

Áhrifaþættir á mótun sjálfsálits barna með lestrarörðugleika

Þorgerður S. Guðmundsdóttir

Meistaraprófsverkefni lagt fram til fullnaðar M.Ed.-gráðu
í uppeldis- og menntunarfræði við Kennaraháskóla Íslands
með áherslu á sérkennslufræði

Reykjavík maí 2008

Ágrip

Viðfangsefni þessarar rannsóknar var að skoða sjálfsálit barna með lestrarörðugleika og þætti sem geta verið styrkjandi eða hamlandi fyrir mótun þess. Athuguð voru áhrif lestrarörðugleika á sjálfsálit í byrjun lestrarnáms og eftir að framfarir höfðu verið hægar í nokkur ár. Niðurstöður eru byggðar á viðtölum við fimm börn á aldrinum sjö til ellefu ára, foreldra þeirra og kennara. Niðurstöður sýna að lestrarörðugleikar höfðu mikil áhrif á daglegt líf barnanna og fjölskyldna þeirra. Börnin voru undir álagi vegna erfiðleika í lestri og þurftu að takast á við þá daglega. Fljótlega bættust við kröfur um ritun sem þau sögðu vera það erfiðasta í náminu. Bæði foreldrar og kennarar greindu frá því að þá skorti þekkingu til þess að veita börnunum þann stuðning sem þau þyrftu.

Niðurstöður benda til þess að styrkjandi þættir fyrir sjálfsálit séu nán og sterk tengsl við fullorðna þar sem gætir viðurkenningar og virðingar. Einnig að lögð sé áhersla á styrkleika barnsins og unnið út frá þeim. Hamlandi þættir á sjálfsálit barna með lestrarörðugleika var skortur á þekkingu hjá börnum, foreldrum og kennurum um lestrarörðugleika. Vinna með of þung viðfangsefni og samanburður við önnur börn skapaði mikið álag. Hefðbundnir kennsluhættir sköpuðu óhagstætt námsumhverfi fyrir börnin, þeir stuðluðu að samanburði og erfitt var að aðlaga námsefni.

Þegar dregst að greina lestrarörðugleika barna og aðstoð kemur seint getur það haft mikil áhrif á sjálfsálit þeirra. Brynt er að greining sé gerð áður en lestrarnám hefst til þess að fá vísbendingar um hugsanlega lestrarerfiðleika. Þannig má bregðast við með fyrirbyggjandi starfi strax í byrjun lestrarnámsins. Nota þarf aðferðir bæði í greiningu hugsanlegra lestrarörðugleika og kennslu í lestri og ritun sem skilað hafa hvað bestum árangri.

Abstract

The subject matter of this study was to examine the self-esteem of children with reading disabilities and factors which may reinforce or counteract its formation. The effects of reading disabilities on self-esteem when children start learning to read and after a few years of slow progress were examined. The conclusions are based on interviews with five children five to eleven years of age, their parents and teachers. The conclusions show that reading disabilities had important effects on the daily lives of the children and their families. The children were under pressure because of reading disabilities and needed to tackle it on a daily basis. Soon, writing requirements were added, which they said were the most difficult of their studies. Both parents and teachers stated that they lacked knowledge to provide their children with the support they needed.

The conclusions indicate that factors which reinforce self-esteem include close and strong ties to grown-ups and attendant recognition and respect, as well as placing emphasis on the child's strengths and building thereon. Factors which counteracted the self-esteem of children with reading disabilities included lack of knowledge about reading disabilities by children, parents and teachers. Work on subjects which are too demanding and comparison with other children created great stress. Traditional teaching methods created an unfavourable learning environment for the children, contributing to comparisons and making it difficult to adjust the teaching material.

Delay in diagnosing reading disabilities in children and providing appropriate help can greatly affect their self-esteem. It is important for a diagnosis to be made before children start learning to read in order to obtain indications of possible reading disabilities. This would permit the resort to preventive measures at the start of the learning process. The methods used in diagnosing possible reading disabilities and teaching both reading and writing should be those which have yielded the best results.

Formáli

Ritgerðin er meistaraþrófsverkefni til fullnaðar M.Ed.- gráðu í uppeldis- og menntunarfræði við Kennaraháskóla Íslands með áherslu á sérkennslu. Vægi rannsóknarinnar er 20 einingar.

Rannsóknin er byggð á viðtölum við börn, foreldra þeirra og kennara sem fóru fram á árunum 2003 til 2005. Í rannsókninni er sjálfsálit barna með lestrarörðugleika skoðað og þættir í umhverfi þeirra sem hugsanlega hafa áhrif á mótun þess.

Leiðbeinendur mínir við ritgerðina voru Gretar L. Marinósson og Guðmundur B. Kristmundsson og sérfræðingur var Steinunn Torfadóttir.

Ég vil færa mínar bestu þakkir til þeirra barna, foreldra og kennara sem tóku þátt í rannsókninni og deildu með mér reynslu sinni. Leiðbeinendum mínum vil ég þakka góða leiðsögn og stuðning. Einnig vil ég þakka Kolbrúnu Gunnarsdóttur fyrir góðar umræður, holl ráð og hvatningu. Helga Skúla Kjartanssyni þakka ég yfirlesturinn og góðar ábendingar. Síðast en ekki síst vil ég þakka fjölskyldu minni fyrir stuðninginn, hjálpina og umburðarlyndið sem hún sýndi mér meðan á verkinu stóð.

Efnisyfirlit

Myndaskrá	7
Töfluskrá	7
1 Inngangur	8
2 Fræðilegar forsendur	10
2.1 Lestrarörðugleikar	10
2.1.1 Lestrarferlið.....	10
2.1.2 Flokkun lestrarörðugleika	12
2.1.3 Skilgreiningar á lestrarörðugleikum.....	14
2.1.4 Orsakir lestrarörðugleika.....	17
2.1.5 Tíðni lestrarörðugleika	20
2.1.6 Íhlutun	21
2.2 Sjálfsálit	22
2.2.1 Kenningar um sjálfsálit	22
2.2.2 Þrepaskipting sjálfsálits.....	24
2.2.3 Stöðugleiki sjálfsálits og áhrif styrkingar	25
2.2.4 Hvað hefur áhrif á væntingar um árangur?	26
2.2.5 Áhrif styrkingar á áhuga og hegðun – lært hjálparleysi	27
2.3 Gagnkvæm áhrif sjálfsálits og lestrarnáms	28
2.3.1 Áhrif lestrarörðugleika á áhugahvöt í byrjun skólagöngu	28
2.3.2 Rannsóknir á sjálfstrausti/sjálfsáliti barna og unglinga	30
2.3.3 Áhrif greiningar á sjálfsálit	32
2.4 Námsumhverfi	33
2.4.1 Orsakakenning Uta Frith.....	33
2.4.2 Skóli án aðgreiningar - börn með lestrarörðugleika.....	34
2.4.3 Samstarf heimilis og skóla	36
2.5 Kenningar Vygotsky og skóli án aðgreiningar	37
2.5.1 Hvað er einstakt hjá barni með frávík í þroska?	38
2.5.2 Félagsþroski og æðri hugsanir	39
2.5.3 Hlutverk uppalandans og kennarans - svæði nálægs þroska.....	39
3 Framkvæmd rannsóknar	42
3.1 Rannsóknarsnið	42
3.2 Val á þátttakendum	42
3.3 Siðferðileg atriði og aðgengi	43
3.4 Gagnaöflun	44
3.5 Réttmæti	45
3.6 Úrvinnsla og greining gagna	46

4	Niðurstöður.....	48
4.1	Sögur barnanna.....	48
4.1.1	Emil.....	48
4.1.2	Elva.....	53
4.1.3	Björn.....	56
4.1.4	Egill.....	59
4.1.5	Finnur.....	63
4.2	Sjálfsálit og áhrifaþættir á mótun þess	67
4.2.1	Mat á sjálfsáliti – lestur og ritun	67
4.2.2	Næmi og styrkur í tengslum.....	73
4.2.3	Þekking á lestrarörðugleikum	75
4.2.4	Námsaðstæður og námsþarfir í skóla	82
4.2.5	Námsaðstæður og námsþarfir við heimanám.....	86
4.2.6	Þyngd verkefna.....	89
5	Umræður.....	91
5.1	Hvað hefur áhrif á mótun sjálfsálits í lestri?	91
5.1.1	Áhrif lestrarörðugleika á sjálfsálit í upphafi lestrarnáms.....	91
5.1.2	Áhrif erfiðleika í ritun á sjálfsálit.....	93
5.1.3	Áhrif langvarandi lestrarörðugleika á mótun sjálfsálits.....	94
5.1.4	Tegund lestrarörðugleika og áhrif á mótun sjálfsálits.....	96
5.1.5	Hversu víðtækur er vandi barnsins?.....	97
5.2	Umhverfiþættir sem geta styrkt eða veikt sjálfsálit	98
5.2.1	Heildarmynd af barninu	99
5.2.2	Næmi og styrkur í tengslum.....	101
5.2.3	Samstarf innan skólans og milli skóla og heimilis.....	106
5.2.4	Þekking á lestrarörðugleikum	108
5.2.5	Námsaðstæður, kennsluhættir, markmið/mat, þyngd verkefna.....	111
5.2.6	Stoðkerfi.....	117
5.2.7	Ályktun.....	121
5.3	Úrbætur.....	121
5.3.1	Snemmtæk íhlutun	121
5.3.2	Sjálfsstyrking	124
5.3.3	Heildrænt úrræði til þess að styrkja sjálfsálit barna.....	125
6	Lokaorð	127
	Heimildaskrá	129
	Viðauki	135

Myndaskrá

Mynd 2.1 Líkan Lawrence (Lawrence, 2006).....	22
Mynd 4.1 Áhrifaþættir í námsumhverfi á mótun sjálfsálits	90
Mynd 5.1 Samstarf milli skóla og heimilis	106

Töfluskrá

Tafla 2.1 Undirflokkar lestrarörðuleika (Gough og Tunmer, 1986)	13
Tafla 2.2 Undirflokkar lestrarörðuleika (Catts og Kamhi, 1999).....	14
Tafla 4.1 Yfirlit tíma, greininga og sérkennslu/stuðningskennslu	66
Tafla 5.1 Áhrifaþættir á mótun sjálfsálits	120
Tafla 5.2 Heildrænt úrræði.....	125

1 Inngangur

Formlegt lestrarnám barns hefst strax þegar það byrjar skólagöngu sína. Krafan um að læra að lesa er skýr og hún kemur bæði frá heimili og skóla. Eftir nær þriggja áratuga starf með börnum í grunnskóla hef ég reynt hversu harðsótt lestrarnám getur verið fyrir sum börn. Einnig hef ég orðið vitni að þeim breytingum sem koma fram í líðan og hegðun barna þegar færni þeirra í lestri eykst og þau verða áræðnari og sjálfstæðari í námi. Spurningin um hversu mikið álag það er fyrir barn að ná ekki tókum á lestri hefur því verið mér ofarlega í huga og áhrif þess álags á líðan þess og þroska. Reynslan hefur sýnt mér að til þess að skapa gott námsumhverfi fyrir börn með lestrarörðugleika þarf íhlutun oft að taka til fleiri þátta en lesturs þannig að barnið komi að þessu erfiða verkefni með opnum huga. Foreldrum er falið vandasamt hlutverk þegar kemur að því að styðja barn með lestrarörðugleika og tel ég að rödd þeirra þurfi að ná betur eyrum skólafólks. Það er stór hópur barna sem mætir þeirri hindrun að ná ekki tókum á lestri. Miðað við hversu alvarlegar afleiðingarnar geta orðið hefur það vakið undrun mína gegnum árin að lestrarörðugleikar skulu ekki vera teknir mun alvarlegar af yfirvöldum menntamála. Meðan á rannsókninni stóð starfaði ég nær eingöngu við sérkennslu barna í yngstu bekkjunum sem hefur gefið mörg tækifæri til þess að skoða og meta aðstoð við börn með lestrarörðugleika.

Þörf fyrir lestrarfærni fer ekki minnkandi í samfélagi upplýsinga og tæknivæðingar og erfiðara verður að fá starf en áður ef lestrarfærni er takmörkuð. Áhrif lestrarörðugleika geta verið margvísleg og þarf að skoða og meta áhrif þeirra varðandi grundvallarmannréttindi. Á hvern hátt hafa þeir áhrif á möguleika einstaklings til að menntast, fá starf, nýta hæfileika sína og taka virkan þátt í lýðræðisþjóðfélagi? Samhliða ört vaxandi tækni hefur þekking á sviði lestrarörðugleika aukist hratt. Aukin þekking hefur skapað óvissu um hvort vitað er um alla þætti sem skipta máli eða hvort þeir þættir sem talið er að hafi verið áhrifaþættir séu það í raun. Það er mikilvægt á hverjum tíma að skoða hvernig framfarir í þekkingu og tækni skila sér til barna með lestrarörðugleika. Hvernig hefst lestrarnám þeirra og hver er aðgangur þeirra að menntun? Er hægt að fullyrða að þau búi við jafnrétti til náms?

Viðfangsefni þessa verkefnis er að skoða áhrif umhverfisþátta á mótun sjálfsálits barna með lestrarörðugleika. Skoðaðar eru afleiðingar lestrarörðugleika sem eru tilfinningalegs og vitsmunalegs eðlis. Sjónum er beint að því að athuga hvort lestrarörðugleikar hafi áhrif á sjálfsálit og hvort áhrif þess birtist í áhuga, athygli eða ákveðinni hegðun. Athuguð eru áhrif lestrarörðugleika á tveimur stigum, þegar barn er að hefja lestrarnám sitt og þegar lengra er komið, framfarir eru litlar og barnið á erfitt með að lesa námsefni sitt.

Áhrif lestrarörðugleika á sjálfsálit voru skoðuð með því að leitast við að fá heildarmynd af stöðu barnsins. Var það gert með viðtölum við fimm börn, foreldra þeirra og kennara. Börnin voru ýmist á byrjendastigi eða miðstigi í grunnskóla. Í viðtölum var aflað upplýsinga um hvernig viðbrögð barnsins birtust í námsaðstæðum á heimili og í skóla og þau borin saman við upplýsingar sem barnið gaf um líðan sína og nám. Leitast var við að meta hvaða þættir styrktu sjálfsálit eða voru hamlandi. Aðstæður barnsins voru skoðaðar í víðu samhengi og leitað upplýsinga um félagslega þætti og áhugamál þess. Leitað var svara við eftirfarandi spurningu:

Hvaða þættir í umhverfi barns með lestrarörðugleika eru áhrifaþættir á mótun sjálfsálits að því er varðar lestur?

Ritgerðin skiptist í sex kafla, auk ágrips og formála. Að inngangi loknum er í öðrum kafla fjallað um fræðilegar forsendur, um lestrarörðugleika og sjálfsálit, gagnkvæm áhrif þeirra og gerð grein fyrir kenningum þar að lútandi. Fjallað er um námsumhverfi í skóla og heima og samstarf milli heimilis og skóla. Í lok kaflans er rætt um kenningar Vygotskys í tengslum við skóla án aðgreiningar og sýn Vygotskys á hlutverk uppalandans. Framkvæmd rannsóknarinnar er lýst í þriðja kafla og færð rök fyrir henni. Niðurstöður eru settar fram í fjórða kafla þar sem sagðar eru sögur fimm barna út frá sjónarhóli barnsins, foreldra og kennara og gerð grein fyrir þeim sem rannsóknin leiddi í ljós. Í fimmta kafla eru umræður þar sem niðurstöður eru tengdar fræðilegum forsendum og dregin ályktun á grundvelli þess. Í lokaorðum eru helstu niðurstöður dregnar saman og gerð grein fyrir gildi rannsóknarinnar, takmörkunum hennar og settar fram hugmyndir um frekari rannsóknir.

2 Fræðilegar forsendur

Í þessum kafla verður gerð grein fyrir fræðilegum forsendum rannsóknarinnar. Fjallað verður um hugtökin lestrarörðugleika, sjálfsálit og námsumhverfi. Í framhaldi af því rætt um gagnkvæm áhrif sjálfsálits og lestrarnáms og áhrifum umhverfis á hvorutveggja. Rætt verður um mikilvægi þess að öðlast heildarmynd af stöðu barna með lestrarörðugleika en sú nálgun er burðarásinn í verkefninu.

2.1 Lestrarörðugleikar

Til eru margar skilgreiningar á lestrarörðugleikum sem eru af ólíkum toga. Skilgreiningar hafa þróast út frá rannsóknum á sviði menntunar, málvísinda, læknisfræði og sálfræði. Mörg hugtök hafa verið notuð hér á landi yfir það ástand að eiga í vanda með lestur og má þar nefna: lestrarörðugleika, leshömlun, dyslexíu, sértæka lesröskun, sértæka lestrarerfiðleika, torlæsi og lesblindu. Misjöfn notkun á þessum hugtökum og ólíkar hugmyndir um hvað felst í þeim hefur litað mjög og torvelað umfjöllun um lestrarörðugleika og skipulag viðeigandi úrræða.

Í þessu verkefni mun ég nota hugtakið lestrarörðugleikar sem yfirhugtak yfir það ástand að eiga í erfiðleikum með lestur. Í verkefninu er leitast við að skoða lestrarörðugleika í heild sinni og áhrif þeirra á sjálfsálit barna. Þannig nær umfjöllunin til breiðs hóps barna og útilokar engan. Ekki er gengið út frá því að lestrarörðugleikar þurfi að vera á háu stigi eða tilheyra ákveðinni tegund til þess að hafa áhrif á sjálfsálit barna. Viðkvæmni barnsins getur verið mikil og vandi þess margþættur.

Í tilvitnunum verða notuð þau hugtök sem fræðimenn nota yfir lestrarörðugleika.

2.1.1 Lestrarferlið

Til þess að skýra lestrarörðugleika verður greint frá hugmyndum um hvernig lestur á sér stað. Lestur byggir á flókinni færni en Høien og Lundberg (2000) segja að til einföldunar megi segja að lestrarferlið eigi sér tvær hliðar sem eru umskráning

(decoding) og skilningur. Umskráning er tæknileg hlið lestrar sem felur í sér að breyta bókstaf í mállhljóð og byggir því bæði á sjónrænum og hljóðrænum þáttum. Í ferlinu felst einnig að ná auknum hraða, umskráning orða þarf að verða sjálfvirk til þess að leshraði náist. Góð færni gerir það að verkum að lesandinn getur greint hvað stendur í einni sjónhendingu. Ehri (2002) nefnir fjórar aðferðir til þess að lesa orð:

- að hljóða sig í gegnum orðin,
- að bera saman við önnur lík orð,
- að giska á orðin út frá samhenginu,
- að lesa orðin beint sjónrænt.

Fyrstu þrjár aðferðirnar nýtast til þess að lesa ritmyndir orða sem eru lesandanum óþekktar. Eftir því sem hæfni lesandans eykst nær hann að nota allar aðferðir. Síðasta aðferðin, að lesa orðin beint sjónrænt, er notuð þegar orð hafa verið geymd í minni. Ehri telur að sú leið að lesa orðin bein sjónrænt byggist á því að lesandinn festi í minni ákveðin tengsl milli ritmyndar orðsins, framburðar þess og merkingar. Með auknum sjónrænum orðaforða verður lesturinn sjálfvirkari og krefst minni athygli og áreynslu. Þetta veitir lesandanum meiri möguleika á að einbeita sér að merkingu textans.

Lundberg (2002) segir að ferlið sem hafi áhrif á gæði lesskilnings taki til margra þátta. Ferlið sem stýrir því að endurþekkja orð verði að starfa hratt, sjálfvirk og af nákvæmni en það gerir lesandanum kleift að beina athyglinni að merkingu textans. Vitsmunaleg ferli sem tengjast skilningi virkja fyrri þekkingu, breyta líkönum og túlkunum, álykta, búa til orsakatengsl, samþætta þekkingu og fylgjast með eigin hugsun og skilningi (metacognition). Þessi vitræna starfsemi byggir á samansafnaðri reynslu í langtímaminni. Hvort misbrestur verður eða góður árangur fer að hluta eftir almennum vitsmunalegum hæfileikum og að hluta til eftir því hve virkur lesandinn er í lestrarferlinu. Það sem stjórna virkni lesandans lýtur að áhugahvata (motivational processes) sem hann býr yfir og stýrir því hve áhugi hans og persónuleg þátttaka er mikil við að ná valdi á merkingu textans.

Miklar rannsóknir hafa verið gerðar á því hvernig má örva lesskilning hjá lesendum. Wittrock (1991) setti fram líkan að kennslu í lesskilningi en rannsóknir á kennslu í raungreinum og lesskilningi liggja til grundvallar hugmyndum hans. Wittrock beindi sjónum að þeim skapandi ferlum sem Lundberg fjallar um í lýsingu

sinni á gæðum lesskilnings. Líkan Wittrocks samanstendur af fjórum þáttum: 1) Fyrri þekkingu nemandans og hugmyndum sem hann hefur mótað, 2) áhugahvöt, 3) athygli og 4) sköpun. Wittrock leggur áherslu á að lesendur noti aðferðir sem feli í sér að vera skapandi og meðvitaðir um eigin hugsun (metacognition) og sem gerir kröfu til þess að þeir móti sín eigin gildi, skipulag, túlkanir og tengi við fyrri reynslu sem mótar skilning á viðfangsefninu. Wittrock leggur áherslu á að virkja áhugahvöt sem miðar að því að taka stjórn og ábyrgð með virkni í námi. Hann leggur mikla áherslu á að lesendur læri að stjórna athygli sinni og fjallar um að skapandi nám og kennsla leggi áherslu á að beina sjálfviljugri athygli lesandans að merkingu. Slík kennsla tengi saman nám sem hefur ytri tilgang (extrinsic learning) við að leysa viðfangsefni og nám sem hefur innri tilgang (intrinsic learning) og felur í sér að skilja til þess að vita en ekki nauðsynlega til þess að leysa eitthvert hagnýtt viðfangsefni.

Lestur er mjög flókið ferli og tekur til margra þátta eins og kemur fram í skilgreiningum Ehris og Lundbergs. Wittrock bendir á margvíslegar aðferðir til þess að virkja lesandann en fjallar ekki beint um börn með lestrarörðugleika í því sambandi. Hugmyndir hans fela í sér mikilvæga þætti sem þarf að skoða í tengslum við lestrarörðugleika eins og að virkja áhugahvöt barnsins, beina athygli að merkingu og gera það meðvitað um hugsun sína.

2.1.2 Flokkun lestrarörðugleika

Lestrarörðugleikar hafa verið flokkaðir eftir því hvort erfiðleikar koma fram í umskráningu, lesskilningi eða hvorutveggja. Gough og Tunmer (1986) settu fram líkan sem hefur verið kallað einfalda lestrarlíkanið „The Simple View of Reading“. Samkvæmt því byggir lestur í grófum dráttum á færni í umskráningu og skilningi við hlustun og hvernig ferlin vinna saman. Höfundar mynduðu eftirfarandi undirflokka út frá færni lesenda við að skilja við hlustun (listening comprehension) og við að þekkja orð (word recognition):

Tafla 2.1 Undirflokkar lestrarörðuleika (Gough og Tunmer, 1986)

Að þekkja orð

		Slakur	Góður
Skilningur við hlustun	Góður	Dyslexía 1)	Aðrir
	Slakur	Málörðugleikar (Language learning disability) 2)	Hyperlexía 3)

Flokkunin felur í sér þrjá undirflokkka:

- 1) Dyslexía einkennist af erfiðleikum við að þekkja orð en góðri færni í skilningi við hlustun.
- 2) Málörðugleikar einkennast af bæði erfiðleikum við að þekkja orð og í skilningi við hlustun.
- 3) Hyperlexía einkennist af góðri færni við að þekkja orð en slakri færni í skilningi við hlustun.

Catts og Kamhi (1999) segja að lesendur sem greinast innan þessara flokka eigi allir í erfiðleikum með lesskilning en af ólíkum ástæðum. Stig lesskilningsörðugleika fari eftir hve röskunin er mikil í umskráningarferlinu og skilningi við hlustun. Börn með dyslexíu eru með slakan lesskilning vegna ónákvæmni og/eða lítills hraða við umskráningu. Börn með hyperlexíu eru með slakan lesskilning vegna röskunar í máli og vitsmunalegum ferlum. Hópur barna sem tilheyra flokknum málörðugleikar eru með lesskilningsörðugleika vegna röskunar í umskráningu og skilnings við hlustun. Catts og Kamhi segja erfiðleika barna í umskráningu í þessum hópi svipaða þeim og hjá börnum sem flokkast með dyslexíu. Erfiðleikar þeirra í skilningi við hlustun hefur verið skýrður hjá hluta þeirra með því að til staðar sé víðtækari vitsmunaleg röskun. Catts og Kamhi leggja áherslu á að þessi hópur sé skilgreindur út frá erfiðleikum í máli þar sem málörðugleikarnir séu veigamesti þátturinn í

lestrarörðugleikum þeirra. Málröskun nái til fleiri þátta en hljóðkerfisúrvinnslu (phonological processing). Þessi hópur sé meðal þeirra sem fellur utan við greiningarviðmið um dyslexíu þegar mælt er út frá greind. Höfundar segja að langtímarannsóknir sýni ítrekað að um 50% barna sem greinast með málörðugleika í leikskóla fái lestrarörðugleika í 1. eða 2. bekk í grunnskóla. Af þeim flokkum lestrarörðugleika sem hér hafa verið reifaðir segja höfundar að dyslexía sé sá flokkur sem hefur fengið hvað mesta umfjöllun.

Catts og Kamhi (1999) settu fram eftirfarandi líkan, meðal annars til þess að skýra hvar erfiðleikar barna liggja við að þekkja orð. Þeir leggja áherslu á að það sé skörun milli flokkanna.

Tafla 2.2 Undirflokkar lestrarörðuleika (Catts og Kamhi, 1999)

Undirflokkar	Skilningur við hlustun	Að þekkja orð
Dyslexía	Góður	Hljóðrænt
		Sjónrænt
		Lítill hraði
Málörðugleikar	Slakur	Hljóðrænt
		Sjónrænt
		Lítill hraði
Hyperlexía	Slakur	Góður

Börnum með dyslexíu og málörðugleika er skipt í undirhópa eftir færni við að þekkja orð. Færnin felst í nákvæmni í hljóðrænum og sjónrænum ferlum og við að ná hraða.

Flokkun sem hér hefur verið greint frá miðar að því að finna hvar styrkleikar og veikleikar barnsins eru í lestrarferlinu og lögð er áhersla á að skoða hæfni barnsins í máli víðtækt til þess að finna viðeigandi úrræði.

2.1.3 Skilgreiningar á lestrarörðugleikum

Það hefur ekki reynst auðvelt að skilgreina lestrarörðugleika. Hér á landi hafa aðallega sálfræðingar og sérkennarar fengist við að greina lestrarörðugleika og ólík greiningarviðmið verið notuð.

Námserfiðleikar eru skilgreindir í alþjóðlegum flokkunarkerfum, ICD-10, sem gefin eru út af Alþjóða heilbrigðismálastofnuninni (World Health Organization 1992) og DSM-IV, gefið út af Bandarísku geðlæknasamtökunum (American Psychiatric Association 1994). Hér á landi er algengt að sálfræðingar og lækningar styðjist við flokkunarkerfið, ICD-10. Í þessum flokkunarkerfum hafa námserfiðleikar af mismunandi orsökum mismunandi greiningarnúmer. Í flokkunarkerfi ICD-10 (Alþjóðleg tölfræðiflokkun sjúkdóma og skyldra heilbrigðisvandamála 1996) er talað um sértækar þroskaraskanir á námshæfni og undir þeim flokki er F81 Sértæk lesröskun (specific reading disorder). Þrír flokkar falla þar undir: baklestur (backward reading), þroskaranglæsi (developmental dyslexia) og sértækur lesseinkroski (specific reading retardation). Undanskilin frá þessari flokkun er dyslexía (R48.0).

Orsakir sértækrar lesröskunar (F81) er samkvæmt greiningarviðmiðum ICD-10 ekki hægt að rekja til greindaraldurs (mental age), sjónskynserfiðleika eða ófullnægjandi skólagöngu. Sértæk lesröskun geti bitnað á lesskilningi, í að endurþekkja orð, að lesa upphátt og við allar aðgerðir sem krefjast lesturs. Stafsetningarörðugleikar tengjast oft sértækri lesröskun og vara oft til unglingsára þrátt fyrir að einhverjar framfarir hafi orðið í lestri. Börn með sértæka lesröskun eru oft með sértæka þroskaröskun á sviði tals og máls. Sértækri lesröskun getur fylgt athyglisbrestur, oft í tengslum við ofvirkni og hvatvísi. Tilfinninga- og hegðunarerfiðleikar eru algengir á skólaaldri og eru þá tilfinningalegir örðugleikar algengari fyrstu skólaárin en eftir það og á unglingsárunum hegðunartruflanir og ofvirkni. Lítið sjálfsálit (self-esteem) er algengt og einnig erfiðleikar varðandi skólaaðlögun og félagatengsl (World Health Organization 1992: 245–247).

Dyslexíusamtökin í Bretlandi, *The British Dyslexia Association*, setja fram eftirfarandi skilgreiningu á dyslexíu árið 2007. Þar er áfram gert ráð fyrir að munur þurfi að vera milli greind og lestrargetu eins og í greiningarviðmiðum ICD-10.

Dyslexía eru sértækir námsörðugleikar af taugafræðilegum uppruna sem vara ævilangt. Dyslexía einkennist af erfiðleikum á hljóðrænum sviðum, í nefnuhraða (rapid naming), vinnsluminni, vinnsluhraða (speed of processing) og þroska í sjálfvirkni sem er ekki í samræmi við aðra vitsmunalega hæfileika. Erfiðleikar á þessum sviðum getur haft áhrif á læsi (literacy), meðferð talna og táknerfis í tónlist. Einnig geta þeir haft áhrif á hæfni í tjáskiptum, skipulagningu og aðlögun. Unnt er að draga úr áhrifum dyslexíu með rétttri kennslu, með því að beita ákveðinni tækni (developing strategies) og notkun

upplýsingatækni (The British Dyslexia Association 2007).

Skilgreiningar á lestrarörðugleikum sem tengjast mælingum á greind hafa mætt gagnrýni margra rannsakenda. Snowling og Stackhouse (2006) segja að skilgreiningar á lestrarörðugleikum sem tengjast mælingum á greind séu á undanhaldi og nefna tvær meginástæður fyrir því. Sterk tengsl hafi ekki mælst á milli greindarvísitölu og lesturs og slíkar skilgreiningar gagnast ekki til þess að greina börnin snemma vegna kröfu um misræmi sem þarf að vera til þess að ná greiningarviðmiðum.

Høien og Lundberg (2000) telja að þeir sem eigi við lestrarörðugleika að stríða eigi allir við svipaðan vanda að etja við að umskrá orð, bæði í lestri og í réttitun burtséð frá greindarvísitölu. Skilgreiningin sem þeir setja fram er byggð á þeirri forsendu að dyslexía sé truflun í hluta af mállegri starfsemi. Fram komi truflun í notkun bókstafa og í lestri og birtist hún aðallega sem truflun í sjálfvirkni við að bera kennsl á orð.

Börn eiga samkvæmt skilgreiningu Høien og Lundberg sama rétt á þjónustu án tillits til greindarvísitölu og segja má að þetta sé við skilgreining á lestrarörðugleikum. Þegar meta á sjálfsálit barna með lestrarörðugleika þarf að styðjast við víða skilgreiningu á lestrarörðugleikum. Vandí barnsins getur einnig verið á öðrum sviðum og margþættur. Skilgreiningar þurfa að ná yfir þau svið sem geta haft áhrif á lestrargetuna. Ef aðrar taugaraskanir fylgja lestrarörðugleikunum þarf að meta áhrif þeirra á sjálfsálit barnsins og lestrarnám þess. Muter (2003) leggur áherslu á að meta áhrif fylgiraskanna eins og athyglisbrest og ofvirkni (ADHD) og erfiðleika í skyn- og hreyfiproska á nám barnsins. Einnig bendir hún á að nákvæm athugun á málfarslegum þáttum getur leitt í ljós styrkleika sem nýtast til þess að finna vænlegar leiðir í lestrarnámi barnsins.

Mikilvægt er því jafnframt að finna leið til þess að meta umhverfisþættina, bæði styrkjandi og hamlandi áhrif þeirra. Það getur verið mjög flókið að meta vanda barns sem á við lestrarörðugleika að stríða og þörf fyrir að fleiri faghópar komi að og vinni þverfaglega að lausnum.

Alþjóða heilbrigðisstofnunin hefur auk ICD-10 þróað annað kerfi, ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health, 2001). Þar er áhersla lögð á að meta þarfir einstaklingsins og stuðla að aukinni færni, virkni og þátttöku óháð

sjúkdóms- eða fötlunargreiningu. Ein af nýjungunum sem ICF býður upp á er að mæla áhrif umhverfisþátta á færni og þátttöku einstaklings í daglegu lífi (Valgerður Gunnarsdóttir, 2003). Umhverfisþættir eru efnislegir, félagslegir og skoðanamótandi þættir sem skapa þann ramma og samfélag sem einstaklingurinn lifir í. Umhverfisþættir geta verið hindranir og einnig auðveldað þátttöku og færni í daglegum athöfnum.

Hugmyndafræðin að baki breytinganna er að gera tæki sem mælir færni einstaklingsins í því samfélagi sem hann býr, án tillits til hvað olli skerðingunni. Hér er því um róttæka breytingu að ræða þar sem horft er á ástand einstaklingsins frá heilsu (level of health) en ekki út frá skerðingu eða fötlun. (Valgerður Gunnarsdóttir, 2003:5)

Til þess að veita börnum með lestrarörðugleika kennslu við hæfi getur þurft skilgreiningar sem ná yfir mörg svið til þess að mæta þörfum þeirra. Einnig þarf að hafa í huga að hópur barna getur fallið utan núverandi skilgreininga sökum ónógrar þekkingar á vanda þeirra.

2.1.4 Orsakir lestrarörðugleika

Í þessum kafla verður greint í stórum dráttum frá helstu kenningum um orsakir lestrarörðugleika og eru sumar þeirra umdeildar. Kenningar um orsakir ganga yfirleitt út frá því að þær séu af líffræðilegum toga og mismunandi kenningar hafa verið settar fram um áhrif á vitsmunastarfsemi.

Fjöldamargar rannsóknir sýna sterk tengsl milli lestrarörðugleika og veikleika í hljóðkerfisvitund (Stanovich, 2000; Catts og Kamhi, 1999; Muter, 2003; Høien og Lundberg, 2000; Snowling og Stackhouse, 2006; Snowling og Hulme, 2007). Hljóðkerfisvitund og áhrif hennar á lestur hefur mikið verið rannsökuð. Hljóðkerfisvitund er talin færni til að vinna með hljóð málsins, tengsl þeirra og hvernig unnt er að greina talað mál í einingar, svo sem fjölda orða í setningu og fjölda atkvæða í orði. Rannsóknir á hljóðkerfisvitund hafa meðal annars beinst að því hvort vandinn er afmarkaður við hljóðkerfið eða hvort hann er hluti af víðtækara mál- og talvanda.

Hatcher og Snowling (2002) benda á að hljóðrænir erfiðleikar sem stöðugt sé verið að greina frá í tengslum við dyslexíu megi rekja til takmarkana í hljóðrænu skammtímaminni. Þetta lýsir sér í erfiðleikum inni í skólastofu við að fara eftir

fyrirmælum, að leggja röð atriða á minnið, endurtaka talnaraðir og skrifa eftir upplestri. Höfundar telja að einnig geti komið fram áhrif af þáttum í langtímaminni á lestrargetu hjá einstaklingum með dyslexíu. Þetta geti skýrt erfiðleika við að muna nöfn vikudaga og mánaða, margföldunartöflu og við að læra erlend tungumál. Höfundar greina frá því að lestur sé gagnvirkt ferli og barnið kemur að lestrarnáminu með alla færni sem það hefur í máli. Þrátt fyrir það segja þeir að hljóðkerfi hafi sterkustu tengsl við þróun í lestrinum og vöntun á því sviði sé helsta orsök flestra vandamála í lestri og stafsetningu.

Baddeley (2007) hefur fengist við rannsóknir á vinnsluminni um þrjátíu ára skeið og hefur sett fram breytileg líkön af starfsemi þess þar sem hann skoðar stöðugt fleiri áhrifaþætti. Baddeley segir vinnsluminni samstanda af fjölda undirkerfa sem eru samvirk og er sá hluti minnis sem hefur litla geymslumöguleika. Úr vinnsluminni fara upplýsingar í langtímaminni. Vinnsluminnið, segir hann, er samansett úr þremur meginkerfum, stjórnstöð sem greinir upplýsingar og beinir til tveggja kerfa sem vinna úr sjónrænum og heyrnrænum upplýsingum. En Baddeley telur að við þurfum ekki aðeins að vita hvernig atferli er stjórnað heldur líka hvað stjórni því og segir rannsóknir á áhrifum tilfinninga og vilja hafa verið vanræktar og nefnir meðal annars þætti eins og áhrif kvíða og sjálfstjórnar á vinnsluminni. Rannsóknir á vinnsluminni reynast geta skilgreint fleiri svið þar sem námsvandi er. Erfiðleika í vinnsluminni megi sjá þegar börn eiga í vanda með að fara eftir fyrirmælum sem fela í sér margþætt skilaboð. Svipað ferli á sér stað þegar börn gleyma setningunni þegar þau eru að reyna að muna hvernig eigi að stafsetja orð í henni og skrifa.

Wolf, Bowers og Biddles (2000) settu fram kenningu um tvenns konar röskun (double deficit theory). Hún felur í sér að lesendur geti verið með erfiðleika í hljóðkerfi, í nefnuhraða eða hvoru tveggja. Nefnuhraði er það kallað þegar athugaður er hraði í að kalla fram orð við mynd, lit, bókstafi og tölustafi. Þrátt fyrir að nefnuhraði feli í sér hljóðkerfislega þætti geti hann ekki flokkast þar undir segja höfundar. Nefnuhraði felur í sér flókið samband vinnsluferla sem reyna á athygli, skynjun, hugtök, minni, hljóðkerfi, merkingarfræði og nákvæman vinnsluhraða í öllum þáttum. Nefnuhraði tengist leshraða en hljóðkerfi umskráningu. Höfundar segja að þeir séu verst settir sem eiga bæði við vanda að etja í hljóðkerfi og

nefnuhraða. Ef einungis er um röskun að ræða í nefnuhraða eiga börnin í minnstum vandræðum með lestur.

Aðrar fjölbættar rannsóknir eru nú gerðar á ferlum eins og magnófrumukerfi og röskun í starfsemi litlaheila. Stein (2001) er einn helsti forsvarsmaður magnófrumukeningarinnar. Magnófrumur eða stórfrumur eru taugafrumur í heilanum. Þær stjórna sjónrænni athygli og augnhreyfingum og eru næmar á birtu. Stein segir að röskun í magnófrumukerfi geti valdið sjónrænum ruglingi sem kemur fram í því að stafirnir virðast vera á hreyfingu og færast hver yfir annan. Einnig geti röskunin valdið slöku sjónminni á ritmál. Magnófrumur hafa einnig áhrif heyrnænt og veikleiki geti leitt til ruglings á stafahljóðum og til slakrar hljóðkerfisvitundar.

Nicolson og Fawcett (1995) settu fram kenningu um röskun í starfsemi litla heila. Röskun á starfsemi litla heila geti haft áhrif á jafnvægi, hreyfifærni, framburð (sem geti haft áhrif á hljóðkerfisvitund) og sjálfvirkni hreyfinga. Ef barn er með röskun á starfsemi litla heila geti það fyrst birst sem vægir erfiðleikar í hreyfingum, barnið geti verið seinna til að sitja og ganga og komið fram erfiðleikar í fínreyfingum. Barnið geti verið seint til að hjala og síðan til að byrja að tala. Höfundar kenningarinnar segja röskun í starfsemi litla heila skýra marga þekktu erfiðleika sem birtast í hljóðkerfi, ritun, lestri og stafsetningu sökum slakrar hljóðkerfisvitundar og erfiðleika við sjálfvirkni.

Fawcett (2002) leggur áherslu á nauðsyn þess að samhæfa stríðandi sjónarmið. Ef þróá greiningartæki til þess að greina lestrarörðugleika snemma þurfi að byggja á innsýn í fleiri kenningar sem hafa forspárgildi um dyslexíu og tengjast ekki lestri beint. Að öðrum kosti, segir Fawcett, „þurfum við að hverfa aftur til þess að bíða eftir að barninu mistakist við að læra að lesa, með þeim áföllum og neikvæðu áhrifum á sjálfsmynd sem því fylgir og gæti skaðað barnið fyrir lífstíð“ (2002:13).

Kenningar um orsakir dyslexíu sem hafa verið reifaðar hér gera ráð fyrir lífræðilegum og erfðafæðilegum orsökum. Rannsóknir á áhrifum umhverfisþátta virðast ekki hafa vakið svipaðan áhuga. Breytingar eru að verða á þessu og viðamiklar rannsóknir hafa verið gerðar á seinni árum til þess að varpa ljósi á áhrif erfða og umhverfis á lestrarfærni og undirþættir hennar. Í nýlegri tvíburarannsókn, *Genetic and environmental influences on early literacy* (Byrne, Olson, Samuelsson,

Wadsworth, Corley, DeFries og Willcutt, 2006), unnu vísindamenn frá Ástralíu, Bandaríkjunum og Skandinavíu að því að greina færni tvíbura á leikskólaaldri í þáttum sem gætu haft áhrif á lestrarfærni þeirra. Athugunum var síðan haldið áfram fyrstu árin þeirra í skóla. Niðurstöður sýndu meðal annars sterk tengsl milli erfða og hljóðkerfisvitundar, nefnuhraða og minnis (verbal memory) hjá börnum á leikskólaaldri. Áhrif umhverfisþátta komu fram á næmi á letur (print awareness), orðaforða, málfræði og merkingafræði. Rannsakendur lögðu áherslu á að niðurstöður ættu að vera hvatning til áframhaldandi rannsókna sem gætu stuðlað að því að finna betri aðferðir við kennslu. Góður stuðningur í skóla væri afgerandi þáttur fyrir börn með lestrarörðugleika og lestrarþjálfun bæri að hefja sem allra fyrst.

2.1.5 Tíðni lestrarörðugleika

Mismunandi tölur hafa verið settar fram um hugsanlegan fjölda þeirra sem eru með lestrarörðugleika. Skýringar á því er væntanlega að finna í ólíkum skilgreiningum sem notaðar eru. Einnig er misjafnt hve greiðlega lestrarnám gengur eftir því hvaða tungumál á í hlut (Anna S. Þráinsdóttir, Baldur Sigurðsson og Rannveig Lund, 2006). Það hefur reynst erfitt að meta hversu miklir lestrarerfiðleikarnir eru og að spá fyrir um hversu mikinn stuðning barnið þarf.

Í skýrslunni *Menntun fyrir alla* (2002) er greint frá niðurstöðum í svonefndri PISA rannsókn (Rannsókn á færni og getu 15 ára ungmenna í stærðfræði, lestri og náttúrufræði á vegum OECD). Þar var lestrarfærni skipt í sex mismunandi þrep. Samkvæmt þeirri skiptingu má gera ráð fyrir að um 15 þúsund Íslendingar eigi við mjög mikla eða umtalsverða lestrarörðugleika að stríða. Í skýrslunni segir jafnframt að til viðbótar þeim eigi um 20 þúsund Íslendingar í nokkrum vandræðum með starf, endurmenntun eða eðlilegan hreyfanleika í atvinnulífinu vegna lítillar lestrarfærni. Þeir væru ólíklegir til að reiða sig á lesmál til að taka þátt í almennri þjóðfélagssumræðu. Gert er því ráð fyrir að lítil lestrarfærni hái nálægt 35 þúsund einstaklingum á aldrinum 15-65 ára.

Høien og Lundberg (2000) greina frá að í heimalöndum þeirra, Noregi og Svíþjóð, geti um 20% nemenda átt í einhverjum lestrarörðugleikum. Síðan geta þeir þess að um 3-6% nemenda geti átt við mikla lestarörðugleika að etja. Lundberg (1999) greinir frá rannsóknum sem sýndu að 80% barna sem voru metin með lestrarörðugleika í 2. bekk voru enn langt á eftir jafnöldrum í 9. bekk. Í flestum

tilvikum virtust lestrarörðugleikarnir sem greindust þetta snemma vera viðvarandi. Aðeins einn af hverjum fimm sem eru með lestrarörðugleika í fyrstu bekkjum munu að lokum ná hinum, segir Lundberg og bætir við að því miður höfum við ekki enn nægjanlega góð mælitæki til þess að geta séð fyrir hvaða barn það verður.

