



HÖGSKOLAN  
I HALMSTAD

Lärarprogrammet 270 hp

# EXAMENSARBETE



Anpassningar av godo

Dyslexi på gymnasiet: Att lära in och att lära ut

Petter Avén

Examensarbete 15 hp

Halmstad 2016-06-27

# Högskolan i Halmstad

Lärarprogrammet

Examensarbete, 15hp

VT 2016

## Anpassningar av godo

Dyslexi på gymnasiet: Att lära in och att lära ut

Författare: Petter Avén

Handledare: Ulf Petäjä

Examinator: Ingrid Gyllenlager

# Abstract

Dyslexia is an inherent disability that causes countless school children and students trouble when reading and writing. Most of the research conducted into special exercises and pedagogic adaptations that can help dyslectics make up at least somewhat for their disability has focused on the very young. Dyslexia is however life-long, and there is hence cause to also see how dyslectic students fare in their mid to late teens.

The purposes of this research paper are to discover what pedagogic adaptations and special needs education is available at a randomly selected Swedish high school, and compare the findings with what current science recommends. Two students, two teachers and a special needs educator were interviewed for this purpose. The paper also attempts to interpret the views of the respondents in terms of perspectives on special needs education.

The analysis revealed that the school delivered many of the adaptations and special needs education recommended by the scientific community, but that there was also room for improvement. Knowledgeable and caring teachers is key to success in the classroom. If they do things right, there will be much lesser need for dyslectic students to seek special needs education. It was also discovered that the respondents tended to adopt the perspective that was most closely aligned with their past and current experiences.

Teachers benefit from learning somewhat about dyslexia and related pedagogical methods and adaptations, some of them granted by Swedish law, to help ensure the success of disabled learners.

Keywords: Disability, dyslexia, pedagogic adaptation, perspective, special needs education.

## Innehåll

<b>1. Inledning</b> .....	5
<b>1.1. Problemområdet</b> .....	5
<b>1.2. Syfte</b> .....	6
<b>1.3. Frågeställningar</b> .....	7
<b>1.4. Vetenskapsteoretiska utgångspunkter</b> .....	7
<b>2. Teori</b> .....	9
<b>2.1. Vad är dyslexi?</b> .....	10
<b>2.2. Att läsa och skriva med dyslexi</b> .....	11
<b>2.3. Anpassningar och specialpedagogik</b> .....	12
<b>2.3.1. Diagnostisering</b> .....	12
<b>2.3.2. Insatser för äldre elever</b> .....	12
<b>2.3.3. Anpassningar och strategier i klassrummet</b> .....	13
<b>2.3.4. Särskilt stöd utanför klassrummet</b> .....	16
<b>2.3.5. Läsläsning</b> .....	17
<b>2.3.6. Tekniska hjälpmedel</b> .....	18
<b>2.3.7. Motivation och självförtroende</b> .....	19
<b>2.3.8. Svårbedömda effekter</b> .....	20
<b>2.4. Ansvar, lag och rätt</b> .....	21
<b>2.5. Perspektiv på specialpedagogik</b> .....	22
<b>3. Metod</b> .....	25
<b>3.1. Metodval</b> .....	25
<b>3.2. Operationalisering</b> .....	26
<b>3.3. Urval</b> .....	27
<b>3.4. Etiska hänsynstaganden</b> .....	28
<b>3.5. Genomförande</b> .....	30
<b>3.6. Material</b> .....	31
<b>3.7. Validitet och reliabilitet</b> .....	31
<b>3.8. Analysverktyg</b> .....	32
<b>4. Analys</b> .....	34
<b>4.1. Särskilt stöd och anpassningar</b> .....	34
<b>4.2. Perspektiv på specialpedagogik</b> .....	40
<b>5. Avslutning</b> .....	42
<b>5.1. Slutsatser</b> .....	42

<b>5.2. Diskussion</b> .....	43
<b>5.3. Didaktiska implikationer</b> .....	45
<b>6. Källförteckning</b> .....	46
<b>7. Bilagor</b> .....	48
Bilaga 1 - Att läsa med dyslexi .....	49
Bilaga 2 - Intervjuguide.....	50
Bilaga 3 - Djupanalys .....	52

# 1. Inledning

Bokstäverna tycks simma runt och byta plats, skiljetecken hamnar aldrig där de borde, att uttala ord rätt vid läsning är besvärligt, vilket i sin tur sänker hastigheten, och här kommer huvudvärken igen... vänta lite, sade läraren något?

Dyslexi är en medfödd funktionsnedsättning som orsakar oräkneliga skolbarn svårigheter när de läser och skriver. Den mesta forskningen om specialpedagogik och anpassningar som kan hjälpa dyslektiker är koncentrerad på unga skolbarn. Ett exempel på detta är Wolffs studie om lästräning för 9-åriga barn med lässvårigheter.<sup>1</sup> Detta är förmodligen helt naturligt, eftersom det är under de första skolåren som effekten av hjälpansatser är som störst. Dyslexi är dock livslångt, så det finns alltså anledning att se hur elever med dyslexi klarar sig när de har kommit till gymnasiet.

## 1.1. Problemområdet

Tusentals elever i svenska skolor har svårt att klara av sin skolgång på grund av läs- och skrivsvårigheter av olika slag. Många av dessa kan härledas till dyslexi; en medfödd funktionsnedsättning av mycket varierande grad som inte går över, men som kan kompenseras för genom tidiga och korrekta insatser. Eftersom dyslexi är ett livslångt handikapp är det också av intresse att synliggöra skolgången för elever med dyslexi även i de senare skolåren, alltså långt efter att de bör ha fått effektiv hjälp att kompensera för sina besvär.<sup>2</sup>

Att studera på gymnasiet kräver förmågan att ta till sig stora mängder information som vanligen kommer i skriftlig form. För de elever som har svårt att läsa sig till kunskap eller gör detta långsamt behöver särskilda anpassningar göras, men det finns skäl att tro att denna hjälp inte kommer alla behövande till del eller i vissa fall är ineffektiv. Hur effektivt stödet är avgör ofta om en elev med dyslexi går ut gymnasiet med godkända betyg, och påverkar alltså möjligheterna till vidare studier och arbetstillfällen. Detta ställer vissa krav på hur klasslärarna lägger upp sin undervisning och hur skolans specialpedagog arbetar med de

---

<sup>1</sup> Wolff (2011), sid 295

<sup>2</sup> Ingvar (2008), sid 73

elever som behöver extra träning eller annan hjälp.<sup>3</sup>

Stora framsteg har gjorts inom dyslexiforskningen under årens lopp och det är viktigt att pedagogiken i skolan följer de nya rönen så att elever med dyslexi får bästa möjliga undervisning, vare sig den är segregering eller inkluderande.<sup>4</sup> Samtidigt är specialpedagogik, något omdebatterat; alltså undervisning anpassad för svaga elever i behov av särskilt stöd och som vanligtvis sker i avskildhet tillsammans med en specialpedagog. Huruvida elever ständigt bör inkluderas i all klassundervisning eller få studera delvis i avskildhet eller mindre grupp, om själva konceptet med specialpedagogik gynnar elever med särskilda behov eller om det bidrar till att segregera dem. Svaren från eleverna själva är blandade, men så högt upp i skolåren som gymnasiet har de stora möjligheter att själva välja i samråd med lärare och specialpedagog. Det verkar som om de senare skolåren, som gymnasiet, är betydligt mindre väl undersökta än de tidigare; förmodligen därför att det är när eleverna är unga som insatserna först bör sättas in för att ha god effekt. Jag är nyfiken på hur väl elever med dyslexi klarar sig även längre fram i sin skolgång på gymnasiet.

