. Generellt bör den tidiga skrivningen innehålla strukturerad, planlagd skrivträning med syfte att automatisera de motoriska rörelserna (Stadler, 1998) och i ett senare skede utveckla kunskap i att använda datorn som skriftligt redskap. Den

* se ordlista bilaga 4

taktila* och visuella* förstärkning som användandet av tangentbordet ger underlättar stavningen. Detta gör att processkrivande som jag ska gå vidare in på efter detta, underlättas då i stort sett all energin kan läggas på den skapande processen i skrivandet.

3.4.3 Skrivprocessen

Skrivproblematiken vid dyslexi stannar inte vid dålig handstil och rättstavning utan omfattar mycket större områden. Följande moment samverkar och påverkar varandra ömsesidigt under skrivprocessen; planering, utförande och revidering (Hayes och Flower, 1980). Utförandefasen, när det tänkta skrivs ned på pappret, kan delas upp i två delar, textgenerering och transkription (Berninger, 1996). Textgenereringen skulle då omfatta idéer som omvandlas till ord och transkriptionen, när dessa tänkta ord skrivs ned på pappret. Planeringen kan även den delas in i omedelbar planläggning som sker under själva utförandet och mer långsiktig planläggning över stycken och texten som helhet. Detsamma gäller för revideringen av det skrivna.

Höien och Lundberg (1999) tar upp följande faktorer som väsentliga för skrivprocessen, (s 120).

Vid skrivning är långtidsminnet viktigt. Det är genom detta man hämtar fram idéer och tankar. Här finns kunskaperna om världen lagrade (semantiskt minne). Här finns också personliga minnen (episodiskt minne), minne för hur man går tillväga rent tekniskt när man skriver (procedurminne), och minne för hur bokstäver och ord ser ut (perceptuellt-representativt minne). Men kanske ändå viktigare är korttidsminnet eller arbetsminnet. Allteftersom skrivfärdigheten utvecklas, blir arbetsminnet viktigare. Om man inte kan hålla tankarna samlade, tappar man lätt tråden. Man glömmer vad man hade tänkt uttrycka. Meningarna hänger inte ihop. Ett annat avgörande hinder för skrivprocessen är bristande automatisering av samordningen mellan de olika komponenter som ingår i skrivprocessen.

4. Lässvårigheter

Att lära sig läsa är en svår uppgift som kräver att man kan se sambandet mellan skrivna symboler, grafem och språkljud, fonem. För att klara denna uppgift krävs det, som vi har sett att olika system i hjärnan interagerar. Trots denna komplexitet lär sig det stora flertalet att läsa och skriva relativt lätt med undantag för ett fåtal personer som uppvisar stora svårigheter. Jag kommer i detta kapitel att ta upp vad forskning kring dyslexi kommit fram till och vilka frågor som fortfarande är olösta. Men för det första vill jag diskutera olika typer av lässvårigheter av den anledningen att det på sistone debatterats mycket inom detta område.

* se ordlista bilaga 4

Det behövs en större tydlighet kring vad dyslexi innebär då många har svårt att avgränsa dyslexi som funktionshinder och ibland likställer problemen med läs- och skrivsvårigheter. Många vikarier eller hög frånvaro kan skapa läs- och skrivsvårigheter på grund av att läsinläringen och/eller undervisningen blir bristfällig, medan dyslektiska svårigheter bottnar i fonologiska svårigheter med bakomliggande biologiska orsaker. Denna förväxling och otydlighet har skapat debatter på flera plan och framför allt på det praktiska pedagogiska planet. Zetterqvist Nelson, (2000) tar upp debatten som varit kring dyslexi och beskriver en polarisering där följande två ståndpunkter går att urskilja: (sid. 21)

Vi finner å ena sidan ett individorienterat, diagnostiskt synsätt, nära knutet dyslexirörelsen. Här förespråkas tidiga insatser för barn som identifieras som barn i riskzonen för dyslexi. Dessa insatser skall då i första hand inriktas på fonologisk träning som ett sätt att stimulera de avkodningsfunktioner som man hävdar är avgörande för att uppnå en utveckling av barns läs- och skrivförmåga. Å andra sidan påträffar vi ett socialt orienterat antidiagnostiskt synsätt, med anknytning till sociologisk och pedagogisk forskning om barns inläring i skolsammanhang.

Svårigheter att läsa och skriva kan bottna i en mängd orsaker och kan inte alltid härledas till kognitiva brister som påverkar uppfattningen om det fonologiska systemet, som vid dyslexi. Gough & Tunmer (1986) har gjort en uppdelning av lässvårigheter utifrån hur svårigheterna uppenbarar sig. Enligt dem finns det tre huvudtyper av lässvårigheter, utifrån sambandet mellan avkodning och förståelse. Dyslexi som kännetecknas av svårigheter med att avkoda ord men med intakt förståelse är en av dessa grupper. De andra två grupperna omfattas båda av problem med förståelsen, varav den ena endast har förståelseproblem och intakt avkodningsförmåga medan den andra har problem med både avkodning och förståelse, (se figur 4.1).

		Förståelse	
		Bra	Dålig
Avkodning	Bra		Hyperlexi
	Dålig	Dyslexi	Allmän lässvagheter

Figur 4.1 Olika lässvårigheter efter Gough & Tunmer (1986)

4.1 Tvärvetenskapligt perspektiv

För mer än hundra år sedan beskrev läkare elever med dyslektiska svårigheter (Morgan, 1896; Hinshelwood, 1917). Det rörde sig om stora svårigheter med skriftspråket, både vad gäller läsning och skrivning. Idag, drygt hundra år senare, när forskning bedrivits

inom det medicinska, psykologiska och lingvistiska fältet är man ense om att dyslexi primärt handlar om problem med ordavkodningen, vilket kommer till uttryck i en långsam och hackig högläsning som saknar satsmelodi och innehåller många felläsningar. Att förstå en text förefaller inte vara något problem vilket framgår när en text läses upp för eleven. Svårigheterna bottnar i en särskild kognitiv brist som påverkar den fonologiska processen och har bakomliggande biologiska orsaker. Dyslexi orsakas inte av dålig undervisning, bristfällig uppfostran eller kulturella faktorer. Dyslexi har inga etniska gränser utan förekommer i alla skriftspråkliga kulturer, men yttrar sig på olika sätt beroende på skriftspråkets art. Dyslexi är en komplex företeelse som uppträder på en mängd olika sätt inom en rad olika färdighetsområden. Man bör se graden av svårigheter i samband med dyslexi ur ett kontinuum. Svårigheterna som uppstår går utöver läsning och skrivning men blir tydliga i dessa situationer. Många frågor återstår dock att svara på. Man har ännu inte på internationell forskningsbasis kunnat enas om en enhetlig definition. Anledningen till detta är att man inte är överens om vad den bakomliggande orsaken till dyslexi är. Frith (1999) menar att oenigheten kan bottna i att man intagit olika synsätt utifrån det forskningsperspektiv man har när man genomfört undersökningar. Att personer med dyslexi uppvisar stora individuella skillnader gör inte saken lättare. En omstridd fråga är även ifall hänsyn skall tas till individens kognitiva utveckling i form av IQ då vissa menar att detta krävs för att kunna ställa en diagnos. Nyligen genomförda studier har dock visat att intelligensnivå och läsfärdighet inte korrelerar, (Samuelsson m.fl. 2002). I denna studie utgår jag ifrån Höien och Lundbergs definition från 1991 där de uttryckligen säger att dyslexi kan förekomma på alla intelligensnivåer, (s 20).

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 med 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. Karakteristiskt för dyslexi är också att störningen är ihållande. Även om läsningen efter hand kan bli acceptabel, kvarstår oftast rättskrivningssvårigheterna. Vid en mer grundlig kartläggning av de fonologiska färdigheterna finner man att svagheten på detta område ofta också kvarstår upp i vuxen ålder.

4.2 Fonologisk medvetenhet

Dyslexi innebär att man har specifika svårigheter med skriftspråket på grund av en svaghet i det fonologiska systemet. Det fonologiska systemet ligger som en underavdelning till det man kallar språklig medvetenhet, vilket i sig innebär att man kan se på språket utifrån två perspektiv:

1. Utifrån dess form – hur ord och meningar är uppbyggda och låter.
2. Utifrån dess betydelse – vad ord och meningar vill säga oss.

Man förstår till exempel hur meningar och berättelser är uppbyggda (syntaktisk nivå), hur ord är uppbyggda av stam och ändelser (morfologisk nivå) samt hur morfemen, de minsta betydelsebärande elementen är uppbyggda av bokstäver och ljud (fonemisk nivå). Man behöver också förstå sambandet mellan talat och skrivet språk, vilka likheterna är och vad som skiljer dem åt. Forskning visar (se t.ex. Söderbergh, 1979; Liberg, 1993) att ju tidigare barnet möter skrift i naturliga och lustfyllda sammanhang med vägledning, desto tidigare utvecklas den språkliga medvetenheten. Forskning har även visat att den fonologiska medvetenheten är av kritisk betydelse för hur läs- och skrivtillägnet ska utvecklas (se bl.a. Ehri, 1995). När man talar om fonologisk medvetenhet menar man insikten om språkljuden i ordet. Den fonologiska medvetenheten omfattar individens förmåga till fonemmanipulation vilket innebär att på olika sätt kunna laborera med de minsta betydelseskiljande enheterna i språket, fonemen. För att kunna skriva måste man kunna segmentera, det vill säga dela upp ordets ljud och för att kunna läsa, dra ihop ordets ljud till en enhet, göra en syntes. För att klara detta måste man bland annat kunna identifiera fonemen, en förmåga som inte är nödvändig vid talat språk. Vid spontant tal flyter ljuden i varandra, ord och meningar kommer i en strid ström med en hastighet på ca 10-20 fonem per sekund. Denna hastighet är möjlig genom samartikulation* vilket betyder att fonemen påverkas av omkringliggande fonem. Denna process kallas koartikulation och sker utan att vi behöver tänka på det.

Idag är många forskare överens om att det krävs en viss grad av fonologisk medvetenhet för att kunna lära sig läsa och skriva, då det finns ett starkt samband mellan fonologisk medvetenhet och läsfärdighet (Share & Stanovich, 1995). I en studie genomförd av Magnusson och Naucér (1997) fann man att fonologisk medvetenhet och syntaktisk förmåga var de faktorer som bäst förutsade senare läsfärdighet. Bryant, Bradley, McClean och Crossland (1989) har i en studie funnit ett signifikant samband mellan förmågan att lära sig ramsor, rimfärdighet och fonemmedvetenhet samt ett samband mellan de två senare färdigheterna och läsning.

I USA har man gjort studier av elever på college som har dyslexi och som dessutom uppnått, vad man ansåg som normal läsfärdighet. Dessa visade sig fortfarande ha svårigheter med fonologiska uppgifter (Gallagher m.fl. 1996). Detta visar att de fonologiska svårigheterna är avgränsade och att det trots dessa svårigheter går att utveckla en funktionell läsfärdighet.

Hur blir man då fonologiskt medveten? Ja, bland annat genom att läsa och skriva. De aktiviteter som bland annat kräver att man är fonologiskt medveten. De läsläror som idag finns i vårt land bygger i princip på att man till viss del är fonologiskt medveten. I läslärorna följer sedan träning av de enskilda språkljuden för att på så sätt utöka elevens fonologiska medvetenhet. Om man då på grund av dyslexi har en störning inom denna begränsade språkliga modul infinner sig frågan: Ska man satsa på att träna det som man har svårast för eller finns andra vägar att gå för att lära sig läsa och skriva? Istället för att utgå ifrån språkljuden kanske läsinläringen bör utgå från hela ord eller meningar för att på så sätt få eleven att själv komma underfund med sambandet mellan det talade och skrivna språket.

* se ordlista bilaga 4

4.3 Förklaringsmodell

Det har på internationell basis under lång tid pågått studier inom olika vetenskaper där man försökt hitta de bakomliggande orsaksfaktorerna som gäller vid dyslexi. Frith (1999) har sammanställt de olika teoretiska förklaringarna, som till synes har verkat motstridiga och hänfört dem till olika nivåer i en tänkt modell (se figur 4.2). Tanken är att jämföra olika teorier om dyslexins orsaker utifrån biologisk nivå, kognitiv nivå och beteendenivå med miljöfaktorn som en fjärde och övergripande modul. Så här kan de olika nivåerna i modellen enkelt förklaras:

- Beteendenivån —————> Det vi ser, t.ex. lässvårigheter.
- Miljöfaktorn —————> Yttre orsaksfaktorer, lärarbyten och sociokulturella problem.
- Kognitiv nivå —————> Fonologiska problem, dålig tillgång till lexikon.
- Biologisk nivå —————> Ärftlighet, avvikande hjärnanatomi.

Miljö	<p>Biologisk nivå</p> <p>Genetisk disposition: Kromosomerna 1, 6 och 15 har påvisats ha samband med dyslexi Ärftlighet</p> <p>Anatomiska avvikelser: Cellstrukturen, ektopiansamlingar Symmetrisk planum temporale Mindre celler i hjärnans thalamus Avvikelser i lillhjärnan</p>
	<p>Kognitiv nivå</p> <p>Svårigheter med fonologisk bearbetning och lagring Problem med kopplingen mellan de sensoriska modaliteterna tal och ljud Nedsatt arbetsminne Svårigheter med senso-motorisk koordination och automatisering av färdigheter</p>
	<p>Beteendenivå</p> <p>Svårt att automatisera läsningen Problem med ords uttal Långsam benämning av ord Problem med koppling mellan grafem-fonem Svårt att kategorisera ord efter ljudegenskaper Organisering- och planeringssvårigheter Glömmer instruktioner, läxor Instabil lagring av ordbilder, svårt att stava</p>

Figur 4.2 Tre olika förklaringsnivåer efter Frith (1999; 193)

Det som jag punktvis har tagit upp inom de olika nivåerna är resultat från olika undersökningar på såväl nationell som internationell basis. Efter denna kortfattade teoribakgrund ska jag nu gå in på min undersökning.

5. Frågeställningar

Syftet med studien är att försöka belysa hur en dyslektiker i sin läs- och skrivutveckling själv, under årens lopp, utformat olika strategier för att kompensera sin funktionsnedsättning och att det i sig kan utgöra en källa att hämta information ur när man vill utveckla nya pedagogiska alternativ för den här gruppen. För att komma fram till detta har jag i forskningsprocessen haft följande frågeställningar som utgångspunkt:

1. Hur har läs- och skrivförmågan utvecklats?
2. Hur har de dyslektiska svårigheterna gjort sig gällande?
3. Vilka kompensatoriska strategier har individen utvecklat?

6. Metod

I följande kapitel redogör jag bland annat för vilken forskningsstrategi jag utgått ifrån, hur jag genomfört studien och vilka datainsamlingsmetoder jag använt mig av. Vidare tar jag upp etiska aspekter jag tagit hänsyn till i samband med undersökningen. Kapitlet avslutas med bearbetning av resultatdelen.

Dyslexi är en språklig störning som orsakas av brister i individens uppfattning av språkets fonologiska system. Jag har i min studie följt en ung kvinna som lever med dyslexi och som uppvisar en tydlig profil vad gäller svårigheter och utvecklat egna strategier för att läsa och skriva. Jag kallar informanten för Maud enligt hennes egen önskan. Valet av informant är gjort utifrån att jag fann hennes situation som ett bra exempel på hur en specifik kognitiv svaghet kan ligga till grund för att den språkliga utvecklingen inte följer den vedertagna gången. Ett annat skäl till att jag valde Maud som informant var att hon var intresserad av att delta och såg det som väsentligt att problematiken i samband med funktionshindret lyftes fram. Övriga kriterier som vägt in i valet av informant var att Maud fanns på min arbetsplats där hon studerade språkvetenskap vilket med största sannolikhet ökat hennes metakognitiva kompetens och till sist fanns allt materialet från skolåren sparade och var för mig tillgängliga.

6.1 Fallstudie

Jag har valt att studera ett fenomen utifrån individens uppfattning om verkligheten för att på så sätt få en djupare förståelse för hur vi på bästa sätt kan hjälpa elever med dyslexi. Som forskningsstrategi blev då fallstudien ett givet val eftersom den kännetecknas av att i detalj undersöka ett fenomen med syfte att fördjupa och nyansera förståelsen kring fenomenet. Yin (1989, s 23) definierar fallstudiens syfte och omfattning enligt följande:

Investigates a contemporary phenomenon within its real-life context; when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; and in which multiple sources of evidence are used.

Några viktiga drag som kännetecknar fallstudier är: (Descombe, 2000, s 43)

- Det speciella – Genom att fokusera på en undersökningsenhet kan man skaffa sig insikter som kan få vidare konsekvenser, som annars inte blivit upptäckta. Målsättningen är att belysa det generella genom att titta på det enskilda. Genom att titta på hur en individ har utvecklat kompensatoriska strategier underlättas förståelsen för hur andra individer med liknande utvecklingsprofil bemästrar svårigheterna.
- Holistiskt synsätt – Fallstudien belyser helheten och komplexiteten i en given situation genom att detaljerat beskriva de inblandade faktorerna över tid, och undersöka hur dessa förhåller sig till varandra.
- Multipla källor och metoder för datainsamlandet – Att kunna använda flera källor och en rad olika data är en styrka i undersökningen. Data har samlats in i form av intervjuer, skriftliga dokument och testresultat.

Merriam (1994) tar upp fyra grundläggande egenskaper som är utmärkande för fallstudier. De är partikularistiska, deskriptiva, heuristiska och induktiva. Så här förklarar Merriam innebörden av begreppen (s 26).

Fallstudien är partikularistisk. Med detta menas att,

Själva fallet är viktigt, eftersom det åskådliggör något som är viktigt för företeelsen ifråga och vad det kan innebära. Det speciella fokus fallstudier kan ha, gör att denna metod är särskilt lämpad för praktiska problem – frågor, situationer eller svårigheter som uppstår i vardagen. Fallstudier riktar uppmärksamheten mot det sätt varpå grupper av människor hanterar problem av olika slag utifrån ett helhetsperspektiv.

Hon menar vidare att fallstudien är deskriptiv,

Den ska innefatta så många variabler som möjligt och ska beskriva samspelet mellan dem, ofta över en längre tidsperiod. Fallstudier kan alltså vara longitudinella – det är anledningen till att de kallas holistiska, verklighetstroga, empiriskt förankrade och explorativa.

Att fallstudien är heuristisk innebär att,

Den kan förbättra läsarens förståelse av den företeelse som studeras. Den kan skapa nya innebörder, vidga läsarens erfarenhet eller bekräfta det man redan visste eller trodde sig veta.

Slutligen menar Merriam att fallstudien är induktiv genom att,

Den till största delen grundar sig på induktiva resonemang. Generaliseringar, begrepp och hypoteser uppstår ur den information man har tillgång till och som i sin tur har sin grund i den kontext som bildar ram till det man studerar.

Dessa utmärkande egenskaper när det gäller metodvalet har legat som grund vid forskningsprocessen, från utformande av frågeställningar, via insamling av data, bearbetning och analys av data samt för den slutliga tolkningen. Nackdelen med fallstudien är att resultaten inte går att generalisera då underlaget i detta fall endast bygger på en individ och datamaterialet är mycket omfångsrikt vilket i sig är en fördel men gör bearbetning och tolkning svårhanterlig.