2.1.6 Íhlutun

Í skýrslunni *Menntun fyrir alla* (2002) kemur fram að nýjar athuganir á vegum menntamálaráðuneytisins bendi til að ólæsi eða lestrarerfiðleikar meðal fullorðinna hér á landi séu meiri en áður var vitað. Þar stendur jafnframt að verið sé að taka á vanda sem tengist skimun, greiningu og markvissri þjálfun fyrir börn með sértæka lestrarörðugleika. Í skýrslu nefndar um lestrarörðugleika og leshömlun (Menntamálaráðuneytið, 2007) er lagt til að grunnskólanum verði skylt að leggja samræmt skimunarpróf fyrir alla nemendur í 1. bekk og sinna kerfisbundinni skimun í 2. og 3. bekk. Ennfremur segir að menntamálaráðherra muni láta vinna slík próf, þar með talið próf sem lagt yrði fyrir nemendur í upphafi skólagöngu.

Hvenær hefst sérkennsla fyrir börn með lestrarörðugleika í Reykjavík? Samkvæmt sérkennslukönnun sem gerð var í grunnskólum Reykjavíkur vorið 2005 (Menntasvið Reykjavíkur, 2006) kemur fram að af heildartímamagni til sérkennslu í lestri var 8% varið til lestrarkennslu í 1. bekk, 17.3% í 2. bekk og 15.8% í 3. bekk. Síðan dregur úr kennslunni í lestri þar til hún er orðin tæp 5% í 10. bekk. Í skýrslunni var gerð grein fyrir heildarstundarfjölda í stafsetningu sérstaklega og var 0.8% varið til hennar í 1. bekk, 3% í 2. bekk og 5.3% í 3. bekk og fór tímamagnið síðan stigvaxandi þar til það var orðið 19.2% í 8. bekk og fer síðan í 12% í 10. bekk.

Af niðurstöðum skýrslunnar má sjá að þunginn í sérkennslu í lestri kemur ekki fyrir en í 2. bekk en dregur síðan úr henni og mikill fjöldi tíma fer í stafsetningu. Þetta vekur upp spurningar um hver færni okkar er við að meta hvaða börn þurfi sérkennslu í lestri strax í byrjun? Það er líka athyglisvert að sjá að unnt er að aðgreina kennslu í lestri og stafsetningu strax hjá yngstu aldurshópunum og það mikla tímamagn sem varið er til kennslu í stafsetningu í eldri bekkjum grunnskóla.

Margir fræðimenn leggja áherslu á nauðsyn þess að hefja kennslu í lestri miðað við þarfir barnsins sem allra fyrst: (Deponio P., 2001; Ehri L., 2002; Fawcett, A. J., 2002; Frith, U., 1999; Hales, G, 1994; Høien, T. og Lundberg, I., 2000; Humphrey,

N., 2002; Muter, V., 2003; Riddick, B., 1996; Snowling, M., og Stackhouse, 2006; Catts og Kamhi, 1999). Því til rökstuðnings er að það tekur þennan hóp barna oft mjög langan tíma að læra að lesa og erfiðleikarnir geta haft mikil og alvarleg áhrif.

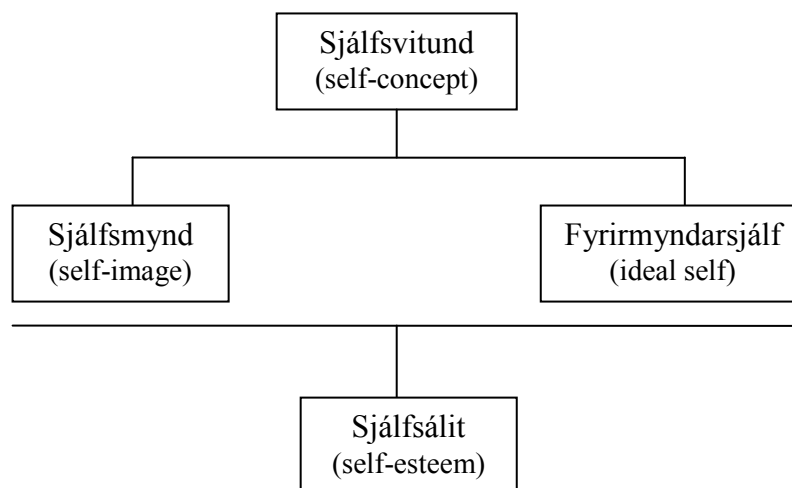
2.2 Sjálfsálit

Í rannsókninni er leitast við að svara spurningum um sjálfsálit barna með lestrarörðugleika. Til þess að skilgreina hugtak eins og sjálfsálit verður einnig fjallað um hugtökin sjálfsvitund, sjálfsmynd og fyrirmyndarsjálf. Í rannsóknum á þessum hugtökum hafa rannsakendur notað mismunandi tæki til mælinga og skilgreiningar eru margar. Algengt er að sjálfsmynd og fyrirmyndarsjálf sé skilgreint sem hlutar af sjálfsvitund.

2.2.1 Kenningar um sjálfsálit

Cullberg (1986:71) skilgreinir sjálfsvitund sem „...þá huglægu hlið af eigin persónu sem maðurinn upplifir. Upplifun af sjálfsvitund felur í sér bæði upplifun líkama og heildarpersónu (meðvitað og ómeðvitað)“. Sjálfsvitund er þannig skilgreind sem yfirhugtak eða regnhlífahugtak.

Hér er stuðst við líkan Lawrence (2006:3), úr bók hans, *Enhancing Self-Esteem in the Classroom*. Þar skýrir hann hvernig sjálfsvitund (self-concept) felur í sér sjálfsmynd (self-image) og fyrirmyndarsjálf (ideal self):



Mynd 2.1 Líkan Lawrence (Lawrence, 2006)

Sjálfsmynd er meðvitund einstaklingsins um andleg og líkamleg einkenni. Í upphafi mótast sjálfsmynd barns innan fjölskyldunnar af þeirri ást og viðurkenningu sem barnið hlýtur og síðar viðbrögðum skóla gagnvart því hvernig það leysir viðfangsefni og fær viðurkenningu þar. Samhliða þroska sjálfsmyndar lærir barnið að meta hegðun og sérstaka hæfileika sem verða viðmið þess. Fyrirmyndarsjálfi sér einstaklingnum fyrir sjónarmiðum sem hann hefur til samanburðar þegar hann metur sjálfan sig. Sjálfsálit mótast af mati einstaklingsins á misræminu milli sjálfsmyndar og fyrirmyndarsjálfisins. Hver telur barnið að það sé og hver vill það vera? Misræmi milli sjálfsmyndar og fyrirmyndarsjálfisins er eðlilegur hlutur að mati Lawrence og alltaf til staðar í eðlilegum þroska og verður hvati til athafna.

Branden (1969) telur að styrkt sjálfsálit spretti af innri þáttum eins og sjálfsábyrgð, sjálfsánægju og vitneskjunni um eigin hæfni og mátt til þess að takast á við hindranir og mótlæti, án tillits til hvað öðrum myndist. Sjálfsálit er grundvallarþörf mannsins, það sé ómissandi fyrir eðlilegan og heilbrigðan þroska og hafi mikið gildi í lífsbaráttunni. Sjálfsálit er hluti af eða grunnur sem hugsanir, tilfinningar og athafnir einstaklingsins mótist af.

Lawrence (2006) talar um tvær hliðar sjálfsálits. Sjálfsálit geti verið víðtækt og vísi þá til heildartilfinningar einstaklingsins fyrir því hvers virði hann er og sjálfsöryggis (self-confidence) hans. Sjálfsálit geti síðan vísað til sérstakra athafna og hegðunar og hvers virði einstaklingurinn er og sjálfsöruggur með tilliti til þeirra.

Rosenberg, M., Scholler, Schoenback og Rosenberg, F. (1995) telja að rannsóknir á því sem þeir tala um sem víðtækt sjálfsálit (global) og afmarkaða (specific) hluta þess hafi sýnt fram á mikilvægi áhrifa á hegðun. Áhrifin séu ólík og af ólíkum orsökum og skipti máli á mismunandi hátt. Það þurfi því að skoða eðli þeirra og tengsl. Þeir skilgreina athugun á sjálfsáliti sem athugun á viðhorfum og tala um tvö megineinkenni viðhorfa:

- 1) Maðurinn hafi ákveðin viðhorf til hluta í heild sinni en síðan viðhorf til einstakra hluta heildarinnar.
- 2) Viðhorf feli bæði í sér vitsmunalega- og tilfinningalega þætti. Vitsmunalega standi viðhorf fyrir hugsun um sérstök fyrirbæri (persónur, hluti, hópa og hugmyndir). Tilfinningaleg hlið viðhorfa birtist í því að þau hafa bæði stefnu (jákvæða eða neikvæða afstöðu) og styrkleika.

Í rannsóknum á áhrifum sjálfsálits hafði framan af ekki verið tilhneiging til að skoða hvernig vitsmunalegir og tilfinningalegir þættir hefðu annars vegar áhrif á afmarkaða hluta sjálfsálits (specific self-esteem) og hins vegar það sem höfundar nefna víðtækt sjálfsálit (global self-esteem).

2.2.2 Þrepaskipting sjálfsálits

Rannsóknir á áhrifum sjálfsálits beindust framan af að því að skoða áhrif víðtæks sjálfsálits á einstaklinginn og þróuðust ýmsar aðferðir sem beindust að því að styrkja það. Rannsóknir sem miðuðu fyrst og fremst að því að skoða sjálfsálit víðtækt þóttu ekki gefa svör um sjálfsálit gagnvart ýmsum þáttum náms, hvernig áhrif þess og gangvirkni væri háttáð.

Shavelson, Hubner og Stanton (1976) settu fram þrepaskipt líkan (hierarchical structure) af sundurgreiningu sjálfsálits í fjóra meginhluta sem greindust frá víðtæku sjálfsáliti einstaklingsins. Sjálfsálit greindist þannig í námslegt, félagslegt, tilfinningalegt og líkamlegt sjálfsálit. Hver hluti greindist síðan í fleiri þætti og út frá birtingarformum tiltekinnar hegðunar. Út frá víðtækri skilgreiningu var sjálfsálit stöðugt en eftir því sem það var sértækara minnkaði stöðugleikinn.

Marsh og Shavelson (1985) gerðu rannsókn þar sem tilgangurinn var að prófa ályktanir sem eldri greining sjálfsálits í afmarkaða hluta byggðist á en í rannsóknum sínum töluðu þeir um sjálfsvitund (self-concept). Þeir töldu að niðurstöður styrktu eldri kenningar um eðli sjálfsvitundar. Þrepaskipting sjálfsvitundar væri skýr fram að unglingsárum en eftir það yrði styrkurinn í þrepaskiptingunni minni og afmarkaðir hlutar sjálfsvitundar yrðu flóknari. Á seinni unglingsárum skorti tengsl milli ákveðinna hluta sjálfsvitundar og þeir yrðu greinilegri. Þeir töldu að uppbygging sjálfsvitundar væri enn flóknari en áður hafði verið talið. Tengsl afmarkaðra hluta sjálfsvitundar varðandi nám mældust tiltölulega lítil milli stærðfræði og lesturs bæði hjá börnum og hjá unglingum og væri því tæplega hægt að tala um heildarvitund varðandi nám. Hjá börnum mældust tengsl foreldra við sjálfsvitund bæði í námslegum þáttum og þeim sem tengdust ekki námi. Töldu rannsakendur að niðurstöður bentu til þess að afmarkaðir hlutar sjálfsvitundar hefðu meira forspárgildi en mælingar á víðtækri sjálfsvitund einstaklingsins. Til þess að öðlast skilning á tengslum sjálfsvitundar við aðra þætti yrði að skoða þau í ljósi þess að sjálfsvitund fæli í sér margar víddir (multidimensional).

Rosenberg og fleiri (1995) töldu mikilvægt að hafa vitneskju um hvaða hluta sjálfsálits ætti að styrkja til þess að stuðla að velgengni barna í námi. Þeir leituðu í rannsókn sinni að orsakatengslum milli víðtæks sjálfsálits og afmarkaðra hluta þess og skoðuðu eingöngu sjálfsálit sem tengdist námslegum þáttum. Rannsóknin sýndi gagnvirk tengsl heildarsjálfsálits við afmarkaða hluta þess en tengsl afmarkaðra hluta sjálfsálits mældust sterkari við heildarsjálfsálit en öfugt. Einnig virtust tengsl við víðtækt sjálfsálit meiri eftir því sem hlutar sjálfsálits voru afmarkaðri. Víðtækt sjálfsálit virtist vera mjög tilfinningalegs eðlis og tengt almennri andlegri vellíðan. Afmarkaðir hlutar sjálfsálits virtust fela í sér vitsmunalega þætti, þar kom fram mat og var það sterkara tengt hegðun. Styrkleiki tengsla milli afmarkaðra hluta sjálfsálits í námi og víðtæks sjálfsálitis fer eftir því hvaða mat einstaklingurinn leggur á frammistöðu sína miðaða við eigin væntingar. Skoðuð voru tengsl einkunna, en lítil tengsl reyndust vera milli víðtæks sjálfsálits og einkunna en mikil tengsl aftur á móti milli námslegs sjálfsálits og frammistöðu í námi. Því afmarkaðra eða sértækara sem sjálfsálit er því nákvæmar segir það fyrir um hegðun. Þessar niðurstöður eru athyglisverðar að mati Rosenberg þar sem tilhneigingin þeirra sem sinntu menntunarmálum og stefnumörkun sé að styrkja víðtækt sjálfsálit í stað þess að auka frammistöðu í skólum.

Niðurstöður rannsókna á sjálfsvitund/sjálfsáliti sem hafa verið raktar hér að framan benda til að leiðin til þess að styrkja sjálfsálit sé fremur að efla framfarir barna á afmörkuðum sviðum sjálfsálits en víðtæku. Það vekur spurningar um hversu mótað sjálfsálit sé á afmörkuðum sviðum á hverjum tíma hjá börnum og hvað þurfi mikið til svo að þau trúi að breytingar geti átt sér stað.

2.2.3 Stöðugleiki sjálfsálits og áhrif styrkingar

Kenningar um stöðugleika sjálfsvitundar (self-consistence) (Swann, Griffin, Predmore, Gaines, 1987) gera ráð fyrir að einstaklingurinn vilji að komið sé fram við hann á fyrirsjáanlegan hátt. Einstaklingur með neikvæða sjálfsvitund hafi tilhneingingu til að grafa undan tækifærum sem gefast til að taka þátt í athöfnum og bæta sig og viðhaldi þannig neikvæðu sjálfsviðhorfi. Kenningar sem fjalla um sjálfsbætingu (self-enhancement) fela í sér að einstaklingurinn leitist við að auka tilfinningu sína fyrir eigin verðleikum. Þeir sem aðhyllast þá kenningu segja að einstaklingurinn vilji að komið sé fram við hann á jákvæðan hátt. Þeir hafna

kenningu um stöðugleika og halda fram að einstaklingar með neikvæða sjálfsvitund hafi mikla hvöt til þess að bæta sjálfsviðhorf sín. Báðar kenningarnar gera ráð fyrir að einstaklingur með jákvæð viðhorf vinni að því að viðhalda þeim. Þeir sem aðhyllast kenningar um stöðugleika sjálfsvitundar gera ráð fyrir að einstaklingar með neikvætt viðhorf til sjálfs sín kjósi neikvæða svörun vegna þess að hún sé fyrirsjáanleg.

Ef barn með lestrarörðugleika gerir stöðugt ráð fyrir að því muni mistakast í lestrarnámi sínu er ekki líklegt að það nái að beita athygli við námið. Mat á sjálfssáliti er því mikilvægur þáttur í lestrarkennslu. Barn sem gerir stöðugt ráð fyrir því versta hefur þörf fyrir aðferðir sem styrkja stöðugt trú þess á eigin getu.

2.2.4 Hvað hefur áhrif á væntingar um árangur?

Mat einstaklingsins á hvort hann veldur tilteknum verkefnum (self-efficacy) ræður því hvort eða með hvaða huga hann nálgast viðfangsefnið. Bandura (1997) leggur áherslu á væntingar einstaklingsins til náms og að þær séu byggðar upp með ápreifanlegum og afmörkuðum verkefnum. Hann gagnrýnir heildarnálgun í rannsóknum um sjálfsvitund og segir slíka nálgun hafi lítið forspárgildi um hegðun í tilteknum aðstæðum.

Bandura (1977) nefnir fjögur atriði sem hafa áhrif á hæfni (self-efficacy) til að læra. Það sem hefur mest áhrif, segir hann, er reynsla af árangri. *Frammistaða* sem byggð er á persónulegri reynslu einstaklingsins er árangursríkasta leiðin til að skapa væntingar um eigin hæfni. Eftir að einstaklingur hefur náð endurteknum árangri er líklegt að mistök hafi minni áhrif. Fyrri mistök sem einstaklingur getur seinna meir ráðið við gæti styrkt enn meir stöðugleika og orðið til þess að einstaklingurinn áráddi að komast yfir aðrar hindranir. Styrkurinn í sannfæringunni um eigin árangur varðandi ákveðnar athafnir ræður því hvort einstaklingurinn reynir yfirhöfuð að takast á við erfiðar aðstæður. Ýmsar væntingar verða til vegna óbeinnar reynslu. Bandura segir að það *ad sjá aðra framkvæma* eitthvað án óhagstæðra afleiðinga geti haft þau áhrif að einstaklingurinn trúi því að honum takist eitthvað ef hann leggði sig fram og gefst ekki upp. Að sjá fleiri ólíka einstaklinga framkvæma eitthvað sem þeim tekst vel upp með styrkir einstaklinginn betur en að sjá aðeins einn framkvæma og takast. *Að tala um fyrir einhverjum* er aðferð sem hefur mikið verið notuð. Þá er reynt að telja einstaklingnum trú um að honum gæti tekist eitthvað sem gekk ekki áður.

Væntingar um árangur með þessum hætti eru skammlífar að mati Bandura sem vísar til fleiri rannsókna sem sýna veikleika þess að skapa væntingar með fortölum í stað þess að gefa einstaklingnum kost á verkefni sem hann nær árangri í. Það ætti aðeins að beita fortölum þegar góðar líkur eru á að aukin þátttaka leiði til árangurs á skömmum tíma. Ef það gerist ekki gæti skapast vantraust til þess sem talar um fyrir einstaklingnum til þess að reyna við verkefni. *Tilfinningaleg viðbrögð* einstaklings geta haft áhrif á væntingar hans um árangur í ógnandi aðstæðum. Einstaklingar eru líklegri til þess að vænta árangurs þegar þeir eru ekki hrjáðir af spennu og í uppnámi. Að auki nefnir Bandura að aðstæður hverju sinni hafi áhrif á væntingar um árangur. Í sumum aðstæðum sér einstaklingur aukna hættu á afleiðingum sem hann hræðist.

2.2.5 Áhrif styrkingar á áhuga og hegðun – lært hjálparleysi

Styrkingar geta komið jafnt innan frá sem úr umhverfinu og spurning hvort innri öfl séu að verki eða ytri áreiti þegar hegðun tekur á sig ýmsar myndir. Með félagsnámskenningunni er lögð áherslu á víxlverkun atferlis og umhverfis. Hegðunarmynstur okkar ákvarðar að hluta til þau viðbrögð sem við uppskerum og þau hafa aftur áhrif á hegðun okkar. Sjálfstýring er þáttur sem félagsnámssinnar leggja mikla áherslu á og Bandura (1977) fjallar um sjálfstyrkingarferli sem þriðja form eðlislægra styrkinga. Sjálfstyrking vísi til vitsmunalegs ferlis þar sem einstaklingurinn bæti og viðhaldi eigin hegðun með því að umbuna sjálfum sér. Umbuninni stjórnir hann sjálfur þegar hann hafi náð ákveðnu marki sem hann hafi sjálfur sett sér. Áhugavakning verði vegna áhrifa af markmiðssetningu og sjálfstýrðri styrkingu. Áhugahvötin ráðist af því að hve miklu leyti einstaklingurinn nái markmiði sínu. Áhrif af áhugahvöt ráðist ekki af markmiðunum í sjálfu sér, segir Bandura, heldur af þeirri staðreynd að einstaklingar leggja mat á hegðun sína. Þegar einstaklingar hafa náð einu takmarki leggja þeir drög að öðru æðra. Hæfileikinn til þess að sjá fyrir sér afleiðingar væri annar vitsmunalegur þáttur sem áhugahvötin ætti upptök sín í.

Trú einstaklingsins á að hann geti stjórnað aðstæðum sínum getur sveiflast milli tveggja póla innri og ytri þátta. Hefur þetta verið nefnt stjórnrot (locus of control) og hugtakið kemur fyrst fram hjá Rotter (1954). Vísar það til þess að einstaklingar trúa því annars vegar að hvað sem gerist þá geti þeir ekki haft nein áhrif og hins vegar til þess að þeir telji að framgangsmátinn sé algjörlega á valdi þeirra. Það fyrra ræðst af

ytri stjórnun og hið síðara af innri stjórnun. Þeir sem tileinka sér ytri stjórn trúá því að lífi þeirra sé stjórnað af ytri þáttum eins og heppni og örlögum fremur en innri þáttum eins og staðfestu og hæfileikum.

Ef ætlunin er að styrkja sjálfsálit, segir Lawrence (2006), er gagnlegt að vita að það eru jákvæð tengsl milli innri þátta, sjálfsálits og frammistöðu. Því ætti að leitast við að hjálpa nemendum til þess að öðlast tilfinningu fyrir að þeir geti haft áhrif á framtíð sína.

Fyrir börn með lestrarörðugleika getur upplifun þeirra í námsaðstæðum verið sú að þau hafi ekki stjórn og þrói með sér það sem hefur verið nefnt lært hjálparleysi. Einkenni þess segja Butkowsky og Willows (1980) að sé meðal annars skortur á frumkvæði og þörf fyrir sérstaka athygli, stuðning og hvatningu til þess að hefja vinnu. Það sé jafnframt tilhneiging þeirra að gefast auðveldlega upp þegar verkefnið reyndist erfitt. Nemendur sem rannsakendur skoðuðu og voru slakir í lestri höfðu minni væntingar til velgengni og kom það einnig fram í teikniverkefni. Þeir svöruðu neikvæðar þegar þeim mistókst og voru líklegri til þess að gefast upp sem jök líkurnar á áframhaldandi mistökum.

Maier og Selgiman (1976) segja að einstaklingar sem settir eru í neikvæðar aðstæður sem þeir geta hvorki flúið né haft stjórn á verði sinnulausir og áhugalausir. Þegar þeir eru svo aftur settir í jákvæðar aðstæður halda þeir sig við þá hegðun og sýna áfram lært hjálparleysi. Samhliða þessu gætu þeir þróað með sér þunglyndi.

2.3 Gagnkvæm áhrif sjálfsálits og lestrarnáms

Gagnkvæm áhrif sjálfsálits og lestrarnáms verður skoðað á þeim tímamörkum þegar börn eru að byrja lestrarnám sitt og síðan þegar þau eru lengra komin í lestrarnámi og framfarir eru litlar eða þau standa í stað.

2.3.1 Áhrif lestrarörðugleika á áhugahvöt í byrjun skólagöngu

Þegar skoðuð eru áhrif lestrarörðugleika á áhugahvöt þegar barnið byrjar í skóla þarf að skilgreina hvaða kröfum barn mætir við upphaf skólagöngu. Stendur barnið frammi fyrir kröfum sem það hefur ekki mætt fyrr eða í ríkara mæli en það hefur upplifað áður?

Í langtímarannsókn í Turku í Finnlandi sem Poskiparta, Niemi, Lepola, Ahtola og Laine (2003) stóðu að var skoðað hvort breyting yrði á hegðun barna með mismunandi lestrargetu frá síðasta ári í leikskóla og fyrstu tvö árin í grunnskóla. Veltu rannsakendur fyrir sér hvort hugsanlegt væri að skilgreina ákveðna þætti áhugahvatar sem hefðu áhrif í byrjendanámi í lestri. Einnig veltu þau fyrir sér þeim möguleika að börn gætu orðið fyrir streitu í skóla við að upplifa samanburð á árangri sínum og annarra sem væri nýtt fyrir þeim. Rannsakendur athuguðu hvort börn sýndu mismunandi getu við að halda athygli við að leysa verkefni í leikskóla eftir því hvort þau voru undir álagi eða ekki. Síðan var skoðað hvort breyting yrði á hegðun og getu barnanna við að leysa verkefni fyrstu tvö ár þeirra í skóla með tilliti til stöðu í lestri og ritun. Til þess að meta viðkvæmni barna og áhugahvöt þeirra (motivational-emotional vulnerability) notuðu rannsakendur líkan Salonens (1987) sem lýsir í þremur meginþáttum dæmigerðum leiðum barna við að leysa verkefni í skóla (sjá viðauka). Rannsakaður var hópur 127 barna. Á tímabilinu var hegðun barnanna skoðuð við leik þar sem leikur var frjálss og afslappaður og við lausn verkefna þar sem skapaðar voru aðstæður sem gátu valdið streitu og börnin borið sig saman við hvernig öðrum gengi í hópnum. Börnin fóru í lestrargreiningar og skiptist hópurinn í þrennt:

- 1) Börn sem stóðu vel bæði í umskráningu, ritun og lesskilningi.
- 2) Börn sem gátu umskráð og ritað en skorti á lesskilning.
- 3) Börn með lestrarörðugleika, erfiðleika í umskráningu, ritun og lesskilningi.

Börn í hópi 1 og 2 sýndu litlar breytingar við verkefnalausn og við álagsaðstæður frá leikskóla og þar til í 2. bekk. Börn í hópi 3 áttu í leikskóla í meiri erfiðleikum með lausn verkefna en börn bæði í hópi 1 og 2 en hvað snerti varnarviðbrögð og ósjálfstæði var ekki munur á hópnum þremur. Á fyrsta skólaári varð síðan breyting þar sem börn í hópi 3 sýndu slakari stöðu varðandi lausn verkefna en sýndu líka varnarviðbrögð og ósjálfstæði. Við álagsaðstæður margfölduðust varnarviðbrögð barna með lestrarörðugleika umfram hina og vinna þeirra við verkefni minnkaði að sama skapi. Viðkvæmni þeirra kom einnig fram í skipulögðum leikaðstæðum sem tengdust hvorki lestri né ritun.

Niðurstöður rannsóknarinnar í Turku vekja upp spurningu eins og þá

hvort áhrif þess að standa andspænis of erfiðum verkefnum á þessu aldurskeiði hafi verið stórlega vanmetin. Einnig leiða þær hugann að því hvort kennarar þekki nógu vel hvernig börn geta brugðist við þegar álag er of mikið.

2.3.2 Rannsóknir á sjálfstrausti/sjálfsáliti barna og unglinga

Barn sem stendur andspænis verkefnum sem það veit að það veldur illa getur stundum sneitt hjá þeim. Lestur er hins vegar eitt af þeim verkefnum sem barnið á ekki hægt með að komast hjá. Hvaða áhrif hefur það á sjálfsálit að þurfa daglega að fást við verkefni sem reynast mjög torveld? Að mati Lawrence (2006) getur það haft áhrif á viðtækt sjálfsálit ef einstaklingurinn þarf stöðugt að mæta erfiðum verkefnum og kemst ekki framhjá þeim.

Riddick (1996) gerði rannsókn þar sem tekin voru viðtöl við 22 börn sem voru með dyslexíu og mæður þeirra. Börnin voru á aldrinum átta til fjórtán ára. Riddick var að rannsaka hvernig það ætti sér stað að grunur kæmi fram um dyslexíu og að greining væri gerð. Hún skoðaði viðhorf barna og mæðra þeirra til dyslexíu og hugsanlegar félagslegar og tilfinningalegar afleiðingar. Í rannsókninni kom fram að margir foreldrar sögðu að börnin yrðu hljóðlát og hlédræg þegar þau kæmu í skólann. Starfsfólk skólans hafði ekki séð börnin áður en þau byrjuðu í skólanum eða í aðstæðum heima og taldi hegðun barnanna því eðlilega og ekkert til að hafa áhyggjur af. Heima létu börnin í ljós óhamingju og margar mæður greindu frá auknum bræðiköstum, taugaveiklunarviðbrögðum eins og stami, svefnleysi og að væta rúm, auknum gráti og að þau voru treg að fara í skólann.

Hales (1994) telur að afleiðingar dyslexíu hafi verið vanmetnar. Hann lagði spurningalista fyrir 300 einstaklinga með dyslexíu á aldrinum sex til átján ára en einnig eftir að þau voru komin af skólaaldri. Rannsóknin leiddi í ljós að börn á byrjendastigi grunnskóla voru viðkvæm og örg, árin á miðstigi (middle school) bentu til lítills áhuga og mikils kvíða og eftir 12 ára aldur kom fram ósk hjá þeim um að vera ósýnileg. Hales komst einnig að því að eftir 12 ára aldur hafði merkjanlega dregið úr sjálfstrausti og bjartsýni, sérstaklega meðal stúlkna. Mest sláandi niðurstaða hjá Hales voru tengsl milli kvíða og greindarvísitölu þar sem börn sem mældust lág á greindarprófum á miðstigi höfðu tilhneigingu til að vera kvíðnari eða áhyggjufyllri. Hales velti fyrir sér hvort komið væri fram við börn sem mælast hærri í

greind af meiri samúð eða hvort skýringin væri sú að þau næðu að þróa betri aðferðir til þess að ná tókum á viðfangsefnum.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýndu að sjálfstraust einstaklinga í rannsókninni fór niður á við frá upphafi skólagöngu þar til milli átta og tólf ára aldurs. Þá fór það að eflast á nýjan leik. Stúlkur mældust með slakara sjálfstraust en drengir fram að unglingsárum en náðu sér síðan betur á strik en þeir. Hales telur það einföldun að tala um sérstakan “dyslexíupersónuleika” en heldur því fram að rannsóknin geti gefið vísbendingar um hvernig einstaklingar með dyslexíu þroskist.

Humphrey (2002) gerði samanburð á sjálfsmynd og sjálfsáliti barna með lestrarörðugleika sem voru í almennum bekkjardeildum og hinna sem voru í sérstökum hópum vegna námsörðugleika. Spurningalistar voru lagðir fyrir nemendur og kennara. Niðurstöður voru þær að börn með lestrarörðugleika í almennum bekkjum höfðu slakari sjálfsmynd og sjálfsálit en þeir nemendur sem voru í sérstökum námshópum. Viðtöl við nemendur í sömu rannsókn bentu til að nemendur með lestrarörðugleika í almennum bekkjum væru með ósanngjarnan samanburð gagnvart sjálfum sér við aðra nemendur í bekknum. Jafnframt töluðu nemendur í þessum hópi um að þeir væru einangraðir og útilokaðir. Nemendur í sérdeildum sögðu að þeir væru meira metnir og betur um þá hugsað en þegar þeir voru í almennum bekkjum. Þessar niðurstöður segir Humphrey eigi að taka sem áskorun til almenna skólans um að skapa þessum nemendum umhverfi þar sem nemendur með lestrarörðugleika séu metnir og finni til öryggis. Eitt af meginatriðum að mati Humphrey sé að greining komi til sem allra fyrst.

Í rannsókn þeirri sem gerð var í Stavanger í Norsk læsecenter (*National Center for Reading Education and Research*) af Andreassen, Knivsberg og Niemi (2006) var athuguð áhugahvöt hjá börnum sem voru í kringum tólf ára gömul og voru með mikla lestrarörðugleika. Þau höfðu verið í sérkennslu í mörg ár og nú talin ónæg fyrir eða í mótþróa gagnvart kennslu. Börnin komu í miðstöðina víðs vegar að í Noregi og voru þar í tvo daga ásamt foreldrum sínum, fóru í margar prófanir og á fundi með starfsfólki. Einnig var fundað með foreldrum og þeir gátu fylgst með hvað verið var að gera. Þegar börnin fóru aftur til síns heima var ekkert aðhafst annað en að senda skýrslu til skólanna. Þar var lögð mikil áhersla á styrkleika barnanna og þeir alltaf nefndir fyrst. Ráðlagt var að slíkt væri einnig gert í skólaumhverfi barnanna.

Kennarar fengu ráðleggingar varðandi kennsluaðferðir og þeim bent á að vinna út frá heilum orðum eða það sem hefur verið nefnt top-down model. Átta mánuðum seinna greindu 84% barna, 83% foreldra og 75% kennara frá framförum. Einhlít skýring var ekki á þessum framförum en rannsakendur töldu að þau tengsl sem voru mynduð við börnin á miðstöðinni gætu hafa skapað drifkraft hjá þeim í því að meta vinnu sína. Tengslin sem rannsakendur sköpuðu einkenndust af væntumþykju og styrkingu og aðferð í kennslu þar sem stöðugt var prófað hvað barnið gat gert sjálf og að hvaða leyti það þurfti stuðning fullorðins (scaffolding). Fundir með barninu einkenndust af því að tryggt var að það næði tókum á viðfangsefninu. Leiðandi hugmynd í athugininni var að sjálfstraust og hæfileiki til þess að læra þróist í félagslegum aðstæðum.

Í rannsóknunum hér að framan kemur fram að börn sýna mörg merki þess að vera undir miklu álagi vegna örðugleika sinna. Foreldrar lýsa breytingum í hegðun barnanna heima og börnin lýsa félagslegum erfiðleikum eins og að vera einangruð og útilokuð í skóla. Rannsóknin í Stavanger sýnir vel heppnaða tilraun til þess að grípa inn í erfitt ferli barna í lestrarnámi með því að hafa áhrif á áhugahvöt þeirra og trú á eigin styrk.

2.3.3 Áhrif greiningar á sjálfsálit

Deponio (2001) stóð fyrir rannsókn á þrettán til fjórtán ára unglingum þar sem könnuð voru viðhorf þeirra til þess að hafa fengið greiningu. Sett var fram sú tilgáta að nemendur sem höfðu fengið nákvæmar og réttar upplýsingar um dyslexíu væru líklegir til þess að hafa jákvæðari hugmyndir um sig sjálfa (self-concept). Meirihluti nemenda í rannsókninni kvaðst ekki skilja erfiðleika sína og þeir töldu lestrarörðugleika snerta svið eins og lestur, skrift og stafsetningu. Enginn þeirra virtist þekkja áhrif sem gætu komið fram á þáttum eins og tímaskynjun, skipulagningu og röðun. Ekki virtist sérstaklega hafa verið unnið út frá styrkleikum og hæfileikum nemenda í skólanum. Svör nemenda bentu til að þörf væri á að nemendur fengju ráðgjöf og eftirfylgd eftir að hafa fengið greiningu. Þá mátti lesa úr svörum þeirra að þeir hefðu viljað vita fyrr að þeir ættu við sértæka lestrarörðugleika að stríða.

Í rannsókn Riddick (1996) var meðal annars leitað eftir svörum um gagnsemi lestrargreiningar. Af tuttugu og tveimur börnum sem voru spurð í viðtölunum fannst

öllum nema einu að greiningin hafi hjálpað sér persónulega. Þetta eina barn sagði að sér fyndist þetta svolítið slæmt vegna þess að móðir þess mundi segja öllum heiminum frá þessu. Helmingi barnanna fannst að greiningin myndi ekki hjálpa þeim út á við og nefndu aðallega að ástæðan væri stríðni annarra barna. Tuttugu mæður sögðust hafa fundið til léttis þegar þeim var sagt að börn þeirra væru með dyslexíu. Tveir þættir virtust skipta máli í tengslum við hvað börnin voru viljug að nota greininguna í skólanum. Fyrri þátturinn var almennt viðhorf í skólanum. Börnin sem voru í þeim tveimur skólum sem voru opnastir og mest styðjandi gagnvart dyslexíu vildu segja frá því að þau væru með þá greiningu. Í þeim skólum þar sem kom fram neikvæðni gagnvart dyslexíu voru börn sem sögðu frá töluverðri stríðni. Viðhorf skólans og einstakra kennara til sérþarfa nemenda ræður viðhorfi barna, segir Riddick þessu til skýringar. Seinni þátturinn sem skiptir máli varðandi vilja barnanna til þess að nota greininguna virtist tengdur stigi sjálfsálits og öryggis í tengslum við hæfni til þess að verja sig með orðum.

2.4 Námsumhverfi

Með hugtakinu námsumhverfi er vísað til þeirra menningar sem barnið býr við í námsaðstæðum heima og í skóla og þá einnig tilhögun á samstarfi þar á milli. Stuðst er við skilgreiningu ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health, 2001) þar sem umhverfisþættir eru taldir vera efnislegir, félagslegir og skoðanamótandi þættir sem skapa þann ramma og samfélag sem einstaklingurinn lifir í. Í þessari rannsókn eru kannaðir áhrifaþættir á sjálfsálit að því er varðar lestur bæði í námsumhverfi barnsins heima og í skóla.

Lawrence (2006) talar um áhrif kennarans þegar kemur að sjálfsáliti barns með lestrarörðugleika. Kennarar geta þannig veikt eða styrkt sjálfsálit barna eftir því hvernig þeim tekst að stýra atferlinu í bekknum og hvernig þeir koma fram við nemendur. Með því að skapa jákvætt andrúmsloft í kennslustofunni getur kennarinn haft mikil áhrif og ræðst það af hans eigin samskiptafærni og sjálfsmynd.

2.4.1 Orsakakenning Uta Frith

Frith (1999) veltir fyrir sér hvað við höfum lært af rannsóknum á dyslexíu. Dyslexía er margbreytileg, segir hún, svo jafnvel þarf að skipta skilgreiningum í marga

undirhópa. Frith talar um flókið samspil heilans, hugans og menningar. Frith setti fram orsakalíkan (causal modelling framework) sem leitar skilnings í samspili einkenna (behavioral factors), vitsmunalegum og líffræðilegum þáttum. Frith telur dyslexíu vera taugafræðilega röskun sem á sér líffræðilegar skýringar og birtingarform hennar geti náð langt út fyrir erfiðleika með ritað mál. En mergur málsins, segir Frith, er að á öllum þremur sviðunum eiga gagnvirk áhrif við menningu sér stað. Menning eða umhverfisþættir er því fjórða sviðið sem þyrfti að hafa í huga við leit að skilningi. Frith telur að áhrif menningar hefðu mikið að segja um einkenni dyslexíu hjá einstaklingi og þau þyrfti að meta. Eðli og stig erfiðleika gæti verið mismunandi eftir því hvert verkefnið væri. Aðlögun námsins og vinnuumhverfisins, kynning og mat á viðfangsefninu gæti haft afgerandi þýðingu fyrir árangur og námsreynslu einstaklingsins.

2.4.2 Skóli án aðgreiningar - börn með lestrarörðugleika

Opinber stefna í sérkennslumálum í Reykjavík er að börn með lestrarörðugleika séu í blönduðum bekkjum og áhersla er lögð á skóla án aðgreiningar (inclusion). Nefnd sem skipuð var af fræðsluráði Reykjavíkur í október 2000 sendi frá sér stefnumörkun í janúar 2002 sem ber yfirskriftina, „Stefna fræðsluráðs Reykjavíkur um sérkennslu“. Í stefnu ráðsins kemur fram „...að hún hafi unnið innan ramma grunnskólalaga, reglugerðar um sérkennslu, aðalnámskrár og Salamanca yfirlýsingar Sameinuðu þjóðanna um skóla án aðgreiningar“ (2002:5). Meginleiðarljós þeirrar stefnu sem sett er fram af nefndinni er „...að skólinn sé með þjónustu fyrir alla nemendur sína bæði fatlaða og ófatlaða, jafnrétti til náms séu almenn mannréttindi“ (2002:6).

Hvað þetta þýðir varðandi úrræði fyrir nemenda með lestrarörðugleika er ekki ljóst. Í skýrslu nefndar um stefnu fræðsluráðs Reykjavíkur í sérkennslu (2002) er ekki fjallað náið um útfærslu. Í stefnunni er vitnað í sérkennslureglugerð nr. 389/1996 þar sem fjallað er um skipulag sérkennslu samkvæmt námsáætlun með langtíma og skammtíma markmiðum og mat á árangri. Einnig er lýst samráði við foreldra, skipulagi sérkennslu innan og utan bekkjar, hlut umsjónarkennara og hlutverki umsjónarmanns sérkennslu innan skóla. Samkvæmt niðurstöðum nefndarinnar er gert ráð fyrir að skólar viðhafi sveigjanlega kennsluhætti til að mæta þörfum ólíkra nemenda í almennum bekkjum. Með sveigjanlegum kennsluháttum er gert ráð fyrir að stuðlað sé að því að færri nemendur þurfi sérkennslu.

Í sérkennslukönnun í almennum grunnskólum vorið 2005 (Sigurbjörg J. Helgadóttir, 2006) kemur fram að sú hefur ekki orðið raunin. Skólaárið 1999-2000 fengu 15% af heildarfjölda grunnskólanemenda sérkennslu og er það svipað hlutfall og hafði verið frá 1996. Vorið 2005 voru það hins vegar 21% nemenda í almennum grunnskólum sem fengu sérkennslu. Breytingar á kennsluháttum virðast því ekki hafa haft þau áhrif sem þeim var ætlað heldur þvert á móti. Skýringar á hvað hugsanlega veldur þessu kemur ekki fram í skýrslunni.

Reglugerð nr. 389/1996 um sérkennslu segir að vinna skuli námsáætlanir fyrir hópa eða einstaklinga. Ekki er talað sérstaklega um einstaklingsnámskrá og í rannsóknarritgerð Jakobs Braga Hannessonar (2000) sem fjallar um einstaklingsnámskrá er þetta gagnrýnt. Jakob segir að alla stefnumótun vanti um hvert innihald einstaklingsnámskráa eigi að vera, hvernig eigi að útbúa slíkar námskrár og hvernig eigi að nota þær og meta.

Ef ekki næst að sinna fjölbreyttum þörfum barna með lestrarörðugleika í almennum bekk gæti farið svo að foreldrar óski eftir öðrum úrræðum. Í bók sinni, *Dyslexia - Successful Inclusion in the Secondary School*, greina höfundarnir, Lindsey Peer og Gavin Reid, frá því að foreldrar séu nú sums staðar farnir að gera kröfur um aðgreiningu fyrir börn sín:

Þeir vilja gjarnan að börnin séu í bekk með jafnöldrum og fylgi námskrá þeirra en upplifa að börnin séu förnarlömb hugsjónarinnar. Óttast þeir að börnin fari á mis við það að fá viðeigandi þjálfun til þess að ná tökum á lestri og krefjast sérstakra úrræða eins og þeirra að þau séu í námshópum þar sem þau fái sérstaka þjálfun (Peer og Reid, 2001:246).

Það er mikilvægt að skilgreina hvað það er í skólanum og kröfum hans sem skapar álag í daglegu líf barns með lestarörðugleika. Hæfni kennarans til þess að skapa jákvætt viðhorf gagnvart barni og stuðla að vellíðan þess í hópnum hlýtur að skipta sköpum. En einnig þekking á stöðu barnsins til þess að geta boðið því verkefni við hæfi. Einstaklingsnámskrá sem byggir á greiningu og heildarmynd yfir stöðu gæti stuðlað að árangursríku námi inni í bekk fyrir barn með lestrarörðugleika. Ef stefna um skóla án aðgreiningar nær fram að ganga í íslenskum skólum má ætla að börnum með lestrarörðugleika gæti vegnað betur. Í skóla án aðgreiningar er lögð áhersla á að umhverfið skapi öllum nemendum skilyrði til náms og þroska, nám fari fram á

forsendum hvers og eins. Í skóla án aðgreiningar er einnig gert ráð fyrir virku samstarfi heimilis og skóla.

2.4.3 Samstarf heimilis og skóla

Samstarf er mjög veigamikill þáttur í því að mæta þörfum barnsins og skiptir sköpum að foreldrar, kennarar og aðilar sem skipa stoðkerfi skólans nái innihaldsríku samstarfi. En hvernig er skipulag og inntak í samstarfi milli heimilis og skóla háttað? Hvernig er sjálfsálit, námsaðferðir og félagsleg staða barns metin og hvernig bera aðilar sig saman? Hvernig kemur barnið sjálft að samstarfinu? Börn með lestrarörðugleika þurfa mikinn stuðning bæði heima og í skóla og ætla má að styrkur samstarfs fari eftir innsýn í hvernig barninu líður og hvernig það vinnur á báðum stöðum.

Í rannsókn Nönnu Christiansen (2005), *Faglegt hlutverk kennara í foreldrasamstarfi*, kemur fram að hún lítur svo á að megineinkenni samstarfs felist í upplýsingum, hlutdeild og samræðu. Hún gengur út frá að merkingarmunur sé á hugtökunum samstarf og samskipti. Til þess að samskipti teljist samstarf þurfa viðkomandi aðilar að eiga sameiginlegt markmið, sem báðir vinna að og taka ábyrgð á. Í rannsókn hennar kom meðal annars fram að kennarar litu almennt svo á að hlutverk þeirra í samstarfinu væri að miðla upplýsingum og að markmið samstarfsins væri að tryggja stuðning foreldra. Kennarar væntu þess að foreldrar aðstoðuðu börn sín við námið út frá forsendum kennarans. Jafnframt álitu kennarar mikilvægt að foreldrar féllust á skilgreiningar þeirra þegar vandamál komu upp og aðstoðuðu við lausn þeirra. Þeim þótti fráleitt að foreldrar gætu haft áhrif á kennsluna sem slíka. Kennarar litu á skólann sem vinnustað sinn og foreldra sem gesti. Sumir kennaranna litu á það sem meginhlutverk sitt að kenna „heilbrigðum“ nemendum og aðrir vísuðu til þess að fjöldi nemenda, úrræðaleysi og vankunnátta hindraði að þeir gætu alltaf mætt þörfum nemenda sinna.