## 1.2. Syfte

Denna uppsats syftar till att undersöka vilken hjälp som står till buds på en utvald kommunal gymnasieskola, jämföra den med forskning om pedagogik för dyslektiker, och ta reda på vilken syn på specialpedagogik och särskilda anpassningar som elever, lärare och specialpedagoger har. På så vis vill jag förstå hur det *kan* förhålla sig mellan faktiska förhållanden och forskningsmässigt rekommenderade förhållanden. Jag har av utrymmesskäl valt att begränsa mig till de rent pedagogiska aspekterna; alltså de metoder, anpassningar och tekniska hjälpmedel som skolan erbjuder eleverna. Sociala, juridiska och andra intressanta aspekter ges alltså inte samma vikt här, även om de är av betydelse för den större bilden.

Ett par viktiga begrepp rörande språkinläring kan behöva lite tydligare förklaring:

*Fonemisk medvetenhet:* Är en del av den fonologiska medvetenheten. Innebär förståelse för hur språkljud och bokstäver hänger ihop, särskilt i muntliga sammanhang. En fonemiskt medveten person kan använda enskilda fonem för att skapa nya ord och höra var i ett ord ett visst fonem hör hemma.

---

<sup>3</sup> Ibid, sid 74

<sup>4</sup> Ibid, sid 76-77

*Fonologisk medvetenhet*: Medvetenhet om att ord består av fonem, alltså språkljud. Goda läsare har uppnått en hög grad av fonologisk medvetenhet.

### 1.3. Frågeställningar

Frågeställningarna som jag utvecklade är sprungna ur forskning om dyslexi, dyslexipedagogik samt perspektiv på specialpedagogik gjord av Myrberg,<sup>5</sup> Nilholm<sup>6</sup> och Wolff,<sup>7 8</sup> med övrig litteratur från Høien och Lundgren,<sup>9</sup> Ingvar,<sup>10</sup> Myrberg<sup>11</sup>, Föhrer och Magnusson,<sup>12</sup> och Nilholm.<sup>13</sup>

1. Vilket särskilt stöd får elever med dyslexi på skolan?
2. Hur ser eleverna, lärarna och specialpedagogen på användningen av anpassningar i klassrummet och av specialpedagogik utanför klassrummet?

### 1.4. Vetenskapsteoretiska utgångspunkter

I de flesta avseenden forskar jag i detta projekt utifrån hermeneutisk, kvalitativ metod, eftersom den bäst tycks passa för att besvara mina frågeställningar med det djup som krävs. Brinkkjær och Høyen redogör i sin bok *Vetenskapsteori för lärarstudenter* (2011) för den tyske filosofen Wilhelm Diltheys beskrivning av hermeneutiken som en metod genom vilken man försöker *förstå* människans handlingar. Den skiljer sig alltså från den naturvetenskapliga metoden som främst syftar till att skapa *förklaringar* på olika fenomen. När jag försöker förstå hur ett fåtal elever, lärare och en specialpedagog arbetar och resonerar, och gör kopplingar till samma grupper som helhet, så måste jag göra *tolkningar* av deras svar. Deras svar är subjektiva i sin natur eftersom de bygger på deras personliga erfarenheter, upplevelser och perspektiv på världen. Precis som ”den hermeneutiska cirkeln” beskriver så rör jag mig i en tolkningsprocess mellan del och helhet, i förhoppningen att min undersökta del ska ge bättre förståelse av helheten och att helheten i sin tur ska förbättra min förståelse för delen.<sup>14</sup>

---

<sup>5</sup> Myrberg (2007)

<sup>6</sup> Nilholm (2005)

<sup>7</sup> Wolff (2006)

<sup>8</sup> Wolff (2011)

<sup>9</sup> Høien och Lundgren (2014)

<sup>10</sup> Ingvar (2008)

<sup>11</sup> Myrberg (2001)

<sup>12</sup> Föhrer och Magnusson (2010)

<sup>13</sup> Nilholm (2007)

<sup>14</sup> Brinkkjær & Høyen (2011), sid 74-75 och 77



Rent konkret vill jag förbättra min förståelse för hur gymnasiskolgången kan te sig för dyslektiker och deras pedagoger.

## 2. Teori

Här förklaras i korthet vad dyslexi är och hur det är att lära sig läsa för dyslektiker, följt av en mer detaljerad redogörelse för anpassningar och specialpedagogik som fungerar särskilt bra för elever med dyslexi. Även vilka lagliga rättigheter som elever med funktionsnedsättningar har tas upp. Kapitlet avslutas med en presentation av tre olika perspektiv på specialpedagogik. Först en presentation av de forskare vars verk ligger till grund för teori och tidigare forskning:

Martin Ingvar är professor i klinisk neurologi och integrativ medicin och utkom 2008 med *En liten bok om dyslexi* där han redogör för kunskapen kring dyslexi och vilka pedagogiska metoder som visat sig fungera.

Torleiv Høien och Ingvar Lundberg har forskat i många år om läs- och skrivsvårigheter. Deras uppdaterade andra utgåva av *Dyslexi - från teori till praktik* från 2013 bidrar här till att redogöra för hur lässvårigheter kan förebyggas och läs- och skrivinläringen kan förbättras.

Mats Myrberg, professor vid Lärarhögskolan i Stockholm, utgav år 2001 en forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket som heter *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Där ges en sammanfattande kunskapsöversikt av forskningen kring läs- och skrivsvårigheter med tonvikt på skolans insatser. Myrberg faktagranskar Skolverkets artiklar som rör detta ämne. Han är även huvudförfattare till en omfattande artikel som 2007 publicerades i Vetenskapsrådets rapportserie kallad *Dyslexi - En kunskapsöversikt*.

