

ÁHRIF LESHÖMLUNAR Á NÁM NEMENDA Í GRUNNSKÓLA OG FRAMHALDSSKÓLA: UPPLIFUN NEMENDA Í FRAMHALDSSKÓLA

Tilgangurinn með rannsókninni var að skoða upplifun nemenda af leshömlun á skólagöngu sinni, hvernig hún hafði áhrif á nám þeirra, og hvað mætti læra af reynslu þeirra. Rætt var við átta nemendur með leshömlun á aldrinum 16–17 ára í framhaldsskólum á Norðurlandi. Niðurstöðurnar benda til þess að flestir viðmælendurnir hafi verið sáttir við þann stuðning sem þeir fengu í grunn- og framhaldsskóla en þurft að sækja meira sjálfir eftir aðstoð í framhaldsskóla. Til að fá sem bestan stuðning við námið hafa þeir þurft að reiða sig á skilning og þekkingu samnemenda og kennara á leshömlun sem er ekki sjálfsgefið, sérstaklega í framhaldsskóla. Því þarf að auka fræðslu um leshömlun, mögulegar afleiðingar hennar og úrræði fyrir bæði nemendur og kennara. Allir nemendurnir sem tóku þátt lýstu því hvernig þeir höfðu náð árangri í námi þrátt fyrir miklar áskoranir tengdar leshömluninni og var seigla einkennandi fyrir þá.

Efnisorð: læsi, leshömlun, farsæld, nám án aðgreiningar

INNGANGUR

Læsi er undirstaða framfara og þróunar á mörgum sviðum og slök lestrarfærni getur verið hamlandi fyrir nám og félagslega þátttöku viðkomandi einstaklinga (Huang o.fl., 2020; Snowling o.fl., 2020; Zhou, 2022). Rannsóknir undanfarinna áratuga sýna að það liggur misvel fyrir fólki að öðlast góða lestrarfærni og að hluti mannkyns á við taugafræðilega erfiðleika að stríða sem valda lestrarerfiðleikum (Snowling o.fl., 2020). Hugtökin dyslexía, lesblindu og leshömlun hafa verið notuð jöfnum höndum um þessa erfiðleika en í greininni notum við hugtakið leshömlun. Nemendur með leshömlun þurfa að hafa meira fyrir námi en aðrir og því er mikilvægt að komið sé til móts við þá svo að þeir upplifi ekki meiri erfiðleika en tilefni er til (Muin o.fl., 2020).

Markmið þessarar rannsóknar var að afla upplýsinga um stöðu þessara nemenda á Íslandi og leita svara við spurningunum: hver er upplifun nemenda af því að vera með leshömlun á unglingastigi í grunnskóla og í framhaldsskóla, hvernig hefur leshömlun áhrif

á nám þeirra, og hvaða lærdóm getum við dregið af reynslu þeirra? Til að leita svara við spurningunum var rætt við átta nemendur með leshömlun, sem höfðu hafið nám í framhaldsskóla á Norðurlandi.

BAKSVIÐ RANNSÓKNARINNAR

Fjallað er um kenningar og rannsóknir á læsi og leshömlun, hver orsök, einkenni og mögulegar afleiðingar hennar eru. Fjallað er um ábyrgð og lagalegar skyldur grunn- og framhaldsskóla gagnvart nemendum með leshömlun og reynt að varpa ljósi á það hvaða úræði reynast nemendum með leshömlun vel í námi í grunn- og framhaldsskóla.

Skóli án aðgreiningar og farsæld barna

Á Íslandi er unnið eftir hugmyndafræði um skóla án aðgreiningar og er hlutverk grunn- og framhaldsskóla m.a. að koma í veg fyrir aðgreiningu og mismunun nemenda (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011a, 2011b) og reglugerðir gera ráð fyrir að allir nemendur eigi rétt á að sækja skóla sem næst sínu heimili og að þeir fái viðeigandi áskoranir og stuðning í námi. Hið opinbera, ríki og sveitarfélög, bera samkvæmt lögum ábyrgð á að þessu sé framfylgt. Með skóla án aðgreiningar er átt við nám í grunnskóla í heimabyggð eða nærumhverfi nemenda þar sem komið er til móts við náms- og félagslegar þarfir þeirra í almennu skólastarfi, eins og segir í reglugerð um stuðning við nemendur með sérþarfir í grunnskóla (nr. 585/2010). Sama þráð má finna í reglugerð um nemendur með sérþarfir í framhaldsskólum (nr. 230/2012) þar sem segir að koma skuli til móts við náms- og félagslegar þarfir nemenda án aðgreiningar og án tillits til líkamlegs eða andlegs atgervis.

Lögum um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna (nr. 86/2021) sem tóku gildi 1. janúar 2022 er ætlað að stuðla að farsæld barna og tryggja þeim og foreldrum sem þurfa á stuðningi að halda samþætta þjónustu (1. grein). Með farsæld er m.a. vísað til þess að skapa á börnum sem best skilyrði til þroska og heilsu á eigin forsendum (2. grein). Við framkvæmd laganna á að tryggja réttindi barna í samræmi við stjórnarskrá og alþjóðlegar skuldbindingar, m.a. samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barna (1. grein). Þeir sem bera ábyrgð á að framfylgja lögnum verða að fylgjast grannt með velferð barna, meta þarfir þeirra og hafa samráð sín á milli til að tryggja að stuðningur við þau sé samfelldur og samþættur (1. grein) eftir því sem við á. Stuðningur og þjónusta til farsældar á m.a. við um nám barna og þeim sem bera ábyrgð á skólastarfi ber að bregðast við þörfum barna á fullnægjandi hátt (14. grein). Lögin snúa að börnum að 18 ára aldri og þar með að öllum nemendum á grunnskólastigi og meginþorra nemenda á framhaldsskólastigi.

Skóli án aðgreiningar byggist á þeirri hugmynd að öll börn eigi rétt á menntun við hæfi. Þarfir nemenda eru af ýmsu tagi og mikilvægt er að raddir þeirra fái að heyrast og að komið sé til móts við þarfir þeirra (Cameron, 2013). Brýnt er að kennarar búi yfir hæfni til að mæta þörfum allra nemenda því annars getur skapast hætta á að einstakir nemendur upplifi meiri námserfiðleika en ástæða er til (Muin o.fl., 2020). Í skólum þarf að tryggja að starfsfólk geti komið til móts við þarfir allra nemenda án aðgreiningar því námserfiðleikar

geta ekki síst stafað af því að umhverfið tekur ekki nægilega vel tillit til þarfa þeirra (Edda Óskarsdóttir o.fl., 2021).

Læsi og leshömlun

Í læsi felst að búa yfir þekkingu og færni til að skynja, skilja, túlka, gagnrýna og miðla texta í víðum skilningi (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2010; UNESCO, 2023). Lýsa má texta sem fjölbreyttu formi táknerfa og með læsi er átt við hæfni til að ná innihaldi texta í hvaða formi sem hann er. Markmið læsis er að nemendur geti skapað eigin merkingu og brugðist á persónulegan og skapandi hátt við því sem þeir lesa (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011). Læsi er grunnur að menntun og þroska einstaklinga en um leið er það menningarlega, félagslega og efnahagslega mikilvægt fyrir samfélagið í heild. Það stuðlar að sjálfbærri þróun, friði og lýðræði og er nauðsynlegt til að takast á við verkefni heimsins. Læsi einstaklinga tengist sjálfsmynd þeirra, þátttöku og því að tilheyra samfélaginu. Það er ævilangt ferli og kennarar eru lykilaðilar í því að styðja nemendur við að leggja góðan grunn að læsi til framtíðar (Wooley, 2015).

Lestrarnám reynist nemendum miserfitt og sumir eiga við lestrarerfiðleika að stríða. Þeir erfiðleikar geta tengst umskráningu texta og/eða skilningi á inntaki hans (Gough og Tunmer, 1986). Erfiðleikar við umskráningu eru m.a. taldir vera afleiðingar af taugafræðilegum vanda sem gerir það að verkum að einstaklingar eiga erfitt með að greina hljóðræna uppbyggingu tungumálsins og tengja saman tákn og hljóð. Það er dæmigerð lýsing á leshömlun sem birtist í erfiðleikum með nákvæman og sjálfvirkan lestur og stafsetningu (Catts og Kahmi, 2005; International Dyslexia Association, 2019; Snowling o.fl., 2020). Erfiðleikar með skilning geta stafað af slakri umskráningarfærni en þeir geta einnig átt sér skýringu í slökum orðaforða og málskilningi (Stuart og Stainthorp, 2016). Algengi leshömlunar er nokkuð á reiki, sem skýrist af því að mismunandi viðmið og mælitæki hafa verið notuð til að greina vandann (Wagner o.fl., 2021). Evrópsku dyslexíusamtökin áætla að 9–12% fólks glími við leshömlun (European Dyslexia Association, 2020) og bresku dyslexíusamtökin telja að 10% bresku þjóðarinnar glími við leshömlun (British Dyslexia Association, e.d.). Ekki liggja fyrir áreiðanlegar tölur um tíðni leshömlunar á Íslandi en gera má ráð fyrir að hún sé svipuð og í öðrum Evrópulöndum.