Trausti Þorsteinsson (2001) fjallar um hina nýju fagmennsku kennara í rannsókn sinni. Þar segir hann að breytingar á starfi kennara í átt til aukinnar samvirkni í starfi varða grundvallarþætti fagmennskunnar, það er að segja hvernig fagmaðurinn upplifir völd sín og sjálfstæði:

Að einhverju leyti finnst hinum sjálfstæða fagmanni að hinni nýju fagmennsku

sem felst í samstarfi fagmannsins innávið og útávið, sé stefnt gegn frelsi þeirra og yfirláðum sem hann er ekki tilbúinn að gefa eftir átakalaust. Hin nýja fagmennska grundvallast á samstarfi kennara, nemenda og foreldra að því markmiði sem sammæli hafa orðið um (Trausti Þorsteinsson, 2001:138).

Trausti bendir á að til þess að styrkja þróun kennarastarfsins til aukinnar samvirkni þarf að beina kastljósinu að samstarfi kennara og foreldra og leita leiða til breytinga á samskiptamynstri þessara aðila.

Í rannsóknum þeirra Nönnu og Trausta kemur fram að kröfur til skipulags og inntaks samstarfs hafa breyst og Nanna telur að niðurstöður úr hennar rannsókn bendi til að fremur sé hægt að tala um samskipti en samstarf kennara og foreldra. Til þess að samstarf heimilis og skóla verði árangursríkt við að styðja og styrkja börn með lestrarörðugleika þurfa foreldrar, börn og kennarar að vera samstarfsaðilar í þeim skilningi að þeir taki allir þátt í að setja markmið sem unnið er að í sameiningu og allir aðilar bera ábyrgð á.

Í næsta kafla verður í stuttu máli sagt frá þáttum úr kenningum Vygotskys þar sem hann fjallar um áhrif og mikilvægi tengsla í þroska og námi barna. Vygotsky talar um mikilvægi virkrar þátttöku barnsins í því samfélagi sem það lifir í og skilnings á þörfum þess.

2.5 Kenningar Vygotsky og skóli án aðgreiningar

Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) setti fram viðamiklar kenningar um frávik í þroska barna á fyrri hluta síðustu aldar. Hann rannsakaði einnig kennslu barna sem viku frá í þroska og hvatti til þess að finna tengsl þroska hvers barns við námshæfnina. Sýn hans á nám og kennslu barna með frávik í þroska var mjög framsýn og hugmyndir sem komu fram í Salamanca yfirlýsingu Sameinuðu þjóðanna 1994 voru í anda hans. Á alþjóðlegri ráðstefnu í Salamanca á Spáni var samþykkt rammaáætlun um aðgerðir: „...almennur leiðarvísir um aðgerðir í málefnum nemenda með sérþarfir“ (1995:22). Íslendingar eru aðilar að yfirlýsingunni og er hverju landi ætlað að útfæra áætlunina eftir því sem hæfir þörfum og aðstæðum á hverjum stað. Hér á landi er stefnan kölluð, skóli án aðgreiningar:

Grundvallarregla skóla án aðgreiningar er að öll börn eigi, hvar sem því verður verður við komið, að læra saman, hvað sem líður muni á þeim og hugsanlegum

örðugleikum. Slíkur skóli verður að átta sig á ólíkum þörfum nemenda og bregðast við þeim, bæði hvað varðar námshætti og námshraða, og tryggja öllum vandaða kennslu með viðfangsefnum, skipulagi, kennsluháttum og gagnanotkun við hæfi og í nánnum tengslum við íbúa í skólahverfinu. Aðstoð og þjónusta þarf að spanna allt hið sama svið og sérþarfir nemenda í hverjum skóla.

(Salamancayfirlýsingin og rammaáætlun um aðgerðir, 1995:20)

Á alþjóðlegri ráðstefnu UNESCO í Dakar árið 2000 var samþykkt yfirlýsingin, *Menntun fyrir alla* (Menntamálaráðuneytið, 2002). Markmið yfirlýsingarinnar er í sex liðum og ber hverju landi UNESCO að skilgreina hvernig það ætlar að ná þeim fyrir 2015. Stefnt er að skóla án aðgreiningar.

Vygotsky hefur verið nefndur upphafsmaður kenningar um félagsmenningu (sociocultural theory). Kenningin fjallar um að nám fari fram í félagslegu og sögulegu samhengi. Félagsleg samskipti eru jafnframt leið barnsins til að tileinka sér menningu samfélagsins. Virk samskipti og þátttaka er talin nauðsynleg fyrir barnið til þess að verða þátttakandi í því samfélagi sem það lifir í og því ætti almenni skólinn að vera fyrir alla að mati Vygotskys. Vygotsky hefur lagt mikinn auð til sérkennslufræðinnar sem verðugt er að leita í.

2.5.1 Hvað er einstakt hjá barni með frávik í þroska?

Vygotsky (1997) talar um að aðferðir þar sem sjónum var beint að því hvað barnið hefði ekki miðað við fullorðna og önnur börn sem væru talin „eðlileg“ gæfu neikvæða lýsingu af persónuleika barns. Sú mynd segði ekkert um það jákvæða og einstaka hjá barninu sem greindi það frá öðrum. Vygotsky (1993) taldi að það sem skapaði það jákvæða og einstaka hjá barni með frávik væri ekki að því tækist ekki að framkvæma einhverjar athafnir miðað við önnur börn heldur þau viðbrögð sem yrðu vegna þess sem hamlaði barninu. Frávikid yrði til þess að örva þroska. Hvernig barn brygðist við væri persónulegt og einstakt og sýndi ferli sem væri í sífelldri aðlögun. Vygotsky (1997) talar þannig um að þroskafrávik gæti haft tvöföld áhrif á þroska barnsins. Þroskafrávik væri vöntun sem ylli truflun og erfiðleikum í aðlögun og þroska barnsins en einmitt það gæti orðið hvati til þess að þroska óbeinar leiðir sem valkost í aðlögun. Ef barn sem hvorki sér eða heyrir nær sama stigi í þroska og barn sem er ekki með slík frávik hefur það náð þeim þroska eftir öðrum leiðum.

2.5.2 Félagsþroski og æðri hugsanir

Vygotsky (1993) setti fram kenningu um þroska barna þar sem áhersla var á félagslega þætti náms. Hann nefndi þetta, „almennt erfðafræðilegt lögmál um félagsþroska“ (the general genetic law of cultural development). Þar segir að allar athafnir í þroska barna komi fram á tveimur stigum. Fyrst félagslega og síðan sálfræðilega, fyrst milli manna og síðan innra með barninu. Þetta eigi jafnt við um sjálfviljuga athygli (voluntary attention), rökrænt minni, myndun hugtaka og þroska viljans. Þetta séu æðri hugsanir sem beri að leggja áherslu á. Sönn tengsl milli manna standi á bak við æðri virkni.

Vygotsky (1993) sagði að þroski æðri hugsana sem hann kallaði afleidd frávik, tengdist ekki beint líffræðilegum frávikum hjá börnum sem hann kallaði frumfrávik. Kennslufræði hefði miðast við að efla þroska lægri hugsana en þar væri hægt að ná takmörkuðum árangri að mati Vygotskys þar sem þroski þeirra væri ákvarðaður af líffræðilegum forsendum. Vygotsky nefndi til dæmis að þroskaheftum börnum hefði ekki verið kennt að hugsa heldur áhersla lögð á þjálfun skynfæra eins og að greina milli lyktar, blæbrigða lita og hljóða. „Menningarlegur þroski er það svið þar sem mögulegt er að ráða bót á vöntun. Þar sem frekari líffræðilegur þroski er ógerlegur opnast leiðir menningarlegs þroska“ (Vygotsky, 1997:229).

2.5.3 Hlutverk uppalandans og kennarans - svæði nálægs þroska

Vygotsky (1993) lagði áherslu á að það væri félagssálfræðilegur skilningur á styrkleikum barnsins sem ákvarðaði hlutskipti persónuleikans en ekki hömlunin í sjálfu sér. Það yrði að athuga hverjir væru styrkleikar og hæfileikar barnsins sem væri mismunandi fyrir hvert og eitt þeirra og vinna út frá því.

Kenningar Vygotskys eru áskorun til þeirra sem leitast við að finna leiðir fyrir barn með frávik í þroska. Hann leggur áherslu á viðamikla þekkingu á barninu til þess að geta stuðlað að þroska þess. Vygotsky taldi vera ákveðið bil milli þess sem barnið kynni þegar og þess sem hægt væri að kenna því. Bilið nefndi hann svæði nálægs þroska (zone of proximal development). Hann hélt því fram að munur væri milli barna eftir stærð þessara svæða, eftir því sem svæðið væri stærra því meira ætti barnið möguleika á að læra. Til þess að ná auknum þroska þyrfti barnið að takast á við það sem það gæti næstum því gert. Hlutverk uppalandans eða kennarans væri að

finna hversu mikið væri hægt að kenna barninu og hvaða leiðbeiningar þyrfti til þess að barnið gæti numið. Þetta krefðist gagnvirkni í samskiptum, kennari þyrfti að komast að hvað barnið gæti gert hjálparlaust og hversu mikla aðstoð það þyrfti til þess að öðlast fullan skilning á viðfangsefninu.

Vygotsky (1993) gerði athugasemdir við notkun greindarprófa. Hann taldi þau geta gefið neikvæða mynd af þroska barns. Þau greindu þroska barnsins hér og nú en næðu ekki að mæla möguleika barnsins til þroska. Þau segðu ekki til um ferli sem mikilvægt væri að fá vitneskju um. Próf sem lýstu því sem vantaði hjá barni miðað við meðalþroska jafnaldra væri ekki vænlegt tæki og varpaði ekki ljósi á styrkleika eða hvar barnið væri statt varðandi æðri hugsanir. Prófin greindu hvað barnið kynni ekki miðað við önnur börn og væri hætta á að niðurstöður leiddu til þess að það yrði einangrað og að almenni skólinn yrði ekki talinn góður kostur fyrir það. Til þess að mæla framfarir hjá börnum með frávík í þroska ætti að mæla þau með mælitækjum sem tækju mið af þroska þeirra.

Vygotsky hefur verið nefndur faðir virknismats (dynamic assessment) (Lidz, 1995). Virknimat á rætur að rekja til hugmynda hans um svæði nálægs þroska og takmarkanir staðlaðra prófa. Lýsandi fyrir aðferðina er að hún felur í sér gagnvirkni í vinnu rannsakandans og barnsins. Sá sem rannsakar er virkur í ferlinu og metur hvernig barnið vinnur að verkefnum. Hann finnur út hvað hentar barninu og hvetur það áfram og metur aðferðir barnsins við að leysa verkefni.

Samhljómur er í þeirri hugmyndafræði sem kemur fram í virknimati og í nýju kerfi sem Alþjóða heilbrigðisstofnunin er að þróa, ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health, 2001) þar sem horft er á ástand einstaklingsins út frá heilsu og félagslegu samhengi en ekki út frá skerðingu eða fötlun. Leitast er við að skilja hvað það er í umhverfinu sem styrkir eða hamlar því að einstaklingurinn sé virkur.

Samantekt

Hér hefur verið greint frá fræðilegum forsendum rannsóknarinnar. Sagt er frá hugmyndum um hvernig lestur á sér stað og þáttum sem hafa áhrif á gæði lesskilnings. Til eru margar skilgreiningar á lestrarörðugleikum og í þessu verkefni er lögð áhersla á víða skilgreiningu þar sem verið er að fjalla um áhrif þeirra á mótun

sjálfsálits barna. Sett er fram stutt samantekt á orsökum lestrarörðugleika en meginþungi rannsókna er um líffræðilegar orsakir þeirra. Hér er tilgangurinn að skoða umhverfisþætti og gagnvirk áhrif á sjálfsálit barnsins. Fjallað er um hugtakið sjálfsálit og hvernig það hefur verið greint í afmarkaða hluta og umfjöllun rannsækenda um hvaða hluta sjálfsálits ætti að styrkja til þess að stuðla að velgengni barna í námi. Greint er frá rannsóknum um hvernig ólíkir þættir í umhverfi barna með lestrarörðugleika valda álagi og hvernig það birtist. Einnig er greint frá tilraunum til þess að styrkja sjálfsálit. Fjallað er um hugmyndafræði að baki skóla án aðgreiningar og sagt frá hugmyndum Vygotsky um hlutverk uppalandans og kennarans. Hann leggur áherslu á víðtæka þekkingu á styrkleikum barns og hvaða áhrif hömlun hefur. Til þess að finna hvernig barn getur numið þurfi heildarmynd af barninu.

Það er viðfangsefni þessa verkefnis að leitast við að fá heildarmynd af stöðu barna sem eiga við lestrarörðugleika að stríða til þess að meta hvaða þættir í umhverfi barns með lestrarörðugleika eru áhrifaþættir á mótun sjálfsálits að því er varðar lestur. Svör við þeirri spurningu gæti varpað ljósi á hvers konar íhlutun gæti styrkt sjálfsálit barns með lestrarörðugleika og til hvaða þátta hún þyrfti að taka. Í næsta kafla verður greint frá framkvæmd rannsóknarinnar.

3 Framkvæmd rannsóknar

3.1 Rannsóknarsnið

Til þess að fá innsýn í daglegt líf barna með lestrarörðugleika og hvaða áhrif þeir hafa kaus ég að taka viðtöl við börn, foreldra þeirra og kennara. Með þeirri aðferð taldi ég að unnt væri að komast næst því að fá mynd af því hvaða skilning og merkingu þátttakendur sjálfir leggja í aðstæður sínar. Með slíkri aðferð segja þeir Hitchcock og Hughes (1995:12) „að beitt sé nálgun þar sem rannsakandinn geti numið frá fyrstu hendi um þann félagslega heim sem hann er að rannsaka. Þetta geri hann með því að ganga inn í þann heim og sjá hlutina út frá sjónarhóli þátttakenda“.

Viðfangsefni mitt var að reyna að finna þau ferli sem mótuðu viðhorf barnsins til sjálfs sín og skilja þau. Bogdan og Biklen (1992) segja að markmið þeirra sem stundi þessa rannsóknaraðferð vera að skilja betur mannlega hegðun og reynslu. Þeir reyna að skilja þau ferli sem einstaklingar byggja merkingu sína á og lýsa í hverju merkingin er fólgin.

Rannsóknarsniðið er fjöltilviksathugun. Leitast var við að finna áhrifaþætti með því að fá heildarsýn og skilning á innra samhengi margra þátta. Af viðtölum, úrvinnslu þeirra og skjalagreiningu mótaðist kaflinn um fræðilegar forsendur smám saman og varð sá grunnur sem ég dró meginályktun af. Vinnan líkist því aðferðum grundaðrar kenningar og stuðst var við bókina, *Basics of Qualitative Research*, eftir Strauss og Corbin (1990).

3.2 Val á þátttakendum

Þátttakendur í rannsókninni voru alls 22: fimm börn á aldrinum 7 til 11 ára, foreldrar þeirra sem voru níu talsins (fjögur pör og einstæð móðir), fimm umsjónarkennarar, tveir sérkennarar og einn stuðningskennari (almennur kennari sem starfar við sérkennslu). Við val á þátttakendum leitaði ég til sérkennara sem starfaði utan

skólakerfisins og til tveggja sálfræðinga sem voru starfandi í skólum í Reykjavík. Þeir gáfu mér ábendingar um börn sem höfðu farið í greiningu og voru greind með lestrarörðugleika með stöðluðum matstækjum. Þessir aðilar höfðu samband við foreldra til þess að kanna hvort áhugi væri á þátttöku. Að fengnu vilyrði foreldra hafði ég samband við þá og við ákváðum tíma fyrir heimsókn mína á heimili. Ég kynnti rannsóknina fyrir foreldrum og þeir tóku afstöðu til þess hvort þeir tækju þátt. Að því loknu var gengið úr skugga um að skóli barnsins vildi taka þátt í rannsókninni. Leitað var samþykkis umsjónarkennara, sérkennara og stuðningskennara fyrir þátttöku í rannsókninni og sótt um leyfi til Menntasviðs Reykjavíkur. Börnin voru úr þremur rótgrónum skólum í Reykjavík. Reynt var að gæta þess að ég hefði ekki tengst þátttakendum áður en ekki varð komist hjá því að ég hafði haft kynni af nokkrum kennurum.

Börnin voru í 3. til 6. bekk meðan á rannsókninni stóð. Þau fengu nöfnin Emil, Elva, Björn, Egill og Finnur. Emil var að byrja í 3. bekk, Elva var að byrja í 4. bekk, Björn og Egill voru að ljúka 4. bekk og Finnur var að ljúka 5. bekk. Ég hitti Egil og foreldra hans aftur nokkrum mánuðum eftir viðtölin en hin börnin og fjölskyldur þeirra að einu ári liðnu. Börnin voru ólík og bjuggu við ólíkar efnahagslegar aðstæður. Þrátt fyrir að þau höfðu fengið þá greiningu að vera með dyslexíu eða sértæka lestrarörðugleika virtist vandi þeirra samanstanda af ólíkum þáttum.

3.3 Siðferðileg atriði og aðgengi

Rannsóknin var tilkynnt til Persónuverndar snemma árs 2003 og staðfesting barst frá Persónuvernd í mars 2003. Í rannsókninni var viðmælendum gerð grein fyrir tilhögun og tilgangi rannsóknarinnar í kynningarviðtali og tóku þeir í framhaldi af því afstöðu til þátttöku. Leitað var samþykkis foreldra til þess að tala við kennara í skóla barnsins og einnig um aðgang að gögnum er varða barnið. Farið var með öll gögn sem trúnaðarmál og tryggður órekjanleiki með því að afmá persónueinkenni úr gögnum. Ekki kemur fram í hvaða skólum nemendur eru. Aðeins leiðbeinendur rannsakanda fengu að sjá gögn auk rannsakanda sjálfs. Gögnum verður eytt að rannsókn lokinni. Farið verður með allar upplýsingar sem aflað er sem trúnaðarmál.

3.4 Gagnaöflun

Við öflun gagna notaði ég eftirtaldar rannsóknaraðferðir: Opin (open-ended) og hálfopin viðtöl (semi-structured interviews) við nemendur, foreldra, kennara og aðra sérfræðinga. Opin viðtöl voru valin í framhaldi af því þegar foreldrum og barni var kynnt verkefnið.

Viðtöl við foreldra og börn voru tekin á heimilum þeirra. Ég fór í fjórar heimsóknir á hvert heimili nema hjá því barni sem ég tók fyrst viðtal við. Þar urðu heimsóknir þrjár. Fyrsta viðtal við forsjáraðila og barn var opið viðtal og var ekki hljóðritað heldur skráði ég það sem kom fram að viðtali loknu. Byggði ég næstu viðtöl á atriðum sem þar komu fram. Annað viðtal var tekið við barnið að loknum skóladegi á heimili þess og foreldrar héldu sig til hlés á meðan á því stóð. Í þriðju heimsókn tók ég viðtöl við báða foreldra nema í því tilviki þar sem móðir var einstæð. Börnin voru ekki heima þegar viðtal var tekið við foreldra. Viðtöl í annarri og þriðju heimsókn voru hljóðrituð. Fjórða heimsókn var um ári síðar nema hjá því barni sem ég sendi samantekt úr viðtölum. Í síðustu heimsókn lásu foreldrar samantekt úr fyrri viðtölum og fjallað var um hvort hefðu orðið breytingar á stöðu barnsins. Ég las yfir samantekt úr viðtali barnsins með því og ræddi um innihaldið. Viðtöl voru tekin á árunum 2003-2005.

Val á degi fyrir viðtal við börnin var gert í samráði við þau í fyrstu heimsókn minni. Börnin fundu á stundaskrá sinni dag þar sem þau voru í mörgum greinum og þar með talið í íslensku og stærðfræði. Undirbúningur fyrir viðtal fólst í því að ég bað börnin um að taka vel eftir hvernig og hvað þau voru að læra þennan tiltekna dag til þess að segja mér frá því. Auk þess bað ég þau um að taka gögn með sér heim til þess að sýna mér. Foreldrar minntu börnin á í upphafi dags þegar ráðgert var að ég kæmi. Ég hitti börnin í lok umrædds skóladags, þau sögðu mér hvernig dagurinn hafði verið og ég skoðaði með þeim gögn þeirra. Þannig fengust upplýsingar um hvaða námsgögn voru notuð, vinnubrögð barnanna og viðhorf þeirra til náms í ýmsum þáttum.

Undirbúningur foreldra fyrir viðtölin fólst í að þeir fengu það verkefnið að skrá dagbók fimm virka daga. Með dagbókarskráningu gafst möguleiki á nánari athugun foreldra á því hvernig nám færi fram og varð skráning meðal annars viðræðugrunnur í viðtölum. Zimmerman (1977) bendir á að með dagbókarskráningu gefist

viðmælendum bæði kostur á virkri þátttöku í viðtali sem athugendum og í því að veita upplýsingar. Foreldrar fengu eftirfarandi spurningar til leiðbeiningar við dagbókarskráningu:

- Hvað er unnið í heimanámi, hvar og hvenær fer námið fram, hve lengi er unnið og hvernig?
- Hvaða verkefni reynast auðveld/erfið? Er áhugi?
- Eru sérstök þjálfunarverkefni í lestri?
- Hvert er frumkvæðið við heimanám? Hvernig er einbeiting og úthald?

Ekki var rætt sérstaklega hvort foreldrið hefði skráninguna með höndum en í viðtölum sem fylgdu kom fram að mæður höfðu haldið dagbókina og komu þær að mestu leyti að heimanáminu þetta umrædda tímabil. Í viðtölum við foreldra kom engu að síður fram að feður sinntu einnig heimanámi barna sinna en niðurstöður sýndu ekki í hve miklum mæli. Dagbókarskráningin auðveldaði foreldrum að lýsa heimanáminu og stuðlaði að því að gera hana nákvæmari.

Í viðtölum við foreldra hóf ég samtalið opið og hvatti þá til að segja frá ákveðnum tímabilum. Ég spurði síðan út í ákveðna þætti sem komu fram í frásögnum þeirra og bað þá um að lýsa nánar. Tel ég að foreldrar hafi þannig átt kost á að koma sínum sjónarmiðum á framfæri og markmiðið var að það sem þeim fannst skipta máli fengi nægjanlegt vægi í umræðunni. Í viðtölum við börnin spann ég samtalið út frá stundaskránni og námsgögnum þeirra. Þau voru spurð út í þær námsgreinar sem ekki voru á stundaskrá þann daginn og þau lýstu hlutum eða sýndu mér það sem þau höfðu unnið í list- og verkgreinum. Viðkvæmni barnanna réði því hve ítarleg umfjöllun var um ýmsa þætti. Dokað var stutt við ef umræðuefnið reyndist óþægilegt fyrir þau.

3.5 Réttmæti

Einstaklingsviðtöl við umsjónarkennara, sérkennara og stuðningskennara voru í flestum tilvikum tekin í kennslustofum barnanna. Auk viðtala voru þannig gerðar vettvangsathuganir á aðstæðum í skóla og skoðuð ýmis gögn um námstöðu barnanna.

Einnig voru skoðaðar skýrslur sérfræðinga sem foreldrar létu af hendi og einstaklingsnámskrár.

Í rannsókninni voru notaðar fjölbreyttar aðferðir við gagnaöflun til að tryggja réttmæti. Hitchcock og Hughes (1995) segja að með margprófun (triangulation) sé meðal annars átt við að notuð sé fleiri en ein aðferð við að safna gögnum um sama fyrirbærið, frá mismunandi stöðum og frá ólíku fólki. Þetta gerði ég með viðtölum við börn, foreldra, kennara og með vettvangsathugunum og gagnagreiningu.

Ég leitaðist við að lýsa því vel og á nákvæman hátt sem rannsóknin fjallar um en að dómi Hitchcock og Hughes (1995) er unnt að auka lýsandi réttmæti (descriptive validity) á þennan hátt. Túlkun á svörum þátttakenda er stór hluti í rannsókninni og því lögð áhersla á túlkandi réttmæti (interpretive validity), en það „...er fólgið í hæfni rannsóknarinnar til þess að ná fram merkingu, túlkunum, hugtökum og ætlunum sem aðstæður, atvik eða upplýsingar hafa fyrir þátttakendur“ (Cohen, Lawrence og Morrison, 2000:107).

Til þess að styrkja ennfrekar réttmæti greinir Punch (1998) frá þeim möguleika að bera viðtöl undir viðmælendur (member checking). Þetta megi gera á mismunandi stigum í úrvinnslunni. Með þessu sé unnt að tryggja betur að merking viðmælenda hafi komist rétt til skila og skapa einnig grundvöll fyrir samvinnu og ítarlegri viðtöl. Í þessari rannsókn voru viðtöl borin undir börn og foreldra þegar þau höfðu verið flokkuð til þess að tryggja að skilningur minn á svörum þeirra væri réttur og gefa þeim tækifæri til að bæta við svör sín.

3.6 Úrvinnsla og greining gagna

Í fyrstu var unnið úr hverju viðtali fyrir sig. Gögnin voru kóðuð og dregin út lykilorð sem skráð voru á spássíu. Sambærileg atriði voru síðan flokkuð saman og gefið heiti. Flokkar voru skoðaðir og metið hvort þeir tengdust rannsóknarmarkmiðinu eða kölluðu á nýjar spurningar. Smátt og smátt fóru mynstur og þemu að myndast upp úr gögnunum. Flokkuð voru saman þau þemu sem ég mat sem styrkjandi eða hamlandi þætti á sjálfssálit hjá hverju barni og út frá svörum barna, foreldra og kennara. Einnig voru greiningarskýrslur sérfræðinga unnar með sama hætti. Næst voru viðtöl borin

saman og skoðuð orsakatengsl. Svör hvers barns, foreldra og kennara voru fyrst borin saman innbyrðis en síðan öll svör allra viðmælenda eftir þeim flokkum og þeim sem mynduðust. Samanburður af þessu tagi hefur verið nefnt öxulkóðun (Strauss og Corbin, 1990). Eftir að greining gagna hófst var aflað fræðilegra forsendna og dregin meginályktun.

4 Niðurstöður

Niðurstöður eru settar fram í tveimur hlutum. Í fyrri hluta, 4.1, eru sagðar sögur þeirra barna sem tóku þátt í rannsókninni. Leitast er við að sýna heildarmynd af námslegri og félagslegri stöðu þeirra út frá lýsingum viðmælenda og mat þeirra á styrkleikum barnanna og hamlandi þáttum. Í seinni hlutanum, 4.2, eru niðurstöður settar fram í þemum sem rannsóknin leiddi í ljós og beinist að mati á sjálfsáliti barnsins að því er varðar lestur og ritun og áhrifaþáttum á mótum sjálfsálits. Niðurstöður úr greiningum, námsmati barnanna og athugun á námsgögnum koma fram í báðum hlutum.

4.1 Sögur barnanna

Sögum barnanna er skipt niður í eftirfarandi undirkafla sem komu fram í flokkun á svörum viðmælenda og eru þeir sömu hjá hverju barni: *Styrkleikar, áhugi, félagsleg færni, hamlandi þættir og mat á stöðu í námi*. Í lokin er svo samantekt frá síðustu heimsókn minni á heimili.

4.1.1 Emil

Viðtal við Emil var tekið þegar hann var búinn að vera nokkrar vikur í 3. bekk og tæplega átta ára gamall. Emil var eina barn foreldra sinna og bjó hjá báðum foreldrum. Foreldrar unnu utan heimilis. Emil var í tuttugu barna bekk og var með sama umsjónarkennara og sérkennara í 3. bekk sem hann hafði byrjað hjá árið áður. Emil hafði farið í athuganir á leikskóla og niðurstöður fylgdu í skólann. Hann fór í sálfræðiathugun í 2. bekk hjá skólasálfræðingi. Emil byrjaði í sérkennslu í 2. bekk.

Styrkleikar

Foreldrar sögðu Emil ljúfan og rólegan, með góða hegðun í skóla. Þau sögðu hann vera með góðan orðaforða og hann gæti endursagt það sem væri lesið fyrir hann:

...þá veit hann alveg hvað hefur gerst og man allt og orðaforðinn er rosalega góður. Ég hef alltaf lesið fyrir hann á kvöldin og spurt hann út úr og spurt hann út í orð...

það er kannski vegna þess að maður hefur lagt svona mikla áherslu á það. (Móðir Emils)

Umsjónarkennari talaði um skemmtilegan orðaforða hjá Emil, hann vissi oft hvað orð þýddu þegar verið væri að tala um námsefni:

...hann er fróðleiksnáma af alls kyns orðum og hugmyndum. Hann hefur svo góðar hugmyndir, hann þarf bara að þora að koma þeim frá sér...hann er minnugur á það sem hann lærir...Hann þekkir alveg ótrúlega mikið af orðum sem þau þekkja að jafnaði ekki. Það er einmitt það sem hann hefur umfram þau og getur dálítið bjargað sér áfram með.

Auk þess að greina frá þessum styrkleikum, sagði umsjónarkennari: „Hans sterku hliðar eru tvímælalaust hvað hann er jákvæður, það alveg geislar af honum“. Sérkennari sem hitti Emil reglulega talaði um að Emil notaði orð sem börn notuðu ekki alltaf. Málþroskaprófið TOLD 2P var lagt fyrir í 2. bekk og sýndi mjög góða útkomu. Sálfræðingur mat Emil með góða málfarslega hæfni sem væri hans styrkleiki og á minnisprófi á sögur sýndi hann afburða góða frammistöðu bæði varðandi að geta endursagt söguna strax og svo síðar.

Áhugi

Í viðtali við mig sýndi Emil áhuga á stærðfræði og sagði að hún væri skemmtileg. Einnig nefndi hann íþróttir og myndmennt sem skemmtilegar greinar. Emil hafði áhuga á tölvuvinnu, sýndi mér tölvuforrit sem hann var að leika sér í heima eftir að viðtali var lokið og var þá öll þreyta á bak og burt og í stað hennar leiftrandi áhugi. Foreldrar sögðu að Emil hefði áhuga á skák, að vinna í tölvu og hefði mikinn áhuga á bókum. Umsjónarkennara fannst Emil opinn fyrir mörgu, hann hefði frekar áhuga á öllu en einhverju einu. Hann hefði áhuga á því að skoða bækur og sérstaklega vísindabækur. Hjá sérkennara kom fram að Emil væri áhugasamur gagnvart lestri og spenntur að komast áfram. Námið væri byggt upp í kerfi og væri hann spenntur að ljúka hverjum þætti.

Félagsleg færni

Emil var lítið með bekkjarfélögum í frímínútum á þessum tíma. Umsjónarkennari sagði félagsleg tengsl hans ekki vera sterk í bekknum en taldi hann samt njóta viðurkenningar:

Félagsleg tengsl hans hér inni eru ekki mjög sterk. Hann nær þeim ekki alveg. Hann er ekki utanveltu heldur. Honum er boðið í afmæli og allt slíkt. Þau taka honum bara eins og hann er, þau eru svolítið passív gagnvart honum.

Umsjónarkennari sagði að Emil segði seint frá þegar eitthvað gerðist neikvætt. Þetta var áhyggjuefni foreldra þar sem Emil hafði orðið fyrir einelti í skólanum og sagði ekki frá því fyrr en seint og um síðir. Foreldrar höfðu komið upplýsingum um eineltið til skólans og var tekið á málum. Umsjónarkennari hafði orð á því að Emil verði sig ekki þegar hann yrði fyrir stríðni. Sérkennari sagði að Emil talaði ekki mikið að fyrri bragði í hópnum, hann væri svolítið til baka inni í bekk og hann hlyti að vera svolítið utanveltu.

Heima léki Emil við yngri börn en foreldrar sögðu að honum þætti ekkert óþægilegt að vera einn og sótti ekkert fast að vera partur af einhverjum hópi. Félagsleg samskipti væru þó farin að skipta hann meira máli. Emil væri mjög stjórnSAMur og ætti erfitt með að tapa. Hann færi í fýlu ef hann fengi ekki að ráða. Honum þætti alveg eins gott að vera einn eins og að gefa mikið eftir og vildi vera á sínum forsendum ef hann ætlaði að vera í hóp. Í bekknum voru skipulagðir vinarhópar og þannig reynt að styrkja tengsl. Móðir hafði séð skýrt hvaða tilhneigingar Emil hafði í samskiptum í hópi:

Þeir eru þrír saman og ég hef reynt að koma honum inn í hópinn en hann fer alltaf eigin leiðir. Ég tók eftir þessu í bæði skiptin þegar vinarhópar komu hingað. Maður þurfti alveg að hafa fyrir því, hann bara týnist ef maður passar ekki upp á.

Í athugun sálfræðings komu fram erfiðleikar hjá Emil við að skilja félagslegar aðstæður, orsök og afleiðingu þegar hann notaði ekki málið heldur sjónúrvinnslu til að hjálpa sér við að leysa vandann.

Hamlandi þættir

Umsjónarkennari greindi frá erfiðleikum með athygli hjá Emil, hann væri svona í eigin heimi, fljótur að truflast, dytti út og hugsaði um annað. Örðugleikar í lestri og ritun hömluðu honum í námi. Emil ynni ekki inni í bekk nema fylgst væri með honum og þyrfti að sinna honum mikið. Hann ætti erfitt með að taka við útskýringum í hópi og þyrfti að segja honum sérstaklega hvað ætti að gera. Í mun minni hópi í sérkennslu var einnig lítið úthald í vinnu og þurfti mikið aðhald til þess að hann héldi áfram. Emil hafði verið vísað til barnalæknis og niðurstöður hans voru þær að Emil væri með athyglisbrest án ofvirkni. Fram kom hjá foreldrum að Emil ætti erfitt með að halda utan um dótið sitt.

Foreldrar sögðu að hreyfingar Emils væru grófar, hann fór seint að ganga og skreið ekki. Hann væri mjög vatnshræddur. Erfiðleikar væru með samhæfingu og sund og leikfimi honum erfið. Emil hafði spurt foreldra sína: „hvort væri enginn dagur þar sem sund eða leikfimi væri ekki“. Emil sagði þó í viðtali að það væri skemmtilegt í íþróttum en talaði um þreytu eftir hana og að það væri leiðinlegt að sippa. Hjá umsjónarkennara kom fram að Emil ætti erfitt með vissa leiki og fylgdi bekkjarfélögum ekki alltaf í fótboltann. Emil hafði verið í iðjuþjálfun en staða þar ekki kunnug í skólanum eða hvort yrði framhald á því. Hjá sálfræðingi kom fram að fínhreyfingar handa og samhæfing væri mjög slök og slök hreyfifærni truflaði sjónúrvinnslu ef Emil þurfti að koma með úrvinnslu á blaði. Heyrnærnt skammtímaminni á tölur var slakasti þátturinn hjá honum.

Mat á stöðu í námi

Foreldrar sögðu að Emil hefði kunnað stafina þegar hann byrjaði í skóla en bætt litlu við sig og hefði eiginlega ekkert lært í 1. bekk. Hann byrjaði í sérkennslu þegar hann var í 2. bekk. Núna í byrjun 3. bekkjar fannst þeim ætla að ganga betur en veturinn áður. Við lestur mislæsi Emil og virtist ekki alveg vera búinn að ná lesáttinni. Emil ruglaðist á sérhljóðum en væri öruggur á samhljóðum. Hann notaði glæru við lestur og þá sagði hann að stafirnir hættu að dansa svona: „Ég get lesið einn og einn en ekki svona saman“. Hann hafði ekki frumkvæði að því að lesa og lítið úthald við lestur. Emil væri hins vegar spenntur yfir því sem hann væri að lesa og vildi vita hvað kæmi næst. Foreldrar lýstu miklum erfiðleikum í skrift hjá Emil. Hann gæti lítið skrifað eins og í sögubók og vinnubækur í íslensku.

Í viðtali las Emil aðeins fyrir mig, hann hljóðaði mjög hægt gegnum orðin og var óöruggur. Umsjónarkennari greindi frá því að Emil læsi ekki upp fyrir bekkinn en hann stæði upp og segði eitthvað yfir bekkinn sem hann væri búinn að undirbúa. Umsjónarkennari taldi að Emil væri stutt á veg kominn í lestri:

Hann er mjög hægur en þegar hann er búinn að læra orðin þá les hann þau alveg reiprennandi. En ef það koma orð sem hann þekkir ekki þá fer hann dálítið út í að búa til. Hann horfir gjarnan á myndirnar á blaðsíðunni...þá er hann búinn að að búa til sögu við myndina og reynir þannig að bjarga sér frá textanum... Lesturinn er svona eins og æfing fyrir honum, enda er hann ekki kominn svo langt að hann sé farinn að lesa sér til ánægju eða gleði.

Erfiðleikar væru einnig í skrift „...en þar væri hann á algjöru byrjendastigi og mundi seint gerast að hann yrði alveg skrifandi“, sagði umsjónarkennari.

Sérkennari taldi Emil vera með mikla lestrarörðugleika og hann ætti mjög erfitt með hljóðgreiningu. Hann væri hægur og þyrfti að vinna á sínum hraða. Hann gæti nokkurn veginn skrifað réttan staf þegar hann heyrði heiti hans og hljóð. Í skrift komu fram miklir erfiðleikar í að draga til stafs og hann væri aðeins farinn að skrifa orð við myndir. Hann víxlaði stöfum, vantaði stafi í orðin og skrifaði ranga stafi.

Hjá sálfræðingi kom fram að Emil ætti erfitt með að tengja stafina saman í orð. Hann speglaði og mislæsi. Emil næði að lesa rétt léttan texta en gerði þó villur og virtist giska á orð út frá samhengi. Emil sýndi mörg merki um sértæka lestrarörðugleika eða dyslexíu að mati sálfræðings en þar sem Emil væri skammt kominn í námi væri fullfljótt að segja hvort lestrarfærni væri tveim árum á eftir miðað við greindarþroska og nám eins og gert er ráð fyrir í greiningarviðmiðunum um dyslexíu samkvæmt ICD-10.

Í viðtalinu við Emil sagði hann að það væri skemmtilegt að vinna í stærðfræði og hann kvartaði ekki undan því að skrifa tölustafi, nema að hann vissi ekki hvenær ætti að vera tveir eða fimm. Umsjónarkennari sagði að hann gæti fylgt nokkurn veginn í stærðfræði en hann þyrfti langan tíma og þyrfti að vinna hlutbundið. Foreldrar töldu að Emil þyrfti myndrænar úrskýringar til þess að skilja stærðfræðiefnið sem þeir töldu vera of þungt.

Ári síðar

Ég hitti Emil og foreldra hans aftur ári síðar, hann var þá nýbyrjaður í fjórða bekk. Emil fékk nýjan umsjónarkennara þennan vetur sem var þá þriðji umsjónarkennari hans. Hann var með sama sérkennara áfram og sérkennsla átti að vera þrisvar í viku. Þetta var fyrsti veturinn sem Emil hafði hlakkað til að byrja í skólanum að sögn foreldra. Framfarir höfðu orðið um mitt síðasta skólaár og var hann kominn með 3,4 í hraðlestrareinkunn. Á einkunnablaðinu síðasta vor stóð að hann þyrfti að bæta lesturinn og hafði honum sárnað mjög mikið og sagðist aldrei ætla að lesa aftur. Hann hafði lagt metnað sinn í að vinna vel og tók umsögninni mjög illa. Sótt var um undanþágu í samræmdum prófum fyrir Emil.

Emil gaf ekki miklar upplýsingar um veturinn sinn í þriðja bekk. Hann sagði að stærðfræðin væri orðin svolítið skrýtnari en sagðist núna geta unnið í bókinni *Ritrún* inni í bekk og þætti hún skemmtileg. Hann sagði að teikningar sínar væru dálítið skrýtnar, hann væri ekkert sérlega góður í því að teikna og myndirnar ekki eins og hann vildi hafa þær. Hann sagðist þurfa að skrifa dálítið mikið í skriftinni, svona tvær blaðsíður. Emil sagðist hafa valið sér sæti einn inni í skólastofunni og þegar ég spurði hvort hann vildi sitja einn svaraði hann að stundum vildi hann það.

4.1.2 Elva

Ég heimsótti Elvu þegar hún var að byrja í 4. bekk og þá rétt að verða níu ára gömul. Móðir Elvu var einstæð og Elva eina barn hennar. Móðir vann utan heimilis. Elva var í tuttugu og þriggja barna bekk og var að fá nýjan umsjónarkennara sem var fjórði umsjónarkennari hennar. Hún byrjaði í sérkennslu í 3. bekk og var með sama sérkennara í 4. bekk. Elva fór í greiningu til sálfræðings eftir áramót í 3. bekk og fór í framhaldi af því til barnalæknis. Elva var jákvæð í viðtalinu við mig framan af og sagði gjarnan frá því sem henni var hugleikið. Hún hafði ekki mikið úthald, viðtalið reyndi á hana, hún varð tvívegis hás í viðtalinu og sagðist vera að missa röddina.

Styrkleikar

Í viðtali við móður kom fram að Elva var sterk í tjáningu. Móðir sagði að hún hefði verið fljót til að tala og orðaforðinn væri góður. Hún væri sterk í að hlusta, ná innihaldi og tjá sig. Elva væri með góða rökhugsun, hún hugsaði sjálfstætt og væri góð að finna lausnir og útsjónarsöm. Hún sýndi þrautseigju við að taka á hlutum sem væru henni erfiðir. Sérkennari taldi Elvu vera klára stelpu á mörgum sviðum, hún hefði oft eitthvað til málanna að leggja og vildi tala og segja frá. Hjá sálfræðingi kom fram að Elva væri með framúrskarandi góðan málskilning og var hún með afburðagóða frammistöðu á minnisprófi þar sem lesin var saga fyrir Elvu sem hún endursagði. Elva hefði góða yrta rökhugsun og þekkingu. Hún ætti auðvelt með að leysa ný verkefni á grundvelli munnlegra upplýsinga. Hjá sálfræðingi og sérkennara kom fram að Elva væri fús að takast á við verkefni.

Áhugi

Í viðtali vildi Elva helst segja frá því sem hún var að gera í list- og verkgreinum. Þar var mikill áhugi á viðfangsefnunum og hún lýsti nákvæmlega mörgum verkþáttum. Elva hafði verið í dansi, fimleikum og karate í frístundum og gekk vel í því sem hún

stundaði núna. Hún yrði ekki uppnumin af einhverju æði sem gengur, sagði móðir. Elva sýndi áhuga á að hlusta á sögur og hlustaði mikið á efni af snældum sem hún fékk að láni á safni, hún var mjög góð í að hlusta á flóknar sögur og hlustaði aftur og aftur og sumt kunni hún utan að. Elva lét vel af því að vinna í stærðfræði og sýndi frumkvæði í að vinna heima í henni.

Félagsleg færni

Í viðtölum kom fram að viðmælendum fannst Elva blíð og góð stúlka. Hún léki sér við aðrar stelpur en hafði lent í samskiptaörðugleikum í bekknum. Elva hafði orðið fyrir einelti frá skólabyrjun af barni í bekknum og það hafði haft áhrif á líðan hennar og félagatengsl. Elva hafði kvartað undan þessu á hverju ári en áreitnin sást ekki þegar hún var athuguð af kennurum fyrstu árin. Sérkennari hafði komið auga á þetta í skólanum árinu áður og einnig nýr umsjónarkennari Elvu að hausti í 4. bekk. Sama haust hafði móðir heyrt á tali barna úr bekknum heima í hverju eineltið fólst. Nýr umsjónarkennari tók á þessu og náði að stöðva áreitni gagnvart Elvu.

Umsjónarkennari taldi Elvu ekki eiga í verulegum vandræðum með að tengjast félagslega. Hjá sálfræðingi kom fram að Elvu fyndist hún stundum vera útundan í frímínútum. Hún ætti ekki bestu vinkonu, hún vildi gjarnan leika sér við önnur börn en vissi ekki alltaf hvernig hún ætti að fara að því og ætti stundum erfitt með að setja sig í spor annarra. Í litlum hópi hjá sérkennara hafði Elvu gengið vel með tengsl.

Hamlandi þættir

Fínhreyfingar höfðu verið slæmar þegar Elva var á leikskóla og var móður bent á að þjálfar þær. Móðir fékk leiðbeiningar og útbjó verkefni sem Elva hafði áhuga á og vann. Þegar Elva byrjaði í skóla komu fram skriftarörðugleikar. Elva var lengi að læra að hjóla en náði því árinu áður. Samhæfing væri samt ekki alveg komin ennþá að mati móður. Elvu hafði einnig gengið erfiðlega með sund. Móðir hafði brugðist við erfiðleikum Elvu með því að setja hana í hreyfiþjálfun í ýmsum greinum í frístundum. Elva hafði fundið það sem hentaði henni og náð vel einbeitingu og jafnvægi að mati móður.