Ulla Föhrer och Eva Magnusson är logopedier och författare av *Dyslexi - förbannelse eller möjlighet?* Boken har sin grund i 40 djupintervjuer med personer med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och belyser vilka faktorer som gjort att de trots sina besvär har klarat av skolgång eller arbete.

Ulrika Wolff är docent och lektor vid Göteborgs universitet, verksam vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Hon är författare till artiklarna *Olika lässvårigheter kräver olika pedagogiska insatser* från 2006 och *Dyslexia* från 2011.

Claes Nilholm är professor i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik vid Uppsala universitet. Han utkom 2005 med en artikel kallad *Specialpedagogik - Vilka är de grundläggande perspektiven?* som publicerades i *Pedagogisk forskning i Sverige* 2005. Han är även författare till boken *Perspektiv på specialpedagogik* från 2007. I sina verk presenterar han olika synsätt på hur aspekter som jämlikhet och inkludering är kopplade till specialpedagogik.

## 2.1. Vad är dyslexi?

För definiering av vad dyslexi är har jag valt att använda mig av dem som presenterats av forskarna Martin Ingvar, med *En liten bok om dyslexi* från 2008, och av Torleiv Høien och Ingvar Lundberg, med *Dyslexi. Från teori till praktik* från 2013. Kärnan i dyslexi-definitionen är enligt Ingvar en ”oförmåga till läsinlärning trots normal intelligens, motivation och exponering för en rimlig läspedagogik.”<sup>15</sup> Høien och Lundberg sammanfattar det som att ”dyslexi är en ihållande störning av kodningen i skriftspråket, förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet.” Denna definition omfattar elever av alla intelligensnivåer och med olika former av andra nedsättningar.<sup>16</sup> Enligt Ingvar visar sig skolan överanvända sig av hans definition av dyslexi, och kallar i praktiken ofta alla former av läs- och skrivsvårigheter för dyslexi. Detta ska dock vara av relativt liten betydelse, eftersom samma typ av stödsatser har visat sig vara effektiva.<sup>17</sup>

Det är uppmuntrande att det bland forskarna på det stora hela finns en gemensam bild av vad dyslexi är. Ingvar och Høien och Lundberg uttrycker sig något olika i sina definitioner, men såvitt jag kan bedöma står de inte i konflikt med varandra, utan kompletterar varandras beskrivningar. Båda beskriver dyslexi som en medfödd språkstörning som inte har med intelligens att göra och inte kan tränas bort. Høien och Lundberg går in på aspekter som Ingvar inte nämner, som t.ex. hur svårigheter med rättstavning och stora skillnader mellan hör- och läsförståelse indikerar dyslexi. Ingvars bok är dock ett mindre omfattande verk och han kan medvetet ha koncentrerat sig på vissa delar framför andra. I min åsikt tyder likheterna och den kompletterande naturen i beskrivningarna på att dyslexi har kunnat kartläggas på ett korrekt vis efter många års undersökning. I den mån definitionsmissiga skillnader tycks

---

<sup>15</sup> Ingvar (2008), sid 25-26

<sup>16</sup> Høien och Lundberg (2013), sid 37

<sup>17</sup> Ingvar (2008), sid 26-27

föreligga när jag analyserar mina respondenters svar så diskuterar jag dem på dessa platser.

## 2.2. Att läsa och skriva med dyslexi

Dyslektikers svårighet att avkoda nya, okända ord gör att läsningen kräver mycket energi och koncentration. Detta sänker läshastigheten och uppbyggnaden av ordförrådet. Det finns dock åtgärder som kan och bör vidtas i skolan redan i årskurs 1 eller 2 för att hjälpa många svaga läsare innan de har hamnat för långt efter. Genom tidiga insatser kan verkningslösa strategier undvikas och eleverna behöver inte uppleva lika många och nedslående misslyckanden.<sup>18</sup> Flera av dessa åtgärder kan och bör även vara en del av elevernas hela skolgång, också på gymnasiet, eftersom de fortsätter att ha god effekt på dyslektikernas inlärningsförmåga.

Problemet för dyslektiker bottnar i deras svaga fonologiska avkodningsförmåga; sättet på vilket okända ord avkodas med utgångspunkt i enskilda bokstäver eller bokstavs-kombinationer. Den fonologiska analysen behövs för utveckling av den lexikala strategin, vilken innebär att man har använt ordet tidigare och minns dess specifika stavning utan att man behöver göra en fonologisk avkodning. Det är i den ordningen man bygger upp sitt ordförråd. Med en bristande förmåga att fonologiskt avkoda ord blir det i nästa led svårare att träna övriga delar som behövs i språkssystemet. Ett exempel är här på sin plats: I svenskan blir den fonologiska avkodningen för lång eller kort vokal bakvänd vid dubbeltecknande. När man läser ordet MATTKANT är det först vid T nummer två som man kan ana om det ska läsas som MAT eller MATT. KANT uttalas dessutom som dubbel- tecknat men är enkel- tecknat, eftersom T kommer efter N. Med svag fonologisk avkodningsförmåga blir läsningen av varje nytt ord ansträngande, mängden text som läses blir vanligtvis mindre, och färre ord hamnar i det mentala lexikonet. Varje språk har sina egna speciella utmaningar, men dem som har stor regelbundenhet i översättning mellan ljud och skrift är lättare för dyslektiker att hantera. Till regelbundna språk räknas t.ex. finska, tyska och italienska, medan danska, franska och engelska är mycket oregelbundna.<sup>19</sup>

För fler exempel på hur dyslektiker upplever läsning och den långsamma läsningens konsekvenser för uppbyggandet av ordförråd, se *Bilaga 1 - Att läsa med dyslexi*.

---

<sup>18</sup> Myrberg (2007), sid 87

<sup>19</sup> Ingvar (2008), sid 14-16

## **2.3. Anpassningar och specialpedagogik**

Här beskrivs vilka anpassningar och särskilt stöd som anses vara bäst fungerande för gymnasieelever med dyslexi - i klassrummet, i avskildhet med specialpedagog, och hemma. Även sociala faktorer och självförtroende tas upp, liksom den mätbara effekten av specialpedagogiska insatser.