6.2 Informanten

Maud är idag 27 år. Hon är positiv till sin natur och skrattar ofta. En annan kännetecknande egenskap är den stora verbala förmåga hon besitter, och som har lett till att hon med lätthet skapar nya kontakter. Sedan två år tillbaka studerar hon på Stockholms universitet och innan dess läste hon ett samhällstekniskt program på en högskola i Mellansverige. Maud började gymnasietiden med att läsa samhällsvetenskapligt program men bytte efter första året till ett praktisktestetiskt program. Hon var vid denna tid mycket skoltrött. Efter tre år på teaterlinjen arbetade hon som fritidspedagog på ett daghem i centrala Stockholm. Maud trivdes bra men det var inte vad hon egentligen ville arbeta med. På kvällstid studerade så Maud på Kom Vux, för att kunna läsa vidare. Hon var dock en aning orolig över huruvida hon skulle klara av högre studier då hon alltid haft det jobbigt med läsning och framför allt skrivning. Hon uppsökte en logoped på Karolinska sjukhuset, på inrådan av en gymnasielärare, för att få klarhet över sina svårigheter. Maud var vid denna tid tjugo år gammal och utredningen visade att hon hade stora dyslektiska svårigheter.

6.3 Datainsamling

Datainsamlingen startade för drygt ett halvår sedan efter att jag lärt känna Maud och hennes familj. Vid insamlingen av data har jag som undersökare utgått från både kvantitativa och kvalitativa metoder då jag anser att dessa kompletterar varandra och ger en mer nyanserad bild av det som studeras. Alla data har noggrant avidentifierats för att skydda informanten som person och allt material har använts efter samtycke med vederbörande.

Följande datainsamlingsmetoder har jag använt:

I. Intervjuer

Genom hela undersökningen har intervjuer ingått och varit en viktig del av datainsamlingen. Intervjuerna har syftat till att få strukturerade frågeställningar belysta men även till att klargöra eller förtydliga bearbetning och tolkning (Kvale, 2000). Vid två tillfällen intervjuades informanten. Det första intervjutillfället var i maj 2002 och genomfördes i mitt hem (se bilaga 2, intervjuguide). Intervjun präglades av informantens berättelse kring sin uppväxt, skolgång och upplevelse av funktionshindret. Intervjuformen var öppen och informanten fick styra samtalet i hög grad beroende på hur resonemangen utvecklades. Efter att intervjun transkriberats och analyserats gjordes vid ett senare tillfälle en uppföljande intervju. Denna var mer strukturerad, dels beroende på att jag behövde utveckla en del tidigare resonemang och dels på grund av att övrigt insamlat datamaterial på olika sätt behövde belystas.

En intervju av Mauds pappa genomfördes också för att få bilden av hemförhållandet och den tidiga språkutvecklingen, mer nyanserad. Denna var av öppen karaktär och vad som framkom redovisas under "bakgrund" i resultatdelen. Sist så tillfrågades Mauds handledare på universitetet om vilka svårigheter och styrkor hon såg i Mauds skriftspråk. Samtliga intervjuer utvecklades till en intressant och förtrolig dialog som underlättade vid det senare tolkningsarbetet. Alla intervjuer spelades in och skrevs ut direkt efter genomförandet, vilket var mycket tidskrävande men av stor betydelse för den senare redovisningen. Intervjuerna redovisas genom direkta citat i löpande text i resultatdelen.

II. KOAS

Det test som genomförts var ett datorbaserat ordavkodningstest, KOAS, som utvecklats av Torleiv Höien i samarbete med Ingvar Lundberg. Testet ger en rad upplysningar av både kvantitativ och kvalitativ art, och utgör ett brett underlag för att bedöma informantens avkodningsfärdigheter. Testet består av sju delar, varav två delar kartlägger informantens generella reaktionstid. Reaktionstiden är den tid den generellt tar för en person att svara på ett mottaget stimuli. Testets syfte är att se vilken eller vilka avkodningsstrategier som inte fungerar tillfredsställande (se 3.2 om avkodningsstrategier). Vid tolkningen av resultatet undersöktes vilka ord som vållat mest bekymmer och en analys av ordens lingvistiska dimensioner genomfördes, då forskning har visat att detta medför konsekvenser för läsarens strategier. De lingvistiska dimensionerna är:

- a) ordlängd
- b) ord/nonord
- c) frekvens
- d) fonologisk komplexitet

De läsfel som förekom under genomförandet analyserades då de kan ge upplysningar som kan vara till nytta vid bedömningen av strategibruk och strategifärdighet. Jag har utgått från de felkategorier som handboken till KOAS använder sig av, vilka är:

- a) visuella fel
- b) fonologiska fel

- c) semantiska fel
- d) avledningsfel
- e) ersättning av funktionsord
- f) regulariseringsfel (ord läses som om fonem-grafem korrespondansen gällde ex. /dig/)
- g) neologismer (ord läses som nonord)
- h) utelämning, tillägg och förväxling av bokstäver
- i) reversaler (omkastning av bokstäver)
- j) övriga fel

Syftet med genomförandet och bearbetningen var att få en aktuell bild av informantens faktiska avkodningsstrategier och vilka processer som ligger bakom valet av strategi i förhållande till funktionshindret. Resultatet redovisas under rubriken KOAS.

III. Skriftliga källor

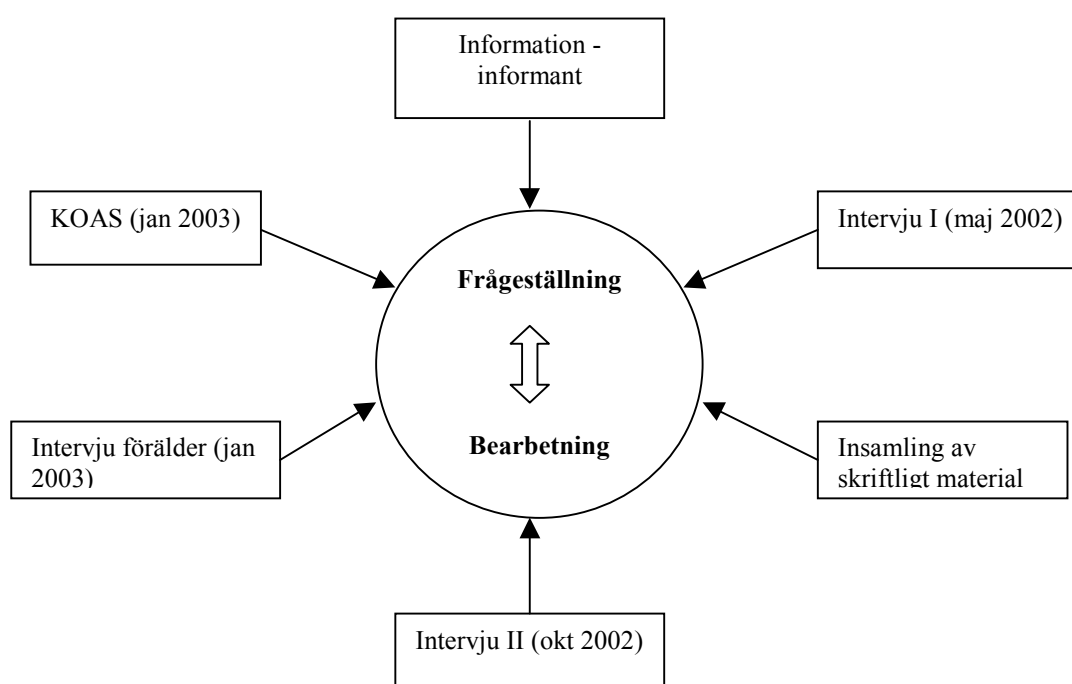
De skriftliga källorna består till största delen av personliga dokument och skriftligt material från skoltiden, men även av informantens journal i samband med att hon blev föremål för en dyslexiutredning på Karolinska institutet. Eftersom informantens skriftliga produktion var mycket stor var jag tvungen att göra en prioritering. De dokument jag använt mig av framgår av tabell 6.1. Dokument 1 till 8 består av texter producerade av Maud medan övriga dokument har en skiftande karaktär. Observera att de första siffrorna i den första kolumnen anger numret på dokumentet och de efterföljande anger Mauds ålder då dokumentet skrevs. Eftersom den skriftspråkliga utvecklingen är stor under den första tiden i skolan är det en större andel dokument från denna tid. Samtliga skriftliga dokument presenteras i resultatdelen. Vissa av Mauds handskrivna texter är otydliga och svårlästa, därför finns dessa även maskinskrivna (bilaga 5).

Tabell 6.1 Skriftlig data – en översikt

Nr/Ålder	Typ av dokument	Innehåll
1:7	”Om den lilla röda pricken”	Text till bilder
2:8	Det var en gång...	Berättelseboken
3:8	”Missi och de roliga mössen”	Berättelseboken
4:9	”Kyrkeretaren”	Fri skrivning
5:10	”Hej”	Fri skrivning
6:11	”Kära kusin”	Brev
7:16	”Blodflödet”	Fri skrivning
8:17	”Ur Valdemars memoarer”	Fri skrivning
9:8	S-boken	Skrivträningsbok
10:12	Bra att veta bok	Anteckningar till språktävlingar
11:20	Logopedutredning	Testresultat och sammanfattning
12:27	Rapport av lärare	Beskrivning av Mauds skriftliga svårigheter

6.4 Tillvägagångssätt

Arbetet började med att jag och informanten samtalade om syfte och innehåll med undersökningen, för att få informantens godkännande för ett deltagande. Det skriftliga materialet samlades in och är av skiftande karaktär. I en del fall gav tolkningen upphov till nya frågeställningar, vilket ledde till ytterligare datainsamling. Redovisningen av data skiftar mellan verklighetsnära beskrivningar av informanten och mer teoretiska avsnitt. I figur 6.1 presenteras en schematisk bild över hur processen sett ut över tid vilket symboliseras genom formen av en cirkel.



Figur 6.1 Schematisk bild över undersökningens tillvägagångssätt

Vid bearbetning av data har jag utgått från informantens perspektiv och det aktuella sammanhanget har varit referensram. Min roll som undersökare, med min förförståelse har jag hela tiden beaktat då den dels hjälpt mig vid bearbetningen och dels till viss del påverkat min tolkning av data. Målet har varit att göra en bedömning som ger en holistisk förståelse men då resultaten i huvudsak har bearbetats av mig är de relativt subjektiva. Informanten har under arbetets gång tillhandahållits den av mig bearbetade informationen, för att ge sitt samtycke och godkännande.

6.5 Performansanalys

Vid bedömningen av den skriftspråkliga utvecklingen har jag använt mig av performansanalys som underlag (se bilaga 3). Anledningarna till att jag valde den modellen är flera, men de viktigaste i valet av modell är att den ser till graden av språklig färdighet ur ett utvecklingsperspektiv. Analysmetoden har även en tydlig struktur, vilket tydliggör progressionen i utvecklingen och underlättar analysarbetet. Nackdelen är att den är mycket tidskrävande. Bedömningsmaterialet utarbetades från början för andraspråksinlärare av Bergman m.fl. (1992) men har visat sig användbar även vid kartläggning av förstaspråksinlärares språkutveckling. Så här beskriver författarna syftet med bedömningsmallen, (s 19).

Vi har velat beskriva hur det språk eleverna använder i skrift faktiskt ser ut, och vi har hela tiden varit inriktade på att se språket i ett utvecklingsperspektiv. Det viktigaste har varit att fånga upp vad eleven kan, inte räkna upp felen. De formella bristerna i elevens språk har alltid relaterats till språkets komplexitet. Korrektheten i ordvalet har bedömts i förhållande till ordförrådets storlek och variation.

När det gäller textanalyserna kommer jag att belysa språkliga drag som kännetecknar utveckling och specifika återkommande svårigheter. Analyserna ska inte ses som absoluta och språkanalytiskt heltäckande.

7. Resultat

I detta kapitel börjar jag med att beskriva Mauds uppväxt med familjeförhållande och skolgång som utgångspunkt. Eftersom fokus i denna studie ligger på den skriftspråkliga utvecklingen kommer jag endast att belysa de faktorer i den tidiga språkutvecklingen som anknyter till denna och i den mån de på något sätt kan ha inverkat på Mauds skriftspråkliga utveckling. Därefter går jag in på den skriftspråkliga utvecklingen mer i detalj. Sist i kapitlet redogörs för de kompensatoriska strategier som Maud utvecklat.

7.1 Bakgrund

Maud föddes utan några komplikationer en dag i maj 1975. Föräldrarna säger sig inte minnas något från den tidiga språkutvecklingen som var avvikande i förhållande till deras tidigare dotter och andra barn i allmänhet. Mauds första ord kom vid ca 18 månaders ålder och bestod av 'mamma' och 'pappa'. Hon talade gärna och ofta och var tidigt socialt kontaktsökande. Maud hade under uppväxten lätt för att knyta kontakt med andra barn och tog ofta med sig kamrater hem för att leka. Maud drabbades av en rad öroninflammationer vid 3-års ålder. Senare hörseltester har inte påvisat några avvikelser vad gäller den auditiva förmågan.

Familjen var bosatt i ett villaområde i en förortskommun till Stockholm och under hela uppväxten fanns Mauds mamma hemma, då hon arbetade som kommunal dagmamma.

Mauds pappa arbetade som tekniker vid ett företag där resor hörde till vardagen, vilket ledde till att han ofta var borta under veckorna. Förutom den äldre systemen fick Maud så småningom tre syskon till. I familjen finns det ärftligt påbrå för läs- och skrivsvårigheter från båda föräldrarnas sida. Mauds yngsta lillasyster som idag är 15 år diagnostiserades som dyslektiker när hon var tio och mellansystemen som idag är 18 har precis fått diagnosen. De övriga syskonen har inte genomgått något diagnostiskt prov men uppvisar alla dyslektiska svårigheter i olika stor omfattning. I hemmet har det alltid varit naturligt att läsa och det finns gott om allehanda litteratur. Eventuella svårigheter med skriftspråket har det inte talats mycket om i hemmet. Så här berättar Maud, när jag frågar henne om när hennes svårigheter uppmärksammades.

Första gången jag träffade på ordet dyslexi var när min far sa, 'men jag har ju haft svårt att skriva och läsa när jag var liten'. Då var det väl tal om något som hette dyslexi men eftersom jag gick i skolan under 80- och 90-talet så var det ju inte så att man kunde ha dyslexi utan man var, antingen efter eller så hade man problem hemma, det var lite av varje, men det var inte dyslexi. Ordet fanns inte i mitt vokabulär och inte vad jag fick höra heller. Ibland pratade man om att jag hade svårigheter men då var det mest tal om att jag hade svårt för skrivning och läsning. Det var inte det att det var något jag inte kunde råda över.

Maud berättade också om ett nytt fenomen som uppstått i samband med att den tekniska utvecklingen i samhället avancerat.

Min pappa fick kommentarer av sina lärare när han gick i skolan att, okej vi ser att du har svårt att skriva och till viss del att läsa men det är ingenting du behöver oroa dig för. När du kommer upp i den åldern så kommer du att ha en sekreterare. Det där har jag nog tagit till mig, att när jag kommer upp i den nivån så har jag säkert en sekreterare, men nu är det så att man tagit bort den här sekreterarrollen och använder sig av en dator istället. Så samtidigt som datorn har gett mig möjligheter att nå framgång, att komma längre än vad jag skulle ha kunnat tidigare så har den också förutsatt att bara du har en dator så ska du kunna skriva och det är inte på något vis ett korrelerat mellan dator och att kunna skriva.

Detta visar att samtidigt som den tekniska utvecklingen erbjuder nya möjligheter till kompensation för människor, så leder den nya tekniken till att andra och till viss del högre krav ställs på läs- och skrivförmågan.

Föräldrarna har varit noggranna med att hjälpa till med läxor och alltid funnits till hands. Högläsning i form av sagor förekom ofta vid sänggång. Maud har alltid tyckt om böcker och att läsa, men när hon ska koppla av med en bok idag lyssnar hon gärna på en inspelad bok.

Läsningen tycker jag inte känns så jobbig för jag har alltid tyckt läsning har varit inspirerande och det är skönt att läsa. Jag tycker om att komma in i den där fantasivärlden som finns i skönlitterära böcker. Däremot kan jag väl säga så här, jag tror inte att jag har samma känsla för språk som andra eftersom jag inte läser på samma premisser som andra läser. Jag läser betydelsen. Jag känner inte den här skönheten andra kan uppleva av en text. När man läser en bok så kan man tycka ett

språk är vackert. Ett språk för mig som är vackert, det är väldigt rent och enkelt, som Hemingway och Remarques.

Så här beskriver Maud själv hur hon går till väga när hon ska läsa idag.

Ja, om jag ska läsa snabbt och inte har något problem med ordet så tittar jag på ordet och så går jag vidare. Det är inte alltid jag tittar på hela ordet så när jag läser högt så kan jag glömma ändelser. Ett klassiskt exempel som jag har är polysyntetisk och polynesiskt. Polynesiskt är ett språk och polysyntetiskt innebär att språk har en viss struktur. Orden är ju väldigt lika varandra vilket gör att jag mycket väl kan läsa polysyntetiskt istället för polynesiskt och det gjorde jag under en övning vi hade på lingvistik därför att jag endast hade identifierat ett antal bokstäver i ordet som jag tyckte var betydelsebärande och inte läst vidare. Det finns så många liknande konsonantkluster. Jag skulle säga att jag identifierar mönstret och så går jag vidare och tolkar ordet utifrån betydelsen. Om jag inte kan ordet då måste jag ta till den här ljudningsmetoden som tar väldigt lång tid. Då måste jag sitta och försöka koppla ljud till varandra och det tar lång tid och är mycket jobbigt. Men det är sällan jag läser på det sättet. På engelska däremot så måste jag ha stöd av det fonologiska, höra fonologin för att kunna veta vad ordet betyder. Då kan jag inte se ordet, om det inte är ett väldigt lätt ord. När det gäller tyskan så är jag inte heller så beroende av fonologin som med engelskan.

Jag går vidare och frågar Maud hur hon går till väga när hon ska skriva ett ord. Jag tar ordet "medelhavsklimat" som exempel.

Medelhavsklimat, i bästa fall så får jag upp bilden av ordet i huvudet och det är inte suddigt utan jag kan skriva ordet direkt. Får jag inte det så provar jag med att lyssna. Början av ordet, "medel" är lätt för det skrivs som det låter. Sedan följer havs- som är lite krångligare för /h/ kan vara svårt att höra. Efter /a/ kommer /vs/ som lätt kan bli /f/. Jag försöker höra ljudet inom mig. Ibland så säger jag det högt för att lättare kunna höra ljudet. Det är oftast när det är mycket konsonantkluster som jag tycker det är svårt att stava. När det är mycket /s/ och /k/ och så där och när det är vokaler som liknar varandra i ljudet som e/ä. Då kan jag skriva e istället för ä och vice versa. Så jag försöker på olika sätt. I och med att jag använder datorn så sitter ju minnet i fingrarna och då går det mycket lättare. Ja, det är sällan jag skriver fel på datorn på det viset när det gäller att skriva ord. Däremot om jag ska skriva en löpande text då kan det bli fel, men då tänker jag inte på stavningen.

Att skriva berättelser tyckte Maud var roligt när hon var mindre. Idag är det ingen sysselsättning som Maud gärna gör för nöjets skull, däremot skriver hon i betydande omfattning dagligen, genom de studier hon genomför.

Jag har fått lite allergireaktioner mot att skriva skönlitterära texter själv eftersom det är det man har blivit plågad med, och då menar jag verkligen plågad med, i skolan. Så det var länge sedan jag skrev någonting sådant. När jag var liten tyckte jag det var kul.

När jag frågar Maud om vilka svårigheter, förutom läsning och skrivning, som hon upplever i samband med funktionshindret svarar hon följande:

Det brukar ju finnas en koppling mellan dålig koordination och dyslexi och min koordination är den sämsta som finns. För att jag inte kan, (skratt) om någon säger, gå till höger, så går jag åt vänster och vice versa. Eh, däremot att röra armar och ben olika det är jättesvårt och att följa mönster med hela kroppen. Det här med rytm, jag känner ju rytmen men jag kan inte säga vad som är vad i den. Det har jag ingen känsla för.