Í viðtalinu sagðist Elva vera lesblind og að hún væri líka greind með athyglisbrest. Þegar ég spurði hvað hún gerði þegar henni fyndist hún vera að missa athyglina, svaraði hún:

Ég finn það aldrei, ég fer kannski bara að leika þegar ég á að vera að læra eða eitthvað eða hugsa um eitthvað allt annað en að læra eða eitthvað svoléiðis. Eða ég bara stand upp og fer að tala við aðra.

Móðir sagði að Elva gæti verið á iði og næði ekki að einbeita sér. Hún gæti lokast og þá næðist ekki samband við hana og hún gripri ekki hvað ætti að gera. Í athugun sálfræðings kom fram að Elva mætti viðmiðunum um athyglisbrest heima og í skóla. Umsjónarkennari greindi frá að það væru yfirleitt einhver samskiptamál í bekknum sem Elva tæki inn á sig. Hún tæki hluti inn á sig sem aðrir gerðu ekki, stríðni og það sem væri óviljandi gert.

Mat á stöðu í námi

Móðir sagði að Elva hafi kunnað alla stafina þegar hún byrjaði í skólanum og hún hafði helst haft áhyggjur af að Elva gæti átt erfitt með að sitja kyrr. Í seinni hluta 1. bekkjar var móðir farin að átta sig á að það voru vandamál með lesturinn. Í 2. bekk hafði henni fundist lítið nám fara fram og í lok 3. bekkjar var Elva komin með 3 í hraðlestrareinkunn. Sérkennsla í lestri byrjaði þegar Elva var í 3. bekk. Í lestrinum voru ekki ákveðin orð sem hún mislas en smáorð dyttu út og endingar voru ekki réttar. Orð eins og alltaf gat til dæmis orðið aldrei. Úthald hennar var ekki mikið, hún varð þreytt eftir um það bil 15 mínútur og hafði ekki frumkvæði að því að lesa. Í vinnubókum gat hún mislesið fyrirmælin. Elva leitaði skilnings þegar hún væri að lesa, hún væri forvitin og velti fyrir sér hvað kæmi á næstu blaðsíðu, hún hugsaði um orsök og afleiðingu. Umsjónarkennari taldi lesturinn hamla Elvu í námi en einnig skriftin, hraðinn væri ekki orðinn nógu mikill. Hjá sérkennara kom fram að framfarir væru hægar en það væri mikil seigla í Elvu. Ítarleg lestrargreining hafði ekki verið gerð af sérkennara. Í sérkennslu var áhersla á að vinna með lestur og Elva hafði lítið verið að skrifa frá eigin brjósti. Að mati sérkennara var lesturinn ekki orðinn nógu sjálfvirkur hjá Elvu, hún þyrfti að lesa miklu meira. Sérkennari var ekki viss um hvort hann mundi greina Elvu með dyslexíu. Hjá sálfræðingi komu fram námserfiðleikar bæði í lestri og skrift hjá Elvu og greindist hún með sértæka lestrarörðugleika eða dyslexíu. Erfiðleikar komu fram við einbeitingu, skammtímaminni, sjónræna úrvinnslu og áttun. Lestur var frumstæður og sundurslitinn og hún bútaði orðin niður í hljóðin. Hún las nokkuð rétt og átti það bæði við um orð og orðleysur.

Móðir Elvu taldi ekki vera sérstaka erfiðleika í stærðfræði en sagði að Elva væri samt í stuðningskennslu nokkra tíma á viku. Skýringin sem móðir hafði fengið var að börn með lestrarörðugleika lentu oft í vandræðum með stærðfræði. Umsjónarkennari sagði að hún þyrfti sérstakar útskýringar í stærðfræði, gripi ekki þegar dæmi væri bara lesið.

Ári síðar

Þegar ég heimsótti Elvu og móður hennar ári síðar sagðist Elva nú vera að lesa þyngri bækur og læsi nú í hljóði. Móðir greindi frá framförum, einkum í lestri. Elva fór í samræmd próf og fékk 7,5 í heildareinkunn í stærðfræði og 6,5 í íslensku. Hún var með góðar einkunnir í lesskilningi og málfræði en stafsetning var slök og mjög lág einkunn í ritun. Móðir sagði að Elvu hafði liðið illa seinni hluta vetrar og hafði barnalæknir vísað henni í listmeðferð. Móðir gerði athugasemdir við að erfitt væri að komast að með barnið sitt til þess að fá hjálp og að kostnaður vegna meðferðar væri mikill.

4.1.3 Björn

Ég hitti Björn að vori þegar hann var að ljúka við 4. bekk. Björn var yngstur þriggja systkina en eldri systkini höfðu lokið grunnskóla. Björn bjó hjá báðum foreldrum og móðir var heimavinnandi þennan vetur. Hann hafði verið með sama umsjónarkennara frá því í 1. bekk. Björn hafði farið í greiningu til sérkennara utan skólans og verið um tíma í talkennslu í skólanum. Hann fór í greiningu hjá sérkennara skólans í lok 4. bekkjar og var nokkra tíma í sérkennslu eftir það. Staða hans hafði verið metin í byrjun skólagöngu af sérkennara og fylgst með honum.

Styrkleikar

Foreldrar sögðu að Björn hefði mikið ímyndunarafli, hann væri skipulagður og vildi hafa hlutina í ákveðnu ferli. Hann gæti verið mjög þolinmóður þegar hann væri eitthvað að fönndra og dútla og fengi bara að vera hann sjálfur. Hann væri mjög duglegur að finna sér eitthvað að gera og fljótur að því sem hann hefði áhuga á, bæði að skilja og muna. Honum leiddist aldrei og gæti alveg verið einn. Björn væri laginn með allt sem héti að byggja og gæti sett saman stærstu leikföng eftir myndrænum leiðbeiningum. Hann væri sterkur í tónlist, hefði gaman af því að hlusta og spila á hljóðfæri. Honum gengi mjög vel á skíðum. Björn horfði mikið á teiknimyndir og

mundi öll smáatriði í kringum þær. Hann hafði lært ensku af teiknimyndum þannig að hann var fær um að taka þátt í samræðum á ensku.

Umsjónarkennari taldi Björn vera ágætan í íþróttum og að honum gengi vel að spila á hljóðfæri. Hann gæti sett ýmislegt saman í sögugerð. Björn gat sýnt frumkvæði og sjálfstæði ef það var eitthvað sem höfðaði til hans og hann væri sterkur í. Ef hann hafði áhuga mundi hann vel það sem lesið var fyrir hann eða hann las sjálfur. Björn var að mati umsjónarkennara sterkur í ýmsu í stærðfræði og þá sérstaklega þrívíðum formum. Sérkennari sagði Björn vera jákvæðan og bjartsýnan, málskilningur væri góður og hann væri vinsæll og kátur.

Áhugi

Í viðtali kom fram að Birni fannst gaman í list og verkgreinum og að hann spilaði sjálfur á hljóðfæri. Björn var áhugasamur um verkefni í smíði og sagði frá því að hann hefði fundið teikningu á netinu sem hann fékk að smíða eftir. Björn sagðist hafa áhuga á tölvum og að horfa á teiknimyndir. Hann æfði bæði fótbolta og væri á skíðum. Björn sagðist hafa gaman að því að skrifa í skrifarbók og læra að tengja stafina saman.

Félagsleg færni

Björn sjálfur nefndi tvo góða vini sem hann léki oftast með. Foreldrar sögðu hann þokkalega vinsælan en hann ætti engan einn eða tvo nána vini. Umsjónarkennari taldi að hann hefði átt góða vini þegar hann var í 4. bekk. Foreldrar töldu að Björn gæti verið svolítið ráðríkur og var mjög stjórnsamur fyrstu skólaárin sem gæti hafa haft áhrif á samskipti þannig að börn hafi forðast hann. Hann þoldi illa mótlæti. Hann væri ekkert sérstaklega öruggur í stórum hópi og vildi ekki taka þátt þar sem krakkar væru að sprella eitthvað hvert í öðru.

Hamlandi þættir

Foreldrar greindu frá því að Björn gæti verið eirðarlaus, ópolinmóður og næði illa að einbeita sér við það sem væri honum erfitt í námi. Það væri mikið eirðarleysi og hreyfing á honum þegar hann væri að lesa. Erfiðleikar hjá Birni virtust aðallega tengjast stöðu hans í lestri og ritun auk félagslegra þátta eins og að vera óruggur í stórum hópi.

Mat á stöðu í námi

Grunur um lestrarörðugleika vaknaði hjá foreldrum þegar Björn var í 2. bekk. Þegar hann átti að lesa varð mikiðeirðarleysi og hreyfing á honum, hann stóð upp og fór að hugsa um annað, náði ekki einbeitingu. Lestrarörðugleikar fóru ekki að koma mikið fram fyrr en í 2. bekk að mati umsjónarkennara. Sérkennari hafði metið stöðu Björns í 2. bekk en hann var ekki meðal þeirra sem taldir voru slakastir í lestri og fengu sérkennslu. Ástæðan var því tímaleysi hjá stoðkerfi skólans. Hann fékk talkennslu um tíma þar sem hann vantaði mállhljóð en var ekki jákvæður gagnvart því að fara í þá tíma. Foreldrar leituðu til sérkennara utan skólans þegar Björn var átta ára og þá í 3. bekk þar sem lítill stuðningur fékkst í skólanum. Hjá þeim sérkennara fengu þau lituð gleraugu handa honum og það var sagt að hann væri með snert af lesblindu og sæist flókt í augunum. Hann næði illa að kveða að orðinu eða mynda það, hann læsi aðeins inn í orðið og svo byrjaði hann aftur.

Í viðtali við mig lét Björn vel af skólanum og sagði að það væri gaman í skóla. Hann var fús til samstarfs og jákvæður gagnvart því að lesa aðeins fyrir mig upp úr lestrarbók. Hann réði vel við þyngdarstig textans. Björn fór í lestrargreiningu í skólanum þegar hann var í 4. bekk og fengu foreldrar niðurstöður um vorið. Um það leyti var hann í nokkrum tímum hjá sérkennara. Niðurstöður greiningar hjá sérkennara sýndu ákveðna veikleika í hljóðkerfisvitund, framburði og veikleika í meðferð málsins. Villur sem Björn gerði væru oft einkennandi hjá þeim sem ættu síðar við leshömlun (dyslexíu) að stríða samkvæmt mati sérkennarans. Björn var með 4,4 í hraðlestrareinkunn á þessum tíma og fékk síðan einkunnina 5 í skólalok um vorið. Mikil orka fór í að lesa og virtist hann stafa fyrsta staf í orði en tengja síðan.

Umsjónarkennari sagði að það hafði verið mikill barningur í lestrinum í 2. og 3. bekk en síðan hafði þetta farið að sveiflast upp á við en það var ekki fyrr en í lok 4. bekkjar sem Björn fór að lesa sér til ánægju. Þegar hann komst á skrið í lestrinum fór þetta allt að ganga mikið betur.

Þegar námsefni var skoðað með Birni kom í ljós að hann náði ekki alltaf að ljúka verkefnum. Hann sagðist sjálfur verða þreyttur á því að skrifa, hann svitnaði í lófanum. Stundum þyrfti hann að stroka út. Honum fannst erfitt að finna eitthvað til þess að skrifa um í sögugerð. Efnislega virtist Björn valda námsefninu og virtist fylgja bekkjarfélögum sínum.

Heimsókn ári síðar

Björn fékk nýjan umsjónarkennara í 5. bekk sem var annar kennari hans frá skólabyrjun. Þegar ég las fyrir Björn það sem hann hafði sagt fyrir ári sagði hann að það væri ennþá nokkuð um að hann næði ekki að klára verkefni. Í ritun sagði hann að gengi kannski aðeins betur, sögugerð gengi betur og að lesa upp. Hann sagðist vera orðinn betri í skrift en núna þætti honum ekkert sérstaklega gaman að skrifa. Í stærðfræði væri hann orðinn betri í deilingu. Hann væri með bækur í lesgreinum eins og *Land og líf* og *Lífriki á landi*. „Stundum les maður sjálfur“, sagði Björn, „stundum les kennarinn og stundum skiptast krakkarnir á að lesa“. Varðandi samvinnu og aðstoð sagðist Björn oftast vinna einn sér. Það væri stundum gaman í skólanum, ekki alltaf.

Foreldrar sögðu að það hefðu verið miklar framfarir í 5. bekk. Sjálfsálit væri miklu meira og Björn væri hættur að draga sig í hlé, hann tæki nú þátt í hlutunum. Honum færi mikið fram í námi en það væri mikið heimanám. Hann væri mikið einbeittari og mikill munur í öllu. Í fótbolta væri hann farinn að beita sér, en dró sig áður í hlé. Lestrareinkunn um vorið í 5. bekk var 7,5 í lestri en í lok 4. bekkjar hafði hann verið með 5. Erfiðleikar væru í stafsetningu. Heimalestur væri ekki reglulegur, hann fengist ekki til að taka aðrar bækur en teiknimyndabækur og ekki krafa um að hann læsi heima af skólans hálfu nema í lesgreinum.

4.1.4 Egill

Egill bjó hjá móður og föstra og átti nokkur eldri systkini á grunnskólaaldri. Ég hitti hann undir vorið þegar hann var í 4. bekk og nýlega orðinn tíu ára gamall. Hann var jákvæður og tilbúinn að leggja því lið að hjálpa öðrum sem ættu í erfiðleikum með lestur að sögn móður. Egill hafði verið með sama umsjónarkennara frá því í 1. bekk. Hann hafði ekki farið í greiningu í skólanum en til fleiri aðila utan skólans. Egill byrjaði í sérkennslu og stuðning í 3. bekk og var ennþá í stuðningstímum í 5. bekk.

Styrkleikar

Foreldrar Egils sögðu hann spurulan og forvitinn. Hann hefði góðan orðaforða og talaði skýrt. Hann væri fljótur að grípa lög sem hann heyrði. Fín- og grófhreyfingar voru sterkar, sæmhæfing góð og hann hafði verið fljótur að læra að synda og hjóla. Honum gengi vel í handmennt. Egill væri félagslega sterkur og ætti marga vini. Egill nefndi sjálfur að hann væri góður í íþróttum, að teikna, í skrift og að reikna. Einnig

lét hann vel af sér í öllum list- og verkgreinum. Umsjónarkennari taldi styrkleika Egils vera í íþróttum, hann væri mikill keppnismaður. Hann væri flinkur að teikna, fínhreyfingar væru góðar og skriftin væri góð. Egill sýndi frumkvæði og sköpun þegar unnið var með verkefni í söguaðferð, hann væri virkur í hópavinnu og væri frjór þegar hann skrifaði í sögubækur. Honum gengi vel í smíði. Sálfræðingur sagði Egil með góða félagslega færni og sterkan í íþróttum, atferli og aðlögdun. Skilningur væri góður og góð sjónræn og verkleg rökhugsun, athygli og útsjónarsemi. Heyrnærnt orðminni og sjónminni væri í meðallagi.

Áhugi

Egill var mikið í íþróttum og og sótti æfingar í tveimur boltaíþróttum. Hann var sex sinnum í viku á æfingum. Bekkjafélagar tengdust mikið í gegnum íþróttirnar. Egill hafði líka verið í skák bæði í skólanum og utan hans. Auk þess nefndi Egill að honum gengi vel að teikna og hann lét vel af sér í öllum list- og verkgreinum.

Félagsleg færni

Það var mat viðmælenda að Egill væri sterkur félagslega. Umsjónarkennari sagði að hann hefði sjálfstraust til að koma skoðunum sínum á framfæri og nyti viðurkenningar í bekknum.

Hamlandi þættir

Egill nefndi sjálfur að honum fyndist ekki alltaf auðvelt að muna það sem hann hefði lesið. Ósamræmi kom fram í mati foreldra og Egils varðandi að læra ljóð en Egill sagði að það væri ekki erfitt en foreldrar aftur á móti að það tæki langan tíma fyrir hann að læra texta utan að og hefði í byrjun ekki gengið. Hann þyrfti lag við textann, þá gengi betur. Foreldrar nefndu lestrarörðugleika sem veika hlið og að Egill hugsaði ekki mikið um innihald texta, vildi koma þessu af. Hann hefði lítið tímaskyn og virtist ekki alltaf grípa útskýringar í hópi.

Umsjónarkennara fannst eftirtekt inni í bekk lítill og kæmi fram í áhugaleysi, hann væri fljótfer og vildi drífa hlutina af. Það væru erfiðleikar í lesskilningi og muna það sem hann læsi og skrifa um það. Einnig kæmu fram stafsetningarerfiðleikar.

Í athugun sálfræðings komu fram veikleikar á ákveðnum minnisþáttum, einbeitingu og úthaldi. Það skorti á orðaforða. Einnig komu fram skriftarörðugleikar (handskrift) og hljóðgreiningarörðugleikar.

Mat á stöðu í námi

Móðir Egils sagði að lestrarnám hafi strax gengið illa, honum hafi gengið illa að læra stafina og þetta hafði allt verið svo erfitt. Skólinn ráðlagði að bíða og sjá en þegar Egill var í 2. bekk kom fram grunur um lestrarörðugleika hjá foreldrum og var farið með hann til sérkennara utan skólans sem taldi grun um lesblindu. Foreldrar óskuðu eftir lestrargreiningu í skólanum eftir þetta og þegar Egill var í 3. bekk fór hann á Fræðslumiðstöð í greiningu. Misskilningur varð um hvað ætti að greina og töldu foreldrar að hann hefði farið í lestrargreiningu en Egill fór í sálfræðiathugun og athugað hvort hann væri ofvirkur og/eða með athyglisbrest. Foreldrar fengu ekki skýrslu í hendur eftir þetta um vorið. Var þeim vísað til barnalæknis af sálfræðingi skólans. Barnalæknir vísaði síðan foreldrum til sérkennara og svo til annars sálfræðings utan skólans. Þessar greiningar fóru að mestu fram um sumarið. Að svo búnu stóðu foreldrar að því að fá sérkennara utan skólans til þess að hafa fund í skólanum og fara yfir það sem búið væri að gera.

Þegar rætt var við Egil um stöðu hans í lestrinum sagðist hann geta bætt hana með því að lesa mikið. Honum fannst ekki alltaf auðvelt að muna það sem hann hafði lesið. Egill sagði að sér þætti gaman að skrifa og ekki erfitt að tengja skriftina. Foreldrar sögðu að Egill læsi ennþá upphátt og hann væri að ruglast á smáorðum, hann læsi kannski löng orð en svo kæmu orð eins og sem og til og þá ruglast hann. Í stað orðanna *til* og *þá* gæti hann til dæmis lesið *hjá* eða *en*. Hann ætti einnig erfitt með að greina mun á orðum með einföldum og tvöföldum samhljóða. Lesturinn tæki orku og hann vildi koma þessu af, hugsaði ekki mikið um innihald. Það kviknaði ekki neisti gagnvart lestrarnámi hjá Agli þrátt fyrir keppnisskap.

Hjá sálfræðingi sem foreldrar leituðu til utan skólans þegar Egill var níu ára gamall kom fram að lestur upphátt var hægur, um 85 atkvæði á mínútu. Lestur kostaði orku og heyra mátti merki sjónrænnar ónákvæmni, áttunar- og hljóðgreingarvanda. Það greindust veikleikar á ákveðnum minnisþáttum, einbeitingu og úthaldi og kæmi fram skortur á orðaforða. Fínhreyfi- og skipulagserfiðleikar birtust í stafagerð og komu fram merki um hljóðgreiningarerfiðleika og ruglingur á b, p og d. Skrift kostaði orku og mundi Egill þreytast í hendi við skrift. Slíkt kæmi niður á hraða og úthaldi við skriflega tjáningu. Veikleikar höfðu leitt til sértækrar lesröskunar, samkvæmt ICD-10

greiningar-viðmiðunum. Sérkennari sem einnig greindi Egil utan skólans mat hann með lesblindu að sögn foreldra.

Umsjónarkennari taldi Egil ekki vera með alvarlega lestrarörðugleika. Í lesgrein eins og biblíusögum gafst hann fljótt upp á að lesa til þess að fá innihald. Skrifin hamlaði honum í lesgreinum og hann átti erfitt með að taka innihald úr texta og koma því saman. Hann væri lengi að skrifa og þyrfti að vanda sig mikið. Skrifaði tvær til þrjár línur meðan aðrir skrifuðu fjórar. Umsjónarkennari sagði Egil mun hægari í íslensku, að lesa og skrifa en til dæmis í stærðfræði. Agli sjálfum fannst stærðfræði ekki erfið og sagði umsjónarkennari að Egill næði að fylgja bekkjarfélögum í stærðfræði. Foreldrar sögðu að það kæmi fram erfiðleikar með orðadæmi og margföldunartaflan væri erfið að læra.

Egill byrjaði í sérkennslu í 3. bekk og var í fyrstu hjá sérkennara en seinni hluta vetrar hjá stuðningskennara. Í 4. bekk var hann áfram hjá stuðningskennara og var þrjár stundir á viku í hóp með þremur stelpum en í 5. bekk var hann í fimm stundir ásamt fimm drengjum í bekknum. Hann var í þremur stundum á viku í íslensku, einum tíma í tölvum og einum tíma í stærðfræði. Í 4. bekk hafði kennsluástaðan verið lítil og varla til annars en að vinna í einhverjar bækur, sagði stuðningskennari en veturinn á eftir var mun betri aðstaða og hægt að bjóða upp á fjölbreyttari vinnu. Egil hafði ekki kvartað heima undan því að fara í stuðning en stuðningskennari upplifði að hann hefði verið orðinn leiður í 4. bekk en varð mun glaðari að koma þegar aðstaðan varð betri í 5. bekk.

Stuðningskennara fannst Egill ekki með alvarlega lestrarörðugleika miðað við önnur börn sem væru hjá honum. Hann væri bestur í þeim hópi sem hann væri núna og læsi alveg þokkalega þungan texta. Hann kom samt verstur út úr lesskilningsprófi af þeim sem voru í hópnum. Stuðningskennari var með litlar upplýsingar um stöðu Egils inni í bekk og í öðrum þáttum námsins öðrum en lestri og ritun.

Umsjónarkennara fannst Egill taka illa eftir og fylgjast illa með hvað hann ætti að gera. Hann væri mikið eftir á í vinnu. Umsjónarkennara fannst hann áhugalaus, viðhorfið að drífa hlutina af svo það væri búíð. Það væri að koma fram að hann ætti erfitt með að skrifa um það sem hann væri að lesa eins og í samfélagsfræðigreinum. Kennara fannst hann óruggur að muna það sem hann læsi og það væri líka

einbeitingarskortur og fljótfærni hjá honum. Hann væri svolítið að hespa hlutunum af og þá nennti hann ekki að gá. Hann vildi að kennari segði honum svarið. Erfiðleikar væru í stafsetningu, hann víxlaði og heyrði vitlaust, slepti hljóðum, ruglaði einföldum og tvöföldum samhljóða.

Að nokkrum mánuðum liðnum

Samantekt úr viðtölum foreldra og Egils var send heim eftir fáeina mánuði. Haft var samband símleiðis og athugað hvort væru athugasemdir eða eitthvað sem foreldrar vildu bæta við en svo var ekki. Foreldri las samantekt með Agli.

4.1.5 Finnur

Viðtalið við Finn var tekið um vorið þegar hann var að ljúka 5. bekk en hann var þá tíu og hálfis árs gamall. Finnur bjó hjá báðum foreldum og átti eitt eldra systkini. Móðir var útvinnandi en faðir var heimavinnandi þegar viðtöl voru tekin. Finnur var í fámennum bekk og hafði haft sama umsjónarkennara í eitt og hálf ár. Kennaraskipti höfðu verið tíð en núverandi umsjónarkennari var fjórði kennarinn sem Finnur hafði haft frá skólabyrjun. Finnur fór í greiningu til sérkennara skólans þegar hann var í 5. bekk en sérkennari hafði metið stöðu hans þegar hann var í 2. bekk en hann fékk sérkennslu í 2. bekk og eftirfylgd í 3. bekk. Finnur fékk flesta tíma í sérkennslu þegar hann var kominn í 6. bekk.

Styrkleikar

Sterk hlið hjá Finni var einkar gott lundarfar og lipurð í samskiptum að mati foreldra. Hann væri listrænn, góður í teikningu og handavinnu. Hann væri líka flinkur að hreyfa sig en sýndi ekki áhuga á íþróttum. Finnur væri til dæmis mjög fljótur að hlaupa. Umsjónarkennari nefndi mikið jafnaðargeð sem styrkleika og hæfileika til þess að setja saman sögur. Hann væri sterkur í ensku, vinnusamur, héldi áfram þegar hann væri kominn af stað. Í skólanum kom fram hjá umsjónarkennara að honum gengi vel í hópavinnu. Sérkennari talaði um Finn sem ljúfan og góðan. Hann væri samviskusamur og ætti að geta unnið sjálfstætt inni í bekk.

Áhugi

Finnur sagðist hafa áhuga á tölvuleikjum og myndlist. Hann var mjög duglegur að teikna og teiknaði myndasögur. Einnig fannst honum gaman að taka myndir og hafði áhuga á bíómyndum. Hann hafði farið á námskeið í leikrænni tjáningu og tölvum í

skólanum. Finnur hafði ekki verið í sérstöku frístundarstarfi í 5. bekk en byrjaði að æfa tvær íþróttagreinir í 6. bekk. Finnur sagðist hafa gaman af því þegar lesið væri fyrir hann.

Félagsleg færni

Í viðtölum sýndi Finnur jákvæðni og mikla færni í samskiptunum. Foreldrar sögðu að Finni gengi vel félagslega og hann ætti vini. Umsjónarkennari greindi frá því að honum gengi vel í hópavinnu í skólanum en þegar honum líkaði eitthvað illa drægi hann sig tilbaka gagnvart krökkunum:

Hann dregur sig alltaf til baka. Hann sagði mér reyndar íþróttakennarinn að hann væri duglegur að taka þátt í íþróttum en úti á leikvöllinum er hann voðalega mikið sér. Hann fer ekki inn í hópinn... hann heldur sig til hlés, hann á ekki frumkvæði að því að fara af stað með leiki eða eins og þegar þau eru inni í bekk og það er stungið upp á hvað eigi að gera ef þau fái frjálstan tíma... hann tekur ekki þátt.

Sérkennari sagði að Finnur tranaði sér ekki fram, hann væri hæglátur.

Hamlandi þættir

Veikar hliðar sem foreldrar nefndu tengdust fyrst og fremst námi, lestri og ritun og erfiðleikum við að læra ljóð og margföldunartöflu. Umsjónarkennari talaði einnig um erfiðleika hjá Finni varðandi dagana og ruglaðist hann til dæmis þegar hann væri að skrifa inn heimanám. Hann ætti erfitt með að koma orðum að því sem hann vildi segja, frásögn yrði samhengislaus. Þetta væri kannski vegna þess að hann flýtti sér of mikið. Sérkennari hafði þekkt Finn frá því hann var sex ára og fannst hann hafa verið mjög til baka og óruggur frá þeim aldri.

Mat á stöðu í námi

Grunsemdir um lestrarörðugleika fóru að vakna hjá foreldrum þegar Finnur var átta ára. Hann var þá enn mjög lengi að lesa og var neikvæður. Móðir hans sagði að það væri auðfundið hvað þetta var honum erfitt. Hann virtist geta lesið fyrstu þrjár til fjórar línur en síðan kæmi hann að einu orði og byrjaði að hika. Löng orð hefðu verið honum erfið, sagði faðir og móðir greindi frá að henni hefði alltaf fundist þetta vera einhver hljóðvilla: „Mér hefur oft fundist hann villtur á hljóðum, að það sé ekki að koma rétt hljóð og sleppir kannski stöfum þegar hann er að skrifa“. Um haustið í 5. bekk óskuðu þau eftir greiningu eftir að hafa látið hann lesa allt sumarið eftir 4. bekk án árangurs. Foreldrar töldu að Finnur hefði góðan lesskilning, hann gæti svarað

spurningum úr texta sem hann læsi. Erfiðleikar í stafsetningu væru að hamla Finni í ritun, hann vildi hafa þetta allt rétt. Erfiðleikar kæmu fram í stærðfræði að mati foreldra þegar væri mikið lesmál en hann væri farinn að lesa orðadæmin.

Finnur hafði tekið til flestar námsbækur sínar fyrir viðtalið við mig og var jákvæður að sýna námsefni sitt. Finnur sagði að lesturinn gengi betur og til þess að bæta lesturinn gæti hann lesið meira. Hann sagðist muna það sem hann hefði lesið. Finnur las fyrir mig í viðtalinu, bæði úr skáldsögu og kafla í lesgreinum eins og náttúrufræði og einnig bókmenntum. Hann las að mestu rétt upp úr skáldsögunni og gat svarað spurningum en þegar texti var orðinn þyngri og um óþekkt efni í raungreinum að ræða mislas hann mikið á kostnað skilnings. Finnur sagðist vera farinn að taka sig miklu meira á í skrift, hann skrifaði mikið hraðar. Hann gæti skrifað eftir kennaranum þegar hann læsi upp. Hann væri farinn að skrifa tengda skrift en skrifaði bara aðeins, missti stundum áhugann á því, það væri erfiðara. Honum fannst mikið að skrifa í móðurmáli og stafsetning þætti honum leiðinleg. Hann sagðist sjálfur geta lesið orðadæmin í stærðfræðinni. Umsjónarkennari sagði að hann væri enn að víxla tölustöfum. Finnur sagðist hafa gert margar tilraunir til þess að læra margföldunartöfluna en gleymdi svo sumu. Einnig fannst honum frádráttur erfiður.

Þegar námsefni Finns almennt var skoðað kom fram að hann þurfti að skrifa mjög mikið í vinnubækur og hann virtist fylgja námsefni bekkjarins. Hann lagði sig fram við að ljúka sínu heimanámi og það tók oft langan tíma. Umsjónarkennari taldi að Finnur væri verst staddur í að skrifa, öll ritun væri erfið og erfitt að skilja það sem hann væri að skrifa. Finnur væri enn langt á eftir þegar stafsetningaræfingar væru skrifaðar eftir upplestri, svona tveimur setningum á eftir hinum. Einnig þætti kennara ekki ganga vel hjá honum að skrifa upp texta af töflu.

Sérkennari mat stöðu Finns í lestri í 2. bekk og fékk hann þá kennslu inni í bekk af vönum sérkennara ásamt fleiri nemendum. Eftirfylgd var síðan í 3. bekk. Finnur var lengi að læra stafina og lengi að tengja. Hægar framfarir voru í 3. bekk. Finnur fór í einn tíma á viku í stuðningskennslu í 5. bekk ásamt þremur til fjórum nemendum. Um haustið í 5. bekk fór hann í lestrargreiningu hjá sérkennara í skólanum og var lagt fyrir prófið *GRP 10*, sem er staðlað greiningarpróf í lestri og stafsetningu fyrir 10 ára nemendur. Sérkennari mat það svo að Finnur væri mjög hæglæs, hann sleppti smáorðum og endingar væru oft rangar. Lestur væri mjög hikandi og hann ætti erfitt

með löng orð. Með þessu lestrarlagi ætti hann erfitt með að ná innihaldi texta, en hann reyndi að giska á orð út frá innihaldi. Lestur væri slakur og stæðu 90% barna betur en hann samkvæmt stöðlun prófsins og sama ætti við í stafsetningu. Slök frammistaða greindist varðandi hljóðkerfisvitund. Mikil orka færi í að lesa hjá honum. Hraðlestrareinkunn var 5. Sérkennari greindi Finn með dyslexíu.

Ári síðar

Í viðtali við foreldra kom fram að það hefðu ekki orðið miklar breytingar síðasta árið. Finnur sagði að lesefni væri orðið dálítið þyngra og hann mundi ekki alltaf það sem hann hafði lesið. Hann væri nú kominn með 5, 4 í hraðlestrareinkunn sem var einum hærri en fyrir ári. Í vetur hafði Finnur fengið nýjan sérkennara og fór þrisvar í viku ásamt nokkrum öðrum í bekknum. Sérkennari lagði áherslu á að vinna með texta í lesgreinum. Móðir sagði að hann myndi betur fyrir próf þegar væri lesið fyrir hann og hann kysi það fremur en að hlusta á hljóðsnældur. Hann æfði nú tvær íþróttagreinar og þar af aðra í skólanum. Hann hafði einnig verið í tölvuverkefnum sem væru hluti af list- og verkgreinum.

Yfirlit

Í töflu 4.1 má sjá í hvaða bekk börnin voru þegar viðtöl voru tekin og hvenær greiningar voru gerðar. Einnig kemur fram í hvað bekk börnin voru þegar sérkennsla eða stuðningskennsla hófst.

Tafla 4.1 Yfirlit tíma, greininga og sérkennslu/stuðningskennslu

	Emil	Elva	Björn	Egill	Finnur
Bekkur tími viðtala	3. b. að hausti	4. b. að hausti	4. b. að vori	4. b. að vori	5. b. að vori
Greiningar	Greining sálfræðings á vorönn í 2. b.	Greining sálfræðings á vorönn í 3. b.	Greining sérkennara í 3. b. utan skólans og í lok 4. b. innan skólans.	Greining hjá sérkennara í 2. bekk utan skólans. Þrjár greiningar um sumarið fyrir 3. bekk gerðar af sérkennara og tveimur sálfræðingum utan skólans.	Greining sér- kennara í 5. b. innan skólans.
Sérkennsla/ stuðnings- kennsla hófst	2. b.	3. b.	Í lok 4. b.	3. b.	2. b.

4.2 Sjálfsálit og áhrifaþættir á mótun þess

Hér á eftir er fyrst sagt frá mati á sjálfsáliti hjá börnunum að því er varðar lestur og ritun. Síðan er greint frá þáttum sem greining gagna leiddi í ljós sem hugsanlega áhrifaþætti á mótun sjálfsálits. Niðurstöður eru settar fram í þremur megin þemum:

- næmi og styrkur í tengslum við fullorðna og önnur börn - viðurkenning, væntingar,
- þekking á lestrarörðugleikum og hvernig henni er miðlað, skilningur og viðhorf,
- námsaðstæður og námsþarfir, heima og í skóla - þyngd viðfangsefna.

4.2.1 Mat á sjálfsáliti – lestur og ritun

Til þess að meta sjálfsálit var námsefni barnanna sem þau voru með í viðtali skoðað og rætt við þau um áhuga þeirra og viðhorf til getu í lestri og ritun. Síðan var borið saman viðhorf þeirra, foreldra, kennara og mat greiningaraðila.

Emil, að hausti í 3. bekk

Í viðtalinu við Emil kom hann fyrir sem viðkvæmt barn. Þegar talið fór að snúast um lestur og verkefni í ritun voru skoðuð vék hann sér oft undan spurningum þegar verkefnin höfðu reynst honum erfið og dró í stað fram stærðfræðibók og vildi ræða um verkefni þar. Emil var mjög tregur til þess að lesa en féllst að lokum á að lesa nokkrar línur. Hann kvaðst vera orðinn svo þreyttur á að lesa og þreyttur eftir daginn. Við foreldra sína heima hafði Emil sagt að hann væri verstur af öllum í lestri. Hann hafði ekki frumkvæði að því að lesa og lítið úthald við lestur. Faðir Emils sagði að honum þætti þetta vera farið að hafa meiri áhrif á hann núna og að Emil fyndi til með sjálfum sér:

Ég veit ekki hvort hann veit betur af þessu eða hvort það sé meiri metnaður eða hvað það er. Mér finnst ég bara sjá það núna að þetta er farið að pirra hann svolítið meira að ganga illa að lesa eða skrifa. Í fyrra fannst manni honum ekki skipta það eins miklu máli...þetta er svona þegar er verið að lesa í bekknum, hvernig þau lesa og hvernig hann les. Ég held að hann sé fyllilega meðvitaður og þótt sé farið að ganga betur hjá honum held ég alveg að hann sjái núna betur muninn á sér og hinum krökkunum.

Við heimanámið hafði lesturinn verið Emil einna erfiðastur en hann átti einnig í miklum erfiðleikum með skrift. Faðir sagði að Emil virtist ekki sáttur við skrift sína og sárnaði hvernig hann skrifaði, hann hefði metnað gagnvart þessu og þetta færi illa í hann. Þegar verkefni í ritun voru skoðuð í viðtalinu tjáði Emil sig umbúðarlaust um

Það sem var erfitt, sagði að ritunarverkefni sem við skoðuðum saman væru leiðinleg: „...út af því að maður þarf að skrifa...ég er alveg hrifinn af því að vinna þau bara að ég þyrfti ekki að skrifa svona mikið“. Dapur í bragði sagðist hann líka þurfa að skrifa í tónmennt: „maður fær alltaf blöð sem maður þarf að skrifa“. Hann sagðist verða þreyttur í hendinni og ruglaðist á því hvar hann ætti að byrja á stöfunum. Þegar ég skoðaði teikningar sem Emil hafði gert af fjölskyldu sinni í vinnubók í íslensku varð hann æstur og vildi ekki að ég væri að horfa á þær: „Og hættu svo að horfa á það sem er ég. Ég er alltaf svo heimskulegur, ég vil ekki“. Hann lýsti nokkrum sinnum megnri óánægju með hvernig hann teiknaði.

Umsjónarkennari lýsti Emil sem hlédrægum, hægum og rólegum. Hann sagði að Emil væri svolítið sérlundaður og gæti orðið svolítið þrjár en það væri undantekning að hann neitaði einhverju. Hann tjáði sig ekki mikið um tilfinningaleg mál og hann væri ekkert að klaga og kvartaði ekki. Í viðtali við umsjónarkennara spurði ég hvort væri einhver orð sem Emil segði eða eitthvað í hegðun hans sem benti til þess að Emil væri ekki sáttur með stöðu sína núna. Umsjónarkennari taldi það ekki koma beint fram hjá honum:

...mér finnst þvert á móti núna verið að vaxa svolítið hans sjálfsálit. Hann var svolítið feimnari í 2. bekk, meira til hliðar. Hann er farinn að þora að tjá sig meira...Hann er að verða dálítið ánægður með sig. Hann er búinn að sjá það núna að það þýðir ekkert annað en að herða sig.

Þegar rætt var um hverjar væru veikar hliðar hjá Emil sagði umsjónarkennari að það væri veik hlið hjá honum að lesa ekki og hann fyndi það. Hjá sérkennara kom fram að Emil væri jákvæður og sýndi áhuga á vinnu í lestri. Sérkennari fyndi ekki fyrir vanlíðan hjá Emil, hann segði fátt um líðan og getu en sagði: „...samt er þetta strákur sem gerir sér grein fyrir að hann er ekki eins og hinir“. Í athugun hjá sálfræðingi orðaði Emil það þannig að hann ætti dálítið erfitt með lestur.

Hjá foreldri kom fram annað mat á sjálfsáliti en hjá umsjónarkennara. Faðir Emils fannst lestrarörðugleikar vera farnir að hafa meiri áhrif og þrátt fyrir framfarir væri hann farinn að bera sig meira saman við aðra en áður. Umsjónarkennara fannst sjálfsálit Emils vera að vaxa og að hann væri farinn að tjá sig meira og ekki eins til baka og áður.

Elva, að hausti í 4. bekk

Elva hafði áhuga á að spjalla í viðtali við mig en hafði ekki mikið úthald þegar var farið að fjalla um lestur og ritun. Það kom strax í ljós að hún var viðkvæmt barn. Þegar ég spurði hvort eitthvað væri erfitt í skólanum nefndi Elva skrift. Það væri erfiðast að halda rétt á blýanti, hún yrði þreytt þegar hún gerði það og það gengi mjög illa að skrifa tengda skrift. Þegar ég vakti athygli Elvu á blaðsíðu í skrifarbók þar sem hún hafði greinilega verið að vanda sig sagði hún: „...ef við skrifum illa þá þurfum við að stroka út og þá þarf að gera tvöfalt meira“. Meðan við ræddum um skriftina sagði Elva að hún væri að missa röddina og heyrna mátti að hún varð hás. Elva sagðist í fyrstu ekki nenna að lesa þegar ég bað hana að lesa fyrir mig en féllst á að lesa nokkrar línur í lestrarbókinni sinni. Á meðan lestrinum stóð sagðist hún vera að missa einbeitinguna. Þegar við ræddum um lesturinn sagðist hún nota glæru við lesturinn og það gengi betur að lesa með glæru. Því til skýringar sagði hún: „Ég tek það fram að ég er lesblind“. Elva sagði einnig að hún væri með athyglisbrest.

Móðir Elvu taldi að hún væri farin að finna að hún væri ekki jafn dugleg og góð og hinir sem hefði náttúrulega áhrif á sjálfsálit. Sérkennari taldi að Elva væri meðvituð um stöðu sína í lestri og sálfræðingur mat sjálfsmat hennar mjög lágt. Árinu áður kom fram í einstaklingsnámskrá að umsjónarkennari taldi vanda hennar fólgin í því að hún hefði afar lélega sjálfsmynd og upplifði allt áreiti mjög sterkt og þá sem árásir á sig. Henni fannst hún aldrei gera nógu vel. Sjálfsmynd og sjálfsálit var metið lágt af viðmælendum og greiningaraðila.

Umsjónarkennari og móðir drógu sterkt fram að erfiðleikar sem Elva hefði átt við að etja í bekknum hefðu haft mikil áhrif á líðan hennar og truflað nám. Elva hafði neitað að fara í skólann og fann ýmsar ástæður fyrir því að fara ekki. Eineltið sem hún hafði orðið fyrir hafði farið leynt framan af en í 3. bekk varð þetta sýnilegra. Nýr umsjónarkennari virtist ná því að stöðva áreitnina sem beindist gegn Elvu þannig að hún varð öruggari. Móðir sagði að það væri meiri agi í skólastofunni og lýsti mikilli breytingu á Elvu eftir að skólinn byrjaði um haustið þegar hún var í 4. bekk: „Það er bara allt, viðhorfið til sjálfs sín, viðhorfið til skólans, viðhorfið til krakkanna og námsins. Gaman að lifa“. Elva hafði sagt setningar áður eins og að hún væri ljót, ömurleg og að hún vildi deyja. Hún segði ennþá svona hluti en það væri kominn

annar tónn í það, sagði móðir. Móðir taldi að áreitni frá öðrum börnum hefði haft áhrif á einbeitingu og Elva væri mjög viðkvæm fyrir áreitum:

Mér fannst hún eiginlega bara ekkert læra í 2. bekk og henni leið illa. Hún var óörugg og ég held að það hafi bara haft rosalega mikið að segja. Hún var náttúrulega viðkvæm fyrir allskonar truflunum og áreitum. Hún bara mátti ekki við því og missti einbeitinguna á því sem hún var að gera, gat ekkert hugsað um það. Ef hún fær frið til þess að hugsa um það sem er verið að gera gengur henni bara alveg ágætlega.

Umsjónarkennari þekkti Elvu frá því árinu áður en hann hafði verið með hana í stuðningshóp í stærðfræði og fundist hún þá lítil í sér og óframfærin. Stundum hefði hún komið jákvæð og unnið en aðra daga var hún döpur og eitthvað sem var að. Slæm líðan hamlaði alveg námi að mati umsjónarkennarans.

Björn, að vori í 4. bekk

Í viðtali var Björn mjög ljúfur, jákvæður og fús til samstarfs. Hann sagði lítið beint um sjálfan sig og átti erfitt með að orða hvað lestrarörðugleikar væru. Ég spurði hvort hann hefði orðið fyrir stríðni en hann sagði að sér hefði ekki verið strítt á lestrinum. Foreldrar töldu sjálfsálit Björns kannski ekki svo slæmt. Faðir sagði að hann væri hræddur um að verða sér til skammar og móðir að hann væri mjög ánægður þegar hann vissi eitthvað betur. Faðir sagðist viss um að Björn hefði lítið sjálfsálit gagnvart lestrinum, hann væri í eðli sínu viðkvæmur fyrir því að gert væri grín að honum. Hann vildi ekki vera í forsvari eða koma fram. Hann veit að hann er ekki eins góðir og hinir í lestri. Vinur hans varð læs sex ára og las strax þungar bækur. „Hann sér þetta og finnur til með sjálfum sér“, sagði faðir. Björn væri sterkur á öðrum sviðum og honum þætti gaman að sýna sig og gera hluti eins og að spila á hljóðfæri fyrir aðra. Í fótboltanum reyndi hann hins vegar svolítið að láta sig hverfa og komu fram vandræðalegir tilburðir og óöryggi. Komu þá svolítið fram þessi einkenni þegar hann var að lesa eins og eirðarleysi. Grunur var um að Björn hefði orðið fyrir stríðni í byrjun skólagöngu. Hann var mikið reiður og fékk reiðiköst en þau hættu, sagði faðir. Umsjónarkennari taldi að lestarörðugleikar hefðu haft víðtæk áhrif:

Þetta kom fram fannst mér í öllu af því að þetta hafði ofsalega slæm áhrif á hann bæði félagslega og námslega. Þessi strákur kemur frá mjög góðri fjölskyldu og fær mikinn stuðning heima...hann var vel máli farinn og vissi ýmislegt sem jafnvel hinir krakkarnir vissu ekki og svo fer að saxast á það smám saman og svo þegar hann kemur í 2. bekk þá brestur bara hjá honum sjálfsálitið og þá byrjuðu miklir hegðunarörðugleikar hjá honum.