Talið er að um 10% nemenda í almennum skólum séu með leshömlun og rannsóknir sýna að 40% barna með leshömlun hafa aðrar fylgiraskanir, svo sem athyglisbrest með ofvirkni, málproskaröskun og stærðfræðierfiðleika (Snowling o.fl., 2020). Þeim sem glíma við leshömlun er einnig hætt við tilfinninga- og hegðunarlegum vanda, sjálfsmynd þeirra er oft lakari en annarra (Huang o.fl., 2020) og þeir sýna almennt meiri merki um kvíða en aðrir (Ásdís A. Arnalds og Guðný Gústafsdóttir, 2023; Byrnes og Wasik, 2009; Huang o.fl., 2020; Zuppardo o.fl., 2023). Vandir þeirra sem glíma við leshömlun er því í sumum tilvikum ekki bundinn við lestur, heldur hefur hann í för með sér afleiddan vanda á öðrum sviðum náms og félagslífs. Í félagslegum aðstæðum sem reyna á lestrarfærni magnast jafnframt oft upp sterkur kvíði hjá þeim sem glíma við leshömlun (Zuppardo o.fl., 2023). Langtíma-rannsóknir benda til þess að vandir vegna leshömlunar vari fram á fullorðinsár og að fylgni sé á milli leshömlunar og lágs menntunarstigs, minni starfshæfni og atvinnuleysis eða lítillar atvinnuþátttöku. Úr þessu má þó draga ef vandanum er mætt með viðeigandi að-

lögun og stuðningi (Snowling o.fl., 2020). Í nýlegri íslenskri rannsókn (Erla Signý Sigurðardóttir og Helga Sigurmundsdóttir, 2021) á áhrifum leshömlunar á nám, líðan og starfsval kemur fram að leshömlun getur haft töluverð áhrif á líf fólks. Viðmælendur í rannsókninni lýstu því að þeir hefðu upplifað að þeir væru öðruvísi en hinir krakkarnir þegar þeir fundu að þeim gekk ekki jafnvel og öðrum í skólanum. Leshömlunin hafði líka áhrif á náms- og starfsval flestra þannig að þeir völdu síður bóklegt nám og sóttu í störf sem ekki krefjast langskólamenntunar. Í rannsókninni kom þó jafnframt fram að það skipti máli hve góðan stuðning nemendur fengu. Þeir nemendur sem fengu góðan stuðning í skólanum og/ eða heiman frá urðu öruggari með sig og létu leshömlunina síður hefta sig hvað varðaði náms- og starfsval. Í sömu rannsókn má einnig sjá vísbendingar um að nemendur fái betri stuðning í skólum nú en fyrr á árum, en einnig kemur fram í svörum viðmælenda að inni á milli eru kennarar sem sýna þessum nemendum lítinn skilning.

Til að fyrirbyggja vanda í námi og skaðleg áhrif í lífi og starfi sem leshömlun getur leitt af sér er mikilvægt að veita nemendum með leshömlun eins góðan stuðning og kostur er (International Dyslexia Association, 2019). Einstaklingar sem glíma við leshömlun þurfa í flestum tilfellum að leggja meira á sig en aðrir til að ná árangri, sumir glíma við mikla erfiðleika vegna leshömlunar en aðrir virðast aðlagast tilverunni vel og upplifa síður erfiðleika tengda röskuninni (Bazen o.fl., 2022). Þeir búa yfir þrautseigju eða seiglu (e. resilience) og tekst þess vegna betur að glíma við erfiðleika og vegnar betur í námi en þeim sem búa ekki yfir þeim eiginleika. Rannsóknir benda jafnframt til þess að tengsl séu milli seiglu, geðheilsu og lífsgæða (Hossain o.fl., 2022). Seigla er hugtak sem kom fyrst fram á sjötta áratug 20. aldar en það vísar til þess að einstaklingur búi yfir þrautseigju til að aðlagast og ná góðum þroska þrátt fyrir erfiðleika (Sigrún Harðardóttir, 2015). Einstaklingar sem búa yfir seiglu hafa tilhneigingu til að vera jákvæðir og nemendur með leshömlun sem búa yfir seiglu í námi virðast fá meiri fyllingu út úr námi sínu og kunna betur að meta árangur sinn en þeir sem ekki eru með leshömlun (Stampolzis o.fl., 2023). Seigla er því háð innri styrk einstaklings og verndandi þáttum eins og stuðningi frá kennurum eða fjölskyldu (Sigrún Harðardóttir, 2015). Þá þarf nemendum að líða eins og þeir hafi stjórn á lífi sínu, finni úrræði vegna vanda og hafi val um aðferðir. Kennarar og jafningjar gegna þar mikilvægu hlutverki þar sem þeir geta haft jákvæð áhrif á sjálfsvirðingu nemenda (Haft og Hoeft, 2016). Einkenni þeirra sem ná árangri í námi þrátt fyrir leshömlun eru þannig þrautseigja og metnaður. Í tveimur rannsóknum Hjalta Jóns Sveinssonar á árunum 2009–2011 kom fram að nemendur með námserfiðleika sem héldu áfram námi í framhaldsskóla þrátt fyrir erfiðleikana voru tilbúnir að leggja meira á sig en aðrir til að ná árangri og höfðu tileinkað sér ákveðna seiglu (Hjalte Jón Sveinsson og Rúnar Sigbórsson, 2012). Jákvæð sjálfsmynd nemenda með leshömlun, trú á eigin getu og velgengni hefur jákvæð áhrif á námsárangur. Þeir geta þrátt fyrir þennan vanda tileinkað sér leiðir til að bæta upp fyrir slaka kunnáttu í lestri (Lam, 2015).

Rannsóknir hafa sýnt að skortur á stuðningi innan skóla getur haft alvarlegar afleiðingar varðandi námsárangur. Jákvætt viðhorf kennara og samnemenda getur dregið úr neikvæðri upplifun nemenda af því að vera með leshömlun og hafa rannsóknir sýnt að skilningur þeirra hafi meiri áhrif á líðan nemenda með leshömlun en góðir kennsluhættir (Bazen o.fl., 2022).

Kennsla barna með leshömlun

Það er ekki hægt að greina leshömlun með fullri vissu fyrr en börn hafa farið í gegnum markvissa lestrarkennslu (Gabb, 2017). Almennt er því ekki verið að greina leshömlun fyrr en við 8–10 ára aldur. Hins vegar má strax á leikskólaaldri finna vísbendingar um það hvaða börn koma til með að eiga í erfiðleikum með lestrarnámið og með því að veita þeim hópi viðeigandi stuðning má oft draga úr eða fyrirbyggja erfiðleika síðar (Gabb, 2017; Galuschka o.fl., 2014; McArthur o.fl., 2018). Hérlandis er skimað fyrir veikleikum í undirstöðupáttum lestrar með HLJÓM-2 á lokaári barna í leikskóla (Ingibjörg Símonardóttir o.fl., 2002) og Leið til læsis: Lesskimun fyrir 1. bekk að hausti á fyrsta ári grunnskólagöngu (Jóhanna Ella Jónsdóttir og Sigurgrímur Skúlason, 2011). Prófin staðfesta ekki að um leshömlun sé að ræða en mælt er til þess að börn sem eru undir viðmiðunarmörkum fái aukinn stuðning við lestrarnámið. Í grunnskólanum nota síðan flestir skólar mælitæki Lesferils til að fylgjast með framvindu nemenda í lestri (Guðbjörg Rut Þórisdóttir o.fl., 2021). Ef framvinda nemenda er ekki ásættanleg er hægt að leggja greiningarprófið LOGOS fyrir þegar nemendur eru komnir í 3. bekk (LOGOS-LEXOMETRICA, e.d.).