Orienteringsförmågan och riktningsuppfattning är spatiala förmågor och har inte så mycket med koordination att göra som däremot diagonala rörelser med kroppen, som vid t.ex. dans har.

Så här säger Mauds pappa om hennes utveckling och intressen:

Med Maud så har allt gått normalt, talet har alltid funnits där. Maud har alltid haft mera konstnärliga anlag. Jag funderar på om inte hon ändå har lite av samma teknik som jag har, fast jag har inte lärt henne det. Hon lagrar nog bilder. Jag lagrar bilder. Jag kan gå in i ett rum och sitta i ett möte och alla antecknar som sjutton men jag gör inte en ända anteckning och kan gå ut efteråt och rita upp det. Hon har ju den konstnärliga ådran. Hon är den som har målat, hållt på med musik och mycket med bollsporter. Hon provade alla bollsporter, så koordinationsförmågan är bra.

Hon tycker själv att det är väldigt svårt med dans och rytm.

Ja, fotboll är ju lite annat, dans och rytm fungerar inte. Maud har ju aldrig varit någon dansant figur. Nej, det har hon inte varit. Men hon har tränat den andra estetiska biten när det gäller skriva och måla. Hon har gjort mycket tavlor och så där. Tyckt om att spela teater. Hon gick ju den linjen på gymnasiet. I övrigt, det vanliga var ju att man förhörde läxorna, vare sig det var engelska eller svenska. Stavningsläxor fungerade alltid på samma sätt, vi läste orden och de skrev. Annars har vi gjort likadant hela tiden. Maud har ju läst tyska fastän jag aldrig har läst tyska, det har varit samma teknik oavsett språk.

Apropå det här med språk så tog Maud upp det här med att hon helst ville läsa franska men att läraren hade sagt åt henne att hon inte skulle klara det.

Det var mycket sådant som förekom att, nja du klarar inte det där utan ta något annat. Det var likadant med hennes syster. Det finns en tendens hos många lärare att, utsätt dig inte för det här för det är för jobbigt. Det är likadant när hennes syster nu ska till gymnasiet så tycker de att de här barnen ska ha en praktisk utbildning och jag har en annan uppfattning och då är det ju min uppfattning som gäller. Det där har nog funnits med hela tiden.

7.2 Den skriftspråkliga utvecklingen

Jag kommer att belysa Mauds skriftspråkliga utveckling ur tre perspektiv som alla är lika viktiga för utvecklingen som helhet. Det *fonologiska* som rör språkljuden, det

syntaktiska som omfattar regler för hur ord böjs och fogas samman till satser och det *semantiska* som rör ordens betydelse.

I samband med förskolestarten uppmärksammades det att Maud hade svårighet med uttalet av interdental /s/ (läspning) och med fonologiskt komplicerade ord. Därför fick Maud träffa en talpedagog en gång i veckan och skulle så göra ända upp till årskurs sex. Talpedagogen var dock övertygad om att den övriga språkliga utvecklingen fortlöpte som den skulle, enligt vad Maud minns. Det fonologiska systemet är i princip färdigutvecklat i fyraårsåldern hos de flesta barn. Dock har många barn problem med att uttala svåra, närliggande ljud långt upp i skolåren. Eftersom dessa svårigheter inte berörde förmågan att uppfatta skillnaden mellan ljuden anses de inte påverka läsinlärningen. En förutsättning för att uttalet ska bli korrekt är att man utvecklar riktiga ljudkategorier.

Maud kunde inte läsa när hon började skolan men hon kunde skriva en del bokstäver. Redan från början använde hon skriften funktionellt. Hon förstod syftet med skriften, att det är en form av kommunikation, men kunde inte se sambandet mellan det talade språket och skriftens symboler. I samband med detta blir på vilket sätt hon introducerats till skriften intressant. Jag har därför analyserat vad den första läsundervisningen bestod av. När jag tittar i läroböcker och skrivböcker från det första skolåret kan jag se att läsinlärningen har skett med en syntetisk metod. Den metoden utgår ifrån att läsning är en tolkningsprocess av det av oss konstruerade alfabetiska systemet. Vidare anser man att den alfabetiska principen måste läras in till en viss automatik uppnås så att inte tolkningen kräver någon större uppmärksamhet. Avgörande för den fortsatta läsutvecklingen med syntetisk metod är medvetenheten om fonemen, vilket man antar är en förutsättning för att kunna lära sig läsa. Man börjar alltså med att lära eleverna de enskilda ljuden och sedan gått vidare med läsningen genom sammanljudning. Som vi har sett är det just detta som personer med dyslexi har svårt med. Tabellen nedan visar vilka läroböcker Maud använde under det första läsåret.

Tabell 7.1 Mauds läromedel under det första skolåret

Titel	Författare	Innehåll
ELSI Läsebok	Malmquist, Emanuelson m.fl.	Elementär läsinlärning
ELSI Arbetshäfte	Malmquist, Emanuelson m.fl.	Elementär skrivinlärning
Vad var det jag läste? 1	Billing, Forsberg & Malmquist	Läsförståelse
Skriv-träna 1	Bolldén & Dalmo	Enkla ord och meningar

Någon gång under våren i år ett uppmärksammades det att Maud inte lärde sig läsa och skriva som de andra barnen. Det starkaste minnet från läsinlärningen har Maud av bokstäverna. Hon berättar att hon fick gå fram till tavlan och följa bokstäver av plast med ett finger. Varför hon skulle lära sig de hade hon ingen aning om. Hon tycker själv att hon tidigt hamnade efter de andra i klassen. För Maud som ännu inte tillägnat sig en förståelse för sambandet mellan bokstäver och ljud blir det svårt att begripa den alfabetiska principen. Att arbeta med de enskilda bokstäverna får inte den önskade effekten eftersom detta moment går ut på att lära sig att förbinda något okänt –

språkljudet – med något annat som är lika okänt – den bokstav som representerar det motsvarande ljudet. Så här säger Maud själv om den första läsinläringen och lågstadietiden:

Jag fick aldrig ihop det. Jag började ganska direkt komma efter de andra i första klass. Hur jag än ljudade, t.ex. s – o – l så fick jag inte ihop det till ett ord. Det lät ju inte som 'sol'. Anki min lärare var jättesnäll och rar. Jag såg verkligen upp till henne och ville själv bli lärare. Att jag hade svårt talades det inte så mycket om.

I nybörjarfasen av läsinläringen bygger metoden på att man arbetar med enkla, anpassade texter. Första delen av ELSI läsebok innehåller inga texter utan en bokstav i taget presenteras och parallellt arbetar man med motsvarande ljud. Tabell 7.2 visar i vilken ordning bokstäverna presenteras. Ordningföljden följer ett visst system, då man dels tagit bokstäver som eleverna tidigt kan börja ljuda ihop till ord och bokstäver vars ljud bildas på olika ställen i munnen för att undvika förväxling. För Maud har detta inte haft någon avgörande betydelse då hon inte förstod den alfabetiska principen. Tvärtom kan det parallella arbetet med bokstav och ljud ha försvårat tolkningen då det inte råder något ett-till-ett förhållande mellan bokstäver och ljud i skrift. Om man tittar på de första skolåren som helhet är det mesta av Maud producerade materialet från klass 2 och 3. Arbetsboken, ”Skrivträna 1” för skolår 1, är endast påbörjad.

Tabell 7.2 Bokstavsinsläringens ordningsföljd

Ordning	Bokstav	Ordning	Bokstav	Ordning	Bokstav
1	I i	10	L l	19	Ö ö
2	V v	11	Å å	20	P p
3	Ä ä	12	M m	21	K k
4	R r	13	T t	22	B b
5	S s	14	U u	23	G g
6	E e	15	F f	24	J j
7	N n	16	D d	25 – 29	C c, X x
8	O o	17	Y y		Q q, Z z
9	A a	18	H h		W w

Efter bokstaven Ö presenterades bokstävernas placering i alfabetisk ordning för första gången. De sista bokstäverna, nummer 25-29 i tabellen arbetade man inte ingående med utan lät det räcka med att associera till andra bokstäver med snarlikt ljud, (c låter som s, x låter som ks, q låter som k, z låter som s och w låter som v, sid 100). Följande högfrekventa ord lärdes in som ordbilder; jag – du – och – en – ett – ja – nej – hon – han – den - hej. Dessa ord skulle inte ljudas alls utan läras in som hela bilder eftersom de är vanligt förekommande har en komplex grafem-fonem struktur.

Följande ord och meningar är hämtade ur S-boken, en skrivträningsbok som Maud hade under det andra skolåret. De skrivna orden visar att Maud saknar insikt om att talade ord

består av ljudmönster samtidigt som de är betydelsebärande. Hon skriver med hjälp av det visuella minnet som ännu inte är fullt tydligt.

Tabell 7.3 Den ortografiska utvecklingen vid 8 års ålder

Målord	Skrivet ord
efter	efelr
dig	btiy
inte	itä
tisdag	tiasg
andra	adra
sitter	sier
högt	höt
hackar	haga

Följande meningar skrev Maud vid samma ålder:

Eva tänge pa Liprå med sära öån

En kväö igck vi geno skoen

Tuppens stkät fredar har monga färyä

Meningarna är syntaktiskt korrekta. De ger ett intryck av att Maud har ett rikt språk och vågar uttrycka detta i skrift. Mauds lärare har låtit bli att rätta dessa meningar, troligen på grund av de många felskrivningarna. De ord Maud skriver korrekt har hon troligtvis lagrade som visuella helheter; *Eva, med, en, vi, Tuppens, har*.

I år 2 fick Maud träffa en läsfröken någon gång i veckan. Vad de gjorde under de här timmarna har Maud bara ett svagt minne av. Av det Maud berättar så förstår man att specialundervisningen från början blev konfliktfylld.

I årskurs 2 fick jag gå ut till en gammal dam för att träna läsning, skrivning och matematik. Det var en paradox för jag tyckte inte jag hade problem med matematiken men jag tvingades ändå att göra det. Jag upplevde en inre konflikt där jag kände att fast jag inte har svårt med det här så säger de att jag har svårt. Antingen kan man ge med sig och säga, jag kan inte, eller så säger man att de inte fattar vad jag har problem med. Jag valde att följa med ut och inte säga något men inom mig visste jag att jag inte hade något problem. Det visade sig senare att jag inte hade problem med matten utan endast lästalen vilket är en ganska stor skillnad. Matematik, att just räkna och läsa vad man ska räkna är två skilda saker.

När Maud började mellanstadiet ändrade svårigheterna karaktär. Nu blev skrivningen ett allt större problem. Så här berättar Maud.

Läsningen gick trögt, jag försökte lära mig ljuda ända upp i årskurs 6. Men vid den här tiden tyckte jag att problemen med att skriva blivit större. Jag fick tillbaka mina berättelser från min lärare där det stod saker som, "Jag kan inte läsa din berättelse", "Jag förstår inte vad du har skrivit". Detta gjorde mig mycket nedstämd. I fyran så tyckte jag först att jag skrev riktigt bra, som alla andra och tyckte inte det var något fel. Jag läste ju mycket och så där, men i och med att jag fick tillbaka mina berättelser med såna kommentarer försvann kreativiteten som man hade haft. Det uppskattades inte det man gjorde. Just då tycker man ju att man hade skrivit väldigt bra, men det var ingen som kunde se vad man hade skrivit eller förstå vad man hade skrivit.

Maud upplever skrivproblematiken mycket starkt och betonar att svårigheterna omfattar mycket större områden än dålig handstil och rättstavning.

Det är nog mest det här med ordföljder, det har jag problem med och styckesindelning. Jag förstår inte hur man gör styckesindelning, när ska man byta stycke och göra rubriksättningar? När räcker det med information i en text? När man inte ser detta eller att texten inte hänger ihop, vad gör man då? Den här röda tråden har förföljt mig i grundskolan. Jag har aldrig en röd tråd i min text och jag förstod inte och än idag förstår jag inte den röda tråden.

Sen hur det påverkar mitt skrivande... Jag kan faktiskt känna en sorg, att jag inte har förmåga att göra, att utkristallisera mina åsikter i skrift och att det hela tiden känns hämmande. Jag kan inte välja det jag vill jobba med för att jag har den här bristen men... Ibland så kan jag jobba och jobba med en text och ändå så är den inte bra och det, det är för mig en jättestor sorg.

Så här uttrycker sig Mauds lärare på universitetet som bl.a. har handlett Mauds C-uppsats angående hennes skriftspråkliga svårigheter.

Maud är en väldigt skarp och intelligent student, som är mycket verbal. De flesta av hennes frågor eller kommentarer under lektioner eller laborationer gäller det globala sammanhanget. Hon frågar ofta om hur teorier eller algoritmer som vi diskuterar passar in i ämnet, hur de är relaterade till varandra, hur viktiga de är, osv. Jag har en känsla av att Maud mer än andra studenter försöker få ett grepp över hur de olika momenten i kursen, och de olika teorier och idéer vi tar upp, förhåller sig till varandra. Maud vill se och förstå helheten.

Men i Mauds skrivande ser man ett annat mönster. Det verkar som om hon då blir fast på en detaljnivå. Hennes skrivproblem är inte till sin natur så mycket annorlunda än de problem som alla studenter har, men de är mer allvarliga och frekventa. Att stava fel, särskrivna eller skriva ihop ord är vanliga feltyper hos alla, men vanligare i Mauds texter. Det finns också många talspråkliga drag i Mauds skrivande. Ett exempel är att hon börjar många meningar med en struktur och avslutar med en annan. Det är som om hon har ett mindre "fönster" av ca 5-6 ord, som hon tittar på i taget. Likaså när hon läser igenom texten ser hon inte att hon har bytt struktur mitt i meningen. Som sagt, det

händer oss alla och det är även ett drag som kännetecknar talspråket, men i Mauds texter händer det väldigt ofta. Ett annat exempel är att hon radar flera meningar på varandra med endast ett kommatecken emellan. Hon märker inte att det faktiskt är två meningar. Dessa problem gäller det jag skulle beteckna som en lokalnivå. Det gäller ord, inom meningar, eller över meningar.

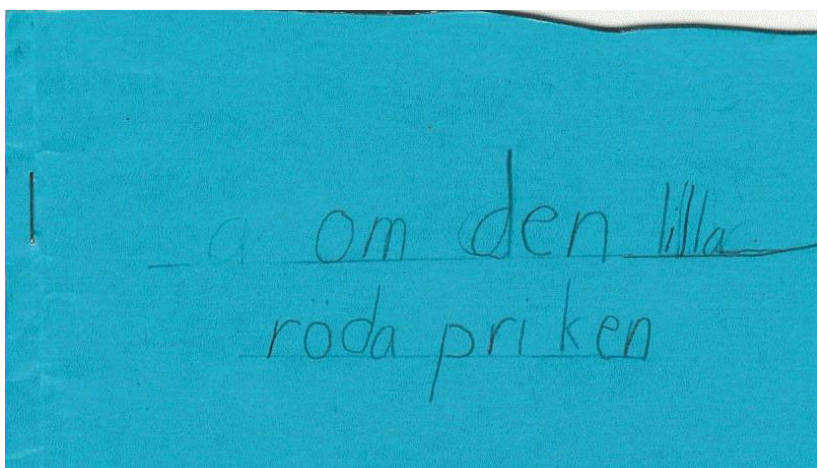
På en mer global strukturnivå finns många andra problem. Igen, dessa problem är vanliga hos alla skribenter, men i Mauds texter är de mer utpräglade och allvarligare. Maud verkar ha svårt att se flödet i texten och det saknas ibland en struktur. Som läsare är det ibland oklart varför man läser den presenterade informationen och hur informationen passar in i sammanhanget. Hur olika textavsnitt förhåller sig till varandra är ibland inte heller klart. Detta är i skarp kontrast till hur Maud resonerar sig fram verbalt i diskussioner.

Av detta framgår att Maud dels har svårighet med att planera en text så den röda tråden går att följa och dels har svårigheter på det grammatiska språkliga planet som rör ljud, bokstäver, ord, ordelar och meningar.

7.3 Analys av texter

7.3.1 ”om den lilla röda priken” (text 1:7, se bilaga 5)

Denna text skrev Maud i början av sitt första skolår. Antagligen är den skriven efter att klassen har talat om planeter eftersom huvudpersonen bor på planeten Jupiter. Det är en trevlig liten berättelse med god kommunikativ kvalitet. Den är skriven i form av en bok med fina illustrationer som exemplifierar det Maud vill berätta.





Det är en berättande text som är beroende av de tillhörande illustrationerna. Genom rubriken får läsaren en förståelse till vad texten ska handla om. Introduktionen ger texten en röd tråd. Den röda lilla pricken presenteras illustrativt. Man får dock inte veta något om *hon* som bor där. Mauds ordbruk speglar ett rikt ordförråd även om texten mest består av innehållsord. Pronomenet har ingen referent. Meningarna är korrekta och en sats med inledande rumsadverbial finns, *Här bor hon*. Texten innehåller en väl avvägd relation mellan substantiv (2), verb (1), pronomen (2), adjektiv (1) och adverb (1).

7.3.2 "Det var en gång" (text 2:8, se bilaga 5)

Denna text skrev Maud senare under det första skolåret och är en liten berättelse om Askungen. Som stöd för skrivandet har hon en bild av Askungen och hennes systrar i form av ett bokmärke.

Det var en gång en liten

flicka som hete askungen.

och hennes syster vad

så boma mot hene.

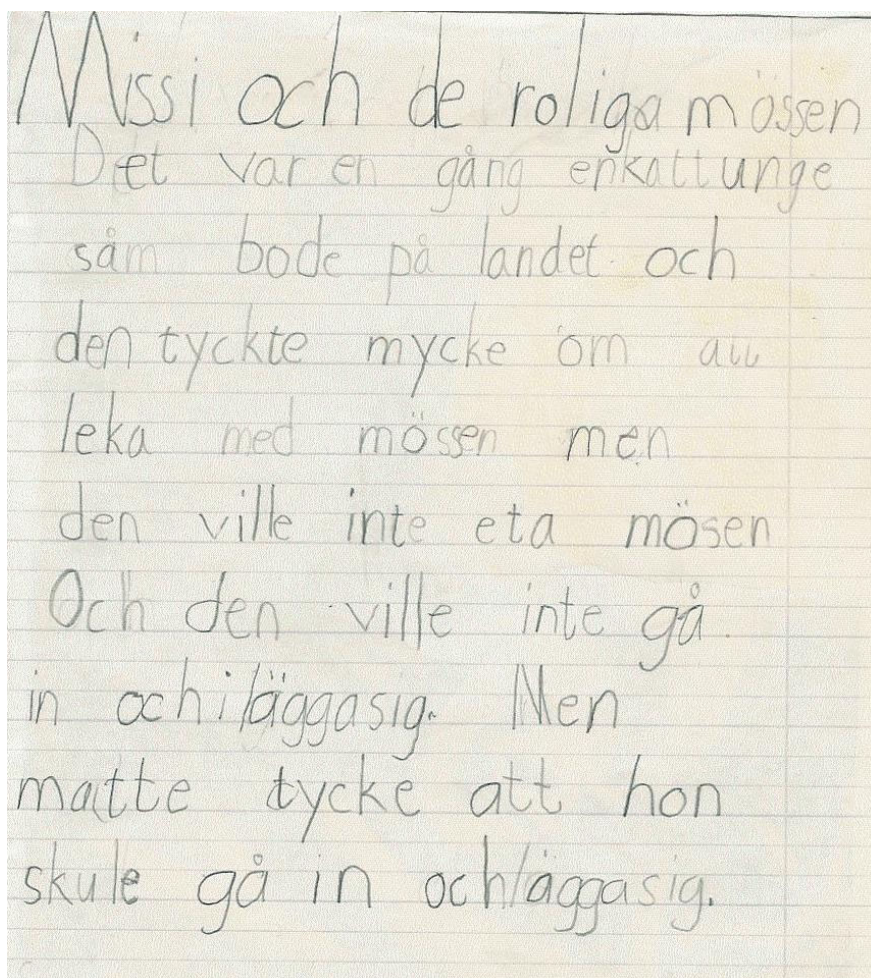
Askungen måste jämt

diska.