Umsjónarkennari lýsti bræðiköstum, gagnvart skólafélögum úti eða hlutum inni. Það þurft mjög lítið til þess að pirra hann. Í samvinnu við heimilið var svo unnið með þetta í 2. og 3. bekk þannig að hann gat stjórnað þessu miklu meira og tókst það mjög vel. Þegar ég spurði nánar út í hvað umsjónarkennari héldi að hafi valdið þessari hegðun sagði hann að kannski hafi ekki komið nein almennileg skýring:

...hann var með svo mikla fullkonnunarárættu, og að byrja í skóla og lenda í þessu. Hann hefur alltaf verið númer eitt heima hjá sér og gengið allt saman vel hjá honum heima. Svo lendir hann í því að geta ekki eitthvað sem hann vill gera í skólanum. Það hafði bara svo ofsalega slæm áhrif á hann að hann átti bara mjög erfitt með að sætta sig við það.

Umsjónarkennari taldi að foreldrar hefðu líka hallast að þessari skýringu.

Umsjónarkennari sagði að skrift hafi einnig verið erfið, hann vildi hafa hlutina fullkomna strax. Það var mjög erfitt að láta hann skrifa, hann vildi ekki skrifa vitlaust.

Námsörðugleikar komu niður á öllu má segja en þetta var að koma honum á flot aftur. Hann vildi ekki gera, ef hann vissi að hann væri ekki sterkur í því, ekkert, það þurfti alveg að ýta honum áfram. (Umsjónarkennari Björns)

Kennari sagðist alltaf hafa farið til hans með vissu millibili:

Hann vildi kannski ekki kalla of mikið á mig af því að hann vildi ekki láta bera á því. Ég var farin að venja mig á að fara mjög oft til hans til þess að hann stoppaði ekki í hinu og þessu og hvetja hann áfram. Hann þurfti ofsalega mikla hvatningu og gekk mjög langt á jákvæðri hvatningu.

Kennari sagði að Björn gæti sýnt frumkvæði og sjálfstæði ef það var eitthvað sem höfðaði til hans og hann væri sterkur í en ef hann héldi að hann gæti ekki vildi hann ekki reyna. Björn var ekki jákvæður gagnvart því að fara út úr bekknum í talkennslu eða aðra sérkennslu. Sérkennari velti fyrir sér hvort það gæti verið hluti að sterkri sjálfsmynd og að hann hefði samsamað sig með þeim sem kunnu og gátu.

Egill, að vori í 4. bekk

Egill lét vel af sér í skólanum, hann bar sig vel og nefndi ekki sérstaka erfiðleika með vinnu í neinum greinum. Hann vildi ekki ræða mikið um það sem reyndist honum erfitt í námi hvorki við mig né aðra að því er virtist. Hjá foreldrum kom fram að þeir töldu að Egill hafi aldrei orðið fyrir stríðni vegna lestrarörðugleika. Hann frekar forðaðist umræðuefnið og hafði ekki talað um að honum fyndist eitthvað að sér þó

hann ætti erfitt með lestur. Egill hafði alltaf viljað fara í skólann. Nú væri komið meira frumkvæði í lestrinum og var foreldrum mikið létt. Áður hefði þurft að beita miklum fortölum og umbunum í náminu heima og hann hefði jafnvel farið inn í herbergið og lokað og stundum læst á eftir sér. „Það var kvöl að koma honum að bókinni“, sagði móðir.

Umsjónarkennari sagði að Egill hefði sjálfstraust til þess að koma skoðunum sínum á framfæri í hópavinnu:

Við vorum með verkefni í söguáðferð. Þar var hann mjög virkur í hópnum, að skapa, að hafa frumkvæði, stjórna, hann skrifaði að vísu ekki. En hann hafði alveg frumkvæði að ýmsu sem átti að búa til. Hann hefur alveg þetta sjálftraust að koma skoðunum sínum á framfæri.

Umsjónarkennari taldi að sjálfstraustið hjá Agli kæmi gegnum íþróttir þar sem hann væri mjög sterkur. Í fótboltanum væri Egill bestur, sagði umsjónarkennari: „...hans styrkleiki er þar. Þannig að þeir eru ekkert að hnýta í hann þótt honum takist ekki að lesa eitthvað fyrir bekkinn. Þá er þetta bara Egill og hann er svona“. Ég spurði umsjónarkennara hvort hann hefði heyrt Egil tala um að hann væri ekki nógu ánægður með sig eða liði illa vegna erfiðleika sinna í lestri:

Já, hann er feiminn við að láta aðra hlusta á sig af því að hann fann að hann var ekki eins góður og hinir. Og oft þegar ég var að láta hann lesa og einhver stóð hjá, beið hann þangað til hann var farinn svo hann gæti haldið áfram að lesa fyrir mig.

Umsjónarkennari sagði að auk þess að standa vel félagslega hefði allur stuðningurinn sem Egil fengi heima líka áhrif á sjálfstraust hans. Það væri aðdáunarvert hvað væri haldið vel utan um hann þar. Í athugun sálfræðings kom ekki fram mat á sjálfsmynd eða sjálfsáliti hjá Agli en talað um að lestrarörðugleikar gætu haft áhrif á sjálfsmynd og orsakað kvíða.

Finnur, að vori í 5. bekk

Finnur var rólegur og yfirvegaður í viðtali. Hann ræddi lítið um tilfinningar og sýndi ekki neikvæð viðbrögð þó verið væri að fjalla um það sem væri honum erfitt. Finnur hafði aldrei neitað að fara í skólann að sögn foreldra og æsti sig ekki þó eitthvað væri erfitt, það væri ekki hans persónuleiki. Finnur sagði að lesturinn gengi betur hjá sér núna og til þess að bæta lesturinn gæti hann lesið. Hann sagðist ekki hafa orðið fyrir

stríðni vegna erfiðleika með lestur og sagði að það vissi enginn af þessu í skólanum. Hann vissi sjálfur um einhverja sem ættu erfitt með að lesa en þekkti þá ekki

Foreldrar sögðu að Finnur hefði sagt að hann væri svo heimskur að hann gæti ekki lært ákveðna hluti en það væru fá skipti. Fyrir tveimur árum hefði komið upp stríðni en foreldrar tengdu það ekki einelti. Umsjónarkennari sagði að sjálfsmynd Finnst hefði styrkst frá þeim tíma þegar hann kynntist honum fyrst:

Hann var svo óframfærinn. Hann las ekki upphátt, hann rétti ekki upp hönd og sagði sína skoðun þegar við vorum í þannig umræðum. Hann kom sjálfum sér ekkert á framfæri. Við vorum að lesa upp við púlt en hann tók ekki þátt í því. Ég var ekkert að pressa á hann.

Breytingar hefðu orðið í þá átt að nú væri Finnur mikið opnari, hann læsi upphátt, tæki þátt í umræðum, væri óhræddur að rétta upp hönd ef hann teldi sig vita svör. Finnur væri verst staddur í að skrifa, öll ritun væri erfið og erfitt að skilja það sem hann væri að skrifa. Umsjónarkennari sagði að Finnur hefði orðið fyrir stríðni í 4. bekk en þá var gert grín að honum þegar hann var að lesa og nemendur sögðu, „þú kannt ekki að lesa, af hverju ertu svona lengi, ég nenni ekki að bíða“. Hann var ekki sá eini sem átti í erfiðleikum þá, þeir voru nokkrir. Finnur brást við þessu með að draga sig allan saman, sagði umsjónarkennari. Finnur kom til hans þegar þetta var og spurði hvort hann þyrfti að lesa og kennari sagði að hann mætti stjórna því. Sérkennara fannst Finnur ekki mikið meðvitaður um veikleika eða styrkleika og erfitt að meta sjálfsálit vegna þess hve hann væri hægur og léti lítið á sér bera. Hann vildi ekki lesa upphátt fyrir bekkinn og sérkennari lagði áherslu á að hann þyrfti þess ekki nema að vera vel æfður og treysti sér til þess.

4.2.2 Næmi og styrkur í tengslum

Í frásögn foreldra kom fram góður skilningur þeirra á líðan barnanna. Foreldrar lýstu hvernig unnið var að því að styrkja veikar hliðar og hvernig börnin fengju tækifæri til þess að vinna á sviðum þar sem þau höfðu styrkleika, bæði í verkefnum heima sem þau höfðu áhuga á og í frístundarstarfi utan heimilis. Í umræðum um heimanám birtist einnig skilningur á þörfum barnanna og innsýn í hvaða kröfur námið væri að gera til barnsins og hvaða hindrunum það væri að mæta. Við lýsingu á heimanámi kom fram að börnin nutu stuðnings foreldra sinna til að leysa verkefnin. Heimanámið reyndi oft á og gat tekið langan tíma. Styrkur foreldra var misjafn efnahagslega og í menntun en mikil áhersla og einlægur vilji við að veita stuðning var hjá öllum. Áhugi

sem foreldrar sýndu í viðtölum og vangaveltur þeirra bar vott um góða innsýn í við hvaða vanda var að etja.

Börnin sem tóku þátt í rannsókninni vildu fara í skólann nema Elva sem lýsti kvíða og reyndi að komast hjá því að fara á morgnana. Tíð kennarskipti höfðu verið hjá sumum barnanna. Emil hafði haft tvo kennara frá skólabyrjun og fékk svo þann þriðja þegar hann byrjaði í 4. bekk. Hjá Elvu höfðu verið kennaraskipti á hverju ári og þegar Finnur var í 5. bekk var hann hjá fjórða umsjónarkennaranum. Björn og Egill höfðu haft sama umsjónarkennara frá því þeir byrjuðu í skóla. Börnin sögðu ekkert beint um tengsl við kennara og voru ekki spurð slíkra spurninga. Í viðtölum við foreldra kom ekki fram að börnin hefðu kvartað undan viðmóti umsjónarkennara. Foreldrar Emils létu í ljós ánægju með samskipti umsjónarkennara og barns og faðir Emils orðaði það á eftirfarandi hátt:

...maður sér að hún kann voðalega vel við hann og spekulerar mikið í þessu. Ég held að við séum mjög heppin með hana, ekki bara út frá náminu...hún er að láta hann sjá um ýmislegt eins og að taka til í hillunum og raða bókunum í stofunni og svona sem honum líkar voðalega vel við...Fær svona hlutverk hjá henni og það hefur ekkert síður gildi.Þetta er náttúrulega meira heldur en bara kannski að kenna lestur og skrift. Maður byggir þá upp sjálfstraust og svona...Maður sér að þeim kemur voðalega vel saman og þykir svolítið vænt hvort um annað. Það hefur svona stóran part líka áhrif á þetta.

Í lýsingum umsjónarkennara á þeirri aðstoð sem þeir töldu að börnin þyrftu kom fram næmur skilningur á þörfum þeirra. Þeir lýstu því að börnin þörfuðust mikillar nærveru af þeirra hálfu og að það þyrfti að fylgjast vel með þeim í vinnu. Börnin þyrftu mikla aðstoð og ekki hægt að treysta því að þau bæru sig eftir henni. Einnig þörfuðust þau mikilla hvatningar. Kennarar lýstu áhyggjum yfir hve lítið þeim fannst þeir geta aðstoðað börnin í lestrarnáminu.

Hjá foreldrum og umsjónarkennurum kom fram að tengsl barnanna við sérkennara virtust jákvæð og þau töluðu sjaldan um að þau væru ósátt við að fara í tímana. Hjá Birni sem fór sjaldnast í sérkennslu kom fram að hann var ekki jákvæður gagnvart því að fara í sérkennslu og Egill sýndi að mati stuðningskennara þreytu á ákveðnu tímabili í stuðningskennslunni.

Börnin áttu félagar eða nána vini að mati foreldra og kennarar lýstu því að þau áttu samskipti við önnur börn. Tvö börn höfðu orðið fyrir einelti og auk þess var greint

frá að tveir drengir höfðu orðið fyrir stríðni. Lýsingar umsjónarkennara báru með sér að börnin höfðu sig ekki mikið í frammi inni í skólastofunni:

...hlédrægur, hægur og rólegur, tranaði sér ekki fram, oftast jákvæður og ljúfur
... blíð og góð, léki sér við aðrar stelpur en hafði lent í samskiptaerfiðleikum,...ekkert sérstaklega öruggur í stórum hópi...hann er hæglátur, heldur sig til hlés, á ekki frumkvæði að því að fara af stað með leiki. Dregur sig til baka þegar honum líkar eitthvað illa.

Þegar börnin voru í frímínútum kom fram að sum þeirra voru í jaðrinum í hópnum. Emil var lítið með bekkjarfélögum í frímínútum á þessum tíma. Hann átti einnig erfitt með vissa leiki. Elva hafði talað um að henni fyndist hún stundum vera útundan í frímínútum en hún sjálf vildi gjarnan leika við önnur börn. Björn átti í erfiðleikum með hegðun eftir skólabyrjun en það breyttist mikið og virtist ganga vel félagslega þegar viðtöl voru tekin. Agli gekk vel félagslega og tengdist sterk gegnum fótboltann. Umsjónarkennari Finns sagði að á þessum tíma hefði Finnur haldið sig mikið einn sér á leikvöllinum og hann drægi sig út úr hópnum.

4.2.3 Þekking á lestrarörðugleikum

Við greiningu gagna var skoðað viðhorf viðmælenda til eigin þekkingar á lestrarörðugleikum og hvernig hún hafi komið til. Þekking varð meðal annars til í framhaldi af greiningum og í stöðugri aðstoð við nám barnsins heima og í skóla. Athugað var einnig hvaða þekkingu börnin og foreldrar fengu um stöðuna í lestri og ritun í tengslum við námsmat. Greint verður frá ráðgjöf sálfræðinga, sérkennara og umsjónarkennara til þeirra sem aðstoða barnið í námi. Í þessum kafla er einnig sagt frá því sem kom fram um samstarf milli heimilis og skóla.

Þekking barna og foreldra á lestrarörðugleikum

Í viðtölum sagði Emil hvað væri leiðinlegt og skemmtilegt í náminu en skilgreindi ekki erfiðleika sína. Foreldrar hans höfðu rætt við hann um stöðu hans í lestri og sagt „...að það væri misjafnt hvernig hver og einn nær tökum á lestrinum, farið verði á hans hraða. Æfingin skapi meistarann og það gildi að vera duglegur, þá komi þetta“. Foreldrar sögðust sjálfir hafa fengið einhverjar upplýsingar í skólanum og svo væri annað þeirra kennari í grunnskóla og þaðan kæmi þekking á lestrarörðugleikum.

Þegar ég ræddi um lestur við Elvu sagðist hún vera lesblind. Ég spurði hana hvað það væri og hún svaraði: „...þá þarf maður hjálp við að lesa“. Ég spurði hana einnig hvort einhver hefði sagt henni hvað væri að vera lesblindur, svaraði hún: „Nei, en ég

veit samt að það er erfitt að lesa“. Móðir greindi frá því að eftir greiningu hjá sálfræðingi hefði hún sagt Elvu að hún væri lesblind. Móðir sagði henni að hún yrði bara lengur að læra að lesa og það yrði erfiðara fyrir hana að læra að lesa en hina krakkana, en hún gæti það alveg, hún þyrfti að æfa sig meira en hinir krakkarnir. Móðir taldi þetta hafa verið léttir fyrir Elvu, svona eins og afsökun:

Hún var farin að finna að hún var ekki eins dugleg og hinir en vissi ekki af hverju. Ég kann ekkert að lesa alveg af því að ég er lesblind, sagði hún og þar með var það afgreitt.

Björn átti erfitt með að setja orð á hvað lestrarörðugleikar væru í samtali við mig. Hann var meðvitaður um það sem væri erfitt, að stafir væru til dæmis að færast á milli og stærð letursins skipti máli. Hann sagðist ruglast svolítið við að lesa ef letrið væri smátt. Þegar hann las slíkan texta fyrir mig las hann til dæmis öflsku í stað fölsku. Sérkennari skólans og sá sérkennari sem leitað var til utan skólans höfðu báðir rætt við hann um lestrarörðugleika. Sérkennarinn sem leitað var til utan skólans sagði Birni að þetta væru erfiðleikar en ekkert vandamál. Móðir sagði að heimsókn til sérkennarans hafi haft áhrif á Björn: „...Hann hefur nú fengið svona þínu sjálfstraust, já, eins og það birtist eitthvað fyrir honum, eitthvað sem varð einfaldara“. Föður fannst notalegt að einhver sagði þeim eitthvað. Þetta væri ekki bara ímyndun hvort sem kennarinn hefði rétt eða rangt fyrir sér. „Það er eitthvað þarna og það er hægt að hjálpa honum og laga þetta. Það skipti okkur máli...Okkur fannst hann alveg hoppa upp svona þrep við að vera hjá henni“. Foreldrar töldu sig litla fræðslu hafa fengið um lestrarörðugleika í skólanum og hvernig þeir gætu hugsanlega unnið með drengnum. Fannst að það hefði mátt kenna þeim, þau gætu gert meira.

Egill gaf lítið upp um erfiðleika í lestri og lét vel af sér. Hann var búinn að fara í margar greiningar og tveir aðilar höfðu rætt við hann í framhaldi af því og einnig foreldrar. Foreldrar sögðu að það væri mjög erfitt að fá að vita eitthvað um lestrarörðugleika, það væri ekki einu sinni til bæklingur um efnið. Foreldrar upplifðu skólann svolítið í vörn þegar þeir í byrjun höfðu frumkvæði að því að Egill færi í greiningu. Foreldrar nefndu ákveðin sálfræðing og sérkennara sem höfðu stappað í þau stálinu og sálfræðingur bent þeim á að þetta væri klár strákur sem hefði alla burði. Foreldrum fannst þeir þurfa að berjast fyrir öllu. Þrátt fyrir mat fleiri

sérfræðinga virtust foreldrar meta stöðuna þannig að það vantaði upplýsingar um hvernig væri hægt að aðstoða Egil.

Í 5. bekk fór Finnur í lestrargreiningu til sérkennara skólans sem greindi hann með dyslexíu. Eftir að Finnur fór í greiningu sögðu foreldrar honum frá niðurstöðum en vissu ekki til þess að það hefði verið gert að öðru leyti. Móðir sagði:

...það hjálpaði honum rosalega, hann var allur léttari þegar við komum heim af fundinum með sérkennara og sögðum, þú ert lesblindur og það þýðir þetta og skýrðum þetta aðeins fyrir honum og hvað væri hægt að gera.

Móðir sagðist hafa notað orð sérkennarans:

...hann væri með lesblindu sem þýddi það að vissulega sæi hann allt sem á blaðinu stæði en það kæmi öðruvísi út þegar væri úrvinnsla í höfðinu og þess vegna ætti hann erfðara með að lesa og væri lengur að lesa. Við sögðum honum líka að trúlega mundi þetta verða honum svolítil vinna alla ævina en það mundi ganga betur og þetta væri bara æfing og aftur æfing.

Bekking kennara á lestrarörðugleikum

Umsjónarkennari Elvu taldi sig hafa lítil úrræði til þess að aðstoða Elvu beint með lestur inni í bekknum og sagði að þetta væri meira í höndum sérkennara. Hann vissi ekki hvernig hann gæti þjálfað lesturinn inni í bekknum. Umsjónarkennari Emils sagði að hann hafi haft léttlestrarbækur inni í bekk handa honum en lestrarþjálfun verið mest í höndum sérkennara. Umsjónarkennari Björns taldi sig hafa þokkalega menntun frá Kennaraháskóla Íslands en hann var búinn að starfa í nær áratug við kennslu yngri barna. Kennari áleit að maður lærði ansi mikið bara á reynslunni og væri auðvitað alltaf að bæta við sig. Umsjónarkennari viðhafði sveigjanlega kennsluhætti og reyndi að skipuleggja námstækifæri fyrir Björn í lestri og hann bjó yfir þekkingu á ólíkum lestraraðferðum og blandaði þeim saman.

Umsjónarkennari var mjög ósáttur við að Björn skyldi ekki fá aðstoð hjá sérkennara. Sérkennari skólans hafði haft námskeið fyrir kennara um lestrarörðugleika og taldi umsjónarkennari að slíkt námskeið um lestur ætti að vera í hverjum skóla og á hverju ári. Sérkennarinn sem stóð fyrir námskeiðunum hafði starfað í meira en tuttugu ár við sérkennslu. Í viðtalinu ræddi hann um menntun kennara og áherslu í kennslu:

Kennaranemar í Kennaraháskóla Íslands geta valið sig frá fræðum um lestur og vita aðeins eitthvað lágmark. Nýútskrifaðir kennarar eru með glöppotta undirstöðu í lestri

og lestrarkennslu. Mjög margt sem þyrfti að skoða og laga. Kennarar og sérkennarar hafa misst umræðuna út í einhverjar töfralausnir í staðinn fyrir að leggja áherslu á að þurfi að kenna og þjálfa undirstöðuatríði. Það þarf að greina vandann og vinna út frá því.

Umsjónarkennari Egils sagðist hafa fengið ýmis ráð frá greiningaraðila sem hann hafi nýtt sér. Egill fékk stuðning hjá kennara sem var ekki með sérkennaramenntun. Umsjónarkennari sagði að greiningar hjálpuðu til við að berjast fyrir sérkennslu og meiri stuðningi: „Börn fengu ekki neitt nema hafa einhverja greiningu. Ekkert annað sem maður getur gert en að koma þeim í greiningu“.

Umsjónarkennari Finns sagði að hann hefði fengið litlar upplýsingar um stöðu hans þegar hann tók við bekknum og einnig sagði hann að það hefði skort ráðgjöf í kjölfar greiningar.

Námsmat

Námsmat í lestri hjá börnunum var oftast ein einkunn sem gefin var í leshraða og var lægsta einkunn 1,7. Stundum var jafnframt skrifuð stutt umsögn. Lítið var talað um lesskilning í námsmati og ekki orðað að settum markmiðum hafi verið náð. Þegar lestrareinkunnir voru skoðaðar mátti sjá að nemendur hækkuðu stundum um einn heilan í hraðlestrareinkunn milli ára en framfarir voru einnig mun hægari og í sumum tilvikum stóðu börnin í stað eða hækkuðu um nokkrar kommur. Emil brást mjög illa við námsmati sem hann fékk að vori en þar stóð við lestur að hann þyrfti að bæta lesturinn. Emil taldi sig hafa gert eins og hann gat og sagðist aldrei ætla að lesa meira.

Móður Björns fannst námsmat í lestri ekki sýna stöðu barnsins. Hún gerði athugasemd við að hann fengi eina einkunn eftir stutt próf að vori eftir að hafa unnið allan veturinn. Fannst henni þetta ófullnægjandi námsmat.

Hvaða ráð fá börn, foreldrar og kennarar til þess að takast á við vanda í lestri og ritun? Í kjölfar greininga voru gefin ráð um hvernig væri hægt að mæta námsþörfum og bæta námsumhverfi.

Ráðgjöf

Í framhaldi af greiningum bentu greiningaraðilar á að börnin þyrftu aðstoð og sérstakar tilhliðranir. Bent var á að lesa upp spurningar fyrir þau og einnig að veita

aðstoð við að skrifa ef þess þyrfti með. Hjá kennurum kom fram að börnin fengu þann tíma sem þau þyrftu í prófatöku.

Foreldrar Emils fengu þau ráð hjá sálfræðingi skólans að nota tölvu við heimaverkefni og að þau gætu tekið upp svör Emils á segulband í stað þess að hann skrifaði. Foreldrar höfðu nýtt sér að láta Emil vinna í tölvu, hann hefði þá meira úthald en segulband hafði ekki verið notað ennþá. Umsjónarkennari hans taldi að það hefði gengið þokkalega að fá ráð hjá greiningaraðila. Emil var hvattur til þess að tala sig í gegnum námið, hann fengi að tjá sig meira munnlega, fengi að vinna sögugerð heima í tölvu og gæti jafnvel talað þær inn á segulband. Auk þessara ráðlegginga gaf sálfræðingur fleiri ráð í skýrslu sinni eins og að gott væri að þjálfar Emil í að skilja orsök og afleiðingu í gegnum umræður. Sálfræðingur benti á að með tímanum gæti hann notfært sér leiðréttingarforrit í tölvuvinnu. Sérkennari sá um að velja lesefni fyrir Emil og kom að vinnu einstaklingsnámskrár með umsjónarkennara. Sérkennari talaði um að þörf væri á að aðlaga námsefni bekkjarins til að nota inn í bekk. Það kom svo í hlut umsjónarkennara að gefa öðrum kennurum Emils upplýsingar og ráð. Í lok skýrslu sinnar benti sálfræðingur á að brýnt væri að Emil fengi hrós og uppörvun og viðurkenningu þegar vel gengi. Einnig þyrfti að hrósa honum fyrir viðleitni þar sem hann þyrfti stundum að leggja á sig mikla vinnu án þess að uppskera samkvæmt því. Þannig væri hægt að byggja upp jákvætt sjálfsmat drengsins og örva hann til að halda áfram að takast á við erfiðleika sína.

Móðir Elvu hafði fengið þau ráð varðandi heimalestur að láta Elvu lesa alltaf upphátt, sitja með henni og láta lesa reglulega. Umsjónarkennari var nýbyrjaður að kenna bekknum en hann hafði lesið greiningu sálfræðings frá árinu áður. Sérkennari reiknaði með að gera þyrfti einstaklingsnámskrá fyrir Elvu fyrir þetta skólaár og að hann kæmi að þeirri vinnu með umsjónarkennara. Sálfræðigreining var ítarleg og var foreldri og kennurum gefin mörg ráð. Mælt var með notkun hljóðbóka og að með tímanum gæti Elva nýtt sér tölvu. Rætt var um ýmis atriði í prófaðstæðum. Bent var á lesefni um örvun jákvæðs sjálfsmats og lesefni þar sem mátti finna ýmis ráð við kennslu barna með athyglisbrest. Móður var vísað áfram með Elvu til barnageðlæknis. Barnalæknir vísaði móður seinna með Elvu í sálfræðimeðferð.

Sérkennari sem foreldrar Björns leituðu til utan skólans gaf þeim leiðbeiningar um lesturinn, hvernig þau gátu hjálpað Birni að lesa sig í gegnum orðin.

Umsjónarkennari sem sá um lestrarkennslu Björns taldi sig hafa fengið litla hjálp frá sérfræðingum og fannst að kennarar ættu að geta leitað til þeirra sem væru yfir sérkennslunni og jafnvel fengið aðra sérfræðinga utan skólans með sér.

Foreldrar Egils höfðu farið með hann til margra sérfræðinga utan skólans en lestrargreining var ekki gerð af hálfu skólans. Þar var ekki starfandi sérkennari þegar viðtöl voru tekin. Sálfræðingur sem greindi Egil ráðlagði þeim að skipta oft um verkefni og vinna stutt í senn. Mælt var með að nota tölvu og huga að aðstoð í próftöku. Sálfræðingur talaði einnig um reglulega fundi foreldra og kennara þar sem markmið væru sett, aðferðir skilgreindar og gengið frá verkaskiptingu og hlutverki hvers og eins. Hafa þyrfti Egil með í ráðum eins og hann hefði þroska til og ræða þyrfti við hann um vandann, kenna honum að orða hann og útskýra fyrir honum á hvern hátt væri hægt að takast á við hann.

Frá skóla Egils komu ekki sérstök þjálfunarverkefni heim eða leiðbeiningar, þjálfun í lestri fólst fyrst og fremst í því að lesa í bók. Stuðningskennari taldi að heimanám væri mikið og vildi ekki bæta þar við en móðir hafði óskað eftir að fá verkefni heim þar sem þau gætu aðstoðað hann. Þrátt fyrir mat fleiri sérfræðinga virtust foreldrar meta stöðuna þannig að það vantaði upplýsingar um hvernig væri hægt að aðstoða Egil. Eftir greiningu sagðist umsjónarkennari hafa farið að skrifa meira fyrir Egil og láta hann segja hvað honum fyndist. Létta á þessu skriflega því hann væri svo hægur þar. Það var meiri fjölbreytni að mati umsjónarkennara og hann fékk fleiri hugmyndir eins og að veita honum tækifæri til þess að vinna meira í tölvu.

Umsjónarkennari Finns taldi sig ekki hafa fengið upplýsingar um hve slæm staða hans væri í lestri og ritun þegar hann byrjaði að kenna honum. Hann var ósáttur við að hafa síðan bara fengið skýrsluna til aflestrar að lokinni greiningu en ekki ráð um hvernig hægt væri að vinna úr málum. Hann hafði vænst þess að fá meiri aðstoð frá stöðkerfi skólans eftir greiningu. Af því hafði ekki orðið ennþá.

Foreldrar Finns höfðu ekki fengið sérstaka fræðslu um lestrarörðugleika af skólans hálfu aðrar en fylgdu greiningu en þá var mælt með notkun hljóðbóka með námsefni en einnig að hann hlustaði á sögubækur af snældum til þess að efla máltilfinningu og orðaforða. Mælt var með að Finnur læsi upphátt. Hann átti að lesa hálf tíma á dag og þau að kvitta fyrir. Í greiningu sérkennara kom fram hvað ætti að gera í

sérkennslunni og var lögð áhersla á að efla hljóðkerfisvitund með ákveðnum verkefnum og þjálfu endurtekinn lestur.

Samstarf heimilis og skóla

Bæði umsjónarkennari og sérkennari Emils töldu samstarf við heimilið gott og kennurum fannst vel haldið utan um heimanám hans. Fastir fundir voru tvisvar á ári og hafði sérkennari komið á þá. Símasamband var milli umsjónarkennara og móður og meira um að móðir hafði haft samband þegar eitthvað hafði komið upp á. Ekkert neikvætt hafði verið í samskiptum, frekar rólegt og foreldrar sýndu hógvæð. Í kjölfar greiningar var unnin einstaklingsnámskrá af umsjónarkennara og sérkennara sem foreldrar skrifuðu undir. Hana átti að endurskoða á hálfis árs fresti. Foreldrar létu vel af samstarfi við skólann og því sem gert var fyrir Emil. Þeir töldu að Emil væri um þrjá til fjóra tíma á viku í sérkennslu í íslensku og þá í þeim tímum sem væri íslenska í bekknum. Sérkennari hafði greint frá því sem hann væri að gera í kennslunni í foreldraviðtali. Foreldrar ræddu ekki tímana sérstaklega sem hann fékk í stærðfræði og hreyfiþjálfun.

Það er voðalega mikið gert fyrir hann í lestri og stærðfræði. Ég held það verði ekkert betra...Þó það sé ekki gott, það sé það bara tíminn og þolinmæðin að mjatla þessu inn svona í rólegheitum. Þetta er bara líka mikil vinna og fyrst og fremst fyrir mann sjálfan, (faðir Emils).

Umsjónarkennari og sérkennari Elvu voru ánægðir með samstarf við móður og umsjónarkennari sagði hana alla af vilja gerða til þess að hjálpa dóttur sinni. Í viðtölum við móður kom fram að upplýsingar um námið og hegðun Elvu í skólanum voru ekki miklar og hún vissi lítið um skipulag sérkennslu og innihald. Vissi ekki um fjölda tíma sem hún var tekin út úr bekknum. Samskipti fóru fram í boðuðum foreldraviðtölum af hálfu skólans en móðir hafði einnig samband ef þörf var á.

Umsjónarkennari Björns fór fljótlega að sækja um stuðning fyrir hann en fékk litlu áorkað. Umsóknir voru endurteknar ár eftir ár og fannst umsjónarkennara foreldrar sýna þessu mikla þolinmæði. Foreldrar töldu kennara gera það sem hægt væri að ætlast til og höfðu boðist til þess að greiða sérstaklega fyrir stuðning. Foreldrum fannst skólinn ekki hafa gefið miklar upplýsingar um hvað þau gætu gert. Samstarf var á forelradögum og fundum sem sérstaklega var boðað til í kjölfar greiningar á vorönn í 4. bekk.

Samstarf heimilis við skóla varðandi Egil litaðist af þeirri greiningarvinnu sem fram fór. Í 5. bekk var Egill kominn með flesta tíma í stuðningi frá því hann byrjaði að fá aðstoð. Kennarar töldu að Agli væri mjög vel sinnt heima. Um vorið í 4. bekk höfðu foreldrar fengið hljóðbækur, en móður fannst Egill ekki ná því vel sem hann læsi sjálfur. Kennari hafði talað um það við móður að passa þyrfti að ofgera honum ekki. Móðir hringdi mikið og fylgdist mjög vel með og var í góðu samstarfi við umsjónarkennara. Stuðningskennari hafði samband ef það var eitthvað sem henni fannst að móðir þyrfti að vita um. Á nýafstöðnum námskynningum hafði hún verið eina foreldrið sem kom og ræddi við stuðningskennara. Hún væri þannig fyrirmyndarforeldri að mati stuðningskennara. Móðir taldi sig ekki hafa nógu mikla innsýn í hvað færi fram í sérkennslu:

En ég mundi kannski vilja sitja fund með sérkennaranum þannig að ég vissi hvað hann væri að gera, markmiðin og eitthvað svona aðeins. Hvort þetta hefði skilað einhverju, hvar hann stæði og hvar áherslurnar væru, þá gæti maður kannski líka unnið meira með það heima.

Móðir var ekki hlynnt því að Egill væri tekinn út úr bekkjarstarfinu til þess að fylla út einhverjar eyðufyllingar sem hann gæti alveg eins gert heima eða að hann væri bara að lesa því það hefði hann góðar aðstæður til heima. Móðir velti fyrir sér hvort sérkennsla gæti verið eftir skóla og þá fengi hann markvissa þjálfun.

Hjá foreldrum Finns og umsjónarkennara var samstarf á ákveðnum fundum sem boðað var til af hálfu skólans og móðir nefndi einnig að hún sendi tölvupóst. Móðir lýsti óánægju með að vita lítið hvernig ætti að aðstoða hann með lestur heima en hafði haft samband og fengið meiri upplýsingar.

Í þessum kafla um samskipti heimilis og skóla var fjallað um þekkingu og miðlun hennar. Í næstu köflum eru skoðaðar námsaðstæður og námsþarfir heima og í skóla.

4.2.4 Námsaðstæður og námsþarfir í skóla

Emil sagðist geta beðið um hjálp þegar hann vissi ekki hvað ætti að gera inni í bekk og sýndi hvernig hann rétti upp hönd. Hann svaraði því stuttlega með jái þegar ég spurði hvort hann gæti spurt sessunauta. Það sæti alltaf einn nemandi við hliðina á honum og hann sæti alltaf á sama stað nema kennarinn léti þau skipta um sæti. Aðspurður um hópavinnu sagði hann að það hefði verið einu sinni. Umsjónarkennari kvaðst vera með blandaða kennsluhætti, bæði hefðbundna kennslu en kenndi

nemendum einnig að vinna í hópavinnu og paravinnu. Hann sagðist leggja áherslu á að nemendur segðu frá og útskýrðu fyrir hver öðrum. Emil tæki þátt í hópavinnu ef hann gæti tjáð sig munnlega. Krakkarnir hlustuðu þegar hann segði frá. Þetta væri þungur bekkur og þyrfti að sinna Emil mikið og segja honum sérstaklega hvað ætti að gera. Ef það er eitthvað á blaði þarf hann að vita nákvæmlega hvað hann á að gera, hvernig hann á að leysa það. Þá getur hann það, sagði umsjónarkennarinn:

Ég get ekki sinnt honum eins og ég mundi vilja gera. Það eru svo margir hérna sem eru að kalla á aðstoð. En ég reyni að gefa honum umfram hina. Ég reyni að hafa hann nálægt mér svo ég get komið inn í þegar ég sé að þarf á því að halda. Hann er öruggur ef hann situr öðru hvoru megin við hér (bendir á kennarborðið) ...hann týnist ef hann er fjær, ég hef tekið eftir því.

Umsjónarkennari hafði léttlestrarbækur fyrir Emil inni í bekk en lestrarþjálfun væri eiginlega mest í höndum á sérkennara, sagði umsjónarkennari. Svo að við séum ekki að rugla hann í þessu, sagði hann.

...og með skriftina verðum við að horfast í augu við það að hann verði með ritþjálfara eða skrifa í tölvu. Þau eru orðin svo flink í 3. bekk að þau fara leikandi að skrifa langan texta en hann ræður ekkert við það.

Umsjónarkennari lagði áherslu á að Emil þyrfti bara tölvu fyrir sig og nefndi möguleikann á að vera kannski meira með ritþjálfara sem væri síðan hægt að tengja við tölvu. Í bekknum væri ein tölva og svo væri tölvuver einnig við skólann.

Börnin væru aðeins farin að skrifa upp eftir töflunni en Emil næði aðeins að skrifa mjög stutta texta og þyrfti þá að vera mjög nálægt töflunni. Hann næði þessu með því að setið væri við hliðina á honum og sagt hvert orð þar sem hann væri á algjöru byrjendastigi í slíkri vinnu.

Sérkennari sagði að Emil væri hægur og þyrfti að vinna á eigin hraða. Hann hefði þurft að vera í minni hópi en það sem af væri vetri hefði hann verið með 3 til 5 öðrum nemendum. Árið áður hafði sérkennari stundum geta haft tvo nemendur saman en við foreldra hafði hann rætt að æskilegt væri að vinna með hann einan eða í tveggja manna hópi.

Umsjónarkennari Elvu flokkaði kennslu sína sem hefðbundna. Nemendur sátu tveir og tveir og komu til kennara til þess að fá aðstoð. Kennsla fór meðal annars fram á töflu og hafði Elva fengið sérstaka aðstoð árið áður. Þá hafði hún í annað hvort skipti fengið textann sem átti að skrifa af töflunni og límt hann inn í bókina en í hitt skiptið

varð hún að skrifa. Síðan fékk hún stundum blað til þess að hafa við hliðina á sér svo hún þurfti ekki að líta upp, en hún var samt lengi að finna stafina á blaðinu við hliðina á sér. Núverandi umsjónarkennari sagði að ekki hefði borið á erfiðleikum ennþá en hann væri nýbyrjaður að kenna henni. Umsjónarkennari taldi að Elva kæmi ekki alltaf þegar hún þyrfi aðstoð og í bekknum væru margir nemendur sem ættu í miklum erfiðleikum. Kennari hafði ekki tölvur fyrir nemendur inni í kennslustofu en tölvukennsla færi fram í tölvuveri. Umsjónarkennari sagðist lítið geta aðstoðað Elvu í lestri:

Það hefur eiginlega verið hjá sérkennaranum og þá þrisvar í viku, þá fer hún til hans. Hann velur fyrir hana efni og stjórnar því eiginlega bara. Þannig að ég hef kannski ekki skipt mér mikið að því.

Umsjónarkennari greindi frá því að hann væri með þungan nemendahóp og nokkra nemendur sem þyrftu enn meiri hjálp en Elva.

Björn talaði ekki um að aðstæður í skólanum væru erfiðar og fannst gaman í skólanum. Ég spurði hvort hann þyrfti að skrifa upp eftir töflu og sagði hann að kennarar notuðu töfluna en það væri allt í lagi því það væri ekki mikið sem þyrfti að skrifa. Umsjónarkennari Björns sagði kennsluhætti ekki mjög hefðbundna, brotið var upp og unnið skapandi og verið í þemanámi. Það var árgangablöndun og þemanám daglega. Kennslan fór fram gegnum þema þannig að við vorum ekki bara með vinnubókavinnu, sagði umsjónarkennari. Hann taldi að þeir kennarar hefðu verið að gera gott í sambandi við myndsköpun og í gegnum ritun og að þetta hafi ýtt undir sjálfstæði hjá Birni smám saman. Hægt var að skila verkefnum á mismunandi stigum. Björn var svo samviskusamur að það var ýmislegt sem hann vildi taka með sér heim og klára þar. Framan af þurfti hann mikla hvatningu til þess að vinna það sem var erfitt og kennari tók það ráð að fara alltaf reglulega til hans svo að hann stoppaði ekki. Hann gat ekki treyst því að hann leitaði sér aðstoðar. Þar sem Björn fékk lítinn stuðning í lestrinum hjá stoðkerfi skólans reyndi á umsjónarkennarann að finna lausnir. Honum fannst möguleikar takmarkaðir. Hann var með nemendur í leshópum og var Björn í fámennum leshóp. Hinir hóparnir voru sjálfstæðari þannig að hann þurfti ekki að skipta sér svo mikið af þeim. Fyrstu tvö árin var unnið með *Markvissa málörvun* og það fannst kennara hafa mjög mikið að segja og unnið bæði með hljóðaaðferð og heildaraðferðir. Nemendur unnu verkefni í tölvu en Björn hafði ekki meiri aðgang en hinir, það væri tölva í skólastofu sem nemendur hefðu aðgang

að til skiptis og síðan var tölvukennsla í tölvuveri. Umsjónarkennari taldi að það hefði þurft að vinna meira með honum einum.

Þegar Egill var spurður út í aðstæður í skólanum sagðist hann skilja það sem kennarinn segði og fannst allt í lagi að vera spurður út úr af honum. Egill lét vel af að vinna í hópi, fannst skemmtilegt í tímum þar sem fleiri unnu saman. Sagðist þá meðal annars skrifa. Hann sýndi mér til dæmis ljóð sem hann hafði unnið með öðrum. Sagðist geta spurt aðra nemendur þegar hann skildi ekki og stundum hjálpuðust krakkarnir að við verkefni. Sagðist kannski þurfa að spyrja kennarann ef hann hefði ekki verið að fylgjast með eða hinir verið að tala. Í kristinfræði skrifaði kennarinn á töfluna og krakkarnir skrifuðu í bók, stundum sögðu krakkarnir hvað ætti að skrifa. Í ljóðakennslu væru skrifuð upp ljóð og þau lærð utanað. Aðspurður sagði hann það ekki vera erfitt. Krakkarnir fylgdust að í stærðfræði, kennarinn sýndi hvað ætti að gera og síðan ættu þau að vinna ákveðnar blaðsíður sjálf og fá svo stimpil. Í skólanum fylgdust nemendur að í náminu í grunngreinum og unnu sameiginlega úr efni lesgreina. Unnið var með söguaðferð í samfélagsfræði. Umsjónarkennari sagði Egil sjálfstæðari í vinnu í stærðfræði en minna sjálfstæður í öðru og þyrfti að segja honum að halda áfram, annars hætti hann að vinna. Það hefði kannski ekki þurft að sitja hjá honum nema kannski í samfélagsfræði, þar hefði þurft að leiða hann svolítið áfram. Til þess að létta á hefði kennari farið að láta Egil segja hvað honum fyndist og skrifa fyrir hann. Umsjónarkennari hafði sótt um stuðning fyrir Egil þar sem hann þyrfti að sinna hinum börnunum líka.

Í skólanum hjá Finni voru nemendur á sama stað í námsefni og umsjónarkennari fór sameiginlega yfir efni með þeim í lesgreinum og hafði umræður á eftir. Kennari var að þjálfra þau í hópavinnu en það fór eftir stöðunni í hópnum hvernig Finnur gæti unnið hverju sinni, þetta væri mjög þungur hópur og misjafnt hvað væri hægt að gera. Umsjónarkennari taldi að Finnur þyrfti tölvu vegna skriftar- og stafsetningarörðugleika. Hann hafði óskað eftir því en erindinu var hafnað. Í skólastofunni var ein tölva sem kennari notaði og hún var nýtt fyrir nemendur til þess að fara inn á netið og ná í upplýsingar. Umsjónarkennari sagðist lítið geta gert fyrir Finn varðandi lestur og vissi ekki hvernig hann gæti aðstoðað hann. Finnur hefði þörf fyrir að vera meira í smíðum og íþróttum, það ætti að skoða meira þetta verklega en ekki einblína á bóklegt nám. Það væri alltaf verið að tala um einstaklingsmiðað nám

og að búa til áætlun fyrir hvern og einn. Slíkt væri ekki í framkvæmd og umsjónarkennari sæi ekki hvaða möguleika hann hefði á því án aðstoðar: „...ef væri hægt að gera þetta væri ég svo sannarlega til í þetta en þú gerir þetta ekki nema þú fái aðstoð“. Finnur væri í aðstæðum sem væru honum námslega erfiðar þegar unnið væri upp á töflu: „Mér finnst hann ekki ná að vinna ef á að skrifa upp á töflu, ef á að skrifa upp texta í þannig verkefnum, mér finnst það ekki ganga vel“. Að skrifa eftir upplestri var honum einnig mjög erfitt, hann væri á eftir og þyrfti að lesa sérstaklega fyrir hann þangað sem hann væri kominn. Eftir að Finnur byrjaði í sérkennslu var honum ætlað að lesa reglulega heima og foreldrar kvittuðu. Þetta fyrirkomulag sagði umsjónarkennari að væri full þörf á fyrir alla nemendur, þetta væri gert upp í 4. bekk en síðan væri heimalestur meira frjáls og snerist um lestur lesgreina og bókmenntir í íslensku.