Við skipulag kennslu fyrir nemendur með leshömlun er að mörgu að hyggja. Nýta þarf aðferðir sem hafa reynst vel (Kelly og Philips, 2016). Erlendar rannsóknir sýna að í upphafi lestrarkennslu skila aðferðir þar sem lögð er áhersla á markvissa kennslu í stöfum, hljóðum og umskráningu bestum árangri fyrir þessa nemendur (Galuschka o.fl., 2014; McArthur o.fl., 2018). Þegar nemendur eru komnir á unglingastig grunnskóla eða í framhaldsskóla er almennt gert ráð fyrir að þeir hafi fengið markvissa kennslu vegna leshömlunar sinnar og þjálfun í að finna aðferðir og verkfæri sem þeir geta nýtt sér í námi í stað þess að einblína á að reyna að laga það sem er að (Richardson, 2021).

Í framhaldsskóla getur leshömlunin haft ýmis áhrif á nám. Nemendur eru gjarnan hæg-læsir og þrátt fyrir að vera meðvitaðri um eigin þarfir og geta bjargað sér meira eiga þeir enn í vanda með lestur. Möguleikar þeirra í vinnu með lesefni hafa þó aukist með tilkomu ýmissar tækni, t.d. hljóðbóka og forrita til stuðnings við lestur og nám. Þá skiptir máli að nýta tæknina sem best og það er hlutverk kennara að takast á við kennslufræðilegar áskoranir sem fylgja tækninni og mismunandi þörfum nemenda (Lerga o.fl., 2021). Gera þarf ráð fyrir að nemendur þurfi markvissa kennslu og þjálfun í að nota tæknina sér til gagns (Wooley, 2015). Gott vald á tækninni getur veitt nemendum með leshömlun aukin tækifæri og stuðlað að auknu sjálfstæði í námi, og rannsóknir benda jafnvel til þess að nemendur líti á sig sem betri námsmenn nái þeir góðum tókum á að nýta sér tæknina til náms (Dunn, 2015).

Þekking kennara á leshömlun og leiðum til að styðja nám nemenda skiptir miklu máli svo að þeir geti mætt sem best þörfum þessara nemenda (Tosun o.fl., 2021). Því miður búa ekki allir kennarar yfir hæfni á þessu sviði, jafnvel þó að þeir búi að mikilli reynslu (Tiril og Okumuş, 2022) og því þarf að styðja þá að þessu leyti.

AÐFERÐ

Eigindleg aðferð var notuð við gagnaöflun og úrvinnslu gagna. Í rannsókninni var rætt við framhaldsskólanemendur með leshömlun og stuðst við hálfopinn (e. semi-structured) spurningaramma.

Þátttakendur

Þátttakendur voru valdir með tilgangsrúrtaki (e. purposive sampling). Við valið var horft til þess að þeir hefðu verið greindir með leshömlun og hefðu reynslu af námi í grunn- og framhaldsskóla. Rannsóknin var kynnt skólameisturum fjögurra framhaldsskóla á Norðurlandi og óskað eftir aðstoð við að fá þátttakendur í rannsóknina. Vísað var á starfsfólk sem hélt utan um þjónustu við nemendur vegna leshömlunar og það veitti aðstoð við að finna þátttakendur. Allir þátttakendur tóku strax vel í að koma í viðtal. Viðmælendur voru átta nemendur í framhaldsskóla, fjórar stúlkur og fjórir drengir á aldrinum 16–17 ára og voru viðtölin tekin í janúar 2023. Foreldrar veittu upplýst samþykki fyrir þátttöku þeirra í rannsókninni.

Gagnaöflun og greining

Eftir að þátttakendur höfðu verið valdir og samþykki fyrir þátttöku verið veitt hafði rannsakandi samband við hvern og einn þeirra í gegnum tölvupóst eða með símtali og mælti sér mót við þá. Öll viðtölin nema eitt fóru fram í framhaldsskóla. Í viðtölunum var leitast við að beita virkri hlustun til þess að viðmælendur væru líklegri til að segja frá reynslu sinni og þeir upplifðu að það sem þeir segðu skipti máli. Viðtölin voru tekin upp og afrituð. Að lokinni afritun voru viðtölin og minnispointar marglesin yfir og greind með þemagreiningu (Braun og Clarke, 2013). Við yfirlestur á viðtölum voru lykilsetningar skráðar og greindar í þemu og undirþemu og hugað að helstu þráðum í gegnum öll viðtölin. Þemun voru eftirfarandi: upplifun viðmælenda af því að vera með leshömlun í grunnskóla annars vegar og í framhaldsskóla hins vegar; stuðningur í grunnskóla og í framhaldsskóla; og lærdómur sem draga má af reynslu viðmælenda.

Siðferði og réttmæti

Í rannsókninni var trúnaðar gagnvart þátttakendum gætt og aðferðafræðilegum og fræðilegum forsendum rannsóknar fylgt. Lögð var áhersla á að þátttakendur fengju viðeigandi upplýsingar um rannsóknina áður en þeir tækju ákvörðun um þátttöku. Tryggt var að ekki væri hægt að rekja niðurstöður til einstaka þátttakanda og persónugreinanlegum gögnum var eytt að vinnslu lokinni. Þar sem þátttakendur höfðu ekki náð sjálfræðisaldri var gerð krafa um skriflegt samþykki foreldris áður en viðtölin hæfust. Virðing, traust, einlægni og heiðarleiki eru mikilvægir þættir í viðtölum og var þess gætt að viðmælendur fengju jákvæða upplifun af viðtalinu, hefðu gott næði þegar viðtölin voru tekin og góðan tíma. Viðmælendur voru upplýstir um að þeir gætu hvenær sem væri hætt þátttöku en allir tóku fullan þátt.

NIÐURSTÖÐUR

Niðurstöðurnar skiptast í þrjá meginþætti, þ.e. upplifun nemendanna af leshömlun sinni og áhrifum hennar á nám þeirra, hvers konar stuðningur hefur reynst þeim vel og hvað mætti betur fara í námi þeirra.

Upplifun af leshömlun og áhrif hennar á nám

Allir viðmælendurnir höfðu þurft að takast á við erfiðleika vegna leshömlunar og þurft á stuðningi að halda. Þeir voru allir hæglaesir og sjö þeirra áttu í verulegum erfiðleikum með stafsetningu. Viðmælendurnir höfðu verið greindir með leshömlun á yngsta stigi eða miðstigi grunnskóla. Á þeim tíma höfðu þeir litla vitneskju um það hvaða þýðingu greiningin hefði og þeir minnst þess ekki að hafa fengið fræðslu um leshömlun innan skólans. Þegar fram liðu stundir hefðu þeir sjálfir sótt sér upplýsingar og nefndu þá helst efni á netinu, svo sem með leitarvélum á borð við Google eða á samfélagsmiðlinum TikTok. Flestir sögðust ekki minnst þess að breyting hefði orðið á náminu við greininguna, sumir minntust þess þó að þeir hefðu fengið lengri tíma og lestrarstuðning í samræmdum könnunarprófum. Allir höfðu verið í sérstakri lestrarþjálfun bæði fyrir og eftir greiningu og mundu eftir að hafa fengið aðgang að Hljóðbókasafni Íslands, sem flestir nýttu sér áfram þegar þeir komu í framhaldsskóla.

Allir nema einn voru á heildina litið nokkuð sáttir með skólagöngu sína og þær bjargir sem þeim voru veittar á unglingastigi í grunnskóla. Þeir lærðu að nýta sér ýmis hjálpar-tæki og upplifðu að flestir kennarar hefðu reynt að koma til móts við þarfir þeirra. Einn viðmælandi upplifði þó vanlíðan á grunnskólagöngu sinni og mikið skilningsleysi af hálfu flestra kennara. Námið í grunnskóla hefði verið mjög erfitt, hann hefði lítið skilið af því sem fór fram og sagðist hafa sett upp grímu og oft verið dónalegur við kennarana. Hann sagðist hafa upplifað kvíða vegna þessa. Þegar hann var spurður nánar út í upplifun sína sagði hann:

Það var alltaf þannig að ég fékk ekkert, mamma barðist fyrir stuðningi, mér leið ekki vel í skólanum, gat ekkert gert. Mamma var að ýta á skólann og í 10. bekk fékk ég meiri stuðning. Meira verið með einum kennara, lesa fyrir mig. Það var betra að hlusta. Þá var setið hjá mér og hjálpað mér að læra ..., það hjálpaði mikið, fannst mjög erfitt, af því að vera ekki með bestu vinina, lokaður af, ekki með vinum. En núna sé ég, það hjálpaði mjög mikið.