### **2.3.1. Diagnostisering**

Det är viktigt att undervisningen i skolan bygger på grundlig diagnostisering. Eleven ska testas på sätt som låter läraren eller specialpedagogen utarbeta ett program som är individuellt anpassat för att hjälpa denne att uppnå acceptabel läsfärdighet. Ingvar säger att ingen idag med full säkerhet vet hur äldre elever ska kunna hjälpas om insatserna gjorts för sent.<sup>20 21</sup>

I bästa fall kan och bör lässvaga elever som just har påbörjat sin lästräning i årskurs 1 eller 2 identifieras och ges hjälp - kanske redan innan de har upplevt riktigt nedslående misslyckanden. Att vänta tills eleven har fått uppleva bittra misslyckanden gör att stödinsatserna startar från en negativ utgångspunkt. Forskare har funnit att förebyggande och tidig hjälp kan minska antalet dåliga läsare från 15 till 1,5 procent. Ett väl genomfört tre månaders program kan hjälpa nya läsare som hamnat efter att komma ikapp sina klasskamrater.<sup>22 23</sup>

### **2.3.2. Insatser för äldre elever**

Det finns en lång rad åtgärder som syftar till att förbättra specifika delar av läs- och skrivförmågan. Av hänsyn till utrymme och relevans för uppsatsens frågeställningar kommer jag att nämna de viktigaste och koncentrera mig på dem som matchar eller står i konflikt med respondenternas svar i min intervjuundersökning. Vilken specialpedagogisk hjälp står då till buds för äldre elever, som de gymnasieungdomar jag intervjuat? Vad som kan och bör göras beror förstås på vilken form av dyslexi eleverna har och hur grav den är, liksom på hur deras stödinsatser har sett ut under deras tidigare skolgång.

Forskning på vilka inlärningsmetoder som bör sättas in i sena skeden, vilket ju är fallet med

---

<sup>20</sup> Ibid, sid 50

<sup>21</sup> Høien och Lundberg (2013), sid 214

<sup>22</sup> Ingvar (2008), sid 51, 72

<sup>23</sup> Høien och Lundberg (2013), sid 215-216

gymnasiet, saknar gemensamma ingångskriterier och det gör resultaten svåra att tolka. Ingvar och Myrberg fastslår att det emellertid står klart att för äldre elever som inte har fått fungerande stödinsatser tidigt är effekterna av hjälpen klart sämre. De kan fortfarande förbättra sina färdigheter ordentligt, men det kräver mer energi och engagemang. Enligt Ingvar kan uppnås genom att kombinera lästräning med övningar som höjer den fonologiska medvetenheten och lära eleven strategier för att hantera sin svaga läsning. Även korta men intensiva träningsprogram som bara sträcker sig över ett par veckor kan ge positiva effekter på äldre elever. Myrberg är mer reserverad när det gäller möjligheterna att förbättra äldre elevers fonologiska medvetenhet, men menar att upprepad högläsning kan leda till att läsflyt, ordförråd och läsförståelse förbättras.<sup>24 25</sup>

### **2.3.3. Anpassningar och strategier i klassrummet**

*En god inlärningsmiljö* rent allmänt är rik på varierat läsmaterial i klassrummet, läsinläringen är lustbetonad för att väcka intresse och är varierad i sina former och material. Färdighetsträning betonas, t.ex. fonologisk medvetenhet, och undervisningen innehåller samma element oavsett elevernas läsförmåga. Eleverna ska dock vid behov få mer träning av fonologiska färdigheter och mer lärarstyrd undervisning. För att förverkliga en sådan miljö krävs det att lärarna är tillräckligt kunniga i läs- och skrivsvårigheter. Oavsett elevernas ålder är känslan av framgång avgörande, och det är viktigt att läraren visar att han eller hon tror på att eleven kan bli duktigare. Varma och tillitsfulla en-till-en-relationer mellan elev och lärare tycks öka chansen till intensitet, uthållighet och frekvens i arbetet.<sup>26</sup> Ingvar kallar det för ett socialt kontrakt, dem emellan, som innebär att eleven vet att det finns en pedagog som bryr sig om att det går bra för just honom eller henne. Förutom den tryggheten är det viktigt att skolmiljön i övrigt upplevs som rofylld av eleverna, för annars blir hjärnans inlärningsmekanismer lidande.<sup>27</sup>

*Lärarens kunskap och inställning* är en avgörande faktor för om de pedagogiska metoderna fungerar eller inte. Hur lärarens egen utbildning behandlar dyslexi påverkar i ett senare led effekterna av den undervisning som elever med dyslexi får. Läraren måste uppmärksamma och förstå hur de enskilda eleverna klarar av olika moment, och inte fixera sig vid en enda

---

<sup>24</sup> Ingvar (2008), sid 96-97

<sup>25</sup> Myrberg (2007), sid 83-84

<sup>26</sup> Høien och Lundberg (2013), sid 220

<sup>27</sup> Ingvar (2008), sid 98

metod. De skickligaste lärarna borde få ansvar för att hjälpa de svagaste eleverna.<sup>28</sup> Felaktiga uppfattningar och insatser kan skada elevers läsförmåga för livet, vilket även negativt påverkar självförtroende, social anpassning och möjlighet att nå livsmål. Exempel på fel som lärare och andra pedagoger kan göra är, till exempel, att tro att dyslexi kan försvinna med tiden, att man inte vet vad man ska göra åt elevens problem, rekommendera terapeut eller motorisk träning och massage, att elevens resultat beror på lättja eller bristande intelligens, eller att hans eller hennes attityd kan ändras av att läraren ställer högre krav.<sup>29</sup> Föhrer och Magnusson lägger en avgörande tonvikt vid lärarens insats. Intervjuerna de tagit del av avslöjar att de lärare som uppskattas mest är de som får eleverna att känna sig sedda och som tar sig tid att hjälpa. Omvänt beskrivs dåliga lärare som sådana som är dömande och verkar sura och uttråkade. Lärares attribut som kan tyckas vara personliga har alltså effekt på undervisningen.<sup>30</sup>

*Direkt undervisning:* Elever med dyslexi har särskilt stor nytta av vuxna som ger direkt instruktion, undervisning, hjälp att koncentrera sig och hjälp att bibehålla intresset. Olikt de flesta andra elever tar de inte till sig skriftspråkets kunskaper och färdigheter bara genom att befinna sig i en stimulansrik miljö. Dyslektiker behöver mycket vägledning och tid till sin inläring, och det kan de inte alltid få i sin vanliga klassrumsmiljö.<sup>31 32 33</sup> En elev som Föhrer och Magnusson intervjuade, Ingemar, förklarade att han hade mycket stor hjälp av att hitta nyckelmeningar och nyckelord, samt av diagram och bilder. Istället för att läsa hela läxan mening för mening utgick han från medföljande frågor och letade sig fram till svaren. En annan intervjuad, Kent, beskrev hur han skrev ner stödord och årtal när läraren undervisade, och att även om han inte hann med att skriva av allt på tavlan så gav det honom istället tid att lyssna uppmärksam. När ett prov var inplanerat gällde det för honom att planera inläringen i god tid eftersom han inte orkade läsa så länge åt gången.<sup>34</sup>