4.2.5 Námsaðstæður og námsþarfir við heimanám

Aðstæður til heimanáms virtust góðar hjá Emil, hann var einbirni og fékk næga athygli. Foreldrar kváðust báðir taka þátt í að láta Emil lesa en heimanám var að öðru leyti meira í höndum móður. Foreldrar sögðu að það þyrfti að leiða Emil áfram í náminu, það skorti bæði á frumkvæði og sjálfstæði. Það væri mikill dagamunur á honum og heimanám tæki fimmtán mínútur upp í klukkustund. Stuðningur við heimanám væri í skólanum og Emil lyki við að klára heima það sem hann kæmist ekki yfir þar. Til þess að mæta þörfum Emils með skrift var farið að nota tölvu heima og þar væri aukinn áhugi:

Í skólanum byrjar hann kannski að skrifa eina setningu í sögugerð en þegar hann kemur heim skrifa ég setninguna í tölvu og Emil heldur síðan áfram með söguna í tölvunni. Þá er ekki eins og hann sé að þessu til einskis, (móðir Emils).

Auk þess að hafa mikinn áhuga á að vinna verkefni í tölvunni sýndi Emil áhuga á því sem hann réði við, því sem hann gat sagt frá munnlega. „Hann hreinlega hatar að skrifa“, sagði móðir hans en henni fannst Emil áhugasamastur í vinnu í stærðfræðinni og gengi einna best í heimanáminu í þeirri grein.

Hjá Elvu var einnig boðið upp á aðstoð við heimanám í skólanum en hún lauk ekki við allt heimanám þar. Það sem eftir stóð vann hún heima hjá móður og virtist búa við góðar námsaðstæður á heimili. Móðir sýndi mikinn skilning og vildi allt gera til þess að aðstoða Elvu. Það þyrfti yfirleitt að minna Elvu á að læra. Hún vann oftast

sjálfstætt í stærðfræði en þurfti aðstoð í ritun og lestri. Stílar voru henni mjög erfiðir og hamlaði skriftin henni. Móðir sat með henni þegar hún las. Hún hjálpaði henni ef hún var föst og las móðir þá fyrir hana þannig að hún næði þræði aftur. Elva var enn háð miklum stuðningi í lestri. Þegar Elva átti að lesa Íslandssögu í fyrsta skipti hafði hún sjálf frumkvæði að því að lesa og sýndi meiri áhuga og gekk betur en þegar hún las í léttlestrarbókum. Heimanám tók frá fimmtán mínútum í allt að eina og hálf klukkustund.

Björn hafði góðar aðstæður til heimanáms, móðir hans var heimavinnandi og gat aðstoðað hann strax að skóla loknum. Þolinmæði og einbeiting við heimanám var ekki meiri en í hálf tíma, að sögn móður. Björn gæti búið til sögur en væri ekkert fyrir að skrifa þær niður og þurfti aðstoð til þess að hefja verkið. Hann reyndi að stytta, skrifa í fáum orðum og að skrifa sem minnst, sagði faðir. Móðir sagðist lítið vita um það sem hann væri að gera í skólanum. Það væri mikill dagamunur á Birni og hann væri þreyttur þegar hann væri búinn að vera í skólanum. Hann vill sleppa eins fljótt og hann getur, sagði móðir. En móður fannst ekki vera mikið heimanám og þau gætu gert meira heima til þess að þjálfra hann og faðir tók í sama streng.

Verkefni sem höfðu gefist vel tengdust keppni eins og mínútublöð í stærðfræði þar sem keppst var við að vinna sem flest rétt verkefni á einni mínútu. Einnig verkefni í stafsetningu þar sem sama orðið var skrifað aftur og aftur og áskorun í að skrifa það rétt. Æft var heima og síðan prófað í skólanum.

Foreldrar sögðu að bæði umsjónarkennari og þau gerðu sér grein fyrir að stuðningur hefði þurft að koma mikið fyrr. Nokkrum mánuðum áður en viðtöl voru tekin gerðu foreldrar samning við Björn til þess að fá hann til að lesa meira. Björn las þá nokkra línur í byrjun og síðan foreldri nokkra kafla. Hlutur Björns var síðan aukinn smátt og smátt. Í dag hafði hann lesið nokkrar bækur og væri farinn að hafa áhuga. Þegar lesið væri fyrir hann tæki hann vel eftir og mundi vel efnið þegar hann væri spurður út úr því.

Aðstæður til heimanáms voru góðar hjá Agli og bæði foreldrar og systkini gátu aðstoðað við að hlusta á Egil lesa. Egill hafði aldrei lært einn heima þar til tveim vikum áður en viðtal var við foreldra en þá fór hann að sýna frumkvæði í heimanámi. Egill hafði verið háður því í ritun að hafa einhvern nálægt sér til þess að geta spurt hvernig orð væru skrifuð og láta stafa fyrir sig. Heimanám tæki um klukkustund. Í

fyrstu vildi Egill skipta um verkefni í heimanáminu en núna hefði hann meira úthald að ljúka því sem hann byrjaði á. Lesturinn tók mikla orku á kostnað lesskilnings. Foreldrar reyndu að kveikja neistann með því að kaupa áskrift að teiknimyndablaði eða að sýna honum eitthvað áhugavert í dagblöðum, reyna að fá hann til að lesa ípróttafréttir, en hvatningin dugaði samt ekki. Foreldrar höfðu fundið verkefni til þjálfunar í Kennaraháskólanum, eitthvað sem gerði námið meira að leik. Einnig höfðu þau fundið einhver forrit.

Það er bara allt okkar frumkvæði. Það verður bara að koma fram að það gerist ekkert nema maður sjálfur ætli sér það...Það er bara því miður enginn sem stendur vörð um barnið nema foreldrarnir, (móðir Egils).

Egill átti í erfiðleikum við að læra ljóð utan að og þurfti stöðugar endurtekningar við það. Í byrjun gekk það ekki þrátt fyrir mikla æfingu. Egill gat sjálfur fundið upp á að gera hluti, eins og að semja ljóð og skrifa upp textann af mjólkurfernum. Í eitt skipti var hann mjög stórhuga og ætlaði að skrifa upp þykka bók á tölvuna. Á bókasafni voru teknar spurningabækur þar sem það fól í sér keppni. Egill fór í samræmd próf og fékk að nota snældur en foreldrum fannst sá stuðningur ná skammt í lesskilningshlutanum og útkoman var slök. Foreldrar sögðu að Egill virtist þurfa talsverða einstaklingskennslu, hann næði ekki þegar þetta væri bara sýnt á töflunni og hvað þá ef hann væri tekinn út þegar væri verið að kenna ákveðna hluti. Í byrjun 5. bekkjar var Egill með hljóðbækur og sagði móðir að hann næði betur þegar hann hlustaði en þegar hann læsi en það þyrfti líka að spyrja hann út úr efni sem hún og gerði.

Finnur sinnti heimanámi sínu vel og var mikið í mun að skila öllum verkefnum. Aðstæður til heimanáms virtust góðar og hann gat notið aðstoðar föður þegar hann var að læra heima á daginn. Talsverð breyting hafði orðið á frumkvæði en fram að áramótum hefði þurft að ýta honum til þess að fara að læra og hann vildi draga það fram á kvöld. Eftir áramót hafði hann tekið annan pól í hæðina og sýnt meira frumkvæði. Móðir færði dagbókina um heimanámið og virtist koma mikið að því en einnig nefndi umsjónarkennari að eldra systkini hefði hjálpað mikið með heimanám. Heimanám hafði tekið í kringum tvær til þrjár klukkustundir vikuna sem það var skráð en venjulega væri það nær tveimur. Það komu tímabil þar sem hann hafði verið allt að fimm klukkustundir að læra um veturinn og þá hefðu foreldrar haft áhyggjur af honum. Finnur þyrfti aðstoð við fyrirmæli og í stærðfræði þegar lesmál væri

mikið. Hann ætti mjög erfitt með að læra ljóð utanbókar og margföldunartöfluna. Einnig þurfti hann aðstoð við lesgreinar og lestur í bókmenntum. Á þessum tíma var Finnur ekki farinn að nota hljóðbækur en búið að nefna það sem æskilegt úrræði í greiningu sem hann fékk.

4.2.6 Þyngd verkefna

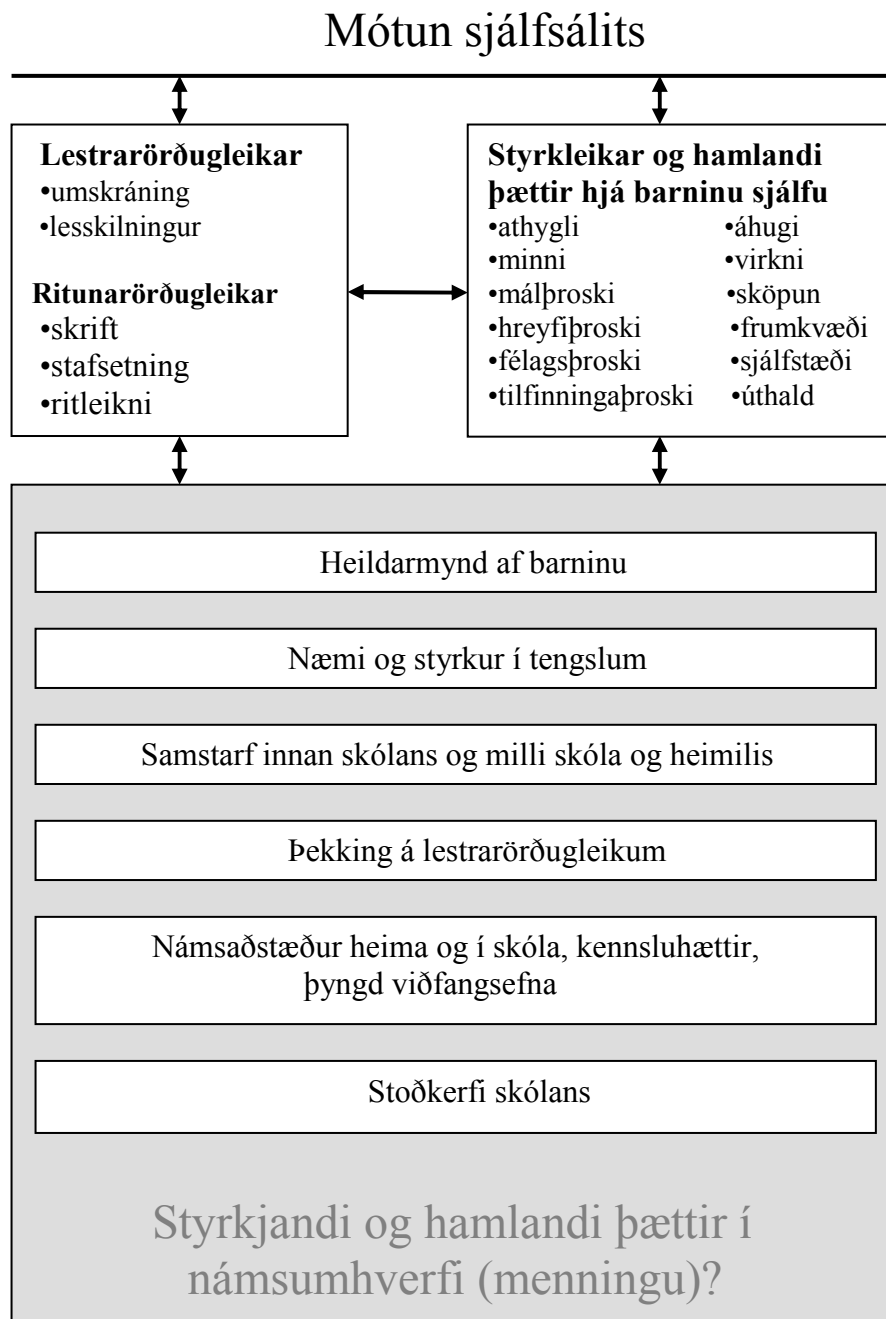
Í viðtali kom fram að námsefni Emils í íslensku var efnislega ekki of þungt fyrir hann en hann gat ekki framkvæmt að svara því sem var spurt vegna mikilla skriftar- og stafsetningarörðugleika. Hann hafði hins vegar áhuga á innihaldi þess og sagði sjálfur að hann vildi alveg gera þetta bara að hann þyrfti ekki að skrifa. Foreldrar voru með spurningar um áherslur, hvort ekki mætti bíða með ritun meðan hann væri að ná betri tókum á lestri. Þeim fannst námsefni hans í ritun of þungt en höfðu ekki talað um það í skólanum. Hann þyrfti að vera með efni sem hann réði við að ljúka. Einnig töldu þau að stærðfræðiefnið væri of þungt og móðurinni varð að orði: „Hvernig fer það með sjálfsmyndina að sjá að allir gera allt en ég bara að vinna að hluta. Væri betra að taka bók sem væri fyrir neðan og hann réði vel við?“ Foreldrar voru með spurningar um hvers vegna Emil fengi ekki námsefni inni í bekk á því stigi sem hann væri með í sérkennslu og sem hann kæmi einnig með heim frá sérkennara. Hann gæti til dæmis unnið það í tímum í stað of þungra vinnubóka með lestrarbókum en móðir gerði athugasemdir við að hann væri með lestrarbók sem hann gæti ekki lesið: „Hann getur náttúrulega ekki leitað að svarinu til þess að svara í vinnubók“, sagði móðir.

...Manni finnst þetta vera mjög gott í lestrinum þar sem hann er að fá eitthvað sem hann ræður svolítið við. Það getur ekkert gagn gert að setja fyrir hann verkefni sem hann skilur hvorki haus né sporð á, það gagni ekki neitt og tímanum finnst manni bara til einskis varið, (faðir Emils).

Umsjónarkennari talaði um að það væri margt erfitt fyrir Emil vegna lestar- og skriftarörðugleika en einnig þurfi hann langan tíma til þess að vinna stærðfræðiverkefni. Hann gæti fylgt bekkjarfélögum eftir en gerði það bara mjög hægt og náði ekki að klára verkefni.

Sérkennari var með námsefni á því stigi sem unnið væri meira með sex ára börnum. Hann sagði að hann vildi vinna meira með umsjónarkennara, þetta væri þungur bekkur og hefði hann kosið að vera meira til aðstoðar með ráðgjöf og námsefni. Hann vænti þess að það gæti orðið með haustinu þegar Emil byrjaði í 4. bekk.

Á mynd 4.1 má sjá þá þætti sem komu fram í niðurstöðum og fjallað verður um í næsta kafla.



Mynd 4.1 Áhrifaþættir í námsumhverfi á mótun sjálfálits

5 Umræður

Viðfangsefni rannsóknarinnar var að skoða áhrif umhverfisþátta á mótun sjálfsálits barna með lestrarörðugleika. Skoðaðar voru afleiðingar lestrarörðugleika sem eru tilfinningalegs og vitsmunalegs eðlis. Skoðað var sjálfsálit barna með lestrarörðugleika og þættir sem geta styrkt það og veikt. Í rannsókninni var lögð áhersla á að meta álag vegna krafna um lestur út frá sjónarhóli barnsins. Hér á eftir fer umræða um niðurstöður í ljósi fræðilegra forsenda. Í fyrri hluta umræðna er fjallað um hvað gerist þegar barn er að hefja lestrarnám sitt og svo aftur þegar lengra er komið og framfarir eru hægar. Rætt er um áhrif ritunarörðugleika á sjálfsálit, tegund lestrarörðugleika og hversu víðtækur vandi barnsins getur verið. Í seinni hluta umræðna er fjallað um umhverfisþætti sem geta styrkt eða veikt sjálfsálit barna með lestrarörðugleika.

5.1 Hvað hefur áhrif á mótun sjálfsálits í lestri?

Spurningin um hvort og hversu mikið erfiðleikar í lestri geti veikt sjálfsálit barns og hve lengi erfiðleikar þurfi að standa yfir til þess að hafa slík áhrif er að vonum erfitt að meta. Þetta er flókið ferli og margir samverkandi þættir sem þarf að skoða. Mótun sjálfsálits ræðst af flóknu samspili milli umhverfis, vitsmunalegra- og líffræðilegra þátta.

5.1.1 Áhrif lestrarörðugleika á sjálfsálit í upphafi lestrarnáms.

Börn sýna mismunandi viðbrögð þegar þeim tekst ekki að muna stafina eða tengja þá saman í orð. Lundarfar barna er ólíkt, sjálfstjórn þeirra og viðbrögð eru ólík. Það er mjög einstaklingsbundið hvað börn þola mikið andstreymi og hversu mikil áhrif það hefur. Það er einnig spurning hvenær þau verða meðvituð um að lestrarnámið er þeim erfitt. Leitað var svara við því hvenær grunsemdir um það komu fram hjá foreldrum.

Þegar foreldrar lýstu hvernig lestrarnám barna þeirra hófst kom fram að það voru ekki grunsemdir um hugsanlega lestrarörðugleika fyrir skólabyrjun nema hjá einni móður sem sagði að innst inni hefði hún vitað að það væri eitthvað að.

Grunur um vanda í lestri kom fram á ólíkum tíma hjá foreldrum. Móðir Egils sagði að það hefði strax gengið illa hjá Agli í 1. bekk við að læra stafina og þetta hefði allt verið mjög erfitt. Móður Elvu grunaði að hún væri með lestrarörðugleika í seinni hluta 1. bekkjar og í 2. bekk hefði lítið nám farið fram. Foreldrar Björns og Emils höfðu grun um lestrarörðugleika þegar þeir voru í 2. bekk og foreldrar Emils sögðu að hann hefði eiginlega ekkert lært í lestri í 1. bekk en hann kunni stafina þegar hann byrjaði í skólanum. Foreldrar Finns töluðu um erfiðleika í lestri þegar hann var í 3. bekk og þau höfðu lesið með honum allt sumarið áður en hann fór í 5. bekk en ekki orðið árangur. Sérkennsla byrjaði þegar börnin voru í 2.- 4. bekk.

Foreldrar lýstu eirðarleysi og litlu úthaldi hjá börnunum við lestrarnámið heima. Einnig sögðu þeir frá því að börnin gátu orðið pirruð og reið. Móðir Egils lýsti því hvernig hún þurfti stöðugt að biðja son sinn um að koma að lesa með því að lofa honum einhverju í staðinn. Hann gat farið inn í herbergi, lokað og læst á eftir sér:

...þegar hann byrjar í 6 ára bekk þá gengur þetta allt svo illa. Það gengur illa að læra stafina, að reima og að læra dagana...Hann sýndi þessu ekki mikinn áhuga og einhvern veginn þá gekk þetta ekki. Þetta var eiginlega ofboðsleg kvöl að koma honum að bókinni.

Egill fékk sérkennslu þegar hann var kominn í 3. bekk og foreldrar stóðu að lestrarnáminu heima fyrstu árin án þess að fá stuðning. Foreldrar Emils og Björns töluðu um að drengirnir hefðu verið að bera sig saman við börn sem gekk vel að lesa. Þeir töldu að óhagstæður samanburður hefði haft áhrif á sjálfsálit þeirra. Emil sagðist vera verstur af öllum að lesa og Björn sýndi breytingar í hegðun og fékk bræðisköst í skóla sem foreldrar og kennari tengdu erfiðleikum í náminu. Mat foreldra á hve lítið miðaði í lestrarnámi hjá börnunum virtist seint ná eyrum skólans nema þar sem Emil átti í hlut. Athuganir lágu fyrir frá leikskóla þegar hann hóf skólagöngu. Í lýsingum foreldra kom fram að það var erfitt að vekja áhuga barnanna og viðhalda athygli þeirra við lesturinn.

Til þess að geta metið nákvæmlega hvað gerist hjá börnum þegar þau fá verkefni sem þau ráða ekki við þarf að kanna viðhorf þeirra og fylgjast með þeim í slíkum aðstæðum til þess að sjá viðbrögð. Hvað gera börnin þegar verkefni eru þeim ofviða

og það er enginn fullorðinn sem getur strax liðsinnt þeim? Í rannsókn Poskiparta og fleiri (2003) var skoðað hversu lengi börn höfðu getu til þess að halda athygli við verkefni og sú streita sem skapaðist við að bera sig saman við aðra. Niðurstöður sýndu að börn með lestrarörðugleika sem birtust í erfiðleikum í umskráningu, lesskilningi og ritun sýndu varnarviðbrögð og ósjálfstæði strax í 1. bekk og við álagsaðstæður margfölduðust viðbrögðin og vinna við verkefni minnkaði. Þessi viðbrögð komu einnig fram við leikaðstæður sem hvorki tengdust lestri né ritun.

Þessar niðurstöður benda til að áhrif lestrarörðugleika komi strax fram þegar lestrarnám hefst og hafi áhrif á getu barnanna til að leysa verkefni á öðrum sviðum. Lawrence (2006) talar um að börn með dyslexíu séu líkleg til þess að þróa með sér lágt sjálfsálit ef þau eru ekki greind snemma og talar um almennan streitubátt sem takmarkar getu þeirra til að ráða við verkefni.

Börn með lestrarörðugleika upplifa viðfangsefni sem reynir mikið á þau. Hætt er við að gerðar séu kröfur um að þau sitji kyrr og vinni lengur en þau geta eirt við og að tíminn nýtist þeim illa. Þau sjá að flestir í kringum þau hafa lokið viðfangsefnunum á undan þeim. Ef þetta gerist daglega í skólanum vikum og mánuðum saman er ekki ólíklegt að barnið missi trúna á eigin getu og takist ekki á við verkefni af áhuga.

5.1.2 Áhrif erfiðleika í ritun á sjálfsálit

Í greiningarviðmiðunum ICD-10 (World Health Organization 1992) segir að stafsetningarörðugleikar tengist oft sértækri lesröskun og vari oft til unglingsára þrátt fyrir að einhverjar framfarir hafi orðið í lestri. Einnig kemur þar fram að börn með sértæka lesröskun séu oft með sértæka þroskaröskun á sviði tals og máls.

Börnin í rannsókninni lýstu miklum erfiðleikum í ritun og sögðu hana það erfiðasta í náminu. Þau voru öll farin að sýna framfarir í lestri en mjög oft var krafist skriflegra úrlausna sem þau voru lengi að vinna og þurftu oft aðstoð við.

Erfiðleikar barnanna voru á mismunandi sviðum í ritun. Þeir gátu tengst erfiðleikum með skrift sem krafðist mikillar orku og víða mátti sjá óöryggi í stafadráttum. Emil sem var yngsta barnið í hópnum var með mikla skriftarörðugleika og hann lýsti ítrekað hvað hann þurfti að skrifa mikið: „Maður fær alltaf blað sem maður þarf að skrifa“. Emil sagðist alveg vilja gera verkefnin þegar ég skoðaði með honum námsbækur í íslensku, bara að hann þyrfti ekki að skrifa. „Verkefni eru leiðinleg

þegar þarf að skrifa“, sagði hann. Stafsetningin var börnunum erfið og í lýsingum nokkurra foreldra kom fram að þau þurftu mikla hjálp í heimanámi við að finna út hvaða stafur kæmi næst. Krafa sem sum börnin gerðu um nákvæmni hafði mikil áhrif, þau vildu hafa allt rétt skrifað. Þetta viðhorf var hamlandi þegar þau voru að reyna að skrifa frá eigin brjósti. Viðhorf barnanna vekur upp þá spurningu hvort skólinn gefi þeim stöðugt þau boð að þau eigi að standa sig betur og valdi því að börnin gera óraunhæfar kröfur til sín.

Hjá börnunum kom fram að erfiðleikar í skrift og/eða stafsetningu hefði mikil áhrif á hvernig þeim gekk að tjá sig í ritun. En einnig kom fram styrkur þeirra í máli og hæfni þeirra við að tjá hugsun sína. Þegar námið var komið á það stig að þau þyrftu að lesa texta sem var þeim erfiður og svara spurningum skriflega úr honum eða gera útdrátt má segja að álagið yrði tvöfalt og orsakir erfiðleikanna fjölþættar. Frá þeim tíma sem farið er að gera meiri kröfur um ritun en börn með lestrarörðugleika standa undir getur verið erfitt að greina hvort það er lestur eða ritun sem fer að hafa meiri áhrif á sjálfsálit barnsins. Þetta er orðið að margþættum vanda og verkefni oft þannig að þau krefjast bæði lesturs og ritunar. Börnin í rannsókninni svöruðu því til að ritun væri erfiðust í náminu og því rétt að leggja áherslu á að lestrarörðugleikar fela einnig í sér erfiðleika hvað varðar ritun hjá þessum börnum og verður fjallað um hana samhliða.

5.1.3 Áhrif langvarandi lestrarörðugleika á mótun sjálfsálits

Börnin í rannsókninni voru á byrjendastigi og miðstigi í grunnskóla. Elsta barnið var að ljúka 5. bekk þegar fyrsta viðtal var tekið við það, þrjú þeirra voru í 4. bekk og yngsta barnið var að byrja í 3. bekk. Þessi börn höfðu upplifað litlar eða engar breytingar á lestrarfærni um lengri tíma. Foreldrar lýstu tímabilum þar sem framfarir höfðu ekki orðið á lestrarkunnáttu á heilu ári ýmist í 1. eða 2. bekk. Út frá sjónarhóli barns tel ég að lestrarörðugleikar geti talist langvarandi þegar barnið hefur verið mánuðum saman í lestrarnámi án árangurs. Börnin í rannsókninni höfðu því þegar átt við langvarandi lestarörðugleika að etja þegar viðtöl voru tekin.

Í niðurstöðum rannsóknarinnar kom fram að börnin höfðu sig lítið í frammi í skólastofu að mati umsjónarkennara og var oft lýst sem hlédrægum og sögð hafa lítið frumkvæði í hópnum. Umsjónarkennari Elvu sagði: „Það er nú svo mikil hætta á að þessir ljúfu nemendur sem fer ekki mikið fyrir fái ekki það sem þeir þurfa að fá“.

Aðrir umsjónarkennarar lýstu því að þeir reyndu að fara oft til barnanna þar sem þau voru háð miklum stuðningi til þess að halda áfram. Umsjónarkennari Björns tók fram að hann gæti ekki treyst því að Björn léti vita hvenær hann þyrfti hjálp því hann vildi ekki láta á því bera inni í bekknum að hann væri hjálparþurfi.

Í rannsókn Riddick (1996) lýstu margar mæður barna með dyslexíu að þau yrðu hljóðlát og hlédræg þegar þau kæmu í skólann. Niðurstöður rannsóknar Hales (1994) sýndi að börn á byrjendastigi voru viðkvæm og örg og árin á miðstigi bentu til lítills áhuga og mikils kvíða. Sjálfsálit barnanna í rannsókn Hales fór þverrrandi frá upphafi skólagöngu og stefndi niður á við þar til milli átta og tólf ára aldurs. Viðtöl sem tekin voru við börn sem fóru úr almennum bekkjardeildum í sérdeildir og sérskóla í rannsókn Humprey (2002) bentu til að umhverfi almenna skólans væri ekki aðlagað að þeirra þörfum. Humprey taldi að börnin hefðu orðið fyrir miklu álagi í almennum skólum og þyrfti að skoða hvernig mætti koma til móts við þarfir þeirra þar.

Álag sem barnið verður fyrir getur verið margvíslegt þegar færni þess í lestri og ritun er minni en krafa er gerð um. Kröfur um lestrarfærni aukast mjög hratt fyrstu árin í skóla og það sem barnið ræður við að lesa eru aðeins mjög léttir textar á sama tíma og lesefni í lesgreinum, stærðfræði, íslensku og öðrum tungumálum gerir kröfu um góða lestrarfærni. Egill átti í erfiðleikum með lesskilning í lesgreinum í 4. bekk. Hjá Finni sem var í 5. bekk voru námsgreinar orðnar fleiri og textar í lesgreinum og bókmenntum voru orðnir of þungir fyrir hann. Hann kaus að láta lesa fyrir sig þar sem hann náði innihaldi betur með því að hlusta. Lestrargeta barnanna var fljótt orðin of lítil til þess að þau gætu lesið bækur sem þeim þótti áhugaverðar og voru háð því að lesið væri fyrir þau. Það hefur mikil áhrif á sjálfstæði barnsins að lesefni er orðið þyngra en það ræður við og það sama gerist með vinnu sem tengist ritun.

Móðir Elvu hafði frumkvæði að því að styrkja Elvu í hlustun. Hún hafði mikinn áhuga á sögum og móðir hennar fór reglulega á bókasafn með henni þar sem hún fékk sögur á hljóðrænu formi sem hún vildi heyra. Hún hafði því góða þjálfun í að hlusta á langar sögur og bætti stöðugt orðaforða og skilning. Þjálfun í að hlusta sjálfstætt á mismunandi efni fór hins vegar lítið fram í skólanum og ábendingar um hlustunarefni með námsefni fyrir börn sem voru að byrja í lesgreinum komu aðeins skömmu áður en vinna með það átti hefjast.

Áhrif lestrarörðugleika á vitsmunafroska barna geta verið margvísleg. Börn með lestrarörðugleika sem fá ekki tækifæri til þess að tileinka sér námsefni eins og þeir sem lesa fá ekki sama tækifæri til þess að afla orðaforða og þekkingar. Ef ekki eru gerðar kröfur til þess að barnið vinni úr upplýsingum og leysi viðfangsefni reynir ekki á þætti eins og að halda athygli við krefjandi verkefni, þjálfá minnisþætti og að læra að hugsa um eigin hugsun.

Miklar líkur eru á að sjálfsálit bíði hnekki þegar námsárangur er lítill árum saman og barnið nær ekki að vera sjálfstætt í námi sínu. Mat skólans, foreldra og barnsins sjálfs á hvað er mikilvægt hefur áhrif á hvernig það metur eigin frammistöðu. Viðhorf og færni þeirra sem móta umhverfi barnsins ræður því hvernig til tekst við aðlögun námsins. Ef umhverfið gefur ekki skýr skilaboð um að það séu aðrar leiðir færar en gegnum texta og útfærir þær getur það hamlað vitsmunafroska barnsins og barnið nær ekki að þróa hæfileika sína í námi. Segja má að hlutverk kennara og foreldra sé tvíþætt gagnvart börnum með lestrarörðugleika. Markmiðið sé annars vegar að börnin nái tökum á lestri og ritun og hins vegar að þau missi ekki trúna á hæfileika sína til þess að læra þó þau geti hvorki lesið né skrifað á því stigi þar sem flestir bekkjarfélagar eru staddir og námsefni gerir kröfu um.

5.1.4 Tegund lestrarörðugleika og áhrif á mótun sjálfsálits

Börnin í rannsókninni höfðu verið greind með lestrarörðugleika en greiningar voru misjafnlega ítarlegar. Sálfræðingar höfðu greint þrjú börn með sértæka lestrarörðugleika samkvæmt greiningarviðmiðunum ICD-10 en þó með þeim fyrirvara hjá yngsta barninu að það var ekki hægt að mæla að það væri tveimur árum á eftir jafnöldrum vegna aldurs þegar greining var gerð. Greining sálfræðinga gaf mynd af stöðu barnanna í máli en einnig athygli þeirra og minnisþáttum. Þeir lýstu einnig stöðu í lestri og ritun. Greiningar sem gerðar voru af sérkennurum tóku á hljóðkerfisþáttum, minni, lestri, ritun og nefnuhraða. Eitt barnanna hafði verið prófað með málþroskaprófi af sérkennara. Hjá einum sérkennara kom fram varfærni í því að setja fram greininguna dyslexía og var það orðað þannig að barnið gerði villur sem væri einkenni hjá þeim sem síðar ættu við dyslexía að stríða. Í skýrslum greiningaraðila var ekki talað sérstaklega um á hvaða stigi lestrarörðugleikar væru með einni undanteikningu þar sem sérkennari greindi lestraröryggi nemanda þannig að 90% nemenda stæði betur en hann. Ekkert barnanna var komið með

lestrargreiningu eftir nám í 1. bekk. Sjálfsmat tveggja barna var metið lágt af sálfræðingi og annar sálfræðingur tók fram að hætta væri á að lestrarörðugleikar gæti komið niður á sjálfstrausti og leitt til kvíða og haft áhrif á félagslegt atferli. Í niðurstöðum rannsóknarinnar kom fram að börnin sem virtust vera með áberandi lágt sjálfsmat áttu við erfiðleika að etja á fleiri sviðum og þurftu stuðning með fleiri þætti en lestur og ritun.

5.1.5 Hversu víðtækur er vandi barnsins?

Af sögum barnanna í rannsókninni mátti sjá að erfiðleikar barns auk lestrarörðugleika geta verið samsettir af mörgum þáttum sem geta verið hamlandi. Í greiningarviðmiðunum ICD-10 (World Health Organization 1992) um sértæka lesröskun er talað um að börn geti auk hennar verið með sértæka þroskröskun á sviði tals og máls. Einnig gæti fylgt þeim athyglisbrestur, oft í tengslum við ofvirkni og hvatvísi. Talað er um tilfinninga- og hegðunarerfiðleika, erfiðleika varðandi skólaaðlöggðun, félagatengsl og lítið sjálfsálit. Fawcett (2002) talar um að dyslexía teygi sig inn á mörg svið sem væri almennt ekki talið að tengdust erfiðleikum við lestur. Fawcett nefnir þar svið eins og erfiðleika í vinnsluminni, hægan hraða í ferlum og erfiðleika við sjálfvirkni. Hún telur að erfiðleikar varðandi sjálfvirkni komi ekki einungis fram í lestri hjá þeim sem eru með dyslexíu heldur geti einnig komið fram við fleiri athafnir eins og þeim sem tengjast jafnvægi. Erfiðleikar á þeim sviðum sem Fawcett nefnir, segir hún að orsaki vanda hjá þeim sem er með dyslexíu með þætti eins og að skipuleggja sig og að yfirfara verk sín en einnig yrðu frammistaða þeirra lakari þegar unnið væri undir tímapressu.

Skilgreiningar á lestrarörðugleikum og orsökum þeirra benda til þess að vandi barna með lestrarörðugleika geti verið margþættur. Kennari þarf að búa yfir þekkingu á mörgum sviðum eins og að meta hvaða áhrif slök athygli og tilfinningalegir erfiðleika geta haft á lestrarnám eins og fram kom hjá Elvu. Hún átti við erfiðleika að etja félagslega og varð fyrir einelti í nokkur ár. Móðir hennar taldi að það hafi haft mikil áhrif á nám hennar. Umsjónarkennari sagði að Elva næði ekki að vinna þegar eitthvað hvíldi á henni og hann óskaði eftir því að hún fengi persónulegan stuðning. Auk þess að upplifa áreiti sterkt var Elva greind með athyglisbrest. Saga Elvu sýnir berlega að það þarf að greina líðan barns og veita aðstoð á fleiri sviðum. Elvu fannst eftirsóknarvert að eignast vini og ganga vel félagslega. Það skipti hana miklu máli.

Þrátt fyrir ítarlega greiningu skólasálfræðings náði sú hjálp sem var ráðlögð ekki til hennar og móður var ekki veitt fjárhagsaðstoð vegna sálfræðipjónustu sem lögð var til og átti að sækja utan skólans. Þegar árangur greiningarvinnu stóð ekki undir væntingum móður um aðstoð fyrir Elvu spurði hún að vonum: „Af hverju kemst foreldri ekki að með barnið sitt?“ Það var mat foreldris og umsjónarkennara að Elva þyrfti hjálp bæði að því varðar tilfinningalega og félagslega þætti svo að hún gæti nýtt sér nám.

Erfiðleikar í lestri og ritun geta haft áhrif allt lífið en margir samverkandi þættir geta ráðið því hversu miklar afleiðingar þess verða. Má þar nefna, viðkvæmni barnsins, styrkleikar þess og hamlandi þættir. Hvernig bregst umhverfi barnsins við, hvaða umhverfiþættir eru það sem hafa áhrif og hvernig?

5.2 Umhverfiþættir sem geta styrkt eða veikt sjálfsálit

Þekking og skilningur fullorðinna á eiginleikum barns sem verið er að kenna eða leiðbeina hverju sinni og þekking á áhrifum umhverfispáttá þarf að fara saman. Frith (2002) setti fram orsakalíkan sem leitar skýringa í einkennum og vitsmunalegum og líffræðilegum þáttum. Hún segir að á öllum þremur stigum eigi gagnvirk áhrif við menningu sér stað og nefnir umhverfispáttinn sem fjórðu orsök. Frith leggur því áherslu á aðlögun námsins og vinnuumhverfisins þar sem hún telur að kynning og mat á viðfangsefninu fyrir einstaklinginn geti haft afgerandi þýðingu á námsreynslu og árangur hans.

Þróuð hafa verið ýmis mælitæki til þess að greina margvíslega þætti hjá börnum. Einnig er brýnt að hafa mælitæki til þess að athuga umhverfiþætti heima og í skóla til þess að meta og skilja gagnvirk tengsl. Í nýju matskerfi Alþjóða heilbrigðisstofnunarinnar, ICF (Valgerður Gunnarsdóttir, 2003) er leitast við að meta áhrif umhverfispáttá sem geta verið hindranir og geta stuðlað að virkni og auðveldað einstaklingnum þátttöku í daglegum athöfnum. Þegar þarf að aðlaga umhverfi fyrir börn með lestrarörðugleika þarf að skoða hvaða umhverfiþættir það eru sem hafa áhrif og finna leiðir til þess að meta áhrif þeirra. Niðurstöður rannsóknarinnar leiddu í ljós eftirfarandi áhrifaþætti í umhverfi barnsins og í framhaldi verður fjallað um

hvernig þeir geta verið styrkjandi eða hamlandi á sjálfsálit barna að því er varðar lestur og ritun.

- Heildarmynd af barninu
- Næmi og styrkur í tengslum
- Samstarf innan skólans og milli heimilis og skóla
- Þekking á lestrarörðugleikum
- Námsaðstæður heima og í skóla, kennsluhættir, markmið/mat, þyngd viðfangsefna
- Stoðkerfi skólans

5.2.1 Heildarmynd af barninu

Í viðtölum við foreldra og kennara kom fram að sú mynd sem þeir höfðu af börnunum var í mörgum tilfellum ólík. Foreldrar og kennarar umgangast börnin í mjög ólíkum aðstæðum og mismunandi kröfur eru gerðar til þeirra heima og í skóla. Foreldrar gáfu góða mynd af styrkleikum, áhuga og hamlandi þáttum barna sinna og þekktu vel hvað var að gera þeim erfitt fyrir í heimanámi. Þeir höfðu hins vegar óljósa mynd af barninu í skólaaðstæðum og lítið var um heimsóknir foreldra inni í bekk eða í sérkennslu á skólatíma. Kennarar þekktu börnin misvel og þar hafði sá tími sem þeir höfðu kennt börnunum mikið að segja. Tíð kennaraskipti höfðu verið hjá þremur börnum. Í lýsingum nokkurra kennara í viðtölum kom fram að þeir reyndu að draga fram styrkleika barnsins og vinna út frá þeim. Einnig lögðu foreldrar áherslu á að börnin væru virk í frístundarstarfi af ýmsu tagi og sem höfðu til þeirra.

Vygotsky (1993) leggur áherslu á viðamikla þekkingu á barni til þess að geta stuðlað að þroska þess. Það þurfi að vinna út frá styrkleikum og hæfileikum barnsins. Með þeim hætti og með gagnvirkni í samskiptum við barnið væri unnt að vinna innan svæðis nálægs þroska að hans mati. Lawrence (2006) leggur til að nákvæm mynd af vitrænum þáttum, sem ber kennsl á styrkleika og veikleika hjá barninu, sé frumskilyrði þess að vita hvernig best sé að kenna því. Af börnunum í rannsókninni var Egill sá sem var sagður með sterka stöðu í bekknum. Að mati umsjónarkennari naut hann mikillar viðurkenningar í hópnum. Það komu fram styrkleikar í hópavinnu í bekknum og hann var mjög sterkur í íþróttum. Lawrence (2006) setur fram þá tilgátu að sum börn hafi lært að höndla aðstæður og viðhaldi sjálfsáliti sínu með því að beina sjónum að styrkleikum sínum. Tilgáta Lawrence getur einnig átt við þegar

staða hjá Birni er skoðuð þar sem hann var með marga styrkleika og náði árangri á fleiri sviðum með öflugum stuðningi foreldra sinna.

Kenningar um mótun sjálfsálits hafa fjallað um víðtækt sjálfsálit (global self-esteem) og afmarkaða hluta þess (specific self-esteem). Shavelson, Hubner og Stanton (1976) settu fram þrepaskipt líkan þar sem þeir greindu víðtækt sjálfsálit í fjóra meginhluta. Sjálfsálit greindist þannig í námslegt, félagslegt, tilfinningalegt og líkamlegt sjálfsálit. Hver hluti greindist síðan í fleiri þætti og út frá þeim í birtingarform tiltekinnar hegðunar. Líkan þeirra Shavelson, Hubner og Stanton getur verið leiðbeinandi við að skoða hvernig barnið metur sjálf sig á ólíkum sviðum og hvað árangur á tilteknum sviðum er mikilvægur fyrir það. Við upphaf skólagöngu skiptir miklu máli að fá sem gleggsta heildarmynd af stöðu barnsins. Það eru margir þættir sem þarf að skoða og meta þegar leitast er við að svara spurningunni um hvernig barnið þolir það álag sem erfiðleikar með lestur geta orsakað.

Rosenberg og fleiri (1995) settu fram rannsóknarniðurstöður þar sem þeir töldu sig hafa sýnt fram á að styrking afmarkaðra hluta sjálfsálits hefði meiri áhrif á víðtækt sjálfsálit en öfugt. Það hversu mikil áhrif afmarkaðra hluta sjálfsálits hefði í námi á víðtækt sjálfsálit færi eftir því hversu mikils virði frammistaða í tilteknu námi væri fyrir einstaklinginn. Hjá fleiri rannsakendum (Bandura, 1977; Lawrence, 2006) kemur fram að viðhorf barnsins til þess hve mikils virði frammistaðan er segi til um hvaða áhrif hún hefur á sjálfsálit í afmörkuðum þáttum. Af þessu má ætla að brýnt sé að kanna hug barnsins til viðfangsefna. Segja má að það sé nokkuð augljóst að þegar barnið sér ekki mikilvægi þess að ná tókum á lestri hefur það önnur áhrif en ef því finnst það eftirsóknarvert. Hjá Rosenberg og fleirum (1995) kemur fram að ef barninu farnast ekki vel í þáttum sem það telur eftirsóknarverða getur það truflað annað nám.

Í viðtölum við foreldra og umsjónarkennara Björns kom lýsing á því að hann fékk bræðiköst í byrjun skólagöngu og fór að sýna hegðun sem hann hafði ekki sýnt áður. Umsjónarkennari taldi að það væri sameiginlegur skilningur hans og foreldra að skýringa væri að leita í því að Björn náði ekki tókum á lestri eins og hinir. Árangur hans var ekki í samræmi við væntingar um eigin getu.

Mikilvægt er að börn sem eiga við lestrarörðugleika að stríða læri að þekkja styrkleika sína en hafi einnig þekkingu á því sem hamlar þeim í námi. Með góðri sjálfsþekkingu má ætla að líkur aukist á því að barn geti í samvinnu við fullorðna fundið sér árangursríkar leiðir í námi til þess að vinna með styrkleika sína en einnig til þess að styrkja veikar hliðar út frá þeim.

5.2.2 Næmi og styrkur í tengslum

Fullorðnir sem starfa með börnum þurfa að þekkja merkin hjá hverju barni sem sýna hvenær það verður fyrir of miklu álagi og greina hvað sé merki um vanlíðan. Þetta er hluti þeirrar þekkingar, sem þarf að vera til staðar, til þess að árangursrík kennsla geti átt sér stað. Auk góðrar þekkingar er þetta einnig undir næmi kennara og foreldra komið, persónulegs styrks þeirra og trausts í tengslunum við barnið. Tengsl barnsins við vini og félagana hafa einnig mikil áhrif í námsaðstæðum. Er barnið öruggt í skólanum eða finnst því það stöðugt þurfa að fela að það eigi erfitt með námið? Á barnið góðan vin eða félagana í skólanum sem veita því stuðning?

Hver eru áhrif heimanáms á tengsl foreldra og barna?

Niðurstöður rannsóknarinnar sýndu að tími sem fór í að þjálfa lestur dag hvern hjá hverju barni fór að miklu leyti fram heima. Þar fengu börnin aðstoð við að lesa í ákveðinn tíma eða vissan fjölda blaðsíðna jafnframt því að leysa önnur verkefni. Foreldrar sýndu næman skilning á líðan barnanna og þeirri námslegu stöðu sem þau voru í. Foreldrar sem tóku þátt í rannsókninni reyndust sinna börnum sínu vel að mati umsjónarkennara og í viðtölum sýndu þeir mikinn áhuga á því að ræða stöðu þeirra. Í viðtölum mínum við foreldra kom fram að þeir þurfa mun meiri stuðning en þeir fá og vettvang þar sem þeir geta rætt um nám og líðan barna sinna. Heimanám sem getur tekið nokkra klukkutíma á dag þegar börn eru komin á miðstig grunnskóla gerir miklar kröfur til barna og foreldra. Full ástæða er til að skoða hvaða áhrif það stöðuga álag geti haft á tengsl en einnig viðhorf til náms. Mikið heimanám getur haft neikvæð áhrif á tengsl og auk þess haft áhrif á möguleika barnsins til frístundastarfs og samveru með vinum og félögum. Það getur orðið til þess að einangra barnið félagslega.