Þegar aðrir viðmælendur voru spurðir um upplifun sína af leshömlun á unglingastigi í grunnskóla sögðust þeir hafa upplifað sig hluta af bekknum og oftast hafa notið skilnings af hálfu kennara og samnemenda. Allir gátu þó líka nefnt dæmi um kennara sem ekki sýndu þeim skilning og þær kennslustundir reyndust þeim erfiðari. Einn viðmælandi lýsti upplifun sinni af því að vera með leshömlun á unglingastigi með eftirfarandi hætti:

Mér fannst miklu betra í grunnskóla, þá fékk ég alltaf að hlusta, gat alltaf beðið einhvern að lesa fyrir mig og fékk alltaf þá aðstoð sem þurfti ... Mér líður eins og það hafi allir verið með, ekki gert upp á milli. Var ekki litið niður á neinn sem var með lesblindu, voru alveg nokkrir með þetta. Var ekkert öðruvísi en aðrir.

Flestir viðmælendur upplifðu að bóklega námið í grunnskóla hefði verið erfitt en að þeir hefðu yfirleitt fengið þá aðstoð sem þeir þurftu á að halda. Allir upplifðu að þeir tilheyrðu beknum sínum eins og aðrir og ættu vini. Þeir voru allir sammála um að kennslustundir þar sem kennarinn var meðvitaður um leshömlun þeirra hefðu gengið betur en aðrar. Best þótti nemendum þegar kennarar hlustuðu eftir því hvaða aðferðir hentuðu.

Þegar viðmælendur voru spurðir hvaða kennslustundir hefðu reynst þeim auðveldastar á unglingastigi í grunnskóla sagði viðmælandi: „Mér fannst auðveldast í samfélagsfræði ... kennarinn hugsaði um að láta alla gera verkefnin, þegar mann vantaði aðstoð, þá las hann fyrir nemendur. Hann var mikið að lesa í samfélagsfræði.“ Annar viðmælandi sagði að það hefði verið auðveldast að læra náttúrufræði og lífsleikni og sögu, aðallega vegna þess að það lá á hans áhugasviði og að þá hefði verið lesið fyrir hann og stundum hefðu tímarnir verið verklegir en það hefði reynst sér auðveldara en bókleg vinna. Einn viðmælandi hafði sérstakan áhuga á stærðfræði og hann lagði mikið á sig til að ná árangri í þeirri námsgrein. Annar sagðist vera góður í stærðfræði þegar unnið væri með tölur, en alltaf eiga í erfiðleikum með lesdæmin. Hann lýsti því á þessa leið: „Ég er góður í stærðfræði en á enn erfitt með lesdæmin, reyni bara að koma því út í tölur ... allt sem er myndrænt er léttara.“ Einn viðmælandi sagðist hafa átt auðvelt með að læra íslensku þar sem hún væri skemmtileg en átt erfitt með hluta hennar, eins og stafsetningu og lestur. Það hefði þó ekki komið að sök því hann hefði fengið að hlusta á lesefnið og ekki hefði verið lögð mikil áhersla á að meta stafsetningu hjá honum. Aðrir viðmælendur upplifðu þó nokkra eða mikla erfiðleika tengda íslensku á unglingastigi í grunnskóla. Þeir nefndu þá að lestur, lesskilningsverkefni og stafsetning hefði reynst þeim erfið. Flestir viðmælendur upplifðu erfiðleika við að læra erlend tungumál. Einn skar sig þar úr þar sem hann átti mjög auðvelt með að læra ensku en danska reyndist honum erfið.

Áður en allir viðmælendur hófu nám í framhaldsskóla var greining á leshömlun endurtekin og upplýsingum komið til framhaldsskólanna. Viðmælendur sögðust ekki hafa kviðið því að fara á milli skólastiga þar sem búið var að undirbúa komu þeirra með þessum hætti.

Viðmælendur höfðu misjafna upplifun af því að vera með leshömlun í framhaldsskóla. Flestir voru sammála um að þeir hefðu sjálfkrafa fengið meiri þjónustu í grunnskóla en þurftu að sækja hana sérstaklega í framhaldsskóla. Það væri samt nokkuð sem þeir hefðu gert ráð fyrir. Einn úr hópi viðmælenda sagði: „Í grunnskóla er verið að hugsa miklu meira um nemendur, hvað þeir eru að gera í og utan skóla. Fá bara fjarvist og lága einkunn í framhaldsskóla ef þau skila ekki verkefnum eða mæta ekki.“ Flestir töldu námið erfiðara í framhaldsskóla en grunnskóla en þeir upplifðu þó allir að þeir væru fullgildir þátttakendur í skólastarfinu og að þeir næðu árangri í náminu.

Tveir viðmælendur fundu enga breytingu á því að vera með leshömlun milli grunnskóla og framhaldsskóla. Annar þeirra sagði: „Ég er ekki búinn að upplifa það neitt erfitt að vera í framhaldsskóla, erum þrír vinir í öllu saman, ég fæ hjálp frá þeim. Ef ég enda ekki í tímum með þeim reyni ég að tala við kennarana og það virkar hingað til.“ Annar viðmælandi, sem sagðist þurfa mikið á stuðningi að halda í framhaldsskóla, sagði: „Ég er búinn að vera með helvíti góðan stuðning í framhaldsskóla ... kennarar eru góðir við mig. Þeir taka tillit til mín, eru þolinmóðir út af alls konar. Mikill skilningur.“

Viðmælendur voru sammála um að upplifun þeirra af námsgreinum færi eftir kennurum. Þeir væru misjafnlega vel að sér um hvernig ætti að koma til móts við þarfir nemenda með leshömlun. Einn úr hópi viðmælenda sagði ef kennarinn væri áhugasamur væri gaman í kennslustundum og auðveldara að læra en ef hann væri stífur og áhugalítill reyndist námið erfiðara.

Öllum viðmælendum gekk nokkuð vel í námi í framhaldsskóla en þeir þurftu mikið að hafa fyrir því og nokkrir þeirra þurftu að treysta á mikla aðstoð heima. Einn þeirra sagðist vinna alla stærðfræði heima með föður sínum og fjórir sögðust fá mikinn stuðning frá móður. Allir höfðu sett sér markmið í námi og stefndu ýmist að því að ljúka iðnnámi eða stúdentsprófi.

Stuðningur sem hefur reynst nemendum vel

Eins og fram hefur komið voru flestir viðmælendur sammála um að meiri stuðning hefði verið að fá í grunnskóla en framhaldsskóla. Kennarar hefðu verið meðvitaðri um leshömlun þeirra og hefðu gjarnan komið til þeirra þegar búið var að leggja fyrir verkefni og boðið lestur eða annan stuðning. Viðmælendur höfðu allir verið í sérstakri lestrarþjálfun á yngsta stigi og miðstigi grunnskóla en þeir höfðu ekki fengið slíka þjálfun á unglingastigi grunnskóla, þá hafði meiri áhersla á námstækni tekið við. Meðal þeirra bjarga sem nemendur nefndu og höfðu reynst þeim vel voru hljóðbækur og upplestur, snjalltæki og smáforrit og sveigjanleiki varðandi tímamörk og verkefnaskil.

Allir viðmælendur höfðu aðgang að Hljóðbókasafni Íslands og nýttu sér hljóðbækur og upplestur á texta að einhverju marki. Einn þeirra sagði: „Hljóðbókasafn Íslands er að bjarga mér í framhaldsskóla, allar bækurnar eru þar.“ Annar viðmælandi lýsti því hvernig hann hefði nýtt sér hljóðbækur: „Ef það var þannig að ég mátti hlusta þá notaði ég það og las yfir á sama tíma.“ Einn viðmælandi sagðist lítið sem ekkert nýta sér hljóðbækur. Hann sagðist lesa hægt en gefa sér þá bara meiri tíma til að fara yfir efnið. Nokkuð var um það að fyrirmæli með verkefnum og prófum væru aðgengileg í hljóðskrá og þótti viðmælendum það gagnlegt. Best þótti þeim þegar upptökurnar voru í boði fyrir alla og ekki þyrfti að biðja sérstaklega um að fá upplestur á efni. Fram kom að þegar hljóðefni væri ekki aðgengilegt aðstoðuðu oft vinir eða kennarar við að lesa.