*Multisensorisk stimulering:* Vi lär oss med hjälp av alla våra till buds stående sinnen. Eftersom dyslektiker har svårt att med ren läsning och skrift kan de ha stor fördel av

---

<sup>28</sup> Myrberg (2007), sid 86-87

<sup>29</sup> Ingvar (2008), sid 78-79

<sup>30</sup> Föhrer och Magnusson (2010), sid 56-57

<sup>31</sup> Ingvar (2008), sid 51

<sup>32</sup> Høien och Lundberg (2013), sid 218

<sup>33</sup> Myrberg (2007), sid 86

<sup>34</sup> Föhrer och Magnusson (2010), sid 95

studiemoment där de får lära sig med hjälp av bilder, ljud och genom beröring.<sup>35 36</sup> Därför uppskattar många av dem katederundervisning, där läraren t.ex. visar och berättar mycket och går igenom den nya läxan muntligt. Då kan dessa elever memorera mycket genom att lyssna uppmärksamt och klara sig även med mindre läsning.<sup>37</sup> Det finns en utbredd uppfattning att Dyslektiker skulle vara mer kreativa och konstnärligt begåvade än vanligt, men detta finns det inga vetenskapliga belägg för. Kreativ förmåga finns lika stark hos befolkningen som helhet som hos dyslektiker, men de senare uppmärksammas lätt när de visar sig skickliga inom detta område eftersom de tenderar att vara mindre framgångsrika inom områden som kräver läs- och skrivfärdighet. Det vore ett rimligt antagande att dyslektiker, som folk i allmänhet, föredrar att engagera sig i aktiviteter som de åtminstone inte upplever sig ha särskilt svårt för (som läsning och skrivning) och där de lättare kan nå framgång.<sup>38</sup>

*Grupparbeten:* Att arbeta i grupp och diskutera fungerar t.ex. bättre än individuell läsning, eftersom det upplevs som mer motiverande att interagera med andra och eleverna kan utnyttja varandras starka sidor och överkomma sina svagheter. När grupparbetet fungerar som det ska behöver ingen heller åka snålskjuts på kamraterna, utan alla får bidra med sådant de är bra på.<sup>39</sup> Exempel på gruppaktiviteter som uppskattas av äldre elever med dyslexi är; diskussion kring en bok eller tidningsartikel som alla i gruppen har läst, presentation av något aktuellt för gruppen, eller skriftligt arbete med ett ämne i fokus som gruppen är intresserad av.<sup>40</sup>

*Repetition är all kunskaps moder:* Elever med dyslexi har mycket svårt att hinna med i det vanliga arbetstempot i klassrummet. Det typiska är att läraren går vidare till nästa moment när denne upplever att större delen av klassen behärskar föregående moment. Problemet är att dyslektiker behöver lång tid på sig för att nå en nivå av behärskande, så att de kan befästa sina kunskaper och färdigheter i långtidsminnet och inte glömma det mesta snart efteråt. Det tycks inte finnas några enkla lösningar på detta.<sup>41 42</sup>

*Anpassade redovisningar:* Wolff poängterar vikten av att lärare skiljer på tillfällena när elever ska inhämta eller redovisa kunskap från när de har läs- och skrivträning. Dyslektiker har rätt

---

<sup>35</sup> Ingvar (2008), sid 51

<sup>36</sup> Høien och Lundberg (2013), sid 218

<sup>37</sup> Föhrer och Magnusson (2010), sid 91-92

<sup>38</sup> Wolff (2006), sid 5

<sup>39</sup> Föhrer och Magnusson (2010), sid 93-94

<sup>40</sup> Høien och Lundberg (2013), sid 257-258

<sup>41</sup> Ingvar (2008), sid 51

<sup>42</sup> Høien och Lundberg (2013), sid 220



till anpassningar för kompensera för sin funktionsnedsättning, t.ex. förlängd provtid eller att de gör proven muntligt.<sup>43</sup> Detta gäller inte bara dyslektiker utan även dem med sociala läs- och skrivsvårigheter orsakade av brist på träning och för lite språkexponering. Vilka som ges extra tid på proven är inte självklart. Ingvar hävdar att det är något av en klassfråga vilka elever som får längre tid på sig vid prov. De skolor som kräver att det finns en dyslexidiagnos gynnar på så vis medelklassens barn, eftersom dessas föräldrar oftare och tidigare lyckas se till att de genomgår tester och diagnostik.<sup>44</sup>

#### **2.3.4. Särskilt stöd utanför klassrummet**

Den avgörande betydelsen av att göra korrekta insatser redan när elever med dyslexi och andra läs- och skrivsvårigheter är mycket unga tycks göra att den överväldigande majoriteten av rekommenderad specialpedagogik är anpassad för unga barn. De grundläggande aspekterna av övningarna kan dock i stor utsträckning fortfarande vara betydelsefulla på gymnasiet. Läs- och skrivträning är nyttig och i vissa fall nödvändig genom hela skolgången i takt med att texter blir längre och mer avancerade i innehåll och uppbyggnad.

*Fonologisk träning:* För elever med dyslexi som behöver förbättra sin skrivfärdighet, läsförståelse och bygga upp sitt ordförråd räcker det normalt sett inte med att bara läsa mer litteratur. Wolff menar att träning i fonemisk medvetenhet och kopplingen mellan fonem/grafem (ljud/bokstav) kan hjälpa till med detta, och dessutom höja läshastigheten till en rimlig nivå. Hon påvisar framgångarna av intensiva 12-veckor långa interventionsprogram för en pedagog och en elev, där alla dessa aspekter av läsning kom att förbättras för de deltagande eleverna. Forskningsstudierna som hon lutar sig mot handlar dock om insatser för 9-åriga barn, inte gymnasieungdomar.<sup>45 46</sup> Ingvar är lite mer återhållsam, och menar att även om äldre elever kan förbättra sin säkerhet och förståelse vid läsning genom träning av fonologin, så påverkas inte själva läshastigheten av detta. Förbättrad ordavkodning kan uppnås genom fokuserad, intensiv och systematisk intervention, och leda till ökad ordförståelse.<sup>47</sup> I jämförelse tycks det alltså finnas starka indikatorer för att just läshastigheten generellt sett är svårare att träna upp för äldre dyslektiker än för yngre.