I denna text kan man se en utbyggd språklig användning av ord och uttryck då Maud kan använda kända fraser från sagan som *Det var en gång*. Den röda tråden är tydlig. Askungen presenteras liksom hennes systrar samt orsaken till att de är dumma mot henne. Meningarna är utbyggda och binds ihop av konjunktioner. Verbens former i preteritum är korrekta. Ordanvändningen har ökat och blivit mer nyanserad. I texten förekommer substantiv (3), verb (3), pronomen (3), adjektiv (2), adverb (2) och konjunktioner (3). Nu kan Maud distansiera sig från bilden. Texten står helt på egna ben. Bokstavsförväxling mellan d/b förekommer. Stavfelen beror på okunskap om att kort betonad vokal följs av två konsonanter.

7.3.3 "Missi och de roliga mössen" (text 3:8, se bilaga 5)

Maud är nu 8 år och går i skolår två. I denna text beskriver Maud kattungen Missi som bor på landet och som tycker om att leka med möss.



Missi och de roliga mössen
Det var en gång en kattunge
som bodde på landet och
den tyckte mycket om att
leka med mössen men
den ville inte äta mössen
Och den ville inte gå
in och lägga sig. Men
matte tyckte att hon
skulle gå in och lägga sig.

Missi presenteras både i rubriken och i inledningen av texten. Komplexiteten i texten liksom Mauds kognitiva förmåga har ökat avsevärt. Detta kännetecknas bland annat av att meningslängden och antalet meningar har ökat. Partikalverben *bodde på*, *tyckte mycket om* förekommer. I bisatser används negationer som *ville inte äta* korrekt samt det modala hjälp verbet *skulle* förekommer som konnektor. Tack vare de många konnektorerna blir det ett bra flyt i berättelsen. Pronomenet *den* refererar korrekt till Missi. Prepositionen *i* har oförklarligt smugit sig in i näst sista meningen. Stavningen har fortfarande talspråkliga drag: *eta*, *mycke* men många ord har tydliga ortografiska representationer och kan därför skrivas korrekt. En del ordgränser är dock flytande. Utelämnningen av *t* i *tycke* kan bero på en fonologisk svaghet då koartikulationen gör att de tonlösa klusilerna *k* och *t* går in i varandra. Texten består av substantiv (7), verb (13), pronomen (7), adjektiv (1), adverb (2), prepositioner (3) och konjunktioner (3).

7.3.4 "Kyrkerelaren" (text 4:9, se bilaga 5)

När Maud gick i skolår tre skriver hon för första gången en berättelse med skrivstil. Detta är troligen anledningen till de många och ibland svårtolkade felen hon gör i följande berättelse. Handlingen utspelar sig på en kyrkogård. En "kyrkgravare" står och arbetar och två pojkar kommer förbi. De bestämmer sig för att spöka för honom.

Kyrkegrävaren

Det var en kyrkegrävare
då kom på pojkar
för bi då sa en
pojke ska vi spöka
för den där kyrk-
gravaren ja de
gör vi då klärde dem
ut som 3 gengångare
då sa kyrkegrävaren
de gör inget att ni
är ut och luftar er

Men ni får inte
spränga i för
kyrkgården.

Anmärkningsvärt är de många fonologiska svårigheterna som gör sig gällande, *pa* (två), *den der* (den där), *kyrkgården* (kyrkogården). Maud har säkerligen så gott som all uppmärksamhet riktad på det skrivmotoriska, då många ljud både utelämnas och förväxlas. Berättelsen är skriven i presens och dialoger är insprängda i texten. Maud överanvänder adverbet *då* för att få flyt i texten. Genren är spökhistorien från vilken Maud har använt ord som kyrkgravare och gengångare vilket kännetecknar en

utbyggnad av ordförrådet. Texten består av substantiv (7), verb (11), pronomen (9), prepositioner (2), adverb (1) och konjunktioner (2).

7.3.5 "Hej" (text 5:10, se bilaga 5)

Det här är en berättelse om en flicka som heter Nina som en dag ska på utflykt till skogen med sin klass. De går vilse och möter en häxa.

Hej jag är en flicka som
bor på strumgatan i staden som heter
rullestaden. Både rullestaden finns
det en skog som heter rullskogen
där finns det både tomtar och troll
och masser med djur
Men jag själv heter Nina Ström
och min mamma heter Sveva och
min pappa heter Lef.
En dag så skulle jag gå med
klassen in i skogen och plocka svamp
När jag så det till mamma
då blev hon för kräkt.
Men jag fick gå till skogen
Nästa morgon

så gick hela klassen in i
 skogen och dom hita kontoreler
 dom gick längre in i skoge
 tills det mörknade då sa fröken
 att vi skule gå hem men då
 sa fröken att hita ut hem.
 Då hörd dom en röst som
 sa de lungtar mäniska
 Sen kom en häxa

Texten inleds med en hälsning som om det vore ett brev och följs sedan av en berättande text. Huvudpersonen presenteras ingående och inledningen är full av utbyggda nominalfraser men har fortfarande drag av talspråket. Kronologin i handlingen och verbens tempusformer stämmer inte överens, vilket tyder på en osäkerhet att planera innehållet. Nästa morgon inleds med ett nytt stycke och en spänning byggs upp med fraserna: 'gick längre in i skogen', 'det mörknade', 'då hörde jag en röst'. Berättelsen slutar lite abrupt med att en häxa dyker upp. Vad som händer får läsaren själv räkna ut. På grund av de många konektorerna (24st) har texten ett flyt. Ordförrådet är väl utbyggt och användningen av verb har ökat markant (26st). Pronomen används som referent på ett korrekt sätt. Här märks fonologiska stavfel som t.ex. *stumgatan* (Strumpgatan), *lungtar* (luktar) och svårigheter med ljudens sekvens t.ex. *Sveva* (Svea). Kongruensfel förekommer på fem ställen i texten som för övrigt innehåller substantiv (28), verb (26), adjektiv (1), pronomen (18), prepositioner (6) adverb (13) och konjunktioner (11).

7.3.6 "Kära kusin" (text 6:11, se bilaga 5)

Maud är 11 år gammal när hon skriver detta brev. I skolan övar man brevskrivning så brevets tänkta mottagare existerar inte i verkligheten.

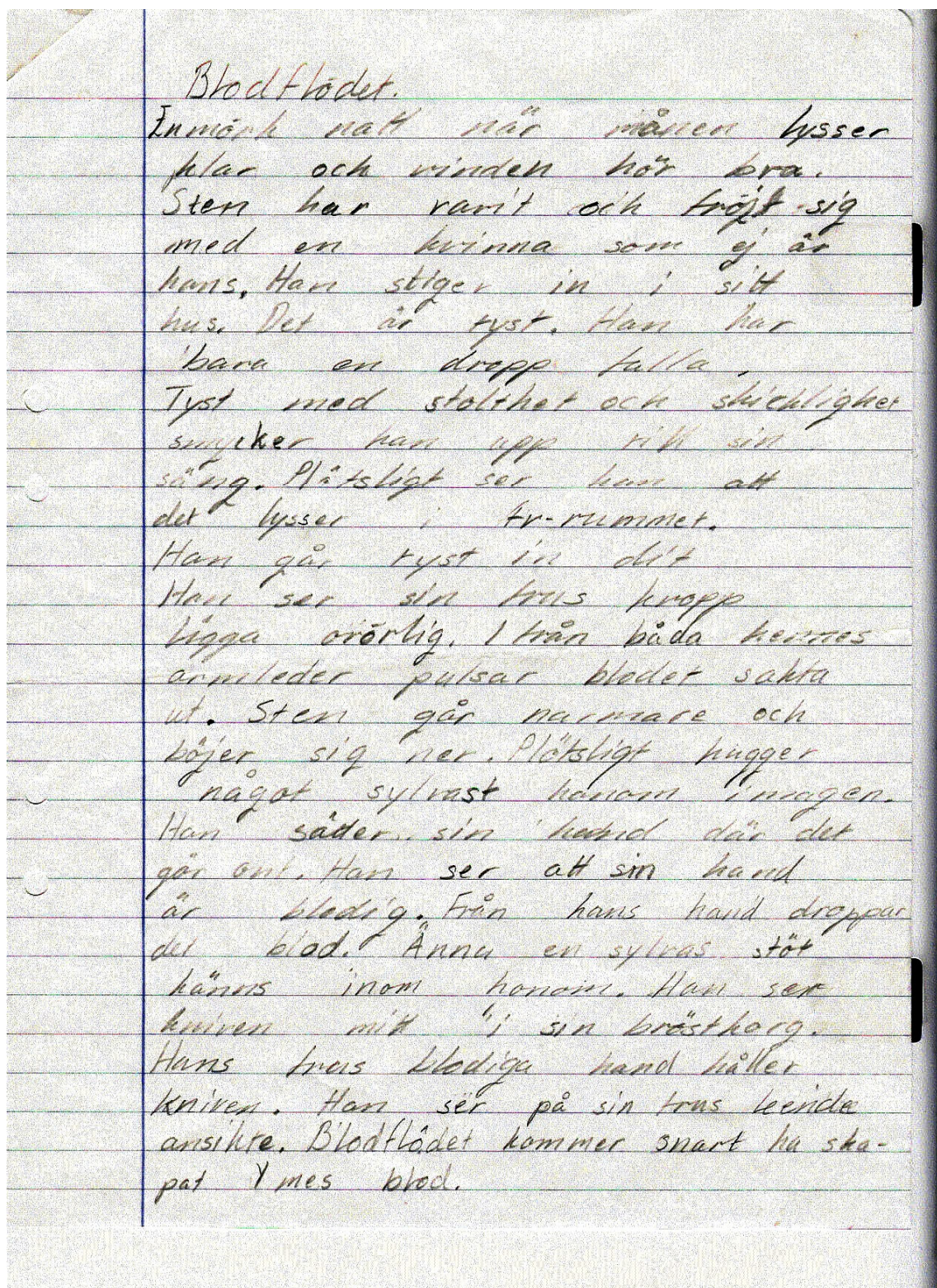
Kära kusin
Hoppar Du när Finnt?
Här står alla bra.
Vi i klassen håller på att avsluta med
barn på farfars tid, det var riktigt tycker jag.
Jag skrev mest om rika korfar - jag skriver
om det, är för jag tycker att ingen ska vara
fattig eller ha det svårt.
Jag vill helst förflytta mig till Australien och
ha en gossi levande Penda som är min bara
min och jag sitter på en mjuk sandlyra bost
upp och tittar ut mot havet när Bobo
krypper upp i krät på mig. Nu vaknar jag
upp och sitter vid en hård bank och väntar
på att gå hem medan jag väntat så skrev jag
det här brevet till dig.

Brevet inleds på sedvanligt sätt med både en hälsnings- och en artighetsfras. En gradskillnad mellan Mauds kommunikativa förmåga och hennes skriftspråkliga uttrycksätt i form av textens komplexitet framträder i brevet. Värderingar och egna synpunkter uttrycks. Sista delen av brevet hänger inte ihop med början då tankeledet inte går att följa. Orsaken kan vara att Maud har försökt sig på ett berättartekniskt knep, att skriva i förfluten presens och sedan genom tanken flytta innehållet till nuet. Samtidigt som hon sitter och sover i väntan på att gå hem, skriver hon brev. Handlingarna är motstridiga men det är början på en stilistisk utveckling. I brev är talspråksformen mer tillåten, vilken Maud här använder sig av, eftersom det finns en direkt mottagare. Tydliga drag från talets dialog förekommer. Uttrycket *gossi* (gosig) kommer säkert ifrån det aktuella talspråket.

Felstavning av vanligt förekomna ord tyder på en otydlig ortografisk representation t.ex. *finnt*, *håler*, *hälst*. Australien och ordet *högst* vittnar om en djupare svårighet med fonologiska representationer. Brevet innehåller rikligt med verb som för det mesta är korrekt böjda och verbfraser som: *förflytta mig till*, *tittar ut mot*, *vaknar jag upp*. Texten innehåller 7 grafiska meningar och deras omfång är, om ej helt korrekta, så väl utbygda med målande beskrivningar.

7.3.7 "Blodflödet" (text 7:16, se bilaga 5)

När Maud gick första året på gymnasiet skrev hon denna text som är en lite kuslig berättelse om en man som får sitt straff efter att han varit otrogen mot sin kvinna.



Berättelsen har flyt och många målande beskrivningar där stämningläget byggs upp t.ex. *En mörk natt när månen lyser klar*. Handlingen har en brytpunkt och avgörandet kommer relativt oväntat. De grammatiska vändningarna visar på en hög ordförrådsanvändning och ett utvecklat språk. De skriftspråkliga svårigheterna gör sig framför allt tillkänna genom att ord står i fel form, kongruensfel: *pulsar* (pulserar), *fröjt* (fröjdat), *klar* (klart), *hör* (hörs), *sin hand* (hans hand) *dropp* (droppe) och stavningsfel som t.ex. *lysser* (lyser), *smycker* (smyger), *sylvass* (sylvass).

7.3.8 "Ur Valdemars memoarer" (text 8:17)

Av titeln att döma till följande text kan man anta att Maud funnit inspiration från någon bok hon stött på. Berättelsen handlar om en man som tänker tillbaka på när han begav sig till munken Augusts hemtrakter för att överlämna ett brev.

Texten är stämningfull och handlingen berättas av huvudpersonen, vars tankar man får följa. Många av de ord som Maud använder är specifika och tyder på ett väl utbyggt ordförråd t.ex. *människornas boningar*, *inhemskt handarbete*. Det finns en struktur genom hela texten med tydliga styckesindelningar. Som läsare dras man lätt in i handlingen. En del meningar är inte avslutade och saknar konnektorer. Verben används rikligt men skrivs ibland i fel form t.ex. *vart han*, *sitt er*, *fått hört*. Genetiv –s saknas i frasen *hästen frustningar*. Det förekommer många särskrivningar och många viktiga funktionsord har utelämnats. En del av dessa fel leder till syftningsfel som inverkar menligt på förståelsen. Frasen, *ta kol på mig själv*, har talspråkliga drag för övrigt innehåller texten en mängd skriftspråkliga uttryck.

Det var en trakt som jag helst av allt vill glömma att jag någonsin hade besökt. Skölden och mörkret härskade där ständigt och det var glest mellan människornas boningar. Jag kommer alltid att minnas nyåret 1562, då jag färdades på den öken okända vägen fram mot min väns hemtrakter.

Här hade munk August Svedsköld en gång fötts och vuxit upp. Den här trakten var så olik honom, den var inte alls lika vänlig och varm som hans personlighet hade varit. Uttrycket "ens personlighet formas av miljön man växt upp i" stämde inte alls in. Det var faktiskt så osannolikt att jag aldrig skulle ha trott på det, om inte August hade berättat det själv för mig.

Vagnen knarrade behagligt medans vägen sakta började stiga upp åt. Hästen frustningar var det enda som höll mig vaken, jag hade färdas i två dagar och två nätter utan uppe håll. Jag förstår inte varför det var så brottom med att överlämna August sista ~~XXXXXX~~ hälsningar till hans släktingar. Men det var nog inte bara det som gjorde att jag färdades denna väg. Min egen nyfikenhet höll på att ta koll på mig själv.

I alla dessa år hade August aldrig nämnt var han kom ifrån och när jag frågade om det, vart han alldeles likblek i ansiktet. Det var som han försökte gömma sig från något, kanske hans eget öde. Vad jag en gjorde fick jag absolut inte berätta för någon vart jag skulle om någon händelsevis skulle undra.

Berget som jag färdades upp för var inte särskilt högt men ändå kändes det som att det var långt ner till dalen, dit jag skulle. Färgen på himlen gjorde mig illamående. Det råde gryn, hemsk och kuslig stämning över den här trakten, men det fanns något harmonisk också över den.

Jag vaknade upp ur min dvala när hästen skakade irriterat på huvudet, för att få bort insekterna. Plötsligt ylade det till, jag smakade på hästen som direkt ökade farten och spände öronen efter flera ljud. Vargen hade kommit närmare dess ljud var inte längre lika horisontisk.

Jag skulle hellre ha gått på övergivna gamla kyrkogårdar än att färdas denna väg. Det är just sådana här trakter som man fick höra så mycket om när man var liten. Hur ondskan härskade där och de våldsdåd som fördärvat mark och människor. Men det var ju bara legender och sagor, som man hade fått hört av de gamla. När man legat och mysigt framför brasan. Det började sakta gå ner för långt borta skyttade ett sken.

En sak fick jag aldrig svar på varför August gick in i klosterväsendet. Han hade ju älskat barn och var inte särskilt troende heller. Han hade inte passat till det ensamma livet i celibat som en munk levde. Kanske skulle jag få svar på det nu.

Jag hade kommit fram till den stuga som August hade beskrivit för mig. Den hade två fönster och en dörr av ovanligt breda plankor längst till vänster. Stugan var gjord av hela stockar. Jag band hästen vid ett träd jag vid tog inga andra åtgärder efter som jag inte hade tänkt stanna en längre stund. Jag knackade försiktigt på men det hördes ingenting. Jag knackade igen och då hörde jag en hes, men vänlig röst säga stig in.

Där in satt en gammal kvinna i en gungstol och arbetade med något inhemsk handarbete. En katt låg i hennes knä. Den gamla kvinnan hade fina ansiktsdrag som sa att hon hade varit mycket vacker som ung. Elden i eldstaden sprakade behagligt. Allting var i en harmoni som ingen utomstående fick ta del av.

Jag harklade mig eftersom jag trodde att hon inte visste jag hade stigit in. Den gamla kvinnan öppnade munnen och sa: "Ja, då har Ni kommit. Sitt Er gärna ner." Jag satte mig ner utan att riktigt veta om det fanns en stol där. Den gamla kvinnan farcinerade mig, jag kunde inte slita bort min blick ifrån hennes ansikte. Hennes ögon log mot mig utan att hon gjorde en min.

Vad menade hon med "ja, då har Ni kommit" visste hon att jag skulle komma, visste hon varför jag hade kommit. Hur kunde hon veta det?

Jag harklade mig igen och reste mig upp för att få mod att säga varför jag hade kommit men det visste hon säkert redan. "Jag har kommit hit för att lämna Auguts Svedskölds tillhörigheter och hans sista ~~XXXXXX~~ hälsning."

Jag räckte sakta fram brevet som jag haft med mig. Hon slutade arbeta och tog brevet med sin vänstra hand. Hon vecklade sakta ut brevet.

Jag satte mig ner igen jag visste inte vad jag skulle säga eller göra, så jag bara satt där och tittade på henne medan hon läste det. Hon läste det två gånger för att begrunda det som stod i det. Jag hoppades på att hon skulle säga någonting om det sen.

Hon suckade av lättnad när hon läst i genom det för andra gången och sa: "Ja, då var det slut på den förbannelsen." Förbannelsen? Vad menade hon med det. Sedan suckade hon och dog. Katten hoppade ner från hennes knä, kom fram till mig och strök sig mot mitt ena ben. Förbannelse?