Flestir viðmælendur sögðust hafa aðgang að tækjum eins og sínum eða tölvum sér til aðstoðar í tímum og jafnvel í prófum og nota þau við lestur, ritun og stafsetningu. Einn úr hópi viðmælenda sem átti í erfiðleikum með ensku sagðist t.d. alltaf nýta sér smáforrit til að þýða texta og reyna að finna myndir eða myndbönd um efnið sem unnið væri með. Einnig kom fram að viðmælendum þótti gott þegar kennarar notuðu forrit á borð við Quizlet og myndbönd til að búa til kennsluefni því slíkt efni reyndi ekki eins mikið á lestur nemenda.

Verkefnaskil og próf voru einnig aðlöguð að þörfum nemenda. Í framhaldsskóla fengu allir nemendur stuðning í formi lengri próftíma sem sums staðar er í boði fyrir alla óháð því hvort þeir eru með leshömlun eða ekki. Sumir fengu stærra letur á verkefnum og prófum og einn nemandi sagðist hafa fengið texta með lesblinduletri sem hefði hentað mun betur en annað letur.

Það sem betur mætti fara í námi nemenda

Þótt viðmælendur væru almennt nokkuð sáttir við þann stuðning sem þeir fengu í grunn- og framhaldsskóla og hvernig þeim gengi í framhaldsskólanámi voru nokkur atriði sem þeir töldu að mættu betur fara. Allir voru sammála um að þeir þyrftu að reiða sig sérstaklega á skilning og þekkingu kennara á leshömlun og þá sér í lagi í framhaldsskóla. Flestir kennarar reyndu sitt besta og mörgum tækist vel til en þó nefndu allir viðmælendurnir að þeir hefðu verið með kennara sem sýndu ekki skilning á vanda þeirra og að í þeim námsgreinum gengi þeim síður vel. Það ætti bæði við um grunn- og framhaldsskóla. Einn viðmælandi sagði: „Það þarf að fræða kennara um lesblindu, þá skilja þau hlutina í staðinn fyrir að skamma mann fyrir að maður getur ekki gert.“ Annar viðmælandi sagði:

Best væri ef kennarar væru skilningsríkir og myndu taka tillit og reyna að setja sig í spor okkar, skilurðu, og allt væri á hljóðbók og ekki blörraður texti. Texti sem hentar okkur að lesa. Kennarar sem skilja, [það] gengur betur í áföngum þar sem er tekið tillit en þar sem ekki er tekið tillit.

Flestir voru á því að fjölbreytni í kennsluháttum skipti miklu máli, að ekki væri bara boðið upp á bóklega vinnu. Þeim fannst einstaka kennarar sýna sér og vanda sínum lítinn skilning. Þá byggðist námið gjarnan á miklu lesefni og fyrirlestrum og nemendur þyrftu að skila mörgum skriflegum verkefnum.

Þótt stuðningur væri fyrir hendi í framhaldsskóla þótti sumum viðmælendum erfitt að þurfa að biðja um hann. Einn þeirra sagði:

Allir fá lengri tíma, ef próf er á Moodle, þá er af og til upplestur, ekki alltaf. Sumir kennarar setja inn upplestur en aðrir eru ekkert að pæla í okkur sem þurfum upplestur. Það er aldrei lesið fyrir mann en maður getur örugglega beðið um það en það er tabú, vil ekki vera sú fyrsta sem bið um það.

Viðmælendur hefðu viljað fá meiri fræðslu um leshömlun og hvað þeim stæði til boða í framhaldsskóla. Nokkrir nefndu að fræða þyrfti alla nemendur um leshömlun vegna þess hversu algeng hún væri. Þá þyrftu þeir ekki að útskýra leshömlunina sjálfir fyrir öðrum nemendum. Einn kom með þá tillögu að boðið væri upp á tíma með sérkennara einu sinni í mánuði þar sem farið væri yfir stöðu mála og hvað þyrfti að bæta. Tími með sérkennara væri auglýstur fyrir þau sem væru með leshömlun og þau sem vildu gætu mætt og nýtt sér stuðninginn.

UMRÆÐUR

Með rannsókninni var annars vegar leitað eftir upplýsingum um upplifun nemenda af því að vera með leshömlun og áhrifum hennar á nám þeirra og hins vegar horft til þess hvaða lærdóm megi draga af reynslu þeirra.

Upplifun nemenda af því að vera með leshömlun og áhrif á nám

Niðurstöðurnar sýna að leshömlun hefur haft mikil áhrif á nám viðmælenda sem allir hafa þurft á einhverjum stuðningi að halda í námi, bæði í grunnskóla og í framhaldsskóla. Erfiðleikar sem nemendur lýsa í lestri og ritun eru í takt við það sem fram hefur komið í fyrri rannsóknum á leshömlun (Snowling o.fl., 2020). Bóklega námið hefur reynst þeim erfitt og þá sér í lagi íslenska og erlend mál enda reynir þar mikið á lestur og ritun. Flestir töldu sig samt hafa fengið þá aðstoð og stuðning sem þeir þurftu á að halda í skólanum auk þess sem vinir og fjölskylda hjálpuðu stundum til. Það á eflaust sinn þátt því að viðmælendur upplifðu sig ekki utan gátta eða öðruvísi í skólanum, með einni undantekningu þó þar sem nemandi upplifði mikið skilningsleysi á aðstæðum sínum sem kom niður á námi hans, hegðun og samskiptum í skólanum.

Stuðningur og bjargir sem viðmælendur sögðu að hefðu reynst sér vel eru í takt við niðurstöður fyrri rannsókna. Viðhorf kennara og skilningur á vanda nemenda með leshömlun var eitt þeirra atriða sem var áberandi í svörum viðmælenda og fyrri rannsóknir hafa sýnt að er mikilvægt (Bazen o.fl., 2022). Þótt flestir viðmælendur hafi upplifað skilning af hálfu kennara kom þó ítrekað fram að þeir hefðu áhyggjur af skilningsleysi einstaka kennara þar sem það gæti haft mikil áhrif á árangur þeirra í námi. Þekkt er úr fyrri rannsóknum að viðhorf og stuðningur kennara getur haft áhrif á sjálfsmynd nemenda (Haft og Hoeft, 2016) og nemendur sem missa trú á eigin getu hafa tilhneigingu til að missa áhuga á námi, verða óvirkir og sýna erfiða hegðun í skóla (Byrnes og Wasik, 2009). Í viðtölunum kom fram dæmi um að nemandi sem mætti skilningsleysi kennara hefði brugðist við með því að setja upp grímu og vera dónalegur við kennara. Þegar hann fékk þann stuðning sem hann þurfti fór honum að líða betur og það skilaði sér í bættri hegðun og námsárangri. Það er áhyggjuefni að einstaka kennarar geti haft afgerandi áhrif á nám nemenda með þessum hætti og gott að velta fyrir sér hvernig hægt er að bregðast við því. Skóli eða menntun án aðgreiningar byggist á þeirri hugmynd að nemendur eigi rétt á sömu menntun og aðrir þótt þeir glími við erfiðleika og stjórnendur verða að bregðast við með þjálfun starfsfólks til að koma til móts við alla án aðgreiningar (Cameron, 2013). Nemendur eiga að geta treyst því að kennarar hafi þekkingu og skilning á þörfum þeirra og geti veitt námsaðlögun við hæfi. Hlutverk kennara er að haga námsumhverfi þannig að námsþörfum sé sem best mætt (Wooley, 2015). Hins vegar búa ekki allir kennarar yfir nægilegri hæfni til þess, jafnvel þótt um reynda kennara sé að ræða (Tiril og Okumuş, 2022), og við því þarf að bregðast með markvissum stuðningi við kennara, fræðslu og starfsþróun, ef vel á að vera.

Tæknilausnir eins og hljóðbækur, þýðingarforrit, kennslu- og spurningaforrit og myndefni reyndust nemendum vel og er það í samræmi við niðurstöður rannsókna sem hafa sýnt fram á gagnsemi slíkra tæknilausna fyrir fólk með leshömlun (Dunn, 2015; Lerga o.fl., 2021; Wooley, 2015). Viðmælandi sem nýtti sér hljóðefni lýsti því að þegar hljóðefni var ekki fyrir hendi hefðu vinir eða kennarar aðstoðað hann með því að lesa texta. Það upplifði hann sem ákveðna viðurkenningu á aðstæðum sínum og sjálfsagðan stuðning. Það er í samræmi við niðurstöður Bazen og félaga (2022) þess efnis að jákvætt viðhorf kennara og samnemenda dragi úr neikvæðri upplifun nemenda af leshömlun. Hér má segja að kennurum hafi tekist að skapa andrúmsloft, samfélag og menningu í bekk þar sem námsaðlögun þótti eðlileg (Malloy o.fl., 2019).