---

<sup>43</sup> Wolff (2006), sid 6

<sup>44</sup> Ingvar (2008) sid 110

<sup>45</sup> Wolff (2006), sid 5

<sup>46</sup> Ibid, sid 307-309

<sup>47</sup> Ingvar (2006), sid 96-97

*Lärarassisterad högläsning* kan alternativt vara ett effektivt redskap för att öva upp läsflytet. Det är bra om läraren först läser texten högt och tydligt så att eleven får en god målbild, varefter de läser tillsammans, och till slut läser eleven texten själv. Läraren hjälper till om elevens uttal av vissa ord inte är ljudriktiga, och tränar dessa särskilt så att de kan komma ihåg som färdiga ordbilder. Här finns en uppenbar risk för att eleven blir uttråkad, och pedagogen måste kunna känna av vad eleven klarar av. Istället kan elev och pedagog läsa nya böcker interaktivt - gärna böcker som eleven själv har fått vara med och välja men som är lagom utmanande. Medbestämmande höjer förstås motivationen. Det kan också vara utmanande att hitta lämplig litteratur. Böcker som innehållsmässigt är passande för en elev i övre tonåren är vanligtvis för svåra när det kommer till ordavkodning när hon eller han har dyslexi. Här måste specialpedagogen, kanske med hjälp av en bibliotekarie, leta upp hitta litteratur som är lagom utmanande.<sup>48 49 50</sup>

*Ansvarig personal:* På gymnasiet är det viktigt att elever med dyslexi och andra funktionsnedsättningar själva informerar lärare och annan relevant personal om sina behov och önskemål. En av specialpedagogernas uppgifter är att tillmötesgå och assistera dyslektiker på bästa möjliga vis så att de kan uppnå sina studiemål.

### **2.3.5. Läxläsning**

Elever med dyslexi har ofta mycket svårt med läxläsningen. Skriven information från läraren presenteras ofta för fort under lektionen för att de ska hinna ta till sig innehållet, och då blir det naturligtvis svårt att träna hemma på detta ofullständiga material eller ämnesområde.<sup>51</sup> En hjälp kan då vara att få läxan uppläst i klassen, antingen av läraren eller av andra elever. Intervjuade Inger berättar att hon ofta högg tag i sin fröken eller klasskamrater och bad dem att förklara. Någon satte i system att kamraterna hjälpte till med läxorna. ”Dom fick läsa läxan högt innan vi kunde gå ut och leka.”<sup>52</sup> Läxan måste vara anpassad till elevernas förmåga, så att den blir lagom utmanande och alltid ger möjlighet att lyckas. Elever med dyslexi har inte råd att tumma på läxläsningen, som ju ska befästa inlärd kunskaper och färdigheter. Det är viktigt för dem att etablera rutiner och att de ställer in sig på att läxläsning tar tid. Ett sätt att

---

<sup>48</sup> Ibid, sid 97

<sup>49</sup>Høien och Lundberg (2013) sid 237

<sup>50</sup> Myrberg (2007), sid 87-88

<sup>51</sup> Ingvar (2008), sid 104

<sup>52</sup> Föhrer och Magnusson (2010), sid 94

lättare följa med i texter är att samtidigt lyssna på den i inläst format.<sup>53</sup>

För att komma ihåg inlärt material är associationsförmåga ett användbart redskap. Flera av dem som Föhrer och Magnusson intervjuade beskriver hur de tog till olika knep för att minnas bättre: Allt från att låta minnet imitera en filmkamera som kan visa inspelat material, till ihopkopplande av muntlig eller skriftlig information med omgivningen i ett slags pussel, eller att diskutera med någon för att "få något att hänga upp innehållet på" och komma ihåg det. En person upptäckte att det var lättare att komma ihåg namn på städer, länder och kungar genom egna besök dit eller åtminstone förknippa dem med något upplevt - antingen i verkligheten eller i fantasin. Att kunna skapa sammanhang är nyckeln.<sup>54</sup>

Många elever med dyslexi kan berätta om att de aldrig hade klarat av läxläsningen hemma utan hjälp av mamma eller pappa. Hans, som fick stöd av framförallt sin mamma, berättar att han "... alltid fick hjälp hemma. Och det var egentligen det som gjorde att jag klarade mig." Stödet, eller tvånget, de fick att rent traggla sig fram genom texter var ofta helt avgörande, även om detta ibland inte heller räckte hela vägen fram. Elever med behov av läxhjälp får det inte alltid av sina föräldrar, av olika skäl, men ibland därför att föräldrarna anser att det helt är skolans sak att lära barnen läsa och skriva.<sup>55</sup>

### **2.3.6. Tekniska hjälpmedel**

Textbehandlingsprogram är ett utmärkt hjälpmedel när dyslektiker skriver eftersom de kontrollerar ortografin under skrivprocessen. Program som korrigerar omedelbart kan dessutom hjälpa till att träna in rättskrivningen, och ibland hjälper det att öka storleken på texten på skärmen. Det är viktigt att elever med dyslexi slipper leta efter bokstäverna på tangentbordet och detta kan övervinnas genom att de lär sig tangenternas position genom t.ex. touchmetoden. Det finns dessutom mer subtila effekter. För många skrivsvaga elever är det emotionellt lättare att få sin stavning rättad av ett datorprogram än av en lärare. Tekniska hjälpmedel som förbättrar resultaten stärker elevernas självförtroende, vilket är nog så viktigt i sig självt, och teknik- vanan ger sannolikt fördelar på områden utanför skolan, som i det senare arbetslivet. Det finns bevis för att datorstöd fungerar bäst som ett redskap för elever som redan har utvecklat viss läs- och skrivfärdighet, men som riskerar att komma efter eller

---

<sup>53</sup> Ingvar (2008), sid 104-105

<sup>54</sup> Föhrer och Magnusson (2010), sid 97-98

<sup>55</sup> Ibid, sid 81-83

stanna av utan extra hjälp. För barn med stora problem eller är helt i början av sin inlärning krävs det att kunniga lärare är med och hjälper till. Självständigt datoranvändande i sådana fall riskerar att leda till sämre resultat än vad konventionell undervisning kan leverera.<sup>56 57 58</sup>

Intalad information som komplement till text eller text-till-tal kan ge stöd för elever att klara av olika uppgifter. Tal-till-text är arbetskrävande och kräver att inga andra störande ljud förekommer, vilket gör att denna teknik är mer lämpad i avskildhet än i klassrummet. Text-till-tal ofta fungerar ganska bra rent tekniskt men är även det en långsam och uppmärksamhetskrävande metod – det går åt mycket energi i dess användande. Dyslektiker som får en text presenterad visuellt och auditivt på samma gång gör lika väl ifrån sig på läsförståelseprov som andra läsare gör med bara visuell presentation. Vid lärande av ett främmande språk är läspennor särskilt bra, eftersom den kan användas som hjälpmedel för översättning och ger användaren lättare överblick och hantering av texten. Ett enkelt drag med läspennan över en text på ett språk översätter stycket till ett främmande språk på datorn.<sup>59 60 61</sup>