Jag kom att tänka på en saga som min gammel-farmor hade berättat en gång om en dal där man förlänge sedan lämnade ut flickebarn och "barn som icke var normala" i skogen. Det hade man gjort i många hundra år. Sågen sade att en kvinna hade kommit dit och fört en förbannelse över allt mannsfolk från den dalen. Det skulle dö lika många män under en ovis tid tills att det hade nått samma antal barn som dog i skogen. SLUT.

Tabell 7.4 Ordförrådets utveckling från 7 till 17 års ålder

Text nr	Ålder	Subst	Verb	Adj	Pron	Prep	Adv	Konj
1	7	2	1	1	2	1	1	0
2	8	3	3	2	3	3	3	3
3	8	7	13	1	7	2	1	2
4	9	7	11	0	9	2	1	2
5	10	28	26	1	18	6	13	11
6	11	14	24	4	22	18	13	9
7	15	29	31	7	27	11	22	6

I tabellen ovan kan man följa ökningen av andelen ord och typer av ord i Mauds texter. Generellt så ökar den totala ordanvändningen men framför allt så ökar användandet av funktionsord som har till uppgift att binda ihop och fylla ut texten. Sammanfattningsvis visar texterna på framför allt två saker. För det första blir det tydligt att Mauds specifika skriftspråkliga svårigheter kvarstår över tid och för det andra blir diskrepansen mellan Mauds kommunikativa skriftspråkliga förmåga och den grammatiska skriftliga förmågan allt större.

7.4 Specialundervisning

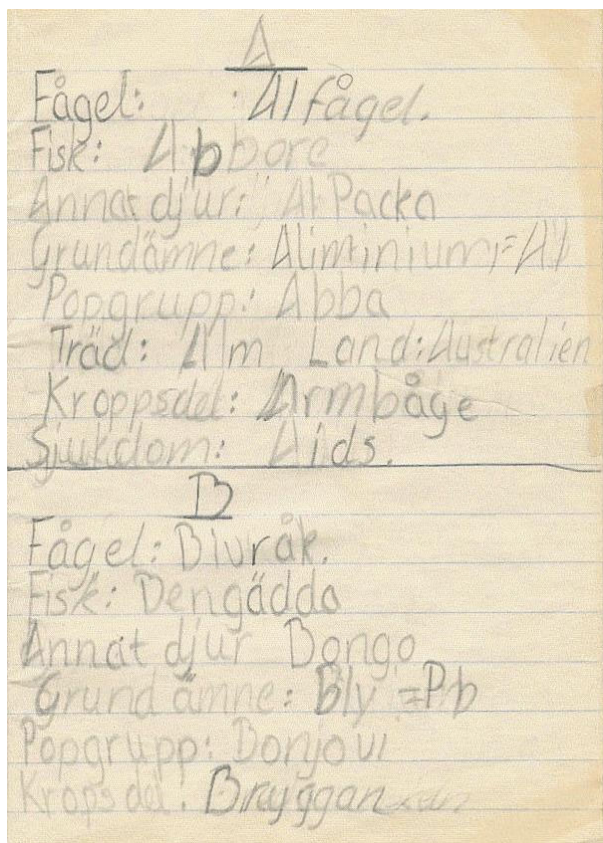
I Mauds fall blir det intressant att veta ifall hon fått någon specialundervisning och i så fall se vad denna bestått av. När jag frågar Maud om detta berättar hon så här.

Det är ifrån mellanstadiet jag har de mest traumatiska upplevelserna. Hur fel det faktiskt kan bli i skolan. Det var i mitten av åttiotalet som jag gick på mellanstadiet och då hade man ett stort intresse av att dela upp folk i olika grupper, skrivargrupper och sådant. Vid det här tillfället hade de delat upp oss i fem grupper. Man hade gjort så att de som behövde mest hjälp de var i grupp nummer ett och de som var bäst gick i grupp fem. Jag fick då gå i grupp ett där man hade svårast och i den gruppen så var det även barn som hade andra problem än med skrivning och stavning. De var ointresserade av att lära sig. Barn som mer hade sociala problem än läs- och skrivsvårigheter. De kunde ha kommit efter för att föräldrarna inte hade engagerat sig. I den gruppen gick jag och när de här grupperna delades in så hade en lärare sagt att de som går i grupp 1 de har ingen fantasi. Det var väl inte så farligt när det endast kom upp i en klass men sedan så gick de ut i alla klasser för att dementera det hela och då fick ju alla veta att de som gick i sista gruppen inte hade någon fantasi. Även om lärarna inte menade det så var det vad de hade sagt och det gjorde att jag blev lite rebellisk och fick ett stort motstånd gentemot mina lärare. 'Jag ska nog visa dem att jag ska lyckas ändå', tänkte jag och bet ihop. Det levde jag nog med hela mellanstadietiden.

Följande dilemma ställdes Maud inför när språkvalet till år 7 skulle göras.

Min lärare i sexan tyckte inte att jag skulle läsa något språk för hon ansåg att jag inte kunde det. Min största dröm var ju att läsa franska men de tyckte att om jag absolut skulle läsa ett till språk så skulle jag hålla mig till tyska därför att franska var så svårt, eh, så att... jag valde tyska.

Läraren som Maud hade på mellanstadiet brukade ofta ha små språktävlingar i klassen. En bokstav skrevs på tavlan och så skulle eleverna komma på så många ord som börjar på denna bokstav inom en speciell kategori t.ex. städer på A. Det här hade Maud svårt för och efter att ha åkt ut bland de första många gånger skrev hon en "Bra att veta bok", där hon listade upp kategorier av ord som började på alfabetets bokstäver (se bild nästa sida). Detta är en förmåga som brukar kallas verbalt flöde och som många med dyslexi har svårt för. För Maud var anteckningsboken en strategi för att kompensera denna svårighet och inte behöva åka ut ur tävlingen.



Så här berättar Maud om högstadietiden och specialundervisningen där.

Högstadietiden när det gäller det svenska språket var att rabbla grammatiska kategorier, substantiv och adjektiv och det här. Man hade förlorat poängen med att lära sig den typen av grammatik för egentligen var den bara till för att kunna läsa de andra språken. Ett sätt att få verktyg för att kunna lära sig andra språk. Jag tycker att de lektionerna var väldigt poänglösa. Jag fick en kommentar en gång av min lärare när jag hade skrivit en berättelse och fått plus två eller minus tre eller något sådant. Hon sa till mig "Ja, jag vet inte vad jag ska göra åt dig men sätt dig där bak och var tyst så får du en trea". Detta, att de inte visste vad de skulle göra, tycker jag är ganska karakteristiskt för undervisningen på högstadiet, utom när det gäller specialundervisningen som ha, mer eller mindre var en flopp.

Jag fick gå ifrån på extra svenska och då hamnade jag i den gruppen där elever som inte hade intresse av att lära sig någonting, de som hade tappat intresset för skolan. En av lärarna där uppmärksammade att jag hade ambitioner men hon visste inte, hon var inte utbildad speciallärare, så hon sa att om jag bara byggde upp mitt självförtroende och verkligen trodde att jag kunde så skulle det gå och det var snällt tänkt av henne. Hon menade då att som idrottsmännen såg sig själva lyckas, om jag såg mig själv kunna stava rätt och såg mig själv kunna läsa snabbare och bli effektivare så skulle jag också bli det.

På extrasvenskan hade vi böcker från, jag vet inte vart de hade hittat de här böckerna men de var inte roliga i alla fall. De var för mellanstadiet och där fanns lite regler, men du vet, antingen var böckerna redan använda eller så saknade de all form av intellektuell kapacitet. De var bara patetiska och otroligt tråkiga. Det fanns ingen poäng i dem. Där skulle man sitta och skriva lite ord hit och dit och lösa lite korsord och sådär. Det fanns ingen struktur i undervisningen. Det fanns ingen som brydde sig om på vilken nivå man var och kunde säga att där är målet, dit ska vi och så här gör vi. Så jag tycker det hela var poänglöst. Det är möjligtvis att jag drar till lite för jag är ganska bitter på hur man har handskats med den här typen av läs- och skrivsvårigheter inom skolverksamheten.

7.5 Det sociala livet

Maud har idag ett rikt socialt liv men det har inte alltid sett ut så.

Jag hade nästan inga kompisar. Jag började tappa kompisar redan i femman, sexan någon gång. Så jag har alltid känt mig lite som av en enstöring. Folk har kanske inte alltid känt mig som en enstöring men jag har alltid känt mig så, jag tycker att jag alltid har kommit till korta, att jag inte räcker till, att jag inte är lika duktig som alla andra. Jag har upplevt mig som, det har känts som att omvärlden har velat sätta stämpeln "dum" på mig och eftersom man inte kunde förklara mina problem på något annat sätt än att jag var dum, för det fanns inte skriv- och lässvårigheter då, som det finns nu. Man var helt enkelt inte tillräckligt begåvad.

Det är väl en sak om man inte har viljan eller ambitionen men då får man ju titta på andra saker, kanske sociala delar. Men jag hade alltid den här viljan. Jag var ambitiös men dum. Det är den uppfattning jag fått av mina lärare. Jag hade en engelsklärare som tyckte att okej, Maud är väldigt ambitiös och vill läsa Shakespeare. Jag hade läst lite av honom tidigare så jag tyckte inte det var något speciellt, men läraren sa till min far eller min mor vem det nu var att "Ja, Maud är ambitiös men hon ska nog inte försöka att läsa sådana svåra texter".

Jag pluggade mycket i åttan och nian mellan sex och sju timmar per dag oavsett vilken veckodag det var. Det ledde till att jag blev tvungen att sjukskriva mig en vecka på vårterminen i nian. Jag hade nästan inga kompisar. Så jag har alltid känt mig lite som en enstöring. Jag tycker att jag alltid har kommit till korta, att jag inte räcker till, att jag inte är lika duktig som alla andra.

Att det sociala livet blir lidande när en så stor del av fritiden används till studier är förklarligt. Svårare är det att förstå den enorma envishet som ligger bakom alla dessa timmar av studerande. Omgivningen har här en stor delaktighet genom de krav som ställts och som för den enskilda individen leder till en känsla av otillräcklighet och oförmåga, trots många timmar av hårt arbete under flera år.

7.6 Gymnasietiden

Efter grundskolan påbörjade Maud samhällsvetenskaplig linje på gymnasiet. Hon var dock mycket skoltrött vid denna tid och när hon fick betygen för höstterminen som hon var missnöjd med, började hon fundera över att byta gymnasielinje.

Efter nian började jag på samhällsvetenskaplig linje. Jag var vid denna tid mycket skoltrött och studierna gick inte bra. Det första betyget jag fick innehöll tvåor genomgående, förutom i tyska där jag fick en fyra. Under vårterminen bestämde jag mig för att byta linje.

När höstterminen startade påbörjade hon teaterlinjen där hon trivdes bra och utvecklades på flera plan. När gruppen skulle läsa manus tillsammans blev det dock problem eftersom Maud gjorde flera felläsningar. Hon brukade lösa detta med att ta hem manuset över helgen och läsa igenom det några gånger.

På teaterlinjen som jag bytte till trivdes jag väldigt bra och det gav mig mycket. Jag fick ett större självförtroende och lärde mig att tala säkert inför publik. Det enda som var lite bekymmersamt var när vi skulle läsa manus tillsammans. Jag minns att läraren sa åt mina klasskompisar att Maud har problem i början när hon ska läsa men när hon har läst en gång är det inga problem. Jag brukade ta hem manuset på helgerna för att läsa på och förbereda mig. Jag fick riktigt positiva upplevelser därifrån. Jag hade en lärare i svenska som sa till mig att hon trodde på mig. De orden har betytt mycket för mig. Hon gav mig också två femmor i svenska. Det är de betyg som jag är mest stolt och nöjd med eftersom det enligt mina tidigare lärare inte varit möjligt för mig, utifrån mina förutsättningar, att få femmor. Att kunna bevisa att en dyslektiker mycket väl kan få femmor i språk visar ju också att det egentligen inte är språket som är problemet, utan att det är något underliggande.

På gymnasiet fick Maud rekommendationer av en lärare att undersöka ifall hon hade dyslexi. Läraren tyckte att hon ofta blandade ihop tempusformer i en och samma mening och bokstäver hoppade hit och dit. Ett år senare kontaktade därför Maud själv Karolinska Institutet, där en dyslexiutredning genomfördes.

7.7 Logopedutredningen

Vid 20-års ålder träffade Maud en logoped för att få klarhet i orsaken till sina svårigheter. När hon ringde för att beställa tid blev de förvånade för de var inte vana vid att vuxna sökte upp dem själva men till slut fick Maud i alla fall en tid. Maud och en logoped träffades vid tre olika tillfällen. Vid de två första mötena gjordes en del tester och logopeden tittade på skrivet material som Maud haft med sig. Vid det sista tillfället gick logopeden igenom utredningen tillsammans med Maud. I tabell 7.5 visas resultaten från utredningen som då gjordes.

Tabell 7.5 Resultat logopedutredning

Färdighet	Resultat
Artikulation	Något osäker vid snabba repetitioner av växlande CV (konsonant/vokal) stavelser. Kompensatorisk överartikulation för att bemästra en viss svaghet i artikulationen av ord med komplicerad ljudstruktur.
Aukustisk-motorisk förmåga	Klarar inte att kopiera rytmer med vänster hand. Osäker vid mer komplicerade rytmer med höger hand.
Auditiv helhet	24/29
Sekvensminne	Repeterar upp till 7 enheter
Diskriminering	Osäker nasal – supradental
Auditivt minne	Återger 18 moment av 26
Visuellt sekvensminne	20/24
Ljudsegmentering	17/17
Ljudsyntes	16/17
Sammanljudning	23/33
Segmentsubtraktion	15/15
Muntlig stavning	4 fel /41 ord
Läsning reversibla ord	/åt/ läses /tå/
Läsning ord	Osäkerhet, gör omkastningar
Läsning text	Läser snabbt och korrekt. Enstaka fel på morfemnivå. Korrigerar spontant.
Ordkedjor	56 rätt
Bokstavskedjor	27 rätt
Diktamen: - ord	21 fel, stanine 5. Osäker ljudbild, dubbelteckningsfel.
Skriven text	Enstaka stavfel. Något osäker meningsbyggnad.

Utredningen visar att Maud har vissa brister när det gäller att uttala ord med komplex ljudstruktur samt snabb artikulation med växlande artikulationsställe. Som en kompensation för detta använder hon sig av ett mycket tydligt uttal för att ljuden ska bli rätt. Troligtvis har hon lärt sig denna strategi av den talmotoriska träning hon fått i skolan av talpedagogen.

Med auditiv helhet menas förmågan att känna igen ett ord som presenteras ofullständigt. Maud har fått lyssna till ord där vissa ljud är utelämnade och sedan försökt identifiera vilket ord som menas. Detta är en viktig förmåga i många vardagliga situationer då ljud från omgivningen gör att vissa delar av meddelanden går förlorade. Maud klarar 24 av 29 uppgifter vilket tyder på en viss svaghet inom detta område.

Med auditivt sekvensminne avses förmågan att återge siffersekvenser som lästs upp. Maud kan upprepa upp till sju siffror vilket anses som ett gott resultat. Det visuella sekvensminnet mäter på motsvarande sätt förmågan att känna igen visuellt mottagna intryck. Här blir 20 av 24 uppgifter rätt, vilket tyder på en viss osäkerhet.

Sammanljudning eller ljudsyntes som betyder samma sak, avser att pröva förmågan att ljuda ihop två eller flera ljud till en helhet. Här visar Maud med sina fel att denna färdighet inte är automatiserad fullt ut. I sammanhanget är det viktigt att veta ifall Maud klarar av att göra det motsatta, segmentera dvs. dra isär ljudkombinationer till enskilda delar då denna färdighet vanligtvis föregår syntesförmågan. Resultatet från utredningen visar att Maud klarade alla segmenteringsuppgifter.

Tabell 7.6 Resultat över sammanljudning

Målord	Läst ord	Analys
l-e-s-s-e-n	blessen	tillägg
l-e-j-o-n	lian	förväxling, utelämning
<u>Nonsensord</u>		
l-e-f	lesf	tillägg
t-e-k-ä	tecklä	förväxling, tillägg
v-u-m	lufum	förväxling, tillägg 2st
r-ö-s-o-p	rövop	förväxling
t-a-p-i-k	takik	förväxling

Segmentsubtraktion indikerar i vilken grad läsningen är automatiserad. Maud hade här alla rätt och uppvisade mer problem med ljudsyntes. Den omvända ordningen brukar vara de vanligaste. Det är svårt för mig att uttala mig om Mauds resultat då jag inte var närvarande vid testsituationen. Men det kan vara så att Maud har svårare med ljudsyntes då den endast berör de enskilda fonemen medan det andra testet hjälper Maud genom att dela in ljuden i segment, delar.

Läsförmågan prövades med att Maud fick läsa reveribla ord, dvs. ord som blir riktiga ord om bokstävernas ordningsföljd kastas om. Här gör Maud ett fel genom att /åt/ läses som /tå/. Vid läsning av komplexa ord gör Maud två reversalfel, /värdet/ läses /vädret/ och /tarvade/ läses /travade/. Maud fick slutligen läsa upp en text och logopeden bedömde att läsningen flöt bra. En del fel förekom men de flesta korrigerade Maud spontant då felläsningen framkom genom innehållet av den fortsatta läsningen. Övriga läsfel var /nattmörkret/ som lästes /nattens mörker/, /steg/ lästes /stegen/ och /han/ lästes /man/. Inga av dessa fel hade någon semantisk påverkan vilket säkerligen var en bidragande orsak till att de inte korrigerades.

Resultatet på ordkedjor och bokstavskedjor visar att Maud har avkodningssvårigheter. Diskrepansen deltest emellan visar att Maud inte har visuellt-motoriska svårigheter eller allmänt långsam arbetstakt. Vid en jämförelse med normgruppen, lärarstuderande, framkommer att Mauds resultat ligger långt under genomsnittet.

Logopeden har även bedömt Mauds skriftliga förmåga vid denna tid. Resultaten på rättstavningen visar endast att Maud hade 21 fel. Logopeden skriver ingenting om vilka feltyperna är eller hur många ord prövningen innehöll som helhet.

7.8 KOAS

Med detta test ville jag kartlägga Mauds lässtrategier. All högläsning spelades in på band för att senare analyseras beträffande feltyper. Dessa felläsningar redovisas nedan. Mauds testresultat jämförs med de för normeringsgruppen för årskurs 8, då en normeringsgrupp högre än årskurs 8 saknas. Resultatet redovisas i den ordning som de olika deltestarna utfördes. För att jämföra svarstiden med normgruppen utan att behöva redovisa medelsvarstiden i sekunder, så används ett Z-värde. Då $Z > 0$ så svarar man snabbare än normgruppen och då $Z < 0$ så behöver man mer tid på sig än normgruppen.

1. Deltest 4B. Verbal reaktionstid

Testet mäter elevens generella verbala reaktionsförmåga på visuella stimuli. En tärning med två eller fem prickar presenteras på skärmen och eleven säger hur många prickar den visade tärningen har. Detta test gjordes som test nummer ett, dels för att trimma in mikrofontillslaget och dels för att vänja Maud vid testsituationen.

Maud hade 100 % rätt, jämfört med normeringsgruppens 99.32%. Reaktionstiden var snabbare än normeringsgruppens 0.61 s, $Z = 0,60$.

2. Deltest S1. Att läsa ord med lång exponeringstid

Syftet med testet är att mäta Mauds generella avläsningsfärdighet. Orden presenteras ett i taget på bildskärmen med en maximal exponeringstid om 5 sekunder, vilket ger Maud möjlighet att själv välja avkodningsstrategi. Orden kan alltså läsas antingen med hjälp av den indirekta, fonologiska strategin eller med den direkta ortografiska strategin. Tid tas från det att ordet visas på skärmen tills det att Maud börjar läsa ordet. Testledaren markerar eventuella felläsningar.