Flestir voru sammála um að námið væri erfiðara í framhaldsskóla en í grunnskóla. Þeir sögðu að kennarar í grunnskólanum hefðu verið meðvitaðri um leshömlun þeirra og oftast boðið þeim stuðning en kennarar í framhaldsskólanum. Þar þyrftu nemendur meira að sækja sér sjálfir þann stuðning sem þeir þyrftu. Það er í nokkurri andstöðu við lög um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna nr. 86/2021, það hlutverk framhaldsskóla að koma í veg fyrir aðgreiningu og mismunun nemenda (Mennta- og menningarmála-ráðuneyti, 2011a) og reglugerð um stuðning við nemendur með sérþarfir í framhaldsskólum (nr. 230/2010) sem ber að fara eftir. Nemendur voru þó frekar sáttir við þann stuðning sem þeir fengu í framhaldsskóla en sumum fannst erfitt að þurfa að óska sérstaklega eftir honum. Í einhverjum tilvikum varð það til þess að þeir báðu ekki um þær bjargar sem þeim þó stóðu til boða. Einnig kom fram að þegar nemendur þyrftu að óska sérstaklega eftir aðstoð eins og lengri próftíma eða upplestri á prófspurningum eða námsefni fannst þeim það gera þá öðruvísi. Þessi upplifun nemenda er í takt við það að vandinn er ekki allur vegna hömlunar heldur hefur það einnig áhrif hvernig umhverfið tekur á honum og mætir þörfum einstaklingsins (Edda Óskarsdóttir o.fl., 2021). Í kennslustofu þar sem gert er ráð fyrir að nemendur læri eftir ólíkum leiðum og þeir hafa opið aðgengi að stuðningi og hjálpartækjum verður vandinn ekki eins mikil fyrirstaða og þar sem ekki er gert ráð fyrir slíku og nemendur þurfa að sækja sérstaklega eftir stuðningi.

Viðmælendur sögðust hafa fengið litla fræðslu um leshömlun í skólanum heldur hafa sótt sér upplýsingar sjálfir og voru sammála um að auka þyrfti fræðslu um leshömlun fyrir bæði kennara og samnemendur. Það myndi létta af þeim þeirri byrði að þurfa að gera það sjálfir. Þetta er lykilatriði fyrir menntun nemenda með leshömlun því þekking kennara á hömluninni hefur mikið um það að segja hve vel þeim tekst til við að útfæra kennsluna (Bazen o.fl., 2022; Tosun o.fl., 2021). Einnig þyrfti að leggja áherslu á að fræða nemendur sem eru með leshömlun um hömlunina og þær bjargar sem þeim bjóðast. Viðmælendur sögðust vera meðvitaðri um leshömlun sína í dag, með auknum aldri og þroska, og hafa fengið gagnlegar upplýsingar um leshömlun á netinu, ýmist í gegnum leitarvélar eða samfélagsmiðla. Það hefði orðið til þess að þeir væru öruggari um hvað hömlunin þýddi fyrir þá.

Lærdómur sem draga má af reynslu þessara nemenda

Af svörum viðmælenda má ráða að máli skiptir að kennarar þekki til leshömlunar og sýni skilning, og er það í takt við niðurstöður fyrri rannsókna (Bazen o.fl., 2022; Tosun o.fl., 2021). Nemendur lýstu því hvernig sumir kennarar náðu að útfæra kennsluna þannig að þeir fundu lítið fyrir leshömluninni á meðan aðrir tóku lítið tillit til þeirra þannig að námið varð erfiðara. Allir nemendurnir höfðu reynslu af einstaka kennurum sem sýndu vanda þeirra ekki skilning. Það er vísbending um að auka þurfi fræðslu fyrir kennara og að stefna skóla um stuðning við nemendur þurfi að vera skýrari. Nemendur eiga ekki að þurfa að reka sig á að það sé undir hverjum og einum kennara komið hvort þeir fá þann stuðning sem þeir þurfa.

Í svörum viðmælenda kom fram að máli skiptir hvernig kennslan er útfærð og að notaðar séu fjölbreyttar kennsluaðferðir þar sem ekki er einungis stuðst við ritaða texta heldur einnig talað mál og myndmál. Það kom nokkuð á óvart að þegar nemendur voru

spurðir hvaða kennslustundir hefðu reynst þeim auðveldastar á unglingastigi í grunnskóla nefndu margir greinar sem falla undir bóklegt nám eins og samfélagsfræði, náttúrufræði, lífsleikni og sögu. Lýsing þeirra á kennsluháttum í þessum greinum sýnir hins vegar að kennurum hafði tekist að útfæra kennsluna á nægilega fjölbreyttan hátt til að leshömlunin kæmi ekki að sök (Kelly og Philips, 2016). Nemendum stóðu til dæmis til boða hljóðbækur eða upplestur kennara og verkefnin voru oft með verklegu ívafi og/eða unnin í samvinnu við aðra nemendur og kennara.

Viðmælendur lýstu ánægju með ýmsar tæknilausnir sem þeir sögðu gagnast sér í náminu, svo sem hljóðbækur, talgervla og forrit sem aðstoða við ritun texta, og rannsóknir hafa sýnt fram á gagnsemi slíkra tæknilausna fyrir fólk með leshömlun (Dunn, 2015; Lerga o.fl., 2021; Wooley, 2015). Í viðtölunum kom þó jafnframt fram að stundum hefðu þeir þurft meiri stuðning við að læra á tæknilausnirnar og æfingu í að nota þær. Allir viðmælendur höfðu til dæmis fengið aðgang að Hljóðbókasafni Íslands fljótlega eftir greiningu en lærðu þó lítið að nýta sér það fyrir en í framhaldsskóla. Þetta er áminning um að ekki er nóg að veita nemendum aðgang að tæknilausnum heldur þarf líka að kenna þeim að nýta sér þær í námi.

Í svörum viðmælenda kom fram að þeim finnst vont að þurfa að biðja sérstaklega um lausnir eins og upplestur á spurningum og fyrirmælum í verkefnum og prófum. Þeim finnst betra að það sé í boði fyrir alla. Meginkjarninn í hugmyndafræði um skóla án aðgreiningar, sem íslenskir skólar vinna eftir, er að vinna gegn aðgreiningu og mismunun nemenda (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011a, 2011b). Aðgangur að lausnum og hjálpartækjum ætti því ekki að vera bundinn við ákveðna hópa heldur standa öllum til boða.

Viðmælendur í rannsókninni höfðu allir þurft að takast á við áskoranir í námi vegna leshömlunar. Fólk reynir að leita jafnvægis í lífinu, takast á við áskoranir og finna sínar eigin leiðir til að yfirstíga vanda sinn. Með réttum stuðningi getur það byggt upp þá seiglu sem þarf til að takast á við krefjandi verkefni þrátt fyrir vandann (Haft og Hoeft, 2016; Sigrún Harðardóttir, 2015). Sá stuðningur sem viðmælendurnir hafa fengið hefur hjálpað þeim að byggja upp seiglu og gert þeim kleift að takast á við námið á sínum forsendum. Í því felst ákveðinn lærdómur fyrir kennara um mikilvægi þess að haga stuðningi við nemendur þannig að hann efli seiglu.

Samantekt og lokaorð

Leshömlunin hefur haft ýmis áhrif á líðan og nám þeirra átta nemenda sem rætt var við. Á heildina lítið voru þeir frekar sáttir við þann skilning og stuðning sem þeir fengu í grunn- og framhaldsskóla og þeir höfðu náð árangri í námi í framhaldsskóla. Þeim finnst þeir tilheyra hópnum og upplifa sig ekki utan gátta í skólanum. Það bendir til þess að árangur hafi náðst í því að framfylgja stefnu um skóla án aðgreiningar og veita þeim viðeigandi stuðning.