### **2.3.7. Motivation och självförtroende**

Det är alltid lättare att ta sig an uppgifter om man redan är van vid att lyckas. Alla anpassningar, trick och hjälpmedel som underlättar eller minskar betydelsen av läsning hjälper till att underlätta för dyslektiker. Till synes små saker gör ibland stor skillnad för deras välmående, som att kunna bli stavningsrättad av ett datorprogram istället för av läraren, eller behärskandet av tekniska hjälpmedel som övervinner läs- och skrivsvårigheterna och dessutom kan ha stor användbarhet i t.ex. yrkeslivet. Eleverna blir motiverade att arbeta mer med sina svårigheter och vågar försöka sig på svårare och längre texter.<sup>62</sup> Om de lär sig att ta för sig och ta risker får de vid framgång oftare uppleva känslan av att ha lyckats på egen hand. Med utgångspunkt i vad eleverna redan kan övar de på moment där de är svaga.<sup>63</sup> Medbestämmande och förståelse är andra viktiga faktorer. Det kan exempelvis handla om val av litteratur för fonologisk träning<sup>64</sup> eller att bli lyssnad på, förstådd och respekterad av sin klasslärare och klasskamrater.

---

<sup>56</sup> Høien och Lundberg (2013), sid 253-254

<sup>57</sup> Myrberg (2001), sid 19-20

<sup>58</sup> Myrberg (2007), sid 90, 92

<sup>59</sup> Ingvar (2008), sid 111

<sup>60</sup> Myrberg (2001), sid 19

<sup>61</sup> Myrberg (2007), sid 93

<sup>62</sup> Høien och Lundberg (2013), sid 254

<sup>63</sup> Myrberg (2007), sid 85-86

<sup>64</sup> Ingvar (2008), sid 97

Att elever känner att de förstår instruktioner och lektionsinnehåll hjälper också till att ta bort mycket av stressen inför arbetet. Det ger dem studie- ro som förbättrar inläringen. Läraren måste alltså säkerställa att alla förstår vad de ska göra och hjälpa dem att planera hur de ska göra, och det kräver särskild tydlighet för dyslektiker. Ingvar hävdar att alla barn får för lite instruktioner om hur de ska lösa sina uppgifter. För de flesta elever ska detta inte spela så stor roll, men för dem med dyslexi kan resultatet bli katastrofalt. Lärare och föräldrar kan båda hjälpa barnen att utveckla fungerande studietekniker för läxläsning.<sup>65</sup>

### **2.3.8. Svårbedömda effekter**

Det är svårt att pröva effekten av pedagogiska stödåtgärder för dyslektiker. Ett av problemen är regression, vilket är en statistisk effekt som gör att elever som visar ett extremt resultat vid ett tillfälle - t.ex. extremt låg läsfärdighet - tenderar att komma närmare medelvärdet vid nästa provtillfälle. Detta oberoende av om stödåtgärder har varit i bruk mellan tillfällena eller inte. Alltså kan stödåtgärder felaktigt se ut att ge effekt, och problemet förvärras av att mät-säkerheten inom specialpedagogiken är låg. En annan faktor som försvårar effektivitetsmätning är lärarens inställning, vilken tenderar att vara entusiastisk inför nya metoder på skolan. Om elever med dyslexi plötsligt får mer uppmärksamhet än tidigare så blir det svårt att avgöra om det inte detta i sig som är orsak till förbättrade resultat, snarare än nya specialpedagogiska grepp. Andra svagheter kommer sig av att tiden som avsätts för effektivitetsmätning tenderar att vara kort, och att testerna är standardiserade för normalläsare så att små förändringar över korta perioder inte fångas upp. Ett uppenbart sätt att pröva effektiviteten är att använda sig av kontrollgrupper, men då uppstår istället etiska frågetecken: Om det finns skäl att tro att en metod kommer att vara effektiv så vore det oetiskt att undanhålla dyslektiker i kontroll- gruppen dess goda inverkan på deras läs- och skrivfärdighet. Det är förmodligen därför som kontrollgrupper sällan används i utvärderingar.<sup>66 67</sup>

Oavsett vilka insatser som görs så finns det alltid en liten grupp som inte gör framsteg, vilket enligt Ingvar visar hur heterogena dyslektikerna är. Det står även klart att det inte räcker med bara en enda metod för att hjälpa dyslektiker att bli goda läsare och skrivare. Trots alla svårigheter med att genomföra pedagogisk forskning på det här området finns det ändå data

---

<sup>65</sup> Ibid, sid 105-107

<sup>66</sup> Høien och Lundberg (2013), sid 211-213

<sup>67</sup> Wolff (2011), sid 307-308

som visar att tydliga lässtrategier tillsammans med övervakad övning ger resultat.<sup>68</sup> Det tycks även som om alla insatser inte ger riktigt samma resultat, även i större studier. Ett exempel på det är att Ingvar och Wolff är oense om möjligheten att öka dyslektikers läshastighet genom fonemisk träning, även om de i övrigt är överens. De kan ha använt sig av olika pedagogiska metoder för att mäta samma sak men som ger lite olika utslag, men faktumet att Ingvar här talar om "eftersläntrande" äldre elever medan Wolff refererar till studier gjorda med 9-åriga elever torde innebära att ålder är den avgörande faktorn för insatsernas effekt.<sup>69 70 71</sup>

## 2.4. Ansvar, lag och rätt

Innan jag går in på olika synsätt på specialpedagogik är det på sin plats att säga något om vilka som bär ansvar för att elever med dyslexi får den hjälp de behöver, vilken rätt till stödinsatser dyslektiker har, och vilka lagar som reglerar denna hjälp.

Skolverket är den viktigaste myndigheten för hantering av statens ansvar när det gäller dyslexifrågan. När Ingvar i februari 2008 skrev *En liten bok om dyslexi* sökte han på ordet Dyslexi på Skolverkets hemsida men fick inga träffar alls. Ironiskt nog meddelade sidan även "Tips: Kontrollera din stavning."<sup>72</sup> Åtta år senare, i juni 2016, kunde jag konstatera att sökordet "Dyslexi" gav 30 träffar, medan sökningar på "Läs- och skrivsvårigheter" gav över 2000 träffar och 119 publikationer.