Maud hade 100 % rätt, jämfört med normeringsgruppens 97.92%. Reaktionstiden var också snabbare än normeringsgruppens 0.65 s i snitt, $Z = 0,50$. De korta lästiderna visar att Mauds huvudstrategi är ortografisk och att inga läsfel förekommer vittnar om att strategin fungerar bra.

3. Deltest 2A. Att läsa ord med kort exponeringstid

Ett ord i taget presenteras på skärmen med så kort exponeringstid (200 ms) att det är svårt att med en fonologisk strategi hinna läsa orden. Syftet med testet är att mer eller mindre tvinga läsaren till att använda sig av en ortografisk strategi (eller logografisk). Det är knappast möjligt att använda fonologisk strategi annat än på de allra kortaste orden på tre bokstäver. Testledaren markerar eventuella felläsningar.

Resultatet talar för att Maud har använt sig av ortografisk (eller logografisk) strategi och att denna så långt fungerar tillfredsställande, 100 % rätt och snabbare reaktionstid än normgruppens, 0.63 s i snitt, $Z = 0.57$.

Analys av läsfel:

Maud har problem med två av de 48 orden. Det första ordet är musiken, där Maud blir osäker på ändelsen och läser musik-en, en klart hörbar paus. Det andra ordet är ensamma, där samma sak händer. Maud läser en-samm-a. Detta tyder på att det finns

en osäkerhet på längre, lågfrekventa och komplexa ord, vilket visar att Maud inte uppnått en snabb, säker och automatiserad ordavkodningsnivå.

4. Deltest 2B. Att välja rätt ord

Testet utförs på följande vis. Först läses en mening upp i vilken det sista ordet saknas. Därefter visas två homofona ord på skärmen, t.ex. hjul-jul, Maud väljer ett av orden genom att trycka ner en tangent på vänster eller höger sida beroende på om Maud väljer det vänstra eller det högra ordet. Tid tas från det att ordparet visas tills Maud tryckt ner tangenten. Syftet med testet är att ge ytterligare information om Mauds färdighet att använda ortografisk strategi på ett mer avancerat plan. Fonologisk strategi ger inget stöd i testet eftersom de lästa orden låter lika.

Maud gör 2 fel på 36 uppgifter vilket motsvarar 94 % rätt. Detta resultat är betydligt högre än normvärdet på 84 %. Däremot behöver Maud mycket längre tid på sig för att svara än normgruppen, vilket framgår av $Z = -3.13$. Man kan med det här testet utläsa att Maud har tillgång till ortografiska representationer om hon får ordentligt med tid. Den längre tiden ger också Maud möjlighet till att utnyttja semantisk information i den upplästa meningen. Att Maud behöver så lång tid på sig kan också bero på att hon inte har den precision i ortografisk representation som det här testet kräver.

5. Deltest 3A. Att läsa nonsensord

Ett nonsensord i taget presenteras på skärmen med en maximal exponeringstid på 5 sekunder. Tid tas från det att ordet visas till Maud påbörjar läsningen. Eventuella felläsningar markeras av provledaren. Deltestet mäter hur effektivt eleven klarar av den fonologiska strategin, dvs. hur Maud bemästrar tekniken att avkoda bokstavssekvenser utan betydelse. Här saknas semantiska ledtrådar helt.

Maud läser 6 fel på 48 ord samt gör en korrigerings. Här blir det tydligt att hon brottas med fonologiska svårigheter. Resultatet visar att Maud behöver god tid på sig att kunna använda den fonologiska strategin tillfredsställande.

Tabell 7.7 Analys över Mauds läsfel på nonsensord

Visat ord	Maud läser	Feltyp
aduts	adusts	reversal, tillägg
rölsk	rölisk	fonologisk, tillägg
fälkt	flä...- fälkt	reversal, korrigerings
åmskilp	åmsklip	reversal
eklispo	ekilisopo	tillägg (2st)
arylå	akrlå	förväxling, utelämnings
sprökst	spörkst	reversal, tillägg

Ordlängden är här av betydelse då de felläsningar som görs är av ord på fem bokstäver eller fler. Komplexiteten vad det gäller konsonant-vokaluppbyggnad spelar också in då de flesta fel förekommer vid konsonantanhopningar. Det finns även spår av analogiläsning då början av några fellästa nonsensorden skulle kunna vara riktiga ord

t.ex. fälkt-flä., sprökt-spö... Maud gör en hel del reversaler vars orsaker är svårtolkade, men denna feltyp kan bero på fonologiska problem. Värt att notera är att Maud tyckte det var mycket svårt att läsa nonsensorden.

6. Deltest 3B. Att välja rätt nonsensord

Nonsensord presenteras parvis på skärmen och eleven ska välja ut det nonsensord som låter som ett riktigt ord, dvs. det homofona nonsensordet. Svarssätt och tidtagning sker på samma sätt som för test 2B, det ortografiska valtestet med ordpar. Deltestet ger ytterligare information om elevens färdighet att använda fonologisk strategi utan att vare sig semantiskt eller ortografiskt stöd kan användas.

Maud gör 6 fel på 36 uppgifter, vilket motsvarar 83 % rätt, jämfört med normgruppens 84 %. Maud använder mer tid än normgruppen vilket framgår av Z-värdet, $-0,42$, vilket tyder på att hon har använt sig av fonologisk avkodning. Maud upplevde deltestet som mycket svårt. Sammanfattningsvis visar resultatet att Maud har låg förmåga till fonologisk ordigenkänning.

7. Deltest 4A. Motorisk reaktionstid

Testet mäter den generella motoriska reaktionsförmågan på visuella stimuli. Maud fick se en pil som var vänd åt höger eller åt vänster på skärmen. Hennes uppgift var att välja pilriktning genom att trycka ner en tangent på höger eller vänster sida beroende på vilket håll pilen var riktad åt.

Resultaten på de två reaktionstesterna visar att Maud inte har några generella brister i den motoriska reaktionsförmågan på visuella stimuli. Detta är viktigt att ta hänsyn till då Maud genomgående vid tidtagning, tagit mer tid på sig än normgruppen.

Sammanfattande analys av de olika deltesterna

KOAS-testet visar att Maud i huvudsak använder ortografisk strategi vid läsning och att specifika svårigheter med den fonologiska, indirekta vägen till ordigenkänning föreligger, (se resultat på 3A och 3B). Denna fonologiska svikt klassificeras som dyslexi. Maud läser utifrån analoga ortografiskt/logografiskt kända ord och orddelar och har genom sin rika läserfarenhet utvecklat många säkra ortografiska representationer i minnet. Det ortografiska deltestet 2B visar att Maud använder sig av semantiska ledtrådar, då hon använder avsevärt längre tid än normgruppen, men läser så gott som alla ord rätt. Vid relation till normgruppen, vad gäller antal rätt och genomsnittstid måste man beakta att den görs gentemot 15-åringar, då ingen äldre normgrupp finns att tillgå. Sammanfattningsvis visar KOAS-testningen att Maud utvecklat en relativt god läsfärdighet trots fonologiska problem och klarar av att använda den indirekta strategin, när så krävs om hon får obegränsat med tid.

7.9 Strategier och kompensation

Mauds svårigheter med skriftspråket har lett till att hon utvecklat strategier för att gå runt sina svårigheter. Det första hon nämner i samband med detta är den otroliga

minnesförmåga hon utvecklat för att dels inte behöva anteckna så mycket vid föreläsningar och dels för att inte behöva läsa en sak två gånger.

Jag har utvecklat en strategi så när jag läser en sak en gång eller hör en sak en gång så kommer jag ihåg det. Därför om jag inte gör det så hinner jag inte med. Så att det här med att läsa böcker flera gånger, det är bara att glömma, det går inte. Jag kan inte säga att det är en bra strategi men det är en strategi som jag utvecklat för att överleva. Det är inte alltid det fungerar heller.

Att hålla reda på riktningar är svårt. Här ger Maud tips på hur hon tänker för att hålla reda på vänster och höger.

Jag kunde inte skilja mellan vänster och höger och jag var nog 25-26 år när jag fick ett tips om det. Om man använder sig av det engelska ordet för vänster och höger, right and left, så ser vänsterhanden ut som ett L. Det tycker jag är den bästa förklaring jag någonsin fått för att hålla ordning på vänster och höger. Det här med goddag handen, det har jag ingen känsla för (skratt). Innan jag kunde vänster och höger så ville jag inte ta körkort.

Maud använder datorn när hon ska skriva och hon har en snabb och säker fingernedsättning. Det går betydligt snabbare än när hon skriver för hand och stavfelen blir färre.

Jag har en tendens till att kunna stava bättre när jag skriver på datorn för jag ser orden mycket tydligare, det blir mer rent än när man skriver för hand. Man kan lättare se vilka bokstäverna är helt enkelt. Samtidigt så har jag ett minne i tangentbordet, hur händerna ska dansa över tangetbordet. Så det är en stor hjälp och det går mycket snabbare för mig att trycka på en knapp än att jobba med det här finmotoriska hela tiden.

När Maud ska läsa in litteratur till tentor får hon kurslitteraturen inläst på band eller i det nyare formatet, Daisy. Samtidigt som hon lyssnar har hon boken uppslagen för att eventuellt stryka under eller anteckna.

Jag använder mig också av att lyssna på litteratur, vilket jag tycker är väldigt avkopplande. Jag brukar kombinera med att lyssna på Daisy skiva och läsa boken. Jag läser inte ur boken utan jag har boken brevid för att tittar i och stryka under. Det tycker jag är ganska framkomligt. Man hinner inte läsa allting, man får läsa det som är intressant.

Av alla tekniska hjälpmedel anser Maud att hon har mest behållning av översättningspennan. Nästan all litteratur hon läser på universitetet är skriven på engelska vilket gör att läsningen kräver mer ansträngning.

Den nya översättningspennan är ett under, därför att när du ska slå i ett uppslagsverk så blir du förhindrad. Du får inte in den där rytmen i läsningen eller i det du jobbar med och så tar det så lång tid. Om du ska komma ihåg ett ord och slå upp det i en ordbok så måste man titta på ordet flera gånger och dels lokalisera sidan där ordet

finns och leta efter ordet där. Det kan vara problematiskt att hitta första bokstaven. Så har man glömt bort hur det stavas, det går fram och tillbaks och tar väldigt mycket tid.

Till sist så frågar jag Maud vad det är som drivit henne så långt. Hur har hon orkat studera alla dessa timmar, alla dessa år och utvecklat den läsförmåga hon idag besitter.

Det var väl dels de här dumma kommentarerna och just den här upplevelsen att man fick stämpeln ambitiös men dum som gjorde att jag någonstans skulle visa att jag inte var dum. Det lever väl jag med än idag. Jag måste hela tiden bevisa för mig själv och omvärlden att jag är intelligent och har något i skallen. Sedan har jag haft min pappa som alltid haft ett högt intellekt och på något sätt smittat av det självförtroendet på mig och andra i min familj. Så jag tycker att jag har något att komma med, för i vår familj har alla ett hjärnkontor, det handlar bara om att kunna få utveckla det och komma till sin rätt.

8. Diskussion

Syftet med studien har varit att försöka belysa hur en dyslektiker i sin läs- och skrivutveckling själv utformat olika strategier för att kompensera sin funktionsnedsättning och att det i sig kan utgöra en källa att hämta information ur när man vill utveckla nya pedagogiska alternativ för den här gruppen. För det första ville jag se hur Mauds skriftspråkliga utveckling sett ut och eftersom den är en förlängning av den talspråkliga utvecklingen måste man i ett utvecklingsperspektiv ta hänsyn till även denna.

Innan skolstarten hade Maud bekantat sig med en del bokstäver och hon tyckte mycket om att lyssna till högläsning. Hennes språkliga förmåga ansågs god med undantag för vissa uttalssvårigheter. Maud var redan som liten mycket talför och använde kommunikationen för att skapa sociala kontakter. I skolan mötte hon för första gången hinder i sin utveckling genom att hon inte lärde sig som de andra i klassen. Hur detta möte med skriftspråket har påverkat den fortsatta utvecklingen är svårt att veta men klart är att det inte haft en positiv inverkan. Mauds texter vittnar om en relativt bra start med en brokig fortsättning på utvecklingen. Det är olyckligt att Maud sattes att börja ljuda ihop bokstäver till ord utan att hon hade de fonologiska färdigheter som detta kräver. Sedan följde ett mödosamt ljudningsarbete ända upp i skolår sex. Resultaten visar att Maud fortfarande inte uppnått någon säker fonologisk lässtrategi. Det kan visserligen bero på inadekvat pedagogisk hjälp, men det är knappast den enda bakomliggande orsaken. Läsinlärningsmetoden kan alltså ha bidragit till en del av de svårigheter Maud upplevde.

Under årens lopp har Maud i omgångar fått extra hjälp, både enskilt och i grupp men denna har inte lett till en säkrare läsning och skrivning. Man kan anta att detta delvis beror på okunskap på området från pedagogiskt håll, samt att de insatta åtgärderna inte varit effektiva. Idag kan man endast spekulera i hur utvecklingen sett ut om fonologisk träning satts in eller om Maud fått hjälp att utveckla en för henne lämpligare lässtrategi.

När man tittar på Mauds läsutveckling så verkar det som hon helt sonika hoppat över det alfabetiska stadiet. Efter flera återkommande försök att få ljudningen att fungera gav hon upp den strategin för en mer lönsam strategi i förhållande till ändamålet med läsningen och det nedlagda arbetet. Detta stämmer överens med forskning av Seymour och Evans (se avsnitt 3.2) som hävdar att den fonologiska strategin inte är nödvändig för att uppnå säker och snabb ordavkodning.

Vidare ville jag ta reda på hur de dyslektiska svårigheterna gjort sig gällande i vardagen. Det man tydligt kan se är att vägen genom skolan har varit kantad av svårigheter och att Maud inte erhållit någon adekvat hjälp. Detta har i sin tur lett till en känsla av utanförskap, att inte vara som de andra har präglat uppväxten. En del av de kommentarer lärare fällde har satt djupa spår i självkänslan som lett till att Maud aldrig riktigt är nöjd med det hon gör. Nu som vuxen kan Maud däremot ta stöd i att hon har dyslexi och därigenom finna kraft. Förutom läsning och skrivning så nämner Maud en rad situationer då hon upplevt sig i underläge eller att inte vara som de andra. Jag tänker t.ex. på språklekarna som var vanligt förekommande under mellanstadiet och att rim och ramsor aldrig roat Maud. Hon kan inte heller finna njutning i dikter och poesi som de flesta andra människor gör. Att hålla reda på vänster och höger är hela tiden ett dilemma.

Den största externa faktor som inverkat menligt på utvecklingen torde vara bristen på förståelse. Uttrycket ”Ambitiös men dum” återkommer ideligen i Mauds berättelse och vittnar om djupa spår i självkänslan. Maud har precis som vi alla gör generaliserat sin förmåga med uttrycket. Att hon fått höra att hon är ambitiös har nog varit en räddning och gett henne den inre drivkraft som gjort alla hennes timmar av träning möjliga. Alla timmar av egen träning har varit det som lett till utveckling och hjälpt henne till största del men de har också satt spår i Maud, på fler än ett sätt.

För mig framstår Maud som ett exempel på hur en person med dyslexi uppnått en god läsfärdighet. Maud kan idag läsa svåra akademiska texter med fullgod förståelse trots att hon har fonologiska svårigheter. Det tar visserligen mer tid, men det är fullt möjligt. När det gäller skrivutvecklingen har Maud fortfarande stora svårigheter framför allt när det gäller den skriftspråkliga formen.

Vilka strategier har då Maud utvecklat för att kringgå svårigheterna? Maud har tagit sig fram genom att ägna mycket tid för träning och en stor portion envishet, vilket torde botten i stödet och förväntningarna hemifrån. Resultatet visar även att hon utvecklat ett mycket bra minne och har en hög metakognitiv förmåga som gör det möjligt för henne att kunna reflektera över det hon läser och därigenom kunna rätta sig när det blir fel. Denna förmåga hjälper även till att som läsare kunna byta strategi när den inslagna vägen inte fungerar. Av resultatet kan man se att Mauds strategi att läsa bygger på ett visuellt igenkännande och en semantisk aktivering. Denna strategi är framkomlig vid läsning men fallerar vid skrivningen. Maud säger själv att hon inte hör eller ser när en mening eller ett ord blir fel. Om jag går till mig själv så undrar jag hur jag skulle ha klarat mig, jag som nästan uteslutande lyssnat mig fram i skriftspråket. Vi har alla en intuitiv känsla för vad som är rätt eller fel i vårt modersmål. Denna förmåga har inte Maud utvecklat utan hon har hittat andra vägar. Hon säger själv att hon har blivit hjälpt av att läsa språkvetenskap. Studierna har gett henne en del explicita kunskaper hon har

nytta av när hon skriver. Svenska språket har t.ex. subjektstvång, vilket betyder att vi alltid måste markera subjektet i en sats, som exempelvis ”Det regnar”. En sådan regel gör att hon vet ifall uttrycket är rätt eller inte oavsett hur uttrycket låter. Avsaknaden av känslan för den språkliga formen kommer till uttryck i Mauds skrivande. Datorlingvistik som ofta innebär att skriva ett programspråk har ett regelsystem vilket underlättar skrivandet. För Maud blir svårigheterna på detta plan mer liknande de som dyslektiker har vid logografiska skriftsystem dvs. att minnas hur symbolerna ser ut och få tecknen i rätt ordning. Sammanfattningsvis har jag sammanställt de strategier Maud utvecklat och använt sig av (se figur 8.1).

STRATEGIER

	1. verbal förmåga	
⇒	2. metakognitiv kompetens	konceptuell uppmärksamhet semantisk flexibilitet tydlig artikulation
	3. minnesförmåga	
⇒	4. ambition	motivation envishet

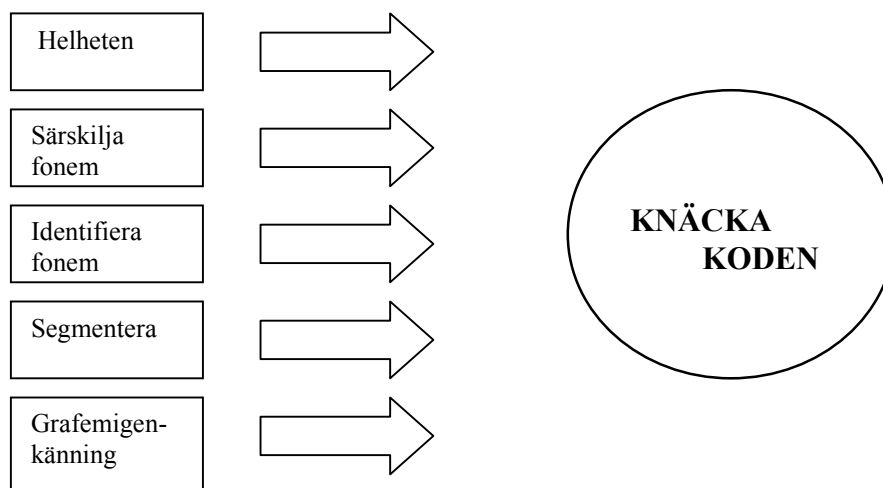
Figur 8.1 Strategier som Maud utvecklat och använder sig av

Skriftspråket har fått en mycket viktig roll i Mauds liv. Många med läs- och skrivsvårigheter av något slag brukar på olika sätt undvika situationer där skriftspråklig kompetens har ett stort värde men för Maud så gäller det motsatta. Att behöva kämpa och bevisa att hon inte är dum har lett till den effekten. För Maud är det viktigt att kunna läsa och skriva inte enbart på en funktionell nivå utan ”allt ska vara möjligt” för att citera henne ordagrant. Det som idag bekymmar Maud är hennes skrivsvårigheter som blir tydliga i samband med hennes uppsatsarbete.