Mikilvægt er að skoða hvernig daglegu lífi barnsins og fjölskyldu þess er háttað. Ef skólinn leggur fyrir heimanám sem tekur stóran hluta samverutíma barns og foreldris

að vinna úr er hann að hafa mikil áhrif á fjölskyldulíf. Barn með erfiðleika í skrift og stafsetningu getur tekið langan tíma að skrifa litla sögu. Barnið hefur kannski ekki náð að skrifa nema eina línu í skólanum og er síðan ætlað að ljúka verkefni heima eða ætlar sér það sjálf. Börnin í þessari rannsókn áttu vísan stuðning heima til þess að ljúka slíku verkefni en aðstæður á heimilum eru mjög ólíkar. Heimaverkefni sem eru ókláruð í skólatöskunni í marga daga sökum þess að engin gat hjálpað barninu eru ekki góð fyrir sjálfsálitið. Margvíslegar aðstæður geta valdið því að erfitt er að sinna heimanámi eins og veikindi á heimili og mikið annríki vegna systkina.

Heimanám barna með erfiðleika í lestri og ritun getur tekið langan tíma eins og kom fram hjá Finni þegar hann var í 5. bekk og var tvær til þrjár klukkustundir á dag að vinna heimanámið sitt. Dæmi voru um að hann hafi verið í fimm klukkustundir að ljúka verkefnum sínum. Finnur lagði mikla áherslu á að ljúka verkefnum og var undantekning ef hann vann þau ekki. Málin geta þróast þannig að ef börn ná ekki færni til þess að lesa námsefni sitt í skólanum og leysa skrifleg verkefni fara þau með námið sitt heim og vinna það með stuðningi foreldra. Ef hann er fyrir hendi.

Tengsl barnsins við önnur börn

Um mikilvægi þess fyrir börn að eiga góð samskipti við önnur börn í skóla og heima þarf vart að fjölyrða. Félagsleg tengsl barna í rannsókninni voru ólík en í rauninni má segja að Egill væri sterkur í hópnum. Það kom einnig fram að félagsleg staða Björns styrktist með árunum. Hjá tveimur börnum hafði komið upp einelti sem hafði mikil áhrif á líðan og námsgetu þess barns sem hafði orðið fyrir því í lengri tíma. Brýnt er að barn sem á við lestrarörðugleika að stríða geti verið öruggt í námsaðstæðum og þurfi ekki að leyna námsstöðu sinni. Skilningur og viðmót annarra barna hefur því mikil áhrif á líðan þess í skólanum. Vinátta og stuðningur vinar getur verið þeim mjög mikilvægur og getur gert vanda þeirra í námi léttbærari.

Félagsleg staða barns er sá þáttur sem þarf að meta og styrkja skipulega samhliða lestrarnáminu. Umsjónarkennari barnsins hefur stóru hlutverki að gegna í að móta viðhorf barna til mismunandi styrkleika og hamlandi þátta og hvernig beri að sýna öðrum viðurkenningu og virðingu í samskiptum.

Tengsl kennara og barna og áhrif þeirra á sjálfsálit

Umsjónarkennarar eru í þeirri stöðu að hitta börnin dag hvern sem gefur þeim góða möguleika á því að hafa yfirsýn yfir hvernig barninu líður og hvernig það vinnur úr

viðfangsefnum sínum. Lawrence (2006) undirstrikar að kennari með styrkt sjálfsálit sé líklegri til þess að geta eftt sjálfsálit hjá börnum. Hann segir að tengsl við barnið dag hvern sé stór þáttur í því að geta haft áhrif á sjálfsálit þess. Kennari með gott sjálfsálit sem sýni barninu samkennd og viðurkenningu skipi auk þess virðingarsess í augum barnsins. Kennarinn mun einnig hafa þau áhrif að skapa andrúmsloft í hópnum sem sjálfkrafa stuðli að því að styrkja sjálfsálit þeirra sem þar eru. Jákvæðar væntingar kennarans til barnanna hafa því oft áhrif á hvernig þau reyna að takast á við verkefni. Í rannsókn Riddick (1996) kom fram að viðhorf skólans og kennara til barna með sérþarfir réði viðhorfi barnanna. Þar sem skólarnir voru opnastir og mest styðjandi gagnvart dyslexíu vildu börnin segja frá því að þau höfðu fengið greininguna dyslexía.

Það kom oft fram í orðum bæði umsjónarkennara og sérkennara í viðtölum að verkefni í starfi þeirra væru mörg og það væri mjög erfitt að komast yfir að sinna öllum börnunum. Kennarar virtust meðvitaðir um að börnin í þessari rannsókn ættu á hættu að gleymast þar sem þau höfðu sig ekki mikið í frammi.

Umsjónarkennarar sögðu allir þá sögu að erillinn væri mikill og að þeir hefðu ekki nægan tíma fyrir börnin. Verkefni væru mörg og það væri mjög erfitt að komast yfir að sinna öllum börnunum. Þeir virtust varla eiga stund í næði með þeim. Það skýrir kannski að hluta hvers vegna börnin segja ekki meira frá hvernig þeim líður í skólanum og hvernig þau upplifa námskröfurnar. Önnur skýring getur verið að börn segja það sem þau halda að kennarinn vilji heyra. Þau reyna að bera sig vel. Sérkennarar greindu einnig frá því að erfitt væri að sinna öllum börnunum sem kæmu í sérkennslu utan bekkjarins og hóparnir í sérkennslu yrðu of stórir. Þá væru saman komnir einstaklingar sem þyrftu mikla hjálp og staðan yrði ekki ósvipuð og inni í bekk. Tíminn til þess að sinna hverju barni væri of naumur. „Þau eru svo mörg í hópnum að ég rétt næ að láta þau lesa“, sagði sérkennari. Börnin í þessari rannsókn voru mjög sjaldan í einkatímum hjá sérkennara og þá helst þegar greiningar voru gerðar.

Umsjónarkennarar greindu frá að börnin þyrftu persónulegan stuðning og aðstoð sem þeim fannst þeir ekki ná að veita í nógu miklum mæli. Kennari Elvu nefndi þetta sem lykilatriði til þess að hún gæti nýtt sér nám. Hvaða áhrif hefur það á tengsl barns við

kennara sinn þegar hann nær ekki að sinna því og mikill hluti tímans inni í bekknum fer í það að bíða eftir aðstoð?

Lawrence (2006) talar um streitupátt hjá kennurum vegna tvíræðra hlutverka (role ambiguity) og yfirhleðslu verkefna sem hafi orðið á síðust tveimur áratugum samhliða óteljandi breytingum sem hafi verið innleiddar í skólastarf. Sjálfsáliti kennarans sé því ógnað og kennarar hafi þörf fyrir að styrkja sjálfsálit sitt og draga úr áhrifum streitu.

Áhrif kennaraskipta

Mjög tíð kennaraskipti voru hjá nokkrum börnum í rannsókninni eða nær árleg en tvö börn voru í nokkur ár samfelld með sama kennara. Ef horft er til þess að barn með lestrarörðugleika hefur kannski tilhneigingu til að reyna að bera sig vel og vill leyna hvar það er statt hljóta kennaraskipti að reyna á. Þetta endurtekur sig nær árlega ef nýr kennari kemur til starfa. Það tekur kennara og barn tíma að kynnast og mynda tengsl. Því verður að spyrja hvað stöðug kennaraskipti geta haft í för með sér á samfellu í námi, tengslamyndun og samstarf við foreldra. Það tekur tíma fyrir nýjan kennara að setja sig inn í aðstæður og nálgast upplýsingar. Í niðurstöðum rannsóknarinnar kom fram að það er ólíkt hvernig staðið er að því að miðla upplýsingum til nýrra kennara og víða kom fram að miðlun upplýsinga um stöðu barnsins var lítil. Ef börn eru með lestrarörðugleika er mjög mikilvægt að kennarar viti um stöðu barnsins og hvernig því hefur liðið í skóla áður en hann tekur til starfa. Umsjónarkennarar bera ábyrgð á námi barnsins og þeir þurfa að veita öðrum kennurum upplýsingar. Það er oft stór hópur kennara og annars starfsfólks sem kemur að námi hvers barns. Eftir því sem þeir aðilar sem koma að námi barnsins vita meira um líðan þess og námsstöðu minnka væntanlega líkur á mistökum.

Einstaklingsmiðuð kennsla gerir allt aðrar kröfur til kennara en eldri kennsluhættir en nokkrir kennarar í rannsókninni sögðust vera með blandaða kennsluhætti.

Einstaklingsmiðuð kennsla byggir á samvinnu við barnið og góðri þekkingu kennarans á stöðu þess. Í slíku námi verða aðrar kröfur varðandi tengsl en í hefðbundnari kennsluaðferðum. Í niðurstöðum kemur fram að kennarar upplifa togstreitu milli þess sem þeim finnst þeir ættu að gera og þess sem þeir upplifa að sé mögulegt að framkvæma.

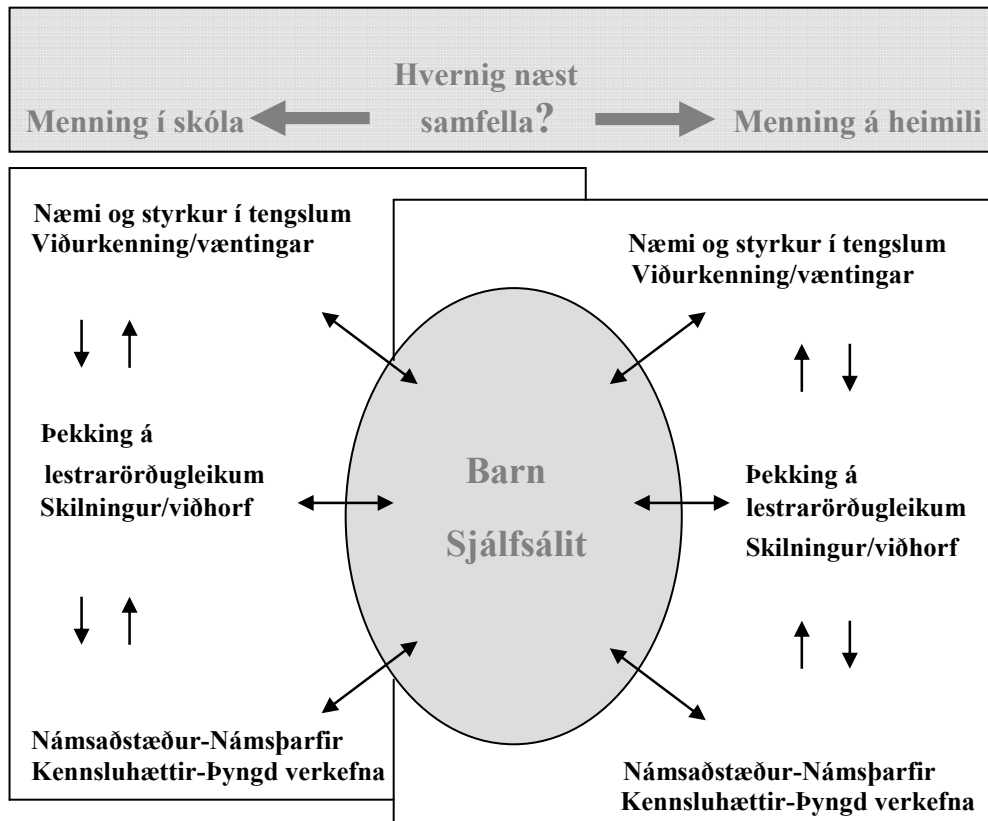
Í ljósi þess annríkis sem kennarar lýsa má velta fyrir sér að hvaða leyti kenningar Vygotskys geti komið að gagni. Vygotsky (1993) talar um mikilvægi tengsla til þess að stuðla að því að barn náí tökum á æðri hugsun og leggur áherslu á að hún þroskist þar sem sönn tengsl eigi sér stað. Vygotsky leggur áherslu á gagnvirkni í samskiptum til þess að komast að því hvað barnið geti gert hjálparlaust og hvert sé svæði nálægs þroska. Hæfur fullorðinn einstaklingur geti skapað barninu félagslegt öryggi til þess að styðja það til verkefna á sviði nálægs þroska. Í lestrarnámi þýðir þetta að barnið vinni með texta sem er aðeins þyngri en það geti lesið hjálparlaust. Frost (2003) talar um að stuðningur verði í formi samvinnu kennara og barns þar sem stuðningurinn er stöðugt aðlagður núverandi færni barnsins og möguleikum þess. Aðlagður stuðningur (scaffolding) sem Frost talar um felur í sér að stuðningur er stöðugt að breytast eftir því sem barnið þroskast.

Saga barnanna í þessari rannsókn sýnir að þrátt fyrir að börnin virtust búa við gott atlæti heima fyrir, jákvæð viðhorf og næmi foreldra á stöðu þeirra kom fram lítið sjálfsálit hjá þeim gagnvart námi í lestri og ritun. Erfiðleikar komu einnig fram í stærðfræði hjá nokkrum börnum meðal annars vegna þess að textinn varð meiri og þyngri og þau þurftu útskýringar einstaklingslega. Í viðtölum við kennara kom fram samkennd með börnunum og innsýn í að þau voru undir álagi. Þeir töldu að börnin þyrftu meiri hjálp en þeir gátu veitt. Í viðræðum við foreldra og kennara komu ekki fram hugmyndir um hvernig mætti skipulega styrkja sjálfsálit barnsins gegnum námið og foreldrar fengu litlar leiðbeiningar og fræðslu um námsleiðir í heimanáminu. Heimanám var á forsendum skólans og ætlast til að foreldrar sinntu miklu námi með börnunum en stuðningur við þá var lítill. Í ljósi þessara niðurstaðna vakna spurningar um tilhögun samstarfs og hvað hafi falist í því.

5.2.3 Samstarf innan skólans og milli skóla og heimilis

Hversu vel þekkja kennarar aðstæður á heimilum og hvað vita foreldrar um líðan og stöðu barna sinna í skólanum? Hvert er innihaldið í samstarfi skóla og heimilis?

Á mynd 5.1 má sjá þá þætti sem þarf að skoða í samvinnu skóla og heimilis.



Mynd 5.1 Samstarf milli skóla og heimilis

Af svörum foreldra í rannsókninni kom fram að þeir virtust lítið vita um aðstæður í skólanum. Þeir komu lítið í heimsóknir, viðtöl í skólanum voru með fremur hefðbundnum hætti, stutt viðtöl á foreldradögum nema á fundum þar sem kynntar voru niðurstöður greininga. Foreldrar lýstu því að þá skorti þekkingu til þess að styðja börnin eins og þeir vildu og virtust ekki fá fræðslu í skólanum. Kennarar virtust mjög takmarkað vita um aðstæður barnanna heima fyrir og hvernig heimanámið færi fram. Til þess að meta sjálfsálits barns þurfa bæði foreldrar og kennarar að hafa heildarmynd og hugmynd um hvernig líðan og staða barnsins á hvorum staðnum fyrir sig. Er hegðun barnsins allt önnur í skóla eða á heimili? Ef svo er þarf að leita svara við því af hverju það stafar. Í rannsókn Riddick (1996) kom fram að börnin sem tóku þátt í henni urðu hljóðlát og hlédræg þegar þau komu í

skólann. Mæður þeirra sögðu að það vekti ekki spurningar hjá starfsfólki skólans þar sem það hefði ekki séð barnið áður en það byrjaði í skólanum eða heima fyrir. Heima fyrir sýndu börnin mörg einkenni þess að vera undir álagi eftir að þau byrjuðu í skóla.

Hvernig þarf skipulag og innihald samstarfsins að vera milli skóla og heimilis til þess að markvisst lestrarnám eigi sér stað og stuðlað sé að styrku sjálfáliti barnsins? Niðurstöður rannsóknarinnar benda sterklega til þess að allt of margt sé falið og það skorti á að foreldrar treysti sér til að segja hreint út í skólanum hvað þeim finnst. Foreldrar vita of lítið um það sem gerist í skólanum og skólinn virðist lokaður. Spurning er einnig hvort friðhelgi heimilisins sé svo ofarlega í hugum kennara að þeir spyrji ekki nægjanlega út í aðstæður á heimilum.

Skólinn hefur það hlutverk að skapa nám við hæfi hvers og eins og stuðla að samstarfi við heimili. En samstarfið þarf að fela í sér sameiginlega ábyrgð eins og Nanna Christiansen (2005) og Trausti Þorsteinsson (2001) benda á í rannsóknum sínum. Aðilar þurfa sameiginlega að setja markmið sem allir bera ábyrgð á. Ég tel að samstarf þurfi að fela í sér umræðu um þá þætti sem koma fram á mynd 5.1 og áhrif þeirra á sjálfsálit barnsins.

Aðstæður á heimilum geta verið mun flóknari en þær virtust vera hjá þátttakendum mínum í þessari rannsókn. Má þar til dæmis nefna að eftir skilnað foreldra getur námið farið fram á tveimur heimilum. Þá geta jafnvel fjórir aðilar komið að heimanámi barnsins og samstarfi við skólann.

Samstarf innan skólans

Fleiri aðilar en einn umsjónarkennari koma að kennslu barns í skóla og þeim fjölgar eftir því sem barnið verður eldra. Í niðurstöðum kom fram að misjafnt var hve góða heildarsýn umsjónarkennarar höfðu yfir stöðu barnanna í ýmsum greinum. Einn umsjónarkennari sagði frá því að það væri hans hlutverk að greina öðrum kennurum frá því hver staða barns væri og gefa ráð. Þar sem ekki var rætt sérstaklega við list- og verkgreinakennara og íþróttakennara í rannsókninni eru litlar upplýsingar um hversu vel þeim var kunnugt um stöðu barnanna. Sérkennarar og stuðningskennari unnu með hópa utan bekkjar og fengu upplýsingar um hvað börnin voru að gera í

öðrum greinum á fundum. Aðstoð við börnin virtist oftast fólgin í því að unnið væri með sérstakt þjálfunarefni í lestri og ritun utan bekkjarins.

5.2.4 Þekking á lestrarörðugleikum

Þegar ég hóf störf við kennslu fyrir um þrjátíu árum var margt hulið varðandi lestrarörðugleika. Afleiðingin varð sú að margir einstaklingar með lestrarörðugleika sem voru börn á þeim tíma vegnaði illa í grunnskóla sem hafði síðan áhrif á tækifæri þeirra til áframhaldandi menntunar. Aukin þekking á lestrarörðugleikum hefur smátt og smátt varpað ljósi á nýja fleti sem hefur breytt landslaginu. Myndin er mun flóknari en áður var talið og mörgu er enn ósvarað. Hljóðkerfisvitund hefur mikið verið rannsökuð en einnig hljóðavitund sem felur í sér vitund um að orð eru samsett úr röð hljóða. Starfsemi þeirra sviða sem snerta sjónræna úrvinnslu og hvernig áhrifum þeirra er varið hafa minna verið rannsökuð. Í rannsóknum á lestri eru viðfangsefnin stöðugt að teygja sinn inn á fleiri svið hugarstarfseminnar.

Flestir kennarar og foreldrar lýstu í viðtölum að þá skorti þekkingu um lestrarörðugleika og vandratað væri að finna lausnir. Umsjónarkennari sem fékk menntun sína fyrir um tíu árum þekkti ólíkar aðferðir og beitti þeim í lestrarkennslunni. Hann talaði um að kennarar þyrftu stöðugt að bæta við sig í menntun. Foreldrar í hópnum sem voru kennaramenntaðir bentu á að það væri ekki til bæklingur um lestrarörðugleika og foreldrum hafði ekki verið bent á netslóðir um efnið. Segja má að á Íslandi miði hægt að skipuleggja fræðslu til handa foreldrum á þessu sviði og almenningur hefur litla fræðslu fengið í fjölmiðlum. Fræðslumynd hefur ekki verið sýndi í sjónvarpi en nýlokið er við gerð íslenskrar myndar um dyslexíu. Fræðsluefni fyrir foreldra barna í 1. til 10. bekk þar sem gefin eru hagnýt ráð er mjög takmarkað. Fræðslumiðstöð sem foreldrar geta leitað til og sem hefur á að skipa starfsfólki með víðtæka menntun á þessu sviði er ekki starfrækt af hinu opinbera. Foreldrar geta leitað til einkaaðila sem eru fáir starfandi á þessu sviði og einnig til skólans og sérfræðiþjónustu sem tengist honum.

Foreldrar sem styðja barn í námi sem á við lestrarörðugleika að stríða geta átt langa þrautagöngu fyrir höndum með barni sínu. Þeir þurfa fræðslu og mikinn stuðning. Áhugi og einurð foreldra við að ræða um stöðu barna sinna í viðtölunum og hvernig þeim gekk við að aðstoða þau við námið sýndi berlega þann vanda sem þeir stóðu

frammi fyrir. Þeir voru að takast á við hann á hverjum degi. Faðir Björns lýsir þessu á eftirfarandi hátt:

Þó að skólinn hafi kannski ekki tækifæri til þjálfunar þá hefðum við lært meira um þetta...Hvað eigum við að gera og hvernig eigum við að gera þetta? Við kunnum þetta ekki. Auðvitað höfum við alltaf stutt hann og fylgst með honum og tekið þátt í náminu með honum á hverjum degi en við vitum kannski ekki hvernig á að höndla þetta vandamál. Það hefði kannski mátt kenna okkur.

Nokkrir foreldrar í rannsókninni voru með væntingar til skólans um fræðslu sér til handa eins og kom fram hjá föður Björns. Það sem foreldrum í rannsókninni var aðallega bent á að gera var að hlusta á barn sitt lesa ákveðinn tíma eða tiltekinn blaðsíðufjöldi daglega. Foreldrar fengu ekki almenna fræðslu um lestrarörðugleika af hálfu skólanna en þeim var vísað með börnin í greiningar til sérfræðinga utan skólans. Talsvert af upplýsingum komu í kjölfar greiningarinnar. Greiningaraðilar töluðu við foreldra að greiningu lokinni og greiningaraðilar sem tengdust skólanum eins og skólasálfræðingur gerðu kennurum einnig grein fyrir niðurstöðum. Greiningaraðilar utan skólans funduðu ekki í skólanum en skólinn fékk skýrslur. Sérkennarar í skólunum sem greindu börnin funduðu í flestum tilvikum með kennurum og foreldrum. Erfitt var að komast að því hvað barninu var sagt að greiningu lokinni en foreldrar töldu að þeir hefðu yfirleitt sagt því sjálfir frá niðurstöðum.

Erfitt er að leggja mat á hvaða viðhorfsbreytingar urðu við að fá greiningar og ráð og hvaða áhrif það hafði á væntingar til barnsins. Foreldrar lýstu því að þeim létti við að fá umræðu um stöðu barnsins og fá að vita eitthvað um hvað þeir gætu gert og börnunum létti að mati foreldra við að einhver ræddi við þau um lestrarvanda þeirra. En eftir stóð að það vantaði mikið upp á bæði að mati foreldra og kennara þannig að þeir gætu veitt barninu þann stuðning sem þeir töldu þurfa. Kennarar greindu frá að þeir ættu erfitt með að sinna börnunum þar sem hópurinn væri stór og margir sem þyrftu mikinn stuðning. Auk þess töldu þeir sig ekki vita hvaða leiðir ætti að fara. Niðurstöður greininga gáfu foreldrum og kennurum hugmyndir um hvernig þeir gætu unnið en í skólanum virtist ekki nást að aðlaga nám barnsins nema að litlu leyti og breyta kennsluháttum til þess að mögulegt væri að útfæra þær.

Hugsanleg skýring á hve erfiðlega gengur að aðlaga nám getur verið að aðlögun náms er í raun flókið ferli. Það er mikil hindrun fyrir barn þegar það getur ekki lesið

og tjáð sig í rituðu máli. Það er ekki hefð fyrir því að miðlun fari eftir öðrum leiðum og kennsluskipulag gengur enn út frá að allir geti lesið og skrifað. Til þess að náist að aðlaga nám barns með lestrarörðugleika inni í bekk þarf að tengja saman mat á styrkleikum og hamlandi þáttum hjá barninu og hvað fræðin segja um lestrarörðugleika þess. Einnig þarf að skoða áhrif ólíkra kennsluhátta, námsefnis og tæknibúnaðar á nám barna með lestrarörðugleika. Viðhorf kennarans til þess hver sé réttur barna og hvað hann telji kleift að gera við þær aðstæður sem honum eru búnar ræðst af menntun hans og hæfni auk stefnu, viðhorfum og aðbúnaði í þeim skóla sem hann starfar.

Í starfi mínu með kennurum sem útskrifaðir hafa verið á allra síðustu árum frá Kennaraháskóla Íslands hefur komið fram að þeir telja sig ekki hafa góða undirstöðuþekkingu að því er varðar lestrarörðugleika og eru margir í svipuðum sporum og kennararnir sem tóku þátt í rannsókninni. Breytingin á stöðu kennara nú og þeirra sem voru að kenna fyrir þrjátíu árum er sú að þekking hefur þó skilað sér í það miklum mæli að kennarar virðast nú telja að þeir eigi og verði að gera eitthvað í málum. Í viðtölum kom fram að kennarar voru mjög ósáttir við úrræðaleyfi og lítinn tíma sem þeir höfðu til þess að sinna börnunum. Málin þróuðust oftast þannig að ábyrgð á lestrarnámi var nánast alfarið sett á sérkennara ef hann kom að kennslu barnsins en áhrif hans náðu ekki til að breyta námsefni barnanna inni í bekk. Afleiðingarnar voru þær að barn með lestrarörðugleika fékk fá tækifæri til þess að þjálfa lestur á því stigi sem það réði við inni í bekk. Einn umsjónarkennarinn sagðist lítið geta gert fyrir barnið í lestri inni í skólastofunni og spurði mig svo, „Getur þú kannski sagt mér hvað ég get gert?“

Þegar kennarar lýsa með jafn afgerandi hætti að þá skorti þekkingu á sviði lestrarörðugleika og að þeir hafi ekki möguleika á að kenna börnum lestur sem eiga í erfiðleikum vekur það upp spurningar um undirbúning verðandi kennara í þessum fræðum. Í kennsluskrá Kennaraháskóla Íslands (2007) fyrir skólaárið 2006 til 2007 kemur fram að á kjörsviði yngra barna er eitt námskeið helgað læsi og lestrarnámi, Læsi og lestrarnám (3e). Á þessu námskeiði er sérstaklega fjallað um dyslexíu í um það bil sex kennslustundir. Að öðru leyti eru námskeið fyrir kennaranema um lestrarörðugleika valnámskeið bæði í grunnnáminu og í sérkennaranáminu. Það er merkileg tilhögun í kennarnámi að gera slík námskeið ekki að skyldu fyrir alla

kennaranema í ljósi þess hve mörg börn eiga við lestrarörðugleika að stríða. Það er vandséð hvernig kennari geti farið eftir lögum um grunnskóla ef hann getur valið sig frá því að öðlast þekkingu á þessu sviði. Í nýju skipulagi Kennaraháskóla Íslands um fimm ára kennaranám er eitt skyldunámskeið, Læsi og lestrarkennsla (5 e) sem virðist ætlað öllum. Eitt af markmiðum áfangans er, „að kennaranemar geti skipulagt heildstæða, einstaklingsmiðaða kennslu í lestri og ritun á grundvelli fræðikenninga“.

Ef litið er til þess hve flókið verkefni það er að aðlaga kennslu fyrir börn og unglinga með erfiðleika í lestri og ritun fær þessi þáttur ekki mikið vægi í nýju skipulagi kennaranámsins. Frá því sem áður var verður þó að segja að þetta sé skref í rétta átt.

5.2.5 Námsaðstæður, kennsluhættir, markmið/mat, þyngd verkefna

Af svörum barnanna í rannsókninni að dæma kom fram að það er erfitt að setja orð á hvað lestrarörðugleikar eru. Þegar Björn fékk þessa spurningu velti hann vöngum og ígrundaði hann hana dágóða stund og sagði svo, „Það er erfitt að segja“. Það eru orð að sönnu enda hefur mörgum fullorðnum vafist tunga um tönn þegar á að reyna að svara henni. Það er eðlilegt þegar það gerist hjá ungu barni en hins vegar verður það mjög alvarlegt þegar kennarar eiga í hlut. Kennarar hafa fengið viðamikil hlutverk í grunnskólanum eins og 2. grein laga um grunnskóla (1995) felur í sér en í seinni hluta greinarinnar segir:

...Grunnskólinn skal leitast við að haga störfum sínum í sem fyllstu samræmi við eðli og þarfir nemanda og stuðla að alhliða þroska, heilbrigði og menntun hvers og eins. Grunnskólinn skal veita nemendum tækifæri til að afla sér þekkingar og leikni og temja sér vinnubrögð, sem stuðli að stöðugri viðleitni til menntunar og þroska. Skólastarfið skal því leggja grundvöll að sjálfstæðri hugsun nemenda og þjálfra hæfni þeirra til samstarfs við aðra.

Grunnskólalögin frá 1974 boðuðu nýja tíma í kennsluháttum og lögð áhersla á að aðlaga kennslu að ólíkum einstaklingum. Í 2. grein laganna felst meðal annars að stefnt skuli að því að einstaklingurinn verði virkur í námsaðstæðum og þrói með sér árangursríkar aðferðir í námi. Breyttir kennsluhættir sem hefði mátt ætla að fylgdu í kjölfar laganna lofuðu góðu fyrir börn með lestrarörðugleika. Margt í eldri kennsluháttum eða því sem kallað hefur verið hefðbundin kennsla reyndist erfitt fyrir þennan hóp barna. Í doktorsritgerð Sidsel Skaalvik, (1994), *Voksne med lese- og skrivevansker*, lýsa einstaklingar sem voru í skólum í Noregi sárum minningum frá skólagöngu sinni. Þeir lýsa þar því sem hér er átt við með hefðbundnum

kennsluaðferðum þar sem kennarinn kennir upp við töflu og nemendur lesa til skiptis upphátt fyrir bekkinn úr námsbókum sínum. Það voru miklar kröfur um lestur og ritun og frammistaða barnanna gerð sýnileg. Sidsel segir að þetta fyrirkomulag í kennslu stuðli að miklum félagslegum samanburði hjá börnum og áhrifum á sjálfsvitund (ego-involvement). Það veldur óöryggi og þörf fyrir varnarhætti hjá nemendum sem vænta þess að þeim muni mistakast.

Börnin í rannsókninni voru úr þremur rötgrónum skólum í Reykjavík. Þessir skólar voru ekki með yfirlýsta stefnu um að einstaklingsmiðað nám færi fram.

Umsjónarkennarar lýstu mjög ólíkum kennsluháttum og einnig innan sama skóla. Þeir lýstu blönduðum kennsluháttum, bæði hefðbundinni kennslu en einnig hópavinnu og paravinnu. Hjá einum kennara var árgangablöndun og paranám daglega og nemendur voru á mismunandi stöðum í námsbókum en námsefni það sama. Hefðbundinni kennslu var lýst þannig af einum kennara að börnin kæmu til hans til að fá aðstoð og kennsla færi meðal annars fram á töflu. Nemendur fylgdust að í grunngreinum og unnu sameiginlega í samfélagsfræði.

Það var sameiginleg reynsla barnanna að hafa ánægju af námi í list- og verkgreinum. Lýsing þeirra af starfi þar gaf til kynna að þau nutu styrkleika sinna í þeim greinum og vinna var fjölbreytt. Þetta átti einnig við um börn með erfiðleika í finhreyfingum. Segir þetta mikið um færni kennara í list- og verkgreinum í þessum þrem skólum.

Þegar kennsluhættir eru skoðaðir í þeim skólum sem börnin stunduðu nám má segja að staðan væri þannig að lítið hefði verið hægt að segja fyrir um hverjar námsaðstæður þeirra og kennsla yrði. Það fór eftir kennurum. Kennaraskipti gátu þá stöðugt haft í för með sér breyttar námsaðstæður og kennsluaðferðir. Foreldrar gátu ekki valið skóla eftir þeirri stefnu sem þeim þótti æskileg.

Val á kennsluháttum segir mikið til um hvaða hlutverk kennarinn telur sig hafa við uppeldi og menntun barna. Það gefur einnig til kynna hversu mikla þekkingu, reynslu og færni kennari hefur. Kennsluhættir ráðast einnig af hversu ákveðna stefnu skólinn hefur markað. Í rannsókninni lýsti einn af umsjónarkennurum sig mjög hlynntan einstaklingsmiðuðu námi og vildi leggja meiri áherslu á list- og verkgreinar fyrir nokkra nemendur. Hann taldi hins vegar breytingar ekki framkvæmanlegar án þess að fá aðstoð inn í bekkinn.

Hér á eftir verður fjallað um hvernig börnunum gekk að takast á við viðfangsefnin sem þau fengu til þess að vinna heima og í skóla. Hvað segja viðfangsefnin um sveigjanleika og færni við að finna lausnir?

Þyngd viðfangsefna

Yngsta barnið í þessari rannsókn var komið í 3. bekk og það elsta var að ljúka 6. bekk þegar viðtölin voru tekin. Þegar skoðuð voru þyngd verkefna inni í bekk voru börnin með svipuð verkefni og aðrir, sömu bækur. Þau áttu erfitt með að vinna eins hratt og hin og tveir drengir fóru með ólokin verkefni sín heim þar sem þeir gerðu kröfu til sín að skila því sama og aðrir. Kennarar lýstu því með þrjá drengi að það þyrfti stöðugt að fylgjast með að þeir hættu ekki að vinna verkefni sín. Börnin töluðu lítið um að þau þyrftu að lesa upp fyrir aðra en það kom fram að Finnur sem var elstur baðst undan því að vera í æfingum í framsögn um tíma en tók síðan þátt þegar hann treysti sér til. Björn talaði um að þegar hann var kominn í 5. bekk læsu börnin upp fyrir hvert annað úr námsbókunum.

Börn með lestrarörðugleika vilja kannski á einhverjum tímamarki lesa fyrir aðra en samkvæmt niðurstöðum fleiri rannsókna á líðan barna sem verða fyrir því að þurfa að lesa upphátt fyrir hópinn er slíkt mikill álagsþáttur. Upplestur þarf að fara fram á þeirra forsendum, þegar þau vilja og treysta sér til. Margar frásagnir fullorðinna eru til þar sem lýst er vanlíðan og niðurlægingu við þessar aðstæður (Riddick, 1996; Skaalvik, 1994)

Hjá börnunum sem voru skemmst á veg komin í lestri kom fram að lestrarefni var af skornum skammti og vantaði fjölbreyttara efni á hverju þyngdarstigi. Börnin höfðu ekki val um lesefni þar sem fátt var til og því stöðugt vandi á höndum til þess að ná tókum á sjálfvirkni á hverju stigi. Frost (2003) bendir á mikilvægi þess að börn lesi hæfilega þungan texta. Til þess að auka sjálfvirkni í lestri þurfi þau að fá lesefni sem þau ná að lesa yfir 90% rétt. Miðað við skort á námsefni hér á landi er því mikil hætta á að börn fari of snemma að lesa of þungt efni. Segja má að það magn af námsefni sem er til nægi barni sem gengur greiðlega að læra að lesa en fyrir börn með mikla lestarörðugleika vantar enn mikið efni og barnið hefur ekki val um bækur. Val er mjög mikilvægt þegar unnið er með lesskilning strax frá byrjun og þarf að fanga athygli og vekja áhuga hjá barni.

Heimanám í lestri og ritun tók oft langan tíma og þurftu börnin mikillar aðstoðar við. Eitt barn skilaði verkefnum sem unnin voru í tölvu með aðstoð foreldris.

Faðir eins barns þjálfaði sjálfvirkni hjá syni sínum með því að þeir lásu til skiptis, fyrst las barnið nokkrar línur en síðan lengdist hlutur þess smátt og smátt þar til það las bók sjálf.

Tvö börn fengu sem heimanám að læra ljóð utanbókar á því tímabili sem foreldrar skráðu heimanám. Foreldrar greindu frá því að það hefði gengið mjög erfiðlega. Börnin æfðu sig einnig að morgni áður en þau fóru í skólann. Í öðru tilvikinu átti barnið að læra ættjarðarljóð í mörgum erindum. Einnig komu fram erfiðleikar við að læra margföldunartöflur. Finnur var með námsefni í raungreinum sem var orðið torvelt fyrir hann að lesa. Hann var ekki farinn að nýta sér hljóðbækur í 6. bekk en mælt var með því í niðurstöðum greiningar sem hann fór í þegar hann var í 5. bekk. Foreldri greindi frá að hann næði betur innihaldi þegar hann hlustaði og hann kaus að láta lesa fyrir sig fremur en að hlusta á snældur eða diska.

Stærðfræðiefni er með talsverðu lesmáli og gerir kröfur um lestur strax í 1. bekk. Börnum er ekki boðið hlustunarefni í stærðfræði hvorki heima né í skóla. Lesmál hjá Finni var mjög mikið í stærðfræðinni í 5. bekk og þurfti hann aðstoð við að lesa það heima.

Þegar ég spurði börnin um það sem var erfitt í skólanum töluðu þau um erfiðleika með að skrifa og sögðu að það væri erfiðast. Þau voru orðin það gömul að krafa um ritun var daglega og jafnvel oft á dag í skólanum og svo þurftu þau kannski líka að vinna ritunarverkefni í heimanáminu. Ástæða mats þeirra getur verið sú að þau voru sum farin að geta lesið fyrirmæli betur en vandræðin urðu mikil þegar átti að skrifa. Erfiðleikar í ritun gátu verið mismunandi hjá börnunum. Skriftin sjálf gat verið erfið og að finna út hvaða stafir ættu að koma. Þegar lesskilningur var lítill var erfitt að finna svör við spurningum eða skrifa um efnið. Langur tími sem fór í verkefni í ritun tel ég að skýri einnig neikvæða afstöðu barnanna og það sá ekki fyrir endann á þessu. Þau báru sig saman við hin börnin sem voru fljótari og fengu þá tilfinningu að vera aldrei nógu fljót. Úrlausn margra skriflegra verkefna var því mikið álag, þetta virtist krafa sem þau mættu á hverju degi og nokkuð sem fannst ekki viðhlítandi lausn á. Á

heimilum þurftu börnin mikla aðstoð við ritunarverkefni þegar þau áttu að skrifa frá eigin brjósti.

Markmið og mat

Markmiðssetning í einstaklingsmiðaðri kennslu er mikilvægur þáttur í námsferlinu. Í lestrarnámi þar sem þarf að viðhalda áhuga, vilja og virkni í þáttum sem eru barninu erfiðir er markmiðssetning nauðsynleg driffjöður. Í samvinnu við kennara sinn velur barnið leiðina. Barnið veit þá hvar það stendur, hvert það er að stefna og leggur síðan mat á árangur sinn í vinnuferlinu. Bandura (1977) segir að áhugavakning verði vegna áhrifa af markmiðssetningu og sjálfstýrðri styrkingu og ræðst að miklu leyti af því hvort einstaklingur nái markmiðum sínum. Áhrif af áhugahvöt ræðst ekki af markmiðunum í sjálfu sér heldur af þeirri staðreynd að einstaklingar leggja mat á hegðun sína en einnig því að sjá fyrir sér afleiðingarnar.

Af námsmati barnanna sem skoðað var í rannsókninni var erfitt að koma auga á einstaklingsmiðuð markmið og mat. Árangur í lestri var birtur í tölum fyrir lestrarhraða og stundum styttri umsögn. Rosenberg og fleiri (1995) greindu frá því í niðurstöðum sínum að námslegt sjálfsálit hefði mikil áhrif á frammistöðu í námi. Sterk hefð virðist vera fyrir því að gefa einkunn í tölum fyrir lestrarhraða í þeim skólum sem börnin voru. Börn með lestrarörðugleika sjá ekki miklar breytingar ár frá ári. Hjá einu barnanna var gefin einkunnin niður í 1,7 á einkunnarspjaldi þess. Námsmat af þessu tagi getur tæplega orðið til þess að auka trú barnsins á eigin getu í námi. Það þarf að meta hvað barnið leggur af mörkum á hverjum tíma og leggja mat á aðferðir sem það lærir að beita. Það virðist hins vegar vera lífseigt form á námsmati í lestri að gefa í tölum fyrir lestrarhraða og láta þar við sitja. Mat á framförum hjá barni í lesskilningi var aðeins sett fram í fáeinum orðum ef það var gert og niðurstöður rannsóknarinnar vekja upp spurningar um hvernig kennslu í lesskilningi sé almennt háttað.

Hvar er tæknin í skólastofunni?

Ört vaxandi tækni er að skila auknum möguleikum fyrir einstaklinga með lestrarörðugleika. Talgervill fyrir tölvur hefur verið aðgengilegur á hinum Norðulöndunum um skeið og í Noregi hefur verið unnt að hlaða honum niður endurgjaldslaust. Jafnframt er unnið að þróun búnaðar til þess að tala við tölvur. Íslenskur talgervill er nú aðgengilegur á netinu en ekki komin nein reynsla á hvernig

Þessi tækni nýtist börnum í almennum grunnskóla hér á landi. Ef nýta á talgervil þarf reglulegan aðgang að tölvu. Til þess að auðvelda börnum með lestrarörðugleika nám hefur hluti útgefins námsefnis verið settur á hljóðrænt form en þörf er á góðri kynningu á slíku efni og þjálfun til þess að nýta það. Börn og unglingar fá auk þess smátt og smátt aukinn aðgang að tölvum. Börnin í þessari rannsókn höfðu ekki mikinn aðgang að tölvum í skólanum en voru farin að nýta sér tölvu heima. Eitt barnanna skilaði hluta af heimaverkefnum unnum á tölvu. Börnin notuðu ekki hlustunarefnið sem hefur verið gefið út. Það kom fram í rannsókninni að þjálfun til þess að nota það hófst seint, börnin höfðu ekki færni í notkun slíkrar tækni þegar komið var að því að hlusta á námsefni í ákveðinni grein. Finnur kaus að láta lesa fyrir sig fremur en að hlusta á efnið sjálfur.

Þrátt fyrir litla tölvunotkun lögðu kennarar hins vegar áherslu á að það þyrfti að nýta tölvur og kennari barns með mikla örðugleika í ritun sagði að það væri tæki sem barnið kæmi til með að nota í framtíðinni. Markviss þjálfun var samt ekki hafin í skólanum þegar barnið var í 3. bekk. Ekkert barnanna var með tölvu til afnota meira en hinir í bekknum. Einn kennaranna hafði óskað sérstaklega eftir því að nemandinn fengi tölvu, en barnið var þá komið í 5. bekk. Skrifleg verkefni væru orðinn mikil og skrift barnsins torlæsileg. Kennarinn fékk neikvæðar undirtektir eins og þetta hefði verið mjög óraunhæf beiðni. Tölvukostur í skólastofum var mjög lítill, þar var tölva sem kennarinn notaði og einnig önnur sem nemendur notuðu til skiptis. Fartölvur voru ekki í notkun fyrir nemendur í þessum skólum.

Sigríður Einarsdóttir og Auður B. Kristinsdóttir (2006) gerðu rannsókn á beitingu upplýsingatækni í námi nemenda með sérkennsluþarfir í sex grunnskólum. Þar kemur fram að þrátt fyrir að kennarar nýti margskonar tækni er það í litlum mæli og notkun upplýsinga- og samskiptatækni í sérkennslu virtist aðlöguð að námsmarkmiðum nemendanna í sérkennslunni fremur en að reynt væri að fara nýjar leiðir. Höfundar sögðu að það hefði komið á óvart hversu lítið ný tækni væri notuð í sérkennslu í þeim skólum sem heimsóttir voru. Að mati þeirra hefði tölvunotkun ekki breytt kennsluháttum mikið. Hefðbundnir kennsluhættir héldust í hendur við hefðbundna notkun kennsluforríta.

Það virðist fátt skrifað um rétt nemenda til að eiga aðgang að tækni eins og að geta hlustað á námsefni inni í bekk á aðgengilegan hátt og nýta sér tölvu daglega ef þess

þykir þörf. Þrátt fyrir að ráð sem gefin eru í niðurstöðum greininga þar um þá var notkun þeirra óveruleg í skólunum hjá börnunum í rannsókninni. Hér skortir stefnumörkun.