Niðurstöður rannsóknarinnar eru á margan hátt jákvæðari en niðurstöður annarra íslenskra rannsókna sem gerðar hafa verið á áhrifum leshömlunar á nám og líðan einstaklinga (Ásdís A. Arnalds og Guðný Gústafsdóttir, 2023; Erla Signý Sigurðardóttir og Helga

Sigurmundsdóttir, 2021) en hafa þarf í huga að úrtakið er lítið og náði aðeins til nemenda sem höfðu farið áfram í nám eftir grunnskóla. Því miður gefst hluti nemenda með leshömlun upp eftir að skyldunámi þeirra lýkur. Mikilvægt er að styðja þá sem best í skóla-kerfinu, mæta þeim á þeim stað sem þeir eru á og kenna þeim að nota þær bjargir sem í boði eru. Góður stuðningur getur byggt upp einstaklinga sem búa yfir sjálfstrausti til að finna eigin leiðir til að yfirstíga vanda sinn. Reynsla viðmælenda okkar gefur mikilvægar upplýsingar um það hvað gagnast vel í því sambandi.

Allir viðmælendurnir sögðust ýmist ætla að ljúka iðnnámi eða stúdentsprófi á næstu árum, sem sýnir að þeir hafa fundið styrk og leiðir til að vinna að markmiðum sínum. Þeir sem gera það ekki eiga á hættu að heltast úr lestinni og gefast upp í námi. Þess vegna er gríðarlega mikilvægt að kennarar grípi inn í eins fljótt og auðið er þegar vísbendingar eru um uppgjöf. Styðja þarf kennara ekki síður en nemendur svo að þeir geti sem best komið til móts við þarfir nemenda og veitt þeim viðeigandi stuðning. Það getur reynst eitt það mikilvægasta fyrir velferð nemenda sem glíma við leshömlun í námi.

HEIMILDIR

- Ásdís A. Arnalds og Guðný Gústafsdóttir. (2023). *Staða lesblindra barna og ungmenna á Íslandi: Tengsl lesblindu og kviða*. Félagsvísindastofnun. https://fel.hi.is/sites/fel.hi.is/files/2023-11/Stada_lesblindra_Tengsl_lesblindu_og_kvida.pdf
- Bazen, L., deBree, E. H., van den Boer, M. og de Jong, P. F. (2022). Perceived negative consequences of dyslexia: The influence of person and environmental factors. *Annals of Dyslexia*, 73(2), 214–234. <https://doi.org/10.1007/s11881-022-00274-0>
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- British Dyslexia Association. (e.d.). *Dyslexia*. <https://bdadyslexia.org.uk/dyslexia>
- Byrnes, J. P. og Wasik, B. A. (2009). *Language and literacy development: What educators need to know*. Guilford Press.
- Cameron, C. (2013). *Disability studies: A student's guide*. Sage.
- Catts, H. W. og Kahmi, A. G. (2005). *The connection between language and reading disabilities*. Laurence Erlbaum Associates.
- Dunn, J. (2015). New literacies in the classroom: Forging culturally responsive curricula. Í S. MacBlain, L. Long og J. Dunn (ritstjórar), *Dyslexia literacy and inclusion: Child-centred perspectives* (bls. 157–178). Sage.
- Edda Óskarsdóttir, Hermína Gunnþórsdóttir, Birna M. Svanbjörnsdóttir og Rúnar Sigþórsson. (2021). Framkvæmd stefnu um menntun fyrir alla á Íslandi: Viðhorf skólafólks og tillögur um aðgerðir. *Netla – veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2021.7>
- Erla Signý Sigurðardóttir og Helga Sigurmundsdóttir. (2021). Áhrif lesblindu á nám, líðan, náms- og starfsval. *Glæður*, 31(1), 59–70.
- European Dyslexia Association. (2020). *What is dyslexia?* <https://eda-info.eu/what-is-dyslexia>

- Gabb, N. (2017). It's a myth that young children cannot be screened for dyslexia! *International Dyslexia Association*. <https://dyslexiaida.org/its-a-myth-that-young-children-cannot-be-screened-for-dyslexia/>
- Galuschka, K., Ise, E., Krick, K. og Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: A meta-analysis of randomized controlled trials. *PLOS ONE*, 9(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089900>
- Gough, P. B. og Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial & Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Guðbjörg Rut Þórisdóttir, Berglind Hansen, Auðun Valborgarson og Sigurgrímur Skúlason. (2021). *Handbók um notkun lesfimi- og stuðningsprófa Lesferils*. Miðstöð menntunar og skólaþjónustu. https://vefir.mms.is/handb_lesfimi_studningsprof/
- Haft, S. L. og Hoeft, F. (2016). *What protective factors lead to resilience in students with dyslexia?* International Dyslexia Association. <https://dyslexiaida.org/what-protective-factors-lead-to-resilience-in-students-with-dyslexia/>
- Hjalti Jón Sveinsson og Rúnar Sigþórsson. (2012). Brotthvarf og námsgengi nemenda í framhaldsskóla: Námsreynsla tveggja hópa nemenda í Verkmenntaskólanum á Akureyri. *Uppeldi og menntun*, 21(2), 91–111. <https://timarit.is/page/6010084#page/n89/mode/2up>
- Hossain, B., Chen, Y., Bent, S., Parenteau, C., Widjaja, F., Haft, S. L., Hoeft, F. og Hendren, R. L. (2022). The role of grit and resilience in children with reading disorder: A longitudinal cohort study. *Annals of Dyslexia*, 72, 1–27. <https://doi.org/10.1007/s11881-021-00238-w>
- Huang, Y., He, M., Li, Y., Zhang, X. og Wu, K. (2020). Personality, behavior characteristics, and life quality impact of children with dyslexia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1415. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041415>
- Ingibjörg Símonardóttir, Jóhanna Einarsdóttir og Amalía Björnsdóttir. (2002). *HLJÓM-2: Handbók*.
- International Dyslexia Association. (2019). *IDA dyslexia handbook: What every family should know*. <https://app.box.com/s/8ucxzz2u5wq2wezqoaqgrln532z97bz>
- Jóhanna Ella Jónsdóttir og Sigurgrímur Skúlason. (2011). Uppbygging prófsins Leið til læsis: lesskimun fyrir 1. bekk. Í Steinunn Torfadóttir (ritstjóri), *Leið til læsis: lesskilmun fyrir fyrsta bekk grunnskóla – handbók* (bls. 153–163). Menntamálastofnun.
- Kelly, K. og Philips, S. (2016). *Teaching literacy to learners with dyslexia: A multi-sensory approach*. Sage.
- Lam, J. M. (2015). *The educational experiences of being a graduate student with dyslexia* [doktorsritgerð, Capella University]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/educational-experiences-being-graduate-student/docview/1734474029/se-2>
- Lerga, R., Candrilic, S. og Jakupovic, A. (2021). A review on assistive technologies for students with dyslexia. *Proceedings of the 13th International Conference on Computer Support Education (CSEDU 2021)*, 1(2), 64–72. <https://doi.org/10.5220/0010434500640072>
- LOGOS - LEXOMETRICA. (e.d.). *Um Logos*. <http://www.logos-test.is/aboutLogos.htm>

- Lög um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna nr. 86/2021.
- McArthur, G., Sheehan, Y., Badcock, N. A., Francis, D. A., Wang, H. C., Kohnen, S., Banales, E., Anandakumar, T., Marinus, E. og Castles, A. (2018). Phonics training for English-speaking poor readers. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 11(11), 1–103. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD009115.pub3>
- Malloy, J. A., Mariak, B. A. og Gambrell, L. B. (2019). Evidence-based best practices for developing literate communities. Í L. M. Morrow og L. B. Gambrell (ritstjórar), *Best practices in literacy instruction* (6. útg., bls. 3–26). The Guilford Press.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2010). *Grunnþættir í menntun*. https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/mrn-pdf-namskrar/grunntattir_i_menntun_juli2010.pdf
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011a). *Aðalnámskrá framhaldsskóla: Almennur hluti*.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011b). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti*.
- Muin, J. A., Riyanto, R. og Wibowo, S. B. (2020). Teacher competencies for dyslexia students. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3), 904–908. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080322>
- Reglugerð um nemendur með sérþarfir í framhaldsskólum nr. 230/2012.
- Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010.
- Richardson, G. (2021). Dyslexia in higher education. *Educational Research and Reviews*, 16(4), 125–135. <https://doi.org/10.5897/ERR2021.4128>
- Sigrún Harðardóttir. (2015). *Líðan framhaldsskólanema: Um námserfiðleika, áhrifaþætti og ábyrgð samfélagsins*. Háskólaútgáfan.
- Snowling, M. J., Hulme, C. og Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: Past, present, and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501–513. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>
- Stampolzis, A., Paradisi, A. E. og Theodosakis, D. (2023). Resilience, mental flourishing, character strength, and job satisfaction of adults with dyslexia compared to a control group. *European Journal of Psychology and Educational Research*, 6(3), 119–130. <https://doi.org/10.12973/ejper.6.3.119>
- Stuart, M. og Stainthorp, R. (2016). *Reading development & teaching*. Sage.
- Tril, H. og Okumuş, S. (2022). Difficulties encountered by a dyslexic secondary school student in learning science and suggestions for solutions. *Journal of Science Learning*, 5(3), 520–530. <http://doi.org/10.17509/jsl.v5i3.44559>
- Tosun, D., Arikan, S. og Babür, N. (2021). Teachers' knowledge and perception about dyslexia: Developing and validating a scale. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(2), 342–356. <https://doi.org/10.21449/ijate.684672>
- UNESCO. (2023). *What you need to know about literacy*. <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>
- Wagner, K. W., Zirps, L. A., Edwards, A. A., Wood, S. G., Joyner, R. E., Becker, B. J., Lio, G. og Beal, B. (2021). The prevalence of dyslexia: A new approach to its estimation. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 354–365. <https://doi.org/10.1177/0022219420920377>
- Wooley, G. (2015). *Developing literacy in the primary classroom*. Sage.