8.1 Hur kan vi underlätta läs- och skrivinläringen för elever som Maud?

Hur ska vi då möta elever som Maud när de kommer till skolan och ska ta itu med den komplicerade uppgift det är att lära sig läsa och skriva? För det första är det enormt viktigt att vi har kunskap om hur den skriftspråkliga utvecklingen ser ut generellt så vi kan möta varje barn på den nivå han eller hon befinner sig och därifrån bedriva undervisning. För det andra bör vi kunna anpassa undervisningen efter det sätt på vilket eleven lär sig. Det krävs en hög grad av fonologisk medvetenhet för att kunna ljuda ihop fonem till ord, vilket vi idag vet är den stora svårigheten för individer med dyslexi. Pedagoger som har hand om läsinläringen måste ha vetskap om vilka delförmågor som bör vara utvecklade för att eleven skall få utbyte av undervisningen (se figur 8.2) annars leder syntesarbetet inte till att det blir ord av det man försöker sätta ihop.

För att en läsare skall kunna identifiera grafem med korresponderande fonem och dra samman de olika delarna till ett ord krävs att nedanstående delar behärskas.



Figur 8.2 Delförmågor som måste behärskas innan syntesarbetet kan påbörjas

För det första måste ordet som helhet kunna identifieras med dess början och slut, både visuellt och auditivt. Att särskilja fonemen, att kunna höra de olika ljudskillnaderna i ordet, är en förutsättning för att kunna identifiera språkljuden i ett ord. Här spelar ordningsföljden på ljuden in, vilket belastar arbetsminnet, som behöver ligga på en viss funktionell nivå för att klara detta. När språkljuden kan identifieras, man känner igen fonemet och vet vilket det är, går det att segmentera, dvs. dela upp ljudflödet. Segmenteringen är en förutsättning för det sista steget som är att kunna koppla ihop grafem till de aktuella fonemen.

När barnet behärskar detta har det utvecklat en förståelse för hur den alfabetiska principen fungerar. I många fall uttrycks detta som att "koden är knäckt". Dagens läsinlärning tar inte hänsyn till detta. Inte heller till att de barn som ska "knäcka koden" har kommit olika långt i sin språkutveckling och framför allt finns det ingen kunskap om hur man ska gå till väga när ett barn inte lyckas knäcka koden på sedvanligt sätt. De flesta barn lär sig läsa hur pedagogen än betar sig. De övriga har tyvärr lämnats lite åt sitt eget öde. Den vanligaste åtgärden är mer lästräning, vilket är bra det behövs mycket träning, men på ett annat adekvat sätt. Vi vet idag att "mer av samma sak" inte räcker för att hjälpa dessa elever. De verkliga problemen möter dessa elever längre upp i åldrarna när den dåligt utvecklade läsfärdigheten bidrar till att skolarbetet i dess helhet blir för tungt. Hur många orkar läsa 6-7 timmar varje dag som i Mauds fall?

Målet med läsundervisningen är ju att alla barn lär sig läsa och för att uppnå det måste lärare förstå vad som utgör de svaga läsarnas problem och ha en nyanserad metodik att tillgå för att kunna stödja dem. Orsaken till att vissa inte uppnår tillräckligt bra läsfärdighet bottnar i att dessa inte utvecklar effektiva sätt att iaktta och tillämpa ordens strukturer under läsningen. Alfabetiseringsprincipen kräver förutom bokstavskänedom,

insikt i att det inte råder någon entydig korrespondens mellan bokstäver och ljud. Eleven måste därför utveckla strategier för att hantera dessa oregelbundna förhållanden vilket som vi har sett kräver att kunna iaktta ord och bygga upp en ordinsikt som sedan automatiseras och övergår till direkt ordläsning. Läsundervisning bör således arbeta för att genom stödstrategier göra den implicita* språkliga kunskapen explicit* hos vissa elever. För att fånga upp vilka som är i behov av specifik hjälp bör alla nybörjare testas angående fonologisk medvetenhet. Då vet man vilka barn man måste vara särskilt noga med och vilken nivå de skall undervisas på. Framförallt ska man inte kräva att dessa barn ska lära sig att ljuda om den fonologiska medvetenheten saknas.

Istället för att koppla språkljud och bokstav till en betydelse så skulle man kunna tänka sig att den första läsningen består av hela ord som följs av dess ljudmönster, vilket man fångar upp och gör explicit utifrån det talade språket. Detta skulle kanske vara ett lättare sätt att behärska uppmärksamhetsskiftet mellan språkets form och innehåll, mellan talat och skrivet språk och framför allt hjälpa eleven att kunna skifta mellan tillämpningen av konceptuella och perceptuella strategier.

Forskning har visat att när läsare har en klar uppfattning om textens innehåll så påverkar detta avkodningsarbetet i positiv riktning. Läsning är i allra högsta grad en meningssökande aktivitet och Mauds läsning visar att den semantiska aktiveringen hjälper henne i läsprocessen. Resultatet visar också att Maud har svårt för språkliga detaljer. Ett sätt vore kanske att låta elever med dyslexi arbeta mer utifrån sin generella språkkompetens så pressen på att bearbeta detaljer minskas och konceptuella strategier tas till vara?

För att få kontroll över det språkliga uttrycket som är en förutsättning för att kunna se sambandet mellan talat och skrivet språk behövs upprepning, att t.ex. lyssna till samma berättelse tills en säkerhet uppnås. Detta fenomen ser man tydligt hos mindre barn som envisas med att lyssna på samma saga om och om igen, tills de nästan kan den utantill. Vi som pedagoger får inte förringa upprepandets effekt.

8.2 Slutsatser

På grund av att Maud inte blev mött med adekvat hjälp i skolan, vilket visar sig då hon fortfarande idag har uppenbara svårigheter vid alfabetisk läsning, har hon utifrån läsningen som en meningsskapande aktivitet utvecklat en fungerande läsning. Hon använder sig till största delen av en logografisk/morfologisk läsning som bygger på ett gott visuellt minne och metakognitiva förmågor som gör att hon kan utnyttja kontextuella ledtrådar när hon läser. Maud läser hela ord eller bitar av ord och utifrån sammanhanget när hon innehåller och betydelsen. Detta fungerar på grund av de utvecklade språkliga färdigheter som Maud tillägnat sig när det gäller den semantiska och pragmatiska sidan. När hon fastnar vid ett ord eller är tvungen att avkoda varje symbol tar läsningen lång tid och det är mycket arbetsamt. Därför använder hon denna strategi som en sista utväg.

* se ordlista bilaga 4

Vilka följdfrågor kan man då tänka sig utifrån dessa slutsatser?

Kan man generalisera läsning till formeln $L = A \times F$ eller vilseleder denna formel oss i sökandet på hur vi faktiskt går tillväga när vi läser och vilka faktorer som ligger bakom läs- och skrivsvårigheter? Frost alternativa modell till den traditionella lästeorin, där större vikt läggs vid den generella språkliga kompetensen vid läsning, $L = I \times Sk \times Mk$ (se avsnitt 3.1) är kanske ett steg i den riktningen?

Vidare vet vi att fonologiska färdigheter är viktigt för att lätt kunna hantera den alfabetiska principen vid läsning. Om man då har fonologiska svårigheter så vore en annan väg in i skriftspråket ett tänkbart alternativ. Istället för att som idag fokusera på kopplingen ljud-bokstav vid läsinlärningen, som kräver en viss grad av fonologisk medvetenhet, borde helordsläsning med fokus på innehållet vara ett tänkbart alternativ. Nybörjarläsarna måste bli presenterade för fler strategier än ljudningsstrategin. På köpet skulle kanske de eleverna som har förståelseproblem kunna utveckla fler förhållningssätt till läsning?

Hur ska lärare få den kunskap som krävs för att kunna möta alla elever och förstå deras individuella strategier vid läsinlärningen?

De som precis som Maud har fonologiska svårigheter, måste när de är mogna för det, bli explicit introducerade i förhållandet mellan tal och skrift och genom handledd övning träna upp kopplingen bokstav-ljud så de får en funktionell alfabetisk förmåga att tillgå.

8.3 Till sist...

Till sist vill jag påminna dig om att oavsett vilken funktion du har, som medmänniska eller pedagog, kan du till stor del påverka funktionshindrets omfattning för den enskilde individen. Svårigheter med skriftspråket behöver inte leda till en svår skolgång, kantad av misslyckanden och fylld av nedvärderande känslor. En individs anlag bestämmer inte hur en individ blir utan hur den reagerar på miljön och dess krav. Sammanfattningsvis skulle dyslexi kunna förklaras som ett dynamiskt samspel mellan omgivningens belastning och individens genetiska belastning. Vår uppgift blir då att anpassa kraven i miljön.

9. Referenser

- Adams, M.J. (1990) *Beginning to Read*. London. MIT Press.
- Atterström, H. & Persson, R. (2000) *Brister eller olikheter? Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund. Studentlitteratur.
- Bergman, P., Sjöqvist, L., Bulow, K. & Ljung, B. (1992) *Två flugor i en smäll. Att lära på sitt andraspråk*. Stockholm. Liber.
- Berninger, V. (1996) *Reading and Writing Acquisition. A Developmental Neuropsychological Perspective*. Boulder CO. Westview Press.
- Bryant, P.E., Bradley, L., McClean, M. & Crossland, J. (1989) Nursery Rhymes, Phonological Skills, and Reading. *Journal of Child Language*, vol.16, 407-428.
- Chall, J. S. (1983) *Stages of Reading Development*. New York. McGraw-Hill.
- Denscombe, M. (2000) *Forskningshandboken*. Lund. Studentlitteratur.
- Ehri, L (1991) Development of the ability to read words. I R. Barr, M. Kamil & P. Mosenthal (Eds.) *handbook of reading Research, Vol. 2* 383-417. New York. Longman.
- Ehri, L. (1992) Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. I P. Gough, L. Ehri & R. Treiman (Eds.) *Reading Acquisition*, 107-143. Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Ehri, L. (1995) The Emergence of Word Reading in Beginning Reading. Owen, P. & Pumfrey, P. (red.) *Children Learning to Read: International concerns. Vol. 1 Emergent and Developing Reading: Messages for teachers*. London. Falmer.
- Elbro, C. (1990) *Differencies in Dyslexia*. Köpenhamn. Munksgaard.
- Elbro, C. (1999) Dyslexia: Core Difficulties, Variability and Causes. I Oakhill and Beard. *Reading Development and the Teaching of Reading*. 131-156. Oxford. Blackwell.
- Emanuelsson, I & Persson, B (2001) *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Skolverket. Stockholm. Liber Distribution.
- Erickson, M & af Trampe, P (1997) Lingvistiska aspekter på dyslexi i *Socialmedicinsk tidskrift*. 1997.74:2 årg. Häfte 1.
- Frith, U. (1999) Paradoxes in the Definition of Dyslexia. *Dyslexia. An International Journal of Research and Practice*, 5(4), 192-214.
- Frost, J. (2002) *Läsundervisning Praktik och teorier*. Stockholm. Natur och Kultur.

- Gallagher, A., Laxon, V., Armstrong, E. & Frith, U. (1996) Phonological difficulties in high functioning dyslexics. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 8, 499-509.
- Goswami, U. (1994) Reading by analogy: Theoretical and practical perspectives. I C. Hulme & M. Snowling (Eds.) *Reading development and Dyslexia*, 18-30. London. Whurr.
- Goswami, U. (2000) *Phonological Representations, Reading Development and Dyslexia: towards a Cross-Linguistic Theoretical Framework*. *Dyslexia* 6:2.
- Gough, P. & Tunmer, W. (1986) Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7. 6-10.
- Gustafson, S. (2000) *Varieties of reading disability: Phonological and orthographic word decoding deficits and implications for interventions*. Linköpings universitet. Dept. of Behavioral Science.
- Gustafson, S., Samuelsson, S. & Rönnerberg, J. (2000) Why do some resist phonological intervention? A Swedish longitudinal study of poor readers in Grade 4. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 145-162.
- Gustafsson, J-E & Myrberg, E. (2002) *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat – en kunskapsöversikt*. Skolverket.
- Hayes, J. & Flower, L. (1980) Identifying the organization of writing processes. I L. Gregg & E. Steinberg (Eds.). *Cognitive Processes in Writing*. 3-30. Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Haug, P. (1998) *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Skolverket. Stockholm.
- Höien, T. & Lundberg, I. (1999) *Handbok till KOAS – Kartläggning av ordavkodningsstrategier*. Stavanger. Lexia AS Norge & Stiftelsen Dyslexiforskning.
- Höien, T. & Lundberg, I. (1999) *Dyslexi Från teori till praxis*. Borås. Natur och Kultur.
- Jacobson, C. & Lundberg, I. Red.(1995) *Läsutveckling och dyslexi*. Stockholm. Liber.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund. Studentlitteratur.
- Liberg, C. (1993) *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund. Studentlitteratur.
- Lindell, E. (1980) *Hur barn lär sig läsa*. Lund. Liber Läromedel.
- Lundberg, I. (1984) *Språk och läsning*. Stockholm. Liber.

- Lundberg, I. Frost, J. & Petersen, O. (1988) Effects of an extensive program for simulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*.
- Merriam, S.B. (1994) *Fallstudier som forskningsmetod*. Lund. Studentlitteratur.
- Myrberg, M. (2001) *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av skolverket*.
- Nauclér, K. & Magnusson, E. (1997) *Språkliga förutsättningar för läs- och skrivutvecklingen. Från joller till läsning och skrivning*. R. Söderbergh (red.) Gleerup.
- Nauclér, K. & Magnusson, E. (1999) Reading and writing development. A longitudinal study from pre-school to adolescence: status report. *Working papers 47*, (169-180). Lund University. Dept. Of Linguistics.
- OECD, (2000) *Literacy in the information age. Final report of the International Adult Literacy Survey*. Paris. OECD Publications.
- Olofsson, Å. & Niedersoe, J. (1997) Samband mellan tidig språkutveckling, fonologisk medvetenhet i förskolan och läsproblem i skolan. *Socialmedicinsk tidskrift 74:e årg.*, 1. (14-18).
- Perfetti, C. (1999) *Cognitive Research and the Misconception of Reading Education*. I Oakhill & Beard. *Reading development and the Teaching of Reading*. Oxford. Blackwell.
- Read, C. (1986) The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition*, 24. 31-44.
- Sandström Kjellin, M. (2002) *Läsutveckling i ett helhetsperspektiv – fjorton barns läsutveckling under första och andra skolåret*. Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Seidenberg, P. & McClelland, J. (1989) A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96. 523-568.
- Seligman, M. (1976) *Hjälplöshet: om depression, utveckling och död*. Stockholm. Aldus.
- Seymour, P. Evans, H. (1992) Beginning reading without semantics: A cognitive study of hyperlexia. *Cognitive Neuropsychology 9*. 889-122.
- Share, D & Stanovich, K. (1995) Has the phonological recoding model of reading acquisition and reading disability led us astray? *Issues in Education*, 1. 1-57.
- Skolverket. (1998a) *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Stockholm. Skolverket. Rapport nr 160.

- Skolverket. (1998b) *Elever i behov av särskilt stöd. En temabild utgiven av Skolverket*. Örebro. Liber Distribution.
- Skolverket. (1999) *Att utvärdera skolan*. Stockholm. Liber.
- Snowling, M. (2000) *Dyslexia*. Blackwell Publisher
- Spear-Swerling, L. & Sternberg, R. J. (1994) The Road not Taken: An Integrative Theoretical Model of Reading Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 91-122.
- Stadler, E. (1998) *Läs- och skrivinläring*. Lund. Studentlitteratur.
- Samuelsson, S. & Svanfeldt, G. (2002). *Läs- och skrivsvårigheter – Inte bara dyslexi*. Magisteruppsats vid beteendevetenskapliga institutionen, Linköpings universitet.
- Stanovich, K.E. (1986) Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stanovich, K.E. (1999)
- Starrin, B & Svensson, P-G. (1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund. Studentlitteratur.
- Sterner, G & Lundberg, I. (2002) *Läs- och skrivsvårigheter och lärande i matematik*. Göteborg. NCM.
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm. Prisma.
- Söderbergh, R. (1979) *Barns tidiga språkutveckling*. Malmö. Gleerups.
- Taube, K. (1987) *Läsinläring och självförtroende – psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm. Prisma.
- Taube, K. (1995) *Hur i all världen läser svenska elever. En jämförande undersökning av barns läsning i 31 länder*. Skolverkets rapport nr 78. Stockholm. Skolverket.
- Torgesen, J.K., Wagner, R. K. & Rashotte, C. A. (1994) Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276-286.
- Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K. S., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 33-58.
- West, T. (1992) A future of reversals: Dyslexic talents in a world of computer visualization. *Annals of Dyslexia*, 42, 124-139.
- Vygotsky, L.S. (1987) *Thought and language*. Cambridge, Mass. MIT Press.

Växa i lärande (1997) Förslag till läroplan för barn och unga 6 – 16 år. Delbetänkande av barnomsorg och skolkommittén. Utbildningsdepartementet.

Zetterqvist Nelsson, K. (2000) *På tal om dyslexi*. Linköping univesitet. Tema barn.

Yin, R.K. (1984) *Case Study Research: Design and Methods*. Sage. Newbury Park. Kalifornien.

Övrigt:

Föreläsning vid Stockholms universitet med Ingvar Lundberg, 2002-10-30.