Sveigjanleiki - lausnirnar

Þegar skoðað var ofan í kjölinn hvað börnin voru að vinna kom í ljós að hefðir ríkja og eldri kennsluhættir mest áberandi. Það virðist stefnt að því að viðfangsefnum sé oftast skilað á sama hátt en meiri sveigjanleiki er orðinn í átt til þess að það þurfi ekki að gerast á sama tíma. Stefna Reykjavíkurborgar um breytta kennsluhætti á víða langt í land með að verða útfærð í þessum skólum. Skóli án aðgreiningar gerir kröfur um ákveðið vinnufyrirkomulag í bekkjum og verkefni við hæfi. Það þarf að vera fjölbreytni í útfærslu og námsefni sveigjanlegt.

Þegar skoðað er útgefið námsefni í lestri og ritun fyrir byrjendur (1.- 4. bekk) kemur fram að það er í stigþyngjandi röð og í skólunum virtust bækur vera unnar ein af annarri. Börnin gátu stöðugt séð hvar þau voru í röðinni og áhrifin fóru eftir því við hverja þau voru að bera sig saman. Segja má að lítill sveigjanleiki hafi verið í námsefni í lestri og ritun og lítið val um mismunandi leiðir til þess að læra. Tveir kennarar í rannsókninni lýstu þó vinnulagi sem var meira í anda sveigjanlegra kennsluhátta þar sem áhersla var á sköpun og samvinnu og annar þeirra sagðist gefa nemendum kost á að skila verkefnum á mismunandi stigum.

5.2.6 Stoðkerfi

Veruleg breyting hefur orðið á því hverjir mynda stoðkerfi skólanna, að minnsta kosti í Reykjavík. Áður var það algengt að sérkennari væri eini starfsmaðurinn og sinni að mestu leyti kennslu og var með nokkra tíma á viku til þess að halda utan um sérkennsluna. Í dag geta sérkennarar, námsráðgjafar, þroskaþjálfar og stuðningsfulltrúar starfað innan stoðkerfisins og hver skóli mótar sitt vinnuferli. Þessi hópur þarf að vinna þverfaglegt starf.

Umsjónarkennarar lýstu því að þeir væru með „þunga“ bekki og að það væru fleiri nemendur með greiningar. Einn kennarinn sagðist vera með nokkur börn erlendis frá í bekknum auk barna með náms- og hegðunarerfiðleika. Í tveimur bekkjum voru stuðningsfulltrúar sem aðstoðuðu aðra nemendur en nýttust lítið börnunum beint sem hér um ræðir. Ætla má að umsjónarkennari hafi haft tök á að sinna börnunum betur

vegna þess að stuðningsfulltrúi var í bekknum. Umsjónarkennarar leituðu til stoðþjónustu og óskuðu eftir sérkennslu fyrir nemendur sína, stuðningi inni í bekk eða ráðgjöf. Einn kennari greindi frá því að deildarstjóri sérkennslu í sínum skóla héldi námskeið fyrir kennara sem honum þótti mjög þarft og fannst að slíkt námskeið ætti að vera á hverjum vetri.

Hjá sérkennurum kom fram að þeir náðu ekki að sinna börnunum eins og þeir hefðu kosið og nefndi einn sérkennari að hann hefði viljað vinna með barni sem stóð mjög höllum fæti í einkatímum en gat ekki orðið við því. Annað barn komst ekki að í sérkennslu þar sem hann var ekki í hópi þeirra slökustu en hefði þurft stuðning að mati sérkennara. Sérkennsla fór fram í hópum í skólunum og voru börnin frá tveimur upp í sex saman í hóp. Tvö börn fengu sérkennslu hjá sérkennara utan bekkjar reglulega og tvö börn voru í stuðningskennslu hjá almennum kennurum. Eitt barnanna hafði ekki fengið sérkennslu í lestri nema fáeina tíma hjá sérkennara.

Fyrirkomulag á sérkennslu gefur þá mynd að til þess að ná að geta sinnt sem flestum eru of mörg börn saman til þess að hægt sé að veita þá sérhæfðu kennslu sem hvert um sig þarfnast. Það eru líka börn sem komast ekki að fyrr en mjög seint vegna tímaskorts en sem sérkennarar telja að hefðu þurft sérkennslu mun fyrr. Tími til samráðs og ráðgjafar virtist mjög knappur í rannsóknarskólunum og lítil tengsl milli þess sem barnið gerði í sérkennslu og svo inni í bekk. Börn unnu lengi með of þung verkefni sökum þess að tími gafst ekki til að aðlaga þau. Það vantar ef til vill skilgreiningu á því hvernig þetta á að gerast. Hver á að sinna því mikla starfi sem aðlögun námsefnis er?

Þessi rannsókn gefur vísbendingar um að menntunarkröfur fyrir kennara sem sinna börnum með lestrarörðugleika er mjög mismunandi milli skóla. Í tveimur skólanna var deildarstjórn sérkennslu í höndum almennra kennara sem höfðu ekki framhaldsmenntun og í einum skóla var ekki starfandi sérkennari. Í stefnu Reykjavíkurborgar segir að stefnt skuli að einstaklingsmiðuðu námi. Í stefnumörkuninni er hins vegar ekki krafist framhaldsmenntunar í sérkennslufræðum af þeim sem hefur yfirumsjón með henni í hverjum skóla. Þetta eru torskilin skilaboð um mikilvægi menntunar og sérfræðipækkingar. Hver gætir réttar barna? Af hverju er ekki skýr krafa um að kennarar hafi víðtæka þekkingu á því sviði sem þeir starfa?

Í skýrslu nefndar um stefnu fræðsluráðs Reykjavíkur í sérkennslu (2002) er gert ráð fyrir að skólar viðhafi sveigjanlega kennsluhætti til að mæta þörfum ólíkra nemenda í almennum bekkjum. Gert er ráð fyrir að með þeim hætti sé stuðlað að því að færri nemendur þurfi sérkennslu. Samkvæmt sérkennslukönnun í almennum grunnskólum vorið 2005 (Sigurbjörg J. Helgadóttir, 2006) hefur það ekki orðið heldur hefur hlutfall nemenda í sérkennslu vaxið úr 15% frá 1999 í 21% árið 2005.

Í umfjöllun um mótun sjálfsálits hefur verið lögð áhersla á að fullorðnir þurfi að þekkja þau börn vel sem þeir ætli að kenna og styðja. Sameiginleg athugun og mat kennara, stuðningsaðila og foreldra á styrkleikum og hamlandi þáttum hjá börnum gæti gefið vísbendingar um hvernig best væri að styrkja sjálfsálit barnsins og vekja áhuga þess. Foreldrar þekkja barnið best og geta miðlað þekkingu um þætti hjá barninu sem skipta miklu máli þegar styrkja á sjálfsálit og skipuleggja kennslu. Börnin sjálf þurfa einnig að læra um eigin styrkleika og þætti sem geta verið hamlandi. Þau þurfa aðstoð við að setja orð á vanda sinn í lestri en einnig þurfa þau að taka þátt í markmiðssetningu og námsmati. Eitt af stærstu verkefnum þeirra er að finna leiðir til þess að komast yfir hindranir bæði í námi í lestri og ritun og viðhalda trúnni á hæfileika sína í námi.

Á eftirfarandi töflu má sjá samantekt á þeim þáttum sem hugsanlega geta styrkt eða veikt sjálfsálit hjá börnum með lestrarörðugleika samkvæmt niðurstöðum rannsóknarinnar.

Tafla 5.1 Áhrifaþættir á mótun sjálfsálits

<p>Þættir í umhverfi barns sem geta verið áhrifaþættir á mótun sjálfsálits að því er varðar lestur og ritun</p>	
Styrkjandi þættir	Hamlandi þættir
<p>1)Fullorðnir þekkja barnið vel og stuðla að því að styrkja bæði sterka þætti og hliðar sem geta hamlað barninu og vinna út frá styrkleikum þess. Barnið þekkir eigin styrkleika og hamlandi þætti. Veit hvar það stendur sig vel.</p> <p>2)Náin og sterk tengsl við fullorðna heima og í skóla og persónulegur stuðningur við að takast á við nám í lestri og ritun.</p> <p>3)Barninu er sýnd viðurkenning og virðing af hálfu foreldra og starfsfólks skóla en einnig skólafélaga. Kennari er sterk fyrirmynd við að móta jákvæð viðhorf meðal barna, glaðlegt og vinsamlegt andrúmsloft.</p> <p>4)Sterk félagsleg staða, barnið á vini og félagum í skólanum sem það getur treyst og leitað til. Barnið er öruggt bæði í námi og leik. Það leitar sér aðstoðar.</p> <p>5)Barnið þekkir lestrarörðugleika og getur sett orð á þá. Þekking á lestrarörðugleikum er hjá fullorðnum og skilningur á þörfum barnsins. Önnur börn í skólanum þekkja lestrarörðugleika, það fer fram opin umræða um ólíka styrkleika og hamlandi þætti hjá börnum.</p> <p>6)Greining fer fram áður en barninu mistekst við lestrarnámið og lestrarnám barnsins er aðlagð þörfum þess.</p> <p>7)Trú er á námshæfileika barnsins þrátt fyrir vanda í lestri og ritun og barnið er hvatt til að finna leiðir til þess að læra.</p> <p>8)Markmiðssetning og námsmat er unnið með barninu. Það veit hvar það er stöð og hvert það er að stefna. Námsmat er leiðbeinandi og styðjandi.</p> <p>9)Nám og námsaðstæður eru aðlagðar að þörfum barnsins og verkefni hæfilega þung. Barninu er gert kleift að vera virkt í námi. Notuð tækni til þess að auðvelda nám.</p> <p>10)Virkt samstarf þeirra sem koma að barninu. Hreinskilni í umræðunni. Sameiginleg ábyrgð heimilis og skóla við að ná markmiðum. Foreldrar fá fræðslu og stuðning til að takast á við nám barnsins heima.</p> <p>11)Barnið er sátt við að fá sérstakan stuðning í námi og við fyrirkomulag hans.</p>	<p>1)Lítill sjálfsþekking, barninu finnst það ekki ganga vel í neinu. Það nýtur ekki viðurkenningar.</p> <p>2)Lítill tengsl og stuðningur fullorðinna sem standa því nærri og koma að námi þess. Barnið upplifir sig eitt með vanda sinn og getur ekki rætt hann. Það lætur lítið á sér bera og leitar sjaldan eftir aðstoð eða jafnvel leynir því að það þurfi hjálp.</p> <p>3)Barnið fær ekki jákvæða athygli, ekki er sérstaklega eftir því tekið. Lítil athygli, uppörvun eða hrós.</p> <p>4)Barnið tengist ekki hópnum og deilir ekki reynslu sinnu með öðrum börnum. Vill tilheyra hópi en gerir það ekki. Er óöruggt innan um önnur börn í leik og námi. Finnst það þurfa að fela vandann. Verður fyrir stríðni eða einelti. Leitar sér ekki aðstoðar.</p> <p>5)Barnið veit ekki hvers vegna það getur ekki lesið. Segir sig heimskt og hefur ekki trú á getu sinni til náms. Önnur börn vita ekki ástæður námsvandans. Ekki umræða um mismunandi styrkleika.</p> <p>6)Lestrarörðugleikar eru greindir seint og barnið upplifir að því hafi mistekist í námi. Greining er stimpill og hefur þau áhrif að ekki eru gerðar kröfur til barnsins.</p> <p>7)Ekki gerðar kröfur til að barnið leysi verkefni vegna lestrarörðugleika. Ekki fundnar leiðir til þess að nám geti farið fram.</p> <p>8)Námsmat gefið í tölum eða skriflega í lok annar og barnið veit ekki hvað felst í því. Ekki unnið út frá markmiðum sem barnið þekkir og skilur. Barninu gefið til kynna að það hafi ekki gert nóg.</p> <p>9)Nám og námsaðstæður eru ekki aðlagðar að þörfum barnsins. Mikill tími fer í að biða og barnið óvirkt. Barnið reynir að fela hvar það stendur og að það þurfi hjálp. Barnið er með ósanngjarnan samanburð við önnur börn.</p> <p>10)Skólinn lokaður, litlar umræður og óvirkt samskipti milli skóla og heimilis og milli aðila innan skólans. Lítil miðlun þekkingar.</p> <p>11)Barnið ósátt við að fá sérstakan stuðning og fyrirkomulag hans.</p>

5.2.7 Ályktun

Ég tel lestrarörðugleika vera mjög falinn vanda og út frá niðurstöðum rannsóknarinnar virðist sem mesti þungi náms hjá börnum með erfiðleika í lestri og ritun hvíli á herðum heimilanna. Skólanum ber lagaleg skylda til þess að sinna þessum grundvallarþætti í námi barna og þarf að sinna þessum hópi mun fyrr og af meiri metnaði en nú er gert. Það er ekki gert með því að draga úr þekkingu í sérkennslufræðum innan skólanna heldur með því að stórauka hana. Það þarf einnig að veita foreldrum fræðslu á þessu sviði.

Á grundvelli niðurstaðna rannsóknarinnar, fræðilegra forsenda og meira en tveggja áratuga reynslu í kennslu barna með lestrarörðugleika dreg ég eftirfarandi meginályktun:

Erfiðleikar í lestri og ritun veikja sjálfsálit barna þegar á fyrsta ári í lestrarnámi. Því ber að vinna að snemmtækri íhlutun og veita aðstoð strax á fyrstu vikum lestrarnámsins. Samhliða lestrarnámi þarf að veita börnum persónulegan stuðning og vinna með sjálfstyrkingu þeirra til þess að þau viðhaldi trú á hæfileika sína til þess að læra.

Með þessu móti má nálgast það að veita börnum með lestrarörðugleika jöfn tækifæri til náms.

5.3 Úrbætur

Í þessum kafla verður fjallað um úrbætur út frá þeirri meginályktun sem hefur verið sett fram. Í lok kaflans er sett fram hugmynd um heildræna aðstoð sem miðar að því að styrkja sjálfsálit barna með lestrarörðugleika.

5.3.1 Snemmtæk íhlutun

Börn með mikla lestarörðugleika þurfa miklu lengri tíma til þess að læra að lesa á við hin sem ekki eiga við lestrarvanda að stríða. Hvernig má það vera að þeim er ætlað að byrja mun seinna en aðrir í lestrarnámi, það er að segja í lestrarnámi sem þau geta nýtt sér?

Á síðustu árum hefur orðið mikil umræða og þróun hvað varðar skil á upplýsingum um börn þegar þau fara frá leikskóla til grunnskóla. Aðilar frá þjónustumiðstöðvum í Reykjavík fylgja þeim börnum eftir til skólanna sem hafa verið athuguð í leikskólum. Gerð hafa verið próf eins og Hljóm-2 (Amalía Björnsdóttir, Ingibjörg Símonardóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2003) sem er matstæki á hljóðkerfisvitund og gefur vísbendingu um börn sem munu geta átt við lestrarörðugleika að stríða.

Ætla má að aukið samstarf við leikskólana geri það að verkum að skólinn geti brugðist fyrir við. En einnig þarf að koma til samstarf við foreldra. Í viðtölum kom fram að það eru foreldrar sem geta gefið heildarmynd af barninu, þeir standa barninu næst og þekkja það best. Þegar markmiðið er að meta og styrkja sjálfsálit barns er þáttur foreldra ómissandi og þarf að skapa samfellu milli heimilis og skóla með styrku samstarfi. Það er mikilvægt að foreldrar fái góða kynningu á því skimunarstarfi sem fer fram í skólanum og komi strax að því.

Samkvæmt sérkennslukönnun í almennum grunnskólum 2005 (Sigurbjörg J. Helgadóttir 2006) fer skimun í 1. bekk fram í flestum skólum í Reykjavík eða kringum 90% skólanna. Skimunin felst í hugtakaprófi (Boehm) og teikniathugun (Tove Krogh). Hreyfiþroskapróf var lagt fyrir í 50% skólanna. Flestir skólanna lögðu lesskimunina Læsi fyrir í 1. og 2. bekk eða 73% skólanna.

Þrátt fyrir fleiri skimunartæki hefst stuðningur við lestur furðu seint. Af heildartímamagni til sérkennslu í lestri var aðeins 8% varið til lestrarkennslu í 1. bekk, 17,3% var varið til lestrarkennslu í 2. bekk og 15,8% í 3. bekk. (Sigurbjörg J. Helgadóttir 2006). Þessar tölur og tilhögun sérkennslu hjá börnum í rannsókninni benda til þess að börn voru ekki greind nógu snemma og voru látin bíða heilt ár eða lengur þar til þau fengu aðstoð.

Til þess að geta unnið fyrirbyggjandi starf þarf að hafa mælitæki sem greinir vísbendingu um lestrarörðugleika fyrir skólabyrjun. Með þeim hætti er hægt að koma í veg fyrir að barninu mistakist í lestrarnáminu áður en það fær aðstoð. Mörg mælitæki hafa verið þróuð í þessum tilgangi og er prófið Hljóm-2 eitt dæmi um það. Að mati Nicolson og Fawcett (1995) þóttu þau mælitæki sem greindu hljóðræna færni ekki fela í sér að mæla með nógu mikilli nákvæmni og hafa þróað tæki sem mæla á fjölþættari hátt. Höfundar halda því fram að unnt sé að prófa börn við fimm

ára aldur og segja til með 90% nákvæmni hvort barn muni eiga við lestrarörðugleika að stríða. Nicolson og Fawcett (1996) þróðu próf með tíu undirprófum í þessum tilgangi. Muter (2003) telur að jafn ítarleg greining og Nicolson og Fawcett hafa þróað sé ekki nauðsynleg heldur geti verið nægjanlegt að nota tvö til fjögur af þeim tíu undirprófum sem Nicolson og Fawcett leggja til.

Niðurstöður þessarar rannsóknar benda til að brýnt sé að hefja sérkennslu í lestri og ritun þegar önnur börn eru almennt að byrja að læra að lesa. Sérkennsla sem felst í því að grípa inn í þegar barn er komið í 2. bekk og veita síðan fáa tíma á viku í lengri tíma er ekki líkleg til að skila skjótum árangri. Fyrir börn með mikla örðugleika í lestri dugur það ekki. Hópkennsla í sérkennslu dugur ekki heldur.

Margar aðferðir hafa verið þróaðar í lestrarkennslu fyrir börn með lestrarörðugleika. Hér verður í stuttu máli greint frá aðferð Marie Clay (1994) á Nýja Sjálandi. Sú aðferð er valin sökum þess að í aðferðinni felst að klæðskerasauma lestrarnám fyrir hvern og einn með þeim hætti að námið fer fram í gagnvirkum tengslum kennara og barns og tryggt að barninu mistakist ekki. Clay þróaði lestraraðferðina til þess að kenna ungum börnum sem áttu í erfiðleikum með lestur. Aðferð hennar, *Reading recovery*, hefur náð mikilli útbreiðslu. Hugmyndafræði sem aðferð Clay byggir á er að árangursrík kennsla barns sem á í erfiðleikum með lestur fer eftir skipulagðri einstaklingsmiðaðri aðferð sem þjálfaður kennari kennir. Börn eru valin eftir frammistöðu í lestri og eru venjulega um sex ára gömul þegar kennslan hefst. Vel búinn skóli velur 10% barna sem eru verst stödd í lestri og kennsla fer síðan fram í einkatímum hálf tíma á dag í 12-20 vikur. Börn sem hafa ekki náð jafnöldrum sínum að þeim tíma loknum er vísað í meira mat og áframhaldandi stuðning. Í aðferðinni felst að börnin er stöðugt þjálfuð í því að draga saman það sem þau hafa lesið og segja það með sínum orðum. Ritunarþættinum er fléttað saman við lestrarkennsluna. Aðferð Clay leggur áherslu á að efla sjálfstæði barnsins. Clay (1991) segir að óöryggi hjá börnum geti haft áhrif á lestrarnám þeirra. Börnin séu ekki tilbúin til þess að sýna frumkvæði og taka þá áhættu sem lestrarnám gerir kröfu um. Þau geta því brugðist við náminu með hegðun sem hefur verið þeim töm áður eins og hlédrægni, árásargirni eða hunsun með þeim afleiðingum að þeim mistekst.

Aðferð eins og Clay hefur þróað er kostnaðarsöm en hún er metnaðarfull og undirstrikar að lestrarörðugleikar geta haft alvarlegar afleiðingar fyrir einstakling.

Lífshamingja hans og afkoma er í húfi. Það er til mikils að vinna að barn nái sem allra fyrst færni í lestri og ritun og því á að nota bestu aðferðir sem þekktar eru á hverjum tíma. Í Glostrup kommune í Kaupmannahöfn hófst tilraun með að vinna eftir hugmyndum Mary Clay árið 2000 í einum skóla þar og er nú unnið eftir aðferðinni í öllum skólunum í Glostrup. Aðferðin er kölluð *Læseløftet*. Í tengslum við rannsókninna fór ég í nokkrar ferðir þangað og fylgdist með kennslu. Tilraunin var í upphafi skipulögð og stýrt af Lis Pøler (2001). Ástæðan fyrir því að farið var af stað með verkefnið var að kennarar voru ekki ánægðir með árangur í sérkennslu og vildu ná tókum á að beita aðferð sem gæti skilað börnum betri árangri þegar til lengri tíma væri litið. Í matskýrslu um *Læseløftet* (2004) þótti árangur í 3. bekk 2003 mun betri en árin áður og því ákveðið að halda þróunarstarfinu áfram. Kennarar voru ánægðir með að ná góðri færni í aðferðinni auk þess sem foreldrar fengu leiðbeiningar og skýrt hlutverk við að aðstoða börnin heima. Lestraraðferðin *Early steps* þróaðist út frá *Reading recovery*, en hún gerir ráð fyrir meiri þjálfun hljóðrænna þátta. Í aðferðinni *Reading recovery* var ekki sérstaklega lögð áhersla á þjálfun í hljóðkerfisvitund en nýlegri útgáfur hafa þróað meira í þá átt (Muter, 2003).

5.3.2 Sjálfstyrking

Þáttur í kenningum Vygotsky fjallar um tvöföld áhrif þroskafrávika á þroska barna. Þroskafrávikið, segir Vygotsky, verður hvati til þess að þroska óbeinar leiðir sem valkost í aðlögun, (Vygotsky, 1997). Börn með lestrarörðugleika þurfa hvatningu til þess að leita leiða svo þau geti ráðið fram úr viðfangsefnum. Þau þurfa aðila sem hvetur þau og leiðbeinir þeim við að útfæra hugmyndir þannig að þau öðlist færni í að finna sér leið í námi. Sú færni verði hluti af námsmati þeirra. Þau þurfa að læra að þekkja sig sjálf og tileinka sér námstækni sem gerir þeim kleift að læra. Börnin þurfa að fá að vita hvers eðlis lestrarörðugleikar þeirra eru og fá skýringu sem hæfir þeirra aldri. Börnin þurfa að hafa innsýn í þætti sem styrkir þau og hamlar í námi.

Trú einstaklingsins á að hann geti stjórnað aðstæðum sínum er mikilvægur þáttur í mótun sjálfsálits. Þegar barn stendur frammi fyrir endurteknum erfiðleikum í lestrarnámi sínu þarf það að trúa því að það sem það gerir hafi áhrif. Lestrarnámið sjálft verður ekki umflúið og það getur tekið langan tíma að ná árangri. Rotter (1954) fjallaði um stjórnrot (locus of control) og að barnið þarf að hafa trú á að það geti haft áhrif með innri þáttum eins og staðfestu sinni og hæfileikum.

Ef barn hefur trú á eigin getu er auðveldara að vekja áhuga þess. Barn með lestrarörðugleika þarf að koma að lestrarnámi sínu með áhuga og vilja og opnum huga. Það þarf að vera virkt í ferlinu, leggja mat á vinnu sína og hafa tilfinningu fyrir því að geta verið sjálfstætt.

5.3.3 Heildrænt úrræði til þess að styrkja sjálfsálit barna

Niðurstöður rannsóknarinnar benda til að víða skorti nánari samvinnu og umræðu um líðan barnsins í tengslum við nám og félagslega þætti. Það er því brýnt að skapa samstarfsgrundvöll þeirra sem standa að barninu. Þeir sem koma að námi barnsins þurfa að vera meðvitaðir um kröfur sem eru gerðar til þess yfir daginn og hvernig viðbrögð þess eru. Miðlun upplýsinga og samstarf er því forsenda þess að unnt sé að meta sjálfsálit barnsins og styrkja það.

Tafla 5.2 Heildrænt úrræði

Þættir	← Samstarf →		
	Barn Foreldrar	Umsjónarkennari, aðrir kennarar og starfsmenn skólans	Stoðkerfi
Greining lestrarörðugleika	Lestrargreining byggð á þeim grunni að barninu þurfi ekki að mistakast fyrst við að lesa áður en það fær aðstoð.		
Upplýsingar frá foreldrum, leikskólum og skólum	Meta niðurstöður athugana frá leikskóla og upplýsingar frá foreldrum. Greina börn með greiningartækjum sem ætluð eru börnum á aldrinum fimm til sex ára og gera ekki kröfur um að barnið sé farið að lesa. Grípa inn í strax þegar lestrarnám hefst.		
Námsáætlun byggð á heildararmynd af barninu	Styrkleikar barnsins og hamlandi þættir metnir. Gerð áætlun sem miðar að því að vinna út frá styrkleikum bæði heima og í skóla. Tala við barnið um hvað það kann og getur gert. Styrkja barnið í þáttum sem hamla því félagslega.		
Næmi á líðan og skilningur á orsökum hegðunar	Umræða fari fram um líðan og hegðun barns í skóla og á heimili. Kennarar þurfa að hafa góða vitneskju um hvernig heimanám gengur fyrir sig og foreldrar þurfa að vita hvernig barninu líður og hegðar sér við mismunandi aðstæður í skólanum. Foreldrar geti komið í skólann og séð barnið við störf í ólíkum aðstæðum. Kennarar geti farið í heimsóknir á heimili og rætt um tilhögun heimanáms og veitt ráðleggingar ef foreldrar vilja.		

	← Samstarf →		
Þættir	Barn Foreldrar	Umsjónarkennari, aðrir kennarar og starfsmenn skólans	Stoðkerfi
<p>Miðlun þekkingar um lestrarörðugleika</p> <p>Upplýst samfélag</p>	<p>Metið hvaða þekking er til staðar um lestrarörðugleika á heimili og í skóla. Gert skipulag um hvernig megi afla hennar ef hún er ekki til staðar. Skoðað hvernig unnt sé að styðja barn bæði persónulega og námslega. Kennarar skapi vinsamlegt umhverfi fyrir börn með lestrarörðugleika í skólanum. Ólíkum styrkleikum sýnd viðurkenning og virðing.</p>		
<p>Aðlögun námsins</p> <p>Skapandi kennsla (generative learning)</p>	<p>Barnið fái tækifæri til þess að þjálfa lestur og ritun inni í bekk og námið almennt taki mið af stöðu í lestri og ritun. Barninu sé gert kleift að taka þátt í allri vinnu á sínum forsendum og geti skilað verkefnum á fjölbreyttan hátt. Sérkennari komi að vinnu inni í bekk og starfi með öðrum kennurum og foreldrum að því að finna lausnir. Markmið í öllu námi sé að finna leiðir framhjá hindrunum svo erfiðleikar í lestri og ritun verði ekki til þess að draga úr aðgengi barns að námi. Stuðla að því að efla áhuga og virkni barns í námi og að það upplifi sjálfstæði.</p> <p>Barnið læri að skapa skilning með því að tengja hugtök sem kynnt eru í skóla við reynslu sína og fyrri þekkingu. Börn læri að hæfileikar þeirra og aðferðir geri þeim kleift að stjórna útkomunni og að þau geti náð árangri. Trú á eigin getu verður áhugahvati. Lögð áhersla á að beina sjálfviljugri athygli barnsins að merkingu. Barnið læri að stýra og stjórna hugsun sinni og verða meðvitað um hvernig það hugsar.</p>		
Tæknibúnaður	<p>Hlustunaraðstaða þarf að vera til staðar í námsumhverfi og það sé talin eðlileg námsleið að hlusta á námsefni. Barn sem getur ekki skrifað þarf aðgang að upptökutækjum. Tölvubúnaður þarf að vera staðsettur í kennslurýminu þannig að aðgengi sé auðvelt. Þetta þarf að vera hluti af eðlilegum búnaði í kennslurými.</p>		

6 Lokaorð

Í upphafi var sett fram spurningin um hvaða þættir í umhverfi barns með lestrarörðugleika væru áhrifaþættir á sjálfsálit að því er varðar lestur. Umfjöllun um sjálfsálit barna er flókið efni og aðstæður barna ólíkar. Þegar skoða á úrræði til þess að styrkja sjálfsálit barna með lestrarörðugleika þarf athugun að ná yfir margbreytileikann í tilveru barnsins. Skoða þarf þætti hjá barninu sjálfu, umhverfi þess og samspil þar á milli. Í þessu verkefni var leitast við að fá breidd í umræðuna á kostnað þess að fara djúpt í ákveðna þætti. Segja má að það sé bæði styrkur og veikleiki rannsóknarinnar. Styrkleiki rannsóknarinnar er einnig að hafa fengið sterkan og áhugasaman hóp foreldra til þátttöku. Það gaf góða mynd af því hvað börnin þurftu í raun mikinn stuðning heima og vakti upp spurningar um þá miklu kennslu sem fór fram á heimilum. Ein af takmörkunum rannsóknarinnar tel ég vera að börnin voru ekki athuguð í leik og starfi í skólanum. Skoða þyrfti viðbrögð barna á vettvangi í tengslum við ólíka umhverfisþætti og bera saman við viðhorf þeirra. Þannig væri unnt að meta betur áhrif og vægi einstakra umhverfisþátta fyrir það barn sem á í hlut. Niðurstöður rannsóknarinnar benda sterklega til þess að bæta þurfi menntun kennara og aðstæður þeirra í skólum til þess að takast á við menntun barna með lestrarörðugleika og að huga þurfi að stuðningi við foreldra. Það vakti upp margar spurningar að sjá hvernig kennslu í lestri og ritun var háttáð og má þar nefna hvað kennsla í lesskilningi hafði lítið vægi og lítill tími sem virtist vera til að sinna ritunarþættinum í sérkennslu barnanna. Börnin fengu litla sérkennslu og hún hófst seint.

Þessi rannsókn leiddi í ljós að lestrarörðugleikar höfðu áhrif á sjálfsálit þeirra barna sem voru þátttakendur hennar. Þar sem þetta var ekki stór hópur er erfitt að alhæfa út frá niðurstöðunum. Hins vegar eru það niðurstöður fjölmargra erlendra rannsókna að áhrif lestrarörðugleika geti verið það alvarleg að leggja beri áherslu á að veita börnunum sérhæfða kennslu sem allra fyrst. Í þeim tilgangi eru þróuð greiningartæki til þess að finna börn sem eru í áhættu. Hér á landi er til greiningartæki sem notað er í auknum mæli á leikskólum en það hefur enn ekki orðið til þess að almennt sé brugðist við með sérstuðningi á fyrsta skólaári barnsins.

Gildi rannsóknarinnar felst í að skilgreina áhrifaþætti á sjálfsálit í námsumhverfi barna með lestrarörðugleika. Frekari rannsókna er þörf á þessu sviði til þess að skoða nánar hvernig unnt er að meta áhrif þeirra. Einnig er brýnt að halda áfram með það mikilvæga starf að leita leiða til að greina börn sem eru í áhættu fyrir síðari lestrarörðugleika.

Heimildaskrá

- Aðalnámskrá grunnskóla, almennur hluti.* (1999). Reykjavík, Menntamálaráðuneytið.
- Alþjóðleg tölfræðiflokkun sjúkdóma og skyldra heilbrigðisvandamála: International statistical classification of diseases and related health problems.* 10. endurskoðun. ICD-10. (1996). Reykjavík. Ritstjórn Magnús Snædal. Þýðing Örn Bjarnason, Jóhann Heiðar Jóhannsson, Magnús Snædal. Reykjavík: Orðabókasjóður læknafélaganna.
- Amalía Björnsdóttir, Ingibjörg Símonardóttir og Jóhanna Einarsdóttir (2003). Þróun HLJÓM-2 og tengsl þess við lestrarfærni og ýmsa félagslega þætti. *Uppeldi og menntun*, 12, 9-30.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, (DSM-IV). 4. útg. Washington, DC: American Psychiatric association.
- Andreassen, A. B., Knivsberg, A. M. og Niemi, P. (2006). Resistant readers 8 months later: Energizing the student's learning milieu by targeted counselling. *Dyslexia*, 12, 115-133.
- Anna S. Þráinsdóttir, Baldur Sigurðsson og Rannveig Lund (2006). Rannsókn á rithætti og lestrarnámi. *Glæður*, 16, 33-40.
- Baddeley, A. (2007). *Working memory, thought, and action*. Oxford: University Press.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bogdan, C. R. og Biklen S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Branden, N. (1969). *The psychology of self-esteem*. New York: Bantam.
- Butkowsky, T. S. og Willows, D. M. (1980). Cognitive-motivation and characteristics of children varying in reading ability: evidence of learned helplessness in poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 72(3), 408-422.
- Byrne, B., Olson, R. K., Samuelsson, S., Wadsworth, S., Corley, R., DeFries, J. C., Willcutt, E. (2006). Genetic and environmental influences on early literacy. *Journal of Research in Reading*, 29(1), 33-49.
- Catts, H. W. og Kamhi, A. G. (1999). *Language and reading disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.

- Clay, M. M. (1991). *Becoming literate. The construction of inner control*. Auckland, NZ: Heinemann.
- Clay, M. M. (1994). *Reading Recovery. A Guidebook for Teachers in Training*. Auckland, NZ: Heinemann.
- Cohen, L., Lawrence M. og Morrison K. (2000). *Research methods in education*. London and New York: Routledge.
- Cullberg, J. (1986). *Dynamisk psykiatri i teori och praktik*. 2. útg. Arlöv: Natur och kultur.
- Deponio, P. (2001). Dyslexia and self-awareness: issues for secondary schools. Sótt á netslóð 13.02.2003:
<http://www.bdainternationalconference.org/presentations/fri>.
- Ehri, L. (2002). Reading processes, Acquisition, and Instructional Implications. Í G. Reid og J. Wearmouth (Ritstj.), *Dyslexia and Literacy: Theory and Practice* (bls. 45-68). Chichester: John Wiley & Sons.
- Evaluering af Læseløftet, (2004). Udviklingsarbejde i Glostrup kommune 2000-2004. (Skýrsla). Kaupmannahöfn. Specialundervisningskonsulenten PPR.
- Fawcett, A. J. (2002). Dyslexia and Literacy: Key Issues for Research. Í G. Reid og J. Wearmouth (Ritstj.), *Dyslexia and Literacy: Theory and Practice* (bls. 11-28). Chichester: John Wiley & Sons.
- Frith, U. (1999). Paradoxes in the Definition of Dyslexia. *Dyslexia*, 5, 192-214.
- Frost, J. (2003). *Principper for god læseundervisning*. Dansk psykologisk forlag: Narayana Press.
- Fræðslumiðstöð Reykjavíkur. (2002). *Stefna fræðsluráðs Reykjavíkur um sérkennslu*. (Skýrsla). Reykjavík: Fræðslumiðstöð Reykjavíkur.
- Gough, P. V. og Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Hales, G. (1994). *Dyslexia Matters*. London: Whurr Publishers.
- Hatcher, J. og Snowling, M. J. (2002). The Phonological representations hypothesis of dyslexia. Í G. Reid og J. Wearmouth (Ritstj.), *Dyslexia and literacy. Theory and practice*, 69-83. Chichester: John Wiley & Sons.
- Hitchcock, G. og Hughes, D. (1995). *Research and the Teacher. A Qualitative Introduction to School-based Research*. London and New York: Routledge.

- Humphrey, N. (2002). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29(1), 29-35.
- Humphrey, N. og Mullins, P. M. (2002). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(2), 1-15.
- Høien, T. og Lundberg I. (2000). *Dyslexia. From theory to intervention*. Boston: Kluwer academic publishers.
- International classification of functioning, disability and health (ICF)*. (2001). Útgefið af Alþjóða Heilbrigðismálastofnuninni (WHO), Genf, Sviss.
- Jakob B. Hannesson (2000). Notkun einstaklingsnámskráa í almennum sérdeildum í Reykjavík. *Glæður*, 1(10), 20–23.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing self-esteem in the classroom* (3.útg.). London: Paul Chapman.
- Lidz, C. S. (1995). Dynamic assessment and the legacy of L. S. Vygotsky. *School Psychology International*, 16, 143-153.
- Lundberg, I. (1999). Towards a Sharper Definition of Dyslexia. Í I. Lundberg, F., E., Tønnessen og I. Austad (Ritstj.), *Dyslexia: Advances in theory and practice* (bls. 9-29). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lundberg, I., Tønnessen, F.E. og Austad, I. (1999). *Dyslexia: Advances in theory and practice*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Lundberg, I. (2002). Twenty-five years of reading research as a basis for prediction of future development. Í E. Hjelmquist og Curt von Euler. (Ritstj.), *Dyslexia & Literacy* (bls. 206-220). London and Philadelphia: Whurr Publishers.
- Lög um grunnskóla*, nr. 66/1974.
- Lög um grunnskóla*, nr. 66/1995.
- Nicolsons, R. I., og Fawcett, A. J. (1995). Dyslexia is More than a Phonological Disability. *Dyslexia*, 1, 19-36.
- Nicolson, R. I. og Fawcett, A. J. (1996). *The Dyslexia Early Screening Test*. London: Psychological Corporation.
- Maier, S. F. og Selgiman, M. E. P. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 105, 3-46.
- Marsh, H. W. og Shavelson R. (1985). Self-Concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-123.
- Menntamálaráðuneytið (2002). *Menntun fyrir alla: Yfirlýsing sett fram á*

- alþjóðaráðstefnu UNESCO í Dakar árið 2000* (Skýrsla). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið (2007). Skýrsla nefndar um lestrarörðugleika og leshömlun. Sótt á netslóð mars 2008: http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/lestrarerfidleikar_skyrsla.pdf
- Muter, V. (2003). *Early Reading Development and Dyslexia*. London: Whurr Publishers.
- Nanna K. Christiansen (2005). *Faglegt hlutverk kennara í foreldrasamstarfi*. Kennaraháskóli Íslands. (Óprentuð M.Ed. ritgerð).
- Náms- og kennsluskrá Kennaraháskóla Íslands 2007-2008. Sótt á netslóð 5.9.2007: <https://ugla.khi.is/kennsluskra/index.php?tab=skoli&chapter=content&id=2007>
- Peer, L. og Reid G. (2001). *Dyslexia – Successful inclusion in the secondary school*. London: David Fulton Publishers.
- Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Ahtola, A. og Laine, P. (2003). Motivational-emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 187-197.
- Punch, K. F. (1998). *Introduction to Social Research. Quantitative and Qualitative Approaches*. London: SAGE.
- Pøler, L. (2001). Spelcialundervisningen til forskel? Evaluering af forsøg, Skovvangsskolen i Glostrup august-december 2000. (Óútgefin skýrsla).
- Reglugerð um sérkennslu nr. 389/1996.*
- Reid, G. (2003). *Dyslexia: A Practitioner's handbook*. Chichester: John Wiley.
- Riddick, B. (1996). *Living with dyslexia. The social and emotional consequences of specific learning difficulties*. London: Routledge.
- Rosenberg, M., Scholler, C. og Schoenback, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*, 54, 1004-1018.
- Rosenberg, M., Scholler, C., Schoenback, C. og Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, 141-156.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Salamanca-yfirlýsingin og rammaáætlun um aðgerðir* (1995). Reykjavík, Menntamálaráðuneytið.

- Salonen, P. (1987). A category system for children's coping strategies. (Óútgefið handrit). Centre for Learning Research, University of Turku.
- Shavelson, R. J., Hubner J. J. og Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Sigríður Einarsdóttir og Auðun B. Kristinsdóttir (2006). *Svona gera sumir: Upplýsinga- og samskiptatækni í námi nemenda með sérkennsluþarfir*. (Skýrsla). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Sigurbjörg J. Helgadóttir (2006). *Sérkennslukönnun í almennum grunnskólum vorið 2005*. (Skýrsla). Reykjavík: Menntasvið Reykjavíkur.
- Skaalvik, S. (1994). *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer*. Trondheim: Tapir.
- Snowling, M. og Hulme, C. (2007). *The science of reading: A handbook*. Malden: Blackwell Publishing.
- Snowling, M. og Stackhouse, J. (2006). *Dyslexia. Speech and Language*. London: Whurr Publishers.
- Stanovich, K., E. (2000). *Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers*. London: Guilford.
- Stein, J. (2001). The Magnocellular Theory of Developmental Dyslexia. *Dyslexia*, 7, 12-36.
- Strauss, A., og Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
- Swann, B.W., Griffin, J. J., Predmore, S., C. og Gaines, B. (1987). The cognitive-affective crossfire: When self-consistency confronts self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 881-889.
- The British Dyslexia Association. (2007). Sótt á netslóð 10.07.2007. <http://www.bdadyslexia.org.uk>.
- Trausti Þorsteinsson (2001). *Fagmennska kennara. Könnun á einkennum á fagmennsku grunnskólakennara á Norðurlandi eystra*. Kennaraháskóli Íslands. (Óprentuð M.Ed. ritgerð).
- Valgerður Gunnarsdóttir (2003). ICF flokkunarkerfið og notagildi þess á Íslandi. *Greinargerð unnin á vegum þverfaglegs áhugahóps um ICF*.
- Vygotsky, L. S. (1993). *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 2. The fundamentals of defectology (abnormal psychology and learning disabilities)*. Jane E. Knox og Carol B. Stevens þýddu og rituðu formála. Ritstjórar ensku þýðingarinnar: R. W. Rieber og A. S. Carton. New York: Plenum Press.

- Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 4. History of the development of higher mental functions*. M. J. Hall þýddi. Ritstjóri ensku þýðingarinnar: R.W. Reiber. New York: Plenum Press.
- Wittrock, M. C. (1991). Generative teaching of comprehension. *The Elementary School Journal*, 92(2), 169-184.
- Wolf, M., Bowers, P. G. og Biddles, K. (2000). Naming speed processing, timing and reading. A conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 386-407.
- World Health Organization. (1992). *ICD-10. The International Classification of Diseases*, 10. endurskoðun. Geneva: The World Health Organization.
- Zimmerman, D. H. og Wieder, D. L. (1997). The Diary. Diary-interview method. *Urban life*, 5(4), 479-498.

Viðauki

Kerfi Salonens yfir bjargráð barna (Salonen 1987).

Undir A liðnum er lýst hegðun þar sem barnið nær að vinna verkefni (on-task) en undir lið B og C er lýst hegðun sem einkennir börn sem takast ekki á við verkefnið (off-task).

A. Veldur verkefni (Task oriented coping)

1. Heldur athyglinni við verkefnið, einbeitir sér við leiðbeiningar, sýnir þrautseigju, úthald.
2. Jákvæðar athugasemdir sem gefa til kynna áhuga og velgengni með verkefnið.
3. Sýnir jákvæðni, áhugi og gleði við að nálgast verkefni en án orða. Gerir tilraunir og sýnir ánægju að loknu verkefni.

B. Varnarviðbrögð (Ego-defensive coping)

1. Neikvæðar athugasemdir. Væntir ósigurs eða að gera mistök. Neikvæðar athugasemdir gagnvart verkefninu eða dæmir sjálf sig: „Ég veit að þetta er of erfitt“, „ég varð aftur síðastur“.
2. Sýnir neikvæðar tilfinningar án orða. Kemur fram depurð eða bæld hegðun (sýnir angst, starir). Sýnir árásgjarna hegðun (lemur kubbum í borð).
3. Forðast verkefni (avoidance behaviour). Sýnir líkamlega, andlega, táknrænt eða munnlega að það vilji forðast aðstæður (snýr sér undan, sýnir með látbragði eða orðum að það vilji út úr aðstæðum, neitar, bælir framkvæmd með því að „frijósa“).
4. Gerir annað (substitute activity). Skipuleg athöfn án tilfinningalegrar spennu (leikur með dótið án þess að fara eftir fyrirmælum, tekur ekki þátt í keppni). Óskipulegar, stegldar eða þvingaðar athafnir (til dæmis, skrapar kubbum eða handfjatlar spennu kubbana).
5. Reynir að ná að stjórna aðstæðum með því markmiði að komast undan. Hótar og sýnir árásrhneigð: „Ég geri þetta ekki lengur!“, tekur bræðiköst eða skipar og hótar til þess að ná að stjórna. Er biðjandi eða notar smábarnatal. Notar fortölur: „Viltu sýna mér hvernig á að gera þetta?“. Reynir að skipta um hlutverk með því að vera stöðugt að spyrja spurninga.

C. Ósjálfstæði, er upp á aðra komið (Social dependence coping).

1. Leitir að visbendingum um hegðun sem er félagslega viðurkennd og umbunað er fyrir. Hermir hugsunarlaust eftir verkefnum félaga, fer eftir svipbrigðum og orðum rannsakenda við að stjórna athöfnum sínum.
2. Sýnir að það þurfti stuðning eða biður umsvifalaust um hjálp. Bíður eftir leiðbeiningum, leitir hjálpar með látbragði, horfir spyrjandi eða hjálparvana á rannsakendur.