- Zhou, Q. (2022, 16. desember). *How does dyslexia influence academic achievement?* Í Y. Chen, M. T. Anthony og Y. Ke (ritstjórar), *Proceedings of the 2022 2nd international conference on modern educational technology and social sciences (ICMETSS 2022)* (bls. 861–868). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-494069-45-9_104
- Zuppardo, L., Serrano, F., Pirrone, C. og Rodriguez-Fuentes. (2023). More than words: Anxiety, self-esteem, and behavioral problems in children and adolescents with dyslexia. *Learning Disability Quarterly*, 46(2), 77–91. <https://doi.org/10.1177/07319487211041103>

Greinin barst tímaritinu 20. apríl 2024 og var samþykkt til birtingar 27. nóvember 2024.

UM HÖFUNDANA

Pórdís Hauksdóttir (disa@midstodmenntunar.is) er sérfræðingur í Landsteymi hjá Miðstöð menntunar og skólaþjónustu. Hún hefur lokið B.Ed.-prófi í kennarafræði frá Kennaraháskóla Íslands, diplóma í kennslu yngri barna og sérkennslufræði frá Háskóla Íslands og MA í menntavísindum við Háskólann á Akureyri.

Guðmundur Engilbertsson (ge@unak.is) er lektor við Kennaradeild Hug- og félagsvísindasviðs Háskólans á Akureyri. Hann hefur lokið grunnskólakennaranámi með áherslu á myndmenntakennslu og meistaraprófi með sérhæfingu í læsi við Háskólann á Akureyri. Helstu viðfangsefni Guðmundar í kennslu og rannsóknum lúta að kennslufræði, gæðum kennslu, orðaforða, lestri og læsi til náms. <https://orcid.org/0000-0002-6472-1742>

Rannveig Oddsdóttir (rannveigo@unak.is) er dósent við Kennaradeild Hug- og félagsvísindasviðs Háskólans á Akureyri. Hún hefur lokið leikskólakennaranámi, meistaraprófi í sérkennslu og doktorsprófi í menntavísindum. Helstu viðfangsefni Rannveigar í kennslu og rannsóknum eru mál, læsi og fjöltengi. <https://orcid.org/0000-0001-5246-9490>

EFFECTS OF DYSLEXIA ON STUDENTS' LEARNING IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

ABSTRACT

Literacy is essential for personal development and education and critical to societal, cultural, social, and economic well-being (Wooley, 2015). Individuals with dyslexia often need additional effort to attain academic success (Bazen et al., 2022). Educators play a pivotal role in recognizing their students' needs, delivering appropriate support and instruction, and creating an environment that actively engages all students in learning (Malloy et al., 2019). They must provide appropriate and feasible support and accommodation while simultaneously presenting students with practical challenges and tasks (Wooley, 2015).

This article presents findings from a qualitative study that investigated the educational experiences of eight students diagnosed with dyslexia across primary and secondary schooling contexts. The study aimed to elucidate their academic journeys by addressing key inquiries: What are the challenges encountered by students with dyslexia in secondary education? How does dyslexia influence their learning processes? What insights can be gleaned from their collective experiences? The research employed purposive sampling to select participants, specifically students aged 16–17 attending secondary schools in Iceland, who were then interviewed using semi-structured formats.

Most participants expressed overall satisfaction with their primary education and the resources provided during their adolescent years. They successfully adapted to the tools and support available, noting that most educators made concerted efforts to address their needs. However, one participant reported dissatisfaction and a perceived lack of understanding from primary school teachers, although this situation improved significantly in the final term of the 10th grade. All participants recounted experiences with at least one teacher who failed to comprehend their needs, rendering those classes especially challenging. The students' experiences in secondary education were diverse. Most concurred that while primary school support was more readily available, secondary education required them to actively seek assistance. They observed that their secondary school experiences were largely contingent upon the teachers' knowledge of and willingness to accommodate dyslexia. Although many teachers showed awareness of how to support students with dyslexia, some did not effectively meet their educational needs.

The study's findings reveal that dyslexia had a substantial impact on the students' educational experiences, necessitating their pursuit of support throughout both primary and secondary education. The challenges faced by these students align with existing literature on dyslexia, particularly in disciplines reliant on reading and writing skills. The results indicate that most secondary schools and educators are proficient in recognizing and addressing the needs of students with dyslexia, contributing to an inclusive environment that fosters a positive self-concept among these students. Nevertheless, concerns were raised regarding individual teachers' insufficient understanding of dyslexia, which could detrimentally affect academic performance. There was a consensus among participants that teachers should possess the requisite knowledge of dyslexia. The participants highlighted the significance of employing diverse instructional strategies and expressed a need for increased education on dyslexia and the resources available in secondary schools. One recommendation included monthly sessions with a special education teacher to monitor progress and identify areas for improvement. Additionally, some students advocated for greater dyslexia awareness among the entire student body due to its widespread prevalence.

Moreover, the study underscored the importance of ongoing professional development for educators. Regular training sessions could help teachers stay updated on the latest strategies and technologies to effectively support students with dyslexia. Participants suggested that such training should be mandatory and integrated into the professional development programs of all educational institutions. Furthermore, collaboration between teachers, parents, and special education experts was emphasized as a critical

component for the success of students with dyslexia. Establishing clear communication channels and fostering a collaborative environment can significantly enhance the support system for these students.

Overall, the study suggests that despite the inherent challenges of dyslexia, the participants exhibited resilience and developed strategies to achieve academic success. Most participants reported satisfaction with their primary and secondary school experiences. Although accessing support in secondary school proved more challenging, it was generally attainable when sought. Most teachers were proactive in anticipating the needs of students requiring reading support and larger print materials; however, some educators did not sufficiently meet these needs. This research highlights the need for continuous efforts to enhance teacher training, resource availability, and awareness to ensure that all students with dyslexia can thrive academically and personally.

Keywords: literacy, dyslexia, well-being, inclusive education

ABOUT THE AUTHORS

Pórdís Hauksdóttir (disa@midstodmenntunar.is) is a specialist at the Directorate of Education and School Services. She holds a B.Ed.-degree in education from Iceland University of Education from 2005, a diploma in teaching young children from 2007, a diploma in special education from 2009 from the University of Iceland and an MA.-degree in educational science in 2023 from the University of Akureyri.

Guðmundur Engilbertsson (ge@unak.is) is an assistant professor at the Faculty of Education in the School of Humanities and Social Sciences at the University of Akureyri. He holds a B.Ed.-degree in education (1998) and an M.Ed.-degree in educational studies (2010) from the University of Akureyri. His teaching and research interests include teaching quality, vocabulary learning and teaching, literacy, literacy for learning, and learning and teaching methods. <https://orcid.org/0000-0002-6472-1742>

Rannveig Oddsdóttir (rannveigo@unak.is) is an associate professor at the Faculty of Education in the School of Humanities and Social Sciences at the University of Akureyri. She graduated as a preschool teacher from Iceland College for Early Childhood Educators in 1994, completed a Master's degree in pedagogy and education from the Iceland University of Education in 2004 and a PhD from the University of Iceland in 2018. Her main research interest lies in the development of language, literacy and writing among preschool and primary school children. <https://orcid.org/0000-0001-5246-9490>