Bilagor

Bilaga 1

Steg i läsutvecklingsmodell (Lundberg 2002)

Fonologisk medvetenhet

1. Kan visa vilka ord som rimmar
2. Kan markera stavelser i ord
3. Kan identifiera det första ljudet i enkla talade ord
4. Kan identifiera samma ljud i olika ord
5. Kan ljuda samman tre språkljud (fonem)
6. Kan dela upp ord i fonem
7. Klarar fonemsubtraktion (vad blir kvar när man tar bort s från smal?)
8. Klarar fonemaddition
9. Kan byta ut fonem
10. Kan bilda ord utifrån ett givet begynnelseljud

Ordavkodning

1. Kan namnen på mer än 8 bokstäver
2. Kan läsa det egna namnet som ordbild
3. Känner igen fler än 4 vanliga ord på skyltar
4. Försöker läsa nya ord med hjälp av början av ordet och gissa resten
5. Känner igen några vanliga småord
6. Är på väg att knäcka koden och kan läsa ut enkla småord
7. Kan läsa tvåstaviga ord med enkla ljudföljder
8. Kan läsa ord med enkla konsonantkombinationer
9. Vill gärna pröva sin förmåga på okända ord i omgivningen
10. Kan läsa ord med mer komplicerade konsonantkombinationer
11. Kan läsa nonsensord
12. Kan läsa ljudstridigt stavade ord
13. Kan läsa ordstammar, förstavelser, böjningsformer direkt
14. Läser de flesta ord fullt automatiskt

Flytande läsning

1. Kan läsa vanliga ord direkt med liten ansträngning
2. Kan läsa enkla meningar med flyt, säkerhet och förståelse
3. Kan läsa lite svårare och längre meningar med flyt
4. Korrigerar spontant fel läsningar som leder till konstigheter
5. Kan läsa enkla serietidningar
6. Kan läsa enkla hela stycken med flyt, rätt betoning och förståelse

7. Kan läsa en enkel bok med bilder på egen hand
8. Kan läsa en hel bok med mer text och färre bilder
9. Hinner med att läsa textremsan på TV

Läsförståelse

1. Kan avkoda enkla ord och förstå ordets innebörd
2. Kan läsa en enkel mening och förstå innebörden
3. Kan läsa en längre mening och förstå innebörden
4. Frågar gärna om innebörden av okända ord
5. Kan läsa enkla stycken med förståelse
6. Kan samtala på ett meningsfullt sätt om innehållet i en text
7. Kan själv ställa frågor till enklare texter
8. Kan koppla det lästa till egna erfarenheter och tidigare kunskaper
9. Kan läsa mellan raderna, gå bortom den givna informationen
10. Kan läsa, förstå och följa anvisningar, t.ex. recept, byggsatser
11. Kan urskilja huvudpunkterna i ett händelseförlopp
12. Kan rita en händelsekarta
13. Kan slå i uppslagsböcker och söka information i olika källor
14. Kan övervaka sin läsning på ett strategiskt sätt
15. Kan läsa och förstå nyheter och notiser i en daglig tidning
16. Kan läsa böcker på mer än 100 sidor med nästan enbart text
17. Kan söka information på internet
18. Kan sitta och läsa tyst i mer än en halvtimme, gå in i handlingen och uppleva läsandets glädje
19. Kan läsa kritiskt och reflekterande

Läsintresse

1. Vill gärna lyssna på sagor och berättelser
2. Lånar gärna hem böcker från biblioteket
3. Väljer spontant att läsa på egen hand
4. Vågar försöka sig på att läsa en enkel text på egen hand
5. Vill gärna ha böcker i present
6. Går ofta till biblioteket på egen hand
7. Läser gärna högt för småsyskon eller andra
8. Föredrar ofta att läsa framför andra aktiviteter
9. Är en riktig bokslukare
10. Tar initiativ till läsaktiviteter i klassen, föreslår t.ex. inköp av böcker

Bilaga 2

INTERVJUGUIDE

1. Berätta lite om dig själv!
 - familj - intressen - dyslexi i släkten
 2. Vad innebär dyslexi för dig?
 - definition - upplevelse
 3. Varifrån har du fått kunskap om dyslexi?
 4. Vem har gett dig diagnosen dyslexi?
 - hur gick det till - vad har det betytt för dig
 5. På vilket/vilka sätt märker du av att du har dyslexi?
 - läsning - skrivning - övrigt
 6. Hur upplever du svårigheterna?
 7. Använder du några tekniska hjälpmedel?
 8. Har du några strategier för att komma runt dina svårigheter?
 9. Hur gammal var du när du kände att det var svårt att läsa och skriva?
-

10. Vad minns du mest från din skoltid?
11. Hur var det när du lärde dig läsa och skriva?
12. Kan du beskriva din skolgång?
 - 1-3
 - 4-6
 - 7-9
 - bemötande lärare & kamrater
 - undervisning & stöd
13. Hur gör du när du läser och det kommer ett svårt ord?
14. Vilka svårigheter brukar du uppleva i samband med skrivandet?
15. Hur gör du när du ska skriva?
 - Enklare ord - långa, svårstavade ord
16. Om du skall skriva en berättelse, hur går du tillväga?
17. Vilken hjälp fick du med skrivutvecklingen?
 - stavningsregler
 - meningsbyggnadsregler
 - strukturering/planering
18. Upplever du att du fick den hjälp du behövde i skolan?

Bilaga 3

Bedömningsmall vid performansanalys

A. Innehållslig och kommunikativ kvalitet

1. Situations/o/beroende?
2. Finns en röd tråd?
3. Kognitiva svårighetsgraden vs. textens komplexitet?
4. Hur presenteras personer och företeelser?

B. Språklig komplexitet

1. Ordförråd
 - bas
 - utbyggnad
2. Verbanvändning
 - adekvata verb
 - böjning?
3. Substantivfraser
 - enkla vs komplexa
4. Textbindning
 - pronomen vs. substantiv
5. Adverbial
6. Diskurs/genre

Bilaga 4

ORDLISTA

assimilation	språkljudsförändring till större likhet med annat närstående språkljud
auditiv	avser hörseln
automatisera	göra automatisk
avkodning	identifikation av skrivna tecken till ljud och ord
Daisy	digitalt audiobaserat informationssystem
diskrepans	skillnad
explicit	klart utsagd
fonem	minsta betydelseskiljande enhet i ett yttrande
fonetisk	ljudenlig
fonologi	läran om språkljudens funktion
grafem	skrivtecken, t.ex. en bokstav
implicit	underförstådd
kinestetisk	avser rörelseförnimmelser
koartikulation	flera språkljud formas samtidigt så att de överlappar varandra vid uttalet
kognitiv	människans tänkande
korrelation	samband
logograf	grafiskt tecken som representerar ett helt ord
morfem	minsta betydelsebärande enhet i ett yttrande
ortografi	ordets skriftliga uppbyggnad, skriv- och stavningssätt
pragmatik	ett yttrandes mening och funktion i ett givet sammanhang
reduktion	förenklingar av vanliga och och fraser
samartikulation	se koartikulation
segmentering	uppdelning i mindre beståndsdelar
sekvens	ordningsföljd
semantik	den språkliga betydelsen
syntax	språkets byggnad i satser och meningar
taktil	beröringssinnet, känseln
visuell	avser synen

Bilaga 5

7.3.1 om den lilla röda priken (text 1:7)

Här bor hon.
hon bor på Jupiter.
på den röda fläken bor pa Jupiter på den

7.3.2 Det var en gång (text 2:8)

Det var en gång en lit en
flicka som hete askungen.
och henes systar vad
så boma mot hene.
Askungen måste jämt diska.

7.3.3 Missi och de roliga mössen (text 3:8)

Det var en gång enkattunge
såm bode på landet och
den tyckte mycke om att
leka med mössen men
den ville inte eta mössen
och den ville inte gå
in och i läggasig. Men
matte tycke att honskulle
gå in ochläggasig.

7.3.4 Kyrkerelaren (text 4:9)

Det var en kyrkerevar
då kom pa pojkar
för bi då sa en
pojke ska vi spöka
för den dor kyrk-
grevar en ja de
gör vi då kläde dām
ut som 3 gengångner
då sa kyrk grevaren
de gor inget att ni
Men ni får inte
springa i far
kykåden.

7.3.5 Hej! (text 5:10)

Hej jag är en flicka som
bor på strumgatan i staden som hete
rullestanden. Breve rullestande finns
det en skog som hete rullskogen
där fanns det både tomtar och troll
och maser med djur.
Men jag själv heter Nina ström
och min manna heter Sveva
och min pappa heter Lef.
En dag så skulle jag gå med
klassen in i skogen och plocka svamp.
När jag sa det till mamma
då bläv hon för skrämt.
Men jag fick gå till skogen.
Nästa morgon
så gick hela klassen in i
skogen och dom hita kantareler
dom gick längre in i skoge
tills det mörknade då sa fröken
att vi skule gå hem men då
sa fröken att hita int hem.
Då hörd dom en röst som
sa de lungtar mäniskor.
Sen kom en häxa.

7.3.6 Kära kusin (text 6:11)

Hoppas Du mår finnt?
Här mår alla bra.
Vi i klassen håler på att avsluta med
barn på farfars tid det var roligt tycker jag.
Jag skrev mest om rika. varför jag skriver
om det, är för jag tycker att ingen ska vara
fattig eller ha det svårt.
Jag vill helst förflytta mig till Australien och
ha en gossi levande Panda som är min bara
min och jag sitter på en mjuk sandyna höst
upp och tittar ut mot havet när Bobo
kryper upp i knät på mig. Nu vaknar jag
upp och sitter vid en hård bänk och väntar
på att gå hem medan jag väntat så skrev jag
det här brevet till dig.

Hälsningar Maud

7.3.7 Blodflödet (text 7:16)

En mörk natt när månen lysser
klar och vinden hör bra.
Sten har varit och fröjt sig
med en kvinna som ej är
hans. Han stiger in i sitt
hus. Det är tyst. Han hör
bara en dropp falla.
Tyst med stolthet och skicklighet
smycker han upp till sin
säng. Plötsligt ser han att
det lysser i tv-rummet.
Han går tyst in dit
Han ser sin frus kropp
ligga orörlig. Ifrån båda hennes
armeder pulsar blodet sakta
ut. Sten går närmare och
böjer sig ner. Plötsligt hugger
något sylvast honom i magen.
Han sätter sin hand där det
gör ont. Han ser att sin hand
är blodig. Från hans hand droppar
det blod. Ännu en sylvas stöt
känns inom honom. Han ser
kniven mitt i sin bröstorg.
Hans frus blodiga hand håller
kniven. Han ser på sin frus leende
ansikte. Blodflödet kommer snart ha skapat Ymes blod.



Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap, 61-80p

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: MAGISTERUPPSATS I PEDAGOGIK, ISSN 1404-9023.

Tidigare utgivna D-uppsatser (magisteruppsatser) nr 1-31, med inriktning mot specialpedagogik, har givits ut i serien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad.

Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna publikationer:

Nr 1 (2000) Karin Arnesén & Jessica Kjerrman: Barnets bästa i utlänningslagen.

Nr 2 (2000) Christina Sandberg: Språk och Identitet. Pedagogers språkbruk i förskolan i två områden med olika socioekonomiska strukturer och språkkulturer.

Nr 3 (2000) Linda Åkerström: Mamma, vi ses väl igen? Om vikten av att hjälpa barn som sörjer en anhörigs död.

Nr 4 (2000) Perina Breimark: Finns det plats för 7-åringarnas rörelsebehov? - Om inlärning och kroppsrörelse i en svensk och en engelsk skola.

Nr 5 (2000) Anamarija Todorov: DET VAR EN GÅNG TRE BOCKAR... Barns tolkning av en känd folksagas text och undertext.

Nr 6 (2000) Nicklas Lundberg: Betydelse av drama i förskola och skola.

Nr 7 (2000) Anders Nylén: Pedagogens betydelse för samspelet mellan småbarn i förskolan.

Nr 8 (2000) Annelie Fredricson: FÖRSKOLANS MÖTE MED BARBIE, MC-MÖSS OCH DATORER.

Intervjuer med sex förskollärare om barns leksaker och nya medier.

Nr 9 (2000) Roufia Hosseinian & Camilla Nordin: Elevinflytande i gymnasieskolan. En enkätundersökning gjord vid tre olika gymnasieskolor i Stockholms län.

Nr 10 (2000) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan. 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 11 (2000) Suzanne Kriström: Övergång till föräldraskap. Hur upplever 20 förstagångsföräldrar att deras roller, relationer, aktiviteter och tid har förändrats sedan de blev föräldrar?

Nr 12 (2001) Göta Eriksson: Matematiskt lärande. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv. En litteraturstudie.

Nr 13 (2001) Birgitta Fagerlund: Att berätta med ord och bild - en studie om barns fria textskapande.

v.g.v

- Nr 14 (2001) Lena Sundbaum: Pedagogiska strategier inom bildämnet – stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism.
- Nr 15 (2001) Bodil Halvars-Franzén: Det kompetenta barnet – varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle.
- Nr 16 (2001) Ulrika Djerf Hedbom: "Hästen, hästen skakar på sin man" en studie om små barns första möten med sång.
- Nr 17 (2001) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan, 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.
- Nr 18 (2001) Birgitta Thulén: Skolledarrollen i grundskolan – en diskussion om ledarroller och perspektiv på ledarskap.
- Nr 19 (2001) Ulla Morales-Adefalk: Anpassad studiegång och sen då? Nätverket kring två gymnasieelevers skolgång.
- Nr 20 (2001) Annika Kristoffersson: Diagnos på en debatt om diagnoser. Reaktionen på Eva Kärfves bok *Hjärnspöken, DAMP och hotet mot folkhälsan* i tryckta medier under hösten -00 och våren -01.
- Nr 21 (2002) Bengt Wahlund: Åtgärdsprogram – för vad och för vem? En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar, skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik.
- Nr 22 (2002) Ann-Christine Wennergren: Dialogiskt lärande för elever i hörselklass. En studie om att utveckla ett förhållningssätt.
- Nr 23 (2002) Anna Egwall: Specialpedagogiska centra och specialpedagogens yrkesroll.
- Nr 24 (2002) Anna-Lena Ljusberg: Fritidshemmet som arena för formellt och informellt lärande. Vilka normer och värden etableras i fritidshemmet i interaktion mellan dess olika aktörer?
- Nr 25 (2002) Magdalena Karlsson: Flerspråkighet – problem eller förutsättning för utveckling? En förskolestudie.
- Nr 26 (2002) Eva Obäck: Makt och motstånd i klassrummet. Klassrumsobservationer i individuella program.
- Nr 27 (2002) Anneli Hippinen: Fritidspedagog eller lärare. En studie kring yrkesvalet.
- Nr 28 (2003) Yvonne Ekström: Lära för livet. Om kommunikationsstöd i skola och vuxenliv för personer med autism och samtidig utvecklingsstörning.
- Nr 29 (2003) Toura Hägnesten: Matematikscreening II – studium av ett kartläggningsinstrument relaterat till teoribildning, lärandeprocesser och styrdokument.
- Nr 30 (2003) Anders Rönnbäck: Lärandemiljön i skolan för den yngre punktskriftsläsande eleven.
- Nr 31 (2003) Anna Fouganthine: Maud. En fallstudie över en dyslektikers skriftspråkliga utveckling.



D-uppsatser i specialpedagogik, 61-80 p (magisteruppsatser)

Magisterkursen i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik syftar till att ge en vetenskaplig fördjupning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, i första hand för lärare och andra verksamma inom skolans värld. Följande D-uppsatser (nr 1-31), inom området specialpedagogik, har givits ut i rapportserien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad och nya magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: Magisteruppsats i pedagogik, ISSN 1404-9023. Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna rapporter:

Rapport nr 1 (1996) Kerstin Dominkovic': Lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie.
ISRN LHS-SPEC-D-96-1-SE

Rapport nr 2 (1996) Lena Lind: Petö-metoden - Konduktiv pedagogik. En alternativ pedagogik och behandlingsform för barn med rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-96-2-SE

Rapport nr 3 (1996) Ingrid Isaksson: Tillbaka till samhället. Studier om personer med utvecklingsstörning och beteendestörningar. ISRN LHS-SPEC-D-96-3-SE

Rapport nr 4 (1996) Sanja Paulin: Föräldrarnas perspektiv på avlösarservice. ISRN LHS-SPEC-D-96-4-SE

Rapport nr 5 (1996) Inger Claesson: Avlösarservice sedd ur avlösarens perspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-96-5-SE

Rapport nr 6 (1997) Carin Richardsson: Fusionsoperationer, en väg till hälsa och ökad livskvalitet?
ISRN LHS-SPEC-D-97-6-SE

Rapport nr 7 (1997) Karin Renblad: Lek och socialt samspel - Förskolebarn med invandrarbakgrund.
ISRN LHS-SPEC-D-97-7-SE

Rapport nr 8 (1997) Jan-Erik Wänn: Värdering av olika utbildningsmoment inom hjälpmedelsteknik. Utveckling av en enkätundersökning bland sex yrkesgrupper utförd inom ramen för EU:s HEART-studie. ISRN LHS-SPEC-D-97-8-SE

Rapport nr 9 (1997) Rigmor Parsmo: Vägen tillbaka till skolan. Konsekvenser av förvärvade hjärnskador.
ISRN LHS-SPEC-D-97-9-SE

Rapport nr 10 (1998) Peg Lindstrand: Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet. ISRN LHS-SPEC-D-98-10-SE

Rapport nr 11 (1998) Marianne Krüger: Lärarrollen i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En intervjustudie med 10 lärare om kunskapsförmedlaren, stimulansgivaren, föräldern och mångsysslaren. ISRN LHS-SPEC-D-98-11-SE

Rapport nr 12 (1998) Teresa Aidukiene: Special education in two different perspectives - The Lithuanian experience.
ISRN LHS-SPEC-D-98-12-SE

Rapport nr 13 (1998) Eva Siljehag: Från kaos till eget nyskapande - Beskrivning av en kunskapsprocess i en forskningscirkel med lågstadielärare. ISRN LHS-SPEC-D-98-13-SE

Rapport nr 14 (1998) Mona E. Folkander: Maktlösa - uttråkade eller chanslösa. Stockholmsungdomar med och utan läs- svårigheter på ett individuellt gymnasieprogram. ISRN LHS-SPEC-D-98-14-SE

Rapport nr 15 (1998) Anna-Carin Rehnman Larsson: Hörselrehabiliteringen - för bästa möjliga livssituation.
ISRN LHS-SPEC-D-98-15-SE

Rapport nr 16 (1998) Eva Sandstedt: Hur beaktas behov hos elever med funktionshinder vid stora IT-satsningar i skolan. ISRN LHS-SPEC-D-98-16-SE

Rapport nr 17 (1999) Désiré Nisser: Tid till samtal tid till tankar - en väg ut ur skolvårigheter. ISRN LHS-SPEC-D-99-17-SE

Rapport nr 18 (1999) Ninni Sirén: Datatek - en beskrivning av verksamheten ur personalperspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-99-18-SE

Rapport nr 19 (1999) Marianne Näslund: BILD - SPRÅK - KÄNSLA. Tre elever med språkstörning målar och berättar om sina tankar och känslor. ISRN LHS-SPEC-D-99-19-SE

Rapport nr 20 (1999) Jari Linikko: Internatskola för ett dövt barn med utvecklingsstörning? Intervjuer med föräldrar om deras beslutsprocess. ISRN LHS-SPEC-D-99-20-SE

Rapport nr 21 (1999) Vera Oliveira Juhlin: Tidig läs- och skrivutveckling. En studie av elever i särskild undervisningsgrupp. ISRN LHS-SPEC-D-99-21-SE

Rapport nr 22 (1999) Tatiana Skoglund: På andra sidan månen. En studie av gymnasieelever med olika kulturell bakgrund och deras upplevelser av skolan. ISRN LHS-SPEC-D-99-22-SE

Rapport nr 23 (1999) Kirsti Paatero: Dyslexi och andraspråksinlärning hos vuxna invandrare. Diagnostisering tolkad i en helhetsram. ISRN LHS-SPEC-D-99-23-SE

Rapport nr 24 (1999) Anna Ellström Lindholm: Möten och möjligheter - om språkmiljön. Skolpersonalens betydelse för barns språkutveckling. ISRN LHS-SPEC-D-99-24-SE

Rapport nr 25 (1999) Elisabeth Lundström: Samspel när barnet har ett funktionshinder. ISRN LHS-SPEC-D-99-25-SE

Rapport nr 26 (1999) Terttu Johansson: Arbetstillfredsställelse i läraryrket - en intervjustudie med lärare i åk 1-6. ISRN LHS-SPEC-D-99-26-SE

Rapport nr 27 (1999) Anders Söderberg: Delaktighet i grundskolan för elever med grav synskada. ISRN LHS-SPEC-D-99-27-SE

Rapport nr 28 (1999) Margareta Edén: Speciallärare och specialpedagoger i cirkel - yrkesroll och arbetsfunktion. ISRN LHS-SPEC-D-99-28-SE

Rapport nr 29 (1999) Emelie Cramér-Wolrath: Habilitering i teckenspråk för hörande föräldrar till teckenspråkiga döva och hörselskadade barn. En utvärderingsstudie av "FR-modellen". ISRN LHS-SPEC-D-99-29-SE

Rapport nr 30 (2000) Katarina Florin & Yvonne Hansson: Mötet. Bakgrunden till ett professionellt bemötande gentemot föräldrar med barn i träningsskolan. ISRN LHS-SPEC-D-00-30-SE

Rapport nr 31 (2000) Ulla Holmqvist-Äng: "JAG VILL - JAG KAN". Den Kommunikativa Kompetensen hos tre elever som har hörselskada/dövhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-00-31-SE