Dyslexi är klassat som ett funktionshinder, vilket det betyder att samhället har vissa skyldigheter att hjälpa dyslektiker att leva ett så självständigt liv som möjligt. Skollagen är helt tydlig med att barn har rätt till stöd för att nå sin fulla potential. Det är Handikappsombudsmannens (HO) uppgift att minska effekten av funktionshinder, och är därför den som man ska vända sig till om andra kommunala eller statliga myndigheter inte förstår lagarna inom området funktionshinder.<sup>73</sup> Høien och Lundberg föreslår att föräldrar kan söka information i t.ex. Skolverkets juridiska vägledning *Mer om... Elevers rätt till kunskap och särskilt stöd*, eller vända sig till FDR, som är den rikstäckande Föräldraföreningen för dyslektiska barn för hjälp. De lyfter fram dessa utdrag från skollagen som handlar särskilt om

---

<sup>68</sup> Ingvar (2008), sid 50

<sup>69</sup> Ibid, sid 97

<sup>70</sup> Wolff (2006), sid 5

<sup>71</sup> Wolff (2011), sid 307

<sup>72</sup> Ingvar (2008), sid 117-118

<sup>73</sup> Ibid, sid 71 och 118

elevers rättigheter vid behov av särskilt stöd:

"Om elevers lärande och personliga utveckling (3 kapitlet, 3 paragrafen):

*Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål.*

Om behov av utredning (3 kapitlet, 8 paragrafen):

*[Om] det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska detta anmälas till rektor. Rektor ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. [...]*

*Om en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd, ska han eller hon ges sådant stöd.*

Om åtgärdsprogram (3 kapitlet, 9 paragrafen):

*Ett åtgärdsprogram ska utarbetas för en elev som ska ges särskilt stöd. [...]*

*Eleven och elevens vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta när ett åtgärdsprogram utarbetas.*

Om stödets utformning (3 kapitlet, 10 paragrafen):

*det särskilda stödet [ska] ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås.<sup>74</sup>*

I skollagens 15 kapitel, 26 paragrafen (gymnasieskolan) fastslås också att enstaka delar av kunskapskraven skall bortses från om det oavsett omfattningen av särskilt stöd till en elev är omöjligt för denne att uppnå dessa delar. Beslut om detta fattas lokalt, på skolorna.<sup>75</sup> För elever med dyslexi handlar det vanligen om att vissa kunskapskrav i språkämnena ska bortses från.

## **2.5. Perspektiv på specialpedagogik**

Särskild lästräning, anpassningar i undervisning och läxläsning för elever med dyslexi ligger inom ramarna för det större område som kallas för specialpedagogik. Sådana avsiktliga avvikelser från den norm som övriga elever arbetar utifrån kan ses ur olika perspektiv, som grundar sig på vilken åsikt man har om individens behov av att segregeras från eller integreras i sin ordinarie klassundervisning. Claes Nilholm, professor i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik, presenterar i artikeln *Dyslexi - Vilka är de grundläggande perspektiven?* och i boken *Perspektiv på specialpedagogik* tre huvudsakliga perspektiv utifrån vilka jag vill analysera mina respondenters svar.

---

<sup>74</sup> Høien och Lundberg (2013), sid 267-268

<sup>75</sup> Skolverket, <http://www.skolverket.se/bedomning/betyg/elever-med-funktionsnedsattning>

Nilholm grundar sina tre perspektiv på perspektiv som har identifierats av andra forskare, och som han därefter har utvecklat och givit egna namn baserade på vad han tycker är kärnan i deras syn på specialpedagogik. I *Dyslexi - Vilka är de grundläggande perspektiven?* reflekterar Nilholm över olika forskares benämningar och definitioner av det traditionella perspektivet på specialpedagogik, den framväxta kritiken mot det, och hur det kanske inte finns någon lösning på de dilemman som uppstår i skolundervisningen.<sup>76</sup> I *Perspektiv på specialpedagogik* kallar Nilholm perspektiven för kompensation, kritik och dilemma.<sup>77</sup> Han är noga med att poängtera att ”perspektiv är abstraktioner vars funktion är att underlätta en förståelse av ett forskningsområde”, och att det alltså inte är självklart att resultatet av enskilda undersökningar enkelt kan placeras inom det ena eller det andra.<sup>78</sup>

Det kompensatoriska perspektivet dominerade länge specialpedagogiken, och är än idag mycket inflytelserikt. Kortfattat utmärks det av att problem, t.ex. med läs- och skrivinlärning, tillskrivs individen själv, att man skapar distinkta problemgrupper och söker efter främst neurologiska och psykologiska förklaringar.<sup>79</sup> Nilholms egna exempel på vilka frågor som skulle kunna ställas utifrån det kompensatoriska perspektivet rörande barn som har problem med läs- och skrivinlärningen är: "Hur bearbetar individen det skrivna språket? Vilka förmågor krävs för att tillgodogöra sig detta? Och framförallt: Var brister det hos de individer som har stora problem med detta?"<sup>80</sup>. För att exempelvis se till barn som har svårt med läs- och skrivinlärningen så måste man först ha ett kriterium för när problemen är så stora att man kan tala om en onormal utveckling - alltså en avgränsning som kan kartläggas. Gruppen kan därefter analyseras för att finna gemensamma problem eller olika undergrupper, liksom om det föreligger neurologiska faktorer. Det kompensatoriska perspektivet är enligt Nilholm själva "utgångspunkten inom dyslexiområdet för stora konferenser, tidskrifter, organisationer för föräldrar och professionella, m.m."<sup>81</sup>

Det kritiska perspektivets utgångspunkt är i det närmaste helt motsatt det kompensatoriska; här ligger istället fokus på vad samhället gör med barns olikheter. Specialpedagogik upplevs ur detta perspektiv som förtryckande, i det att barn utpekats som mer eller mindre onormala

---

<sup>76</sup> Nilholm (2005), sid 125-127, 129-130

<sup>77</sup> Nilholm (2007), sid 11-12

<sup>78</sup> Ibid, sid 19

<sup>79</sup> Ibid, sid 21

<sup>80</sup> Ibid, sid 20

<sup>81</sup> Ibid, sid 21



och skapar grupper som utesluter dem ur skolans gemenskap. Det är inte barns egenskaper som skapar behovet av specialpedagogik; orsaken ligger istället i sociala processer som marginaliserar barnen genom att segregera dem med just sådan undervisning som specialpedagogiken för med sig. Skolan måste istället skapa en verksamhet där varje barns individuella behov uppfylls utan segregering eller grupperingar.<sup>82</sup>

Dilemmaperspektivet, det idag minst vedertagna av de tre, kommer ur kritik riktad mot det kritiska perspektivets utopiska förhoppningar och krav. Förespråkare för dilemmaperspektivet är i flera avseenden positivt inställda till idéer som framförs inom det kritiska perspektivet, men ifrågasätter möjligheten att uppnå ett tillstånd där alla skolproblem upphör. Det kritiska och det kompensatoriska perspektivet bygger båda på samma tankefigur; problem - diagnos - bot, medan dilemmaperspektivet istället betonar hur komplext och motsägelsefullt utbildningssystemet är. Nilholm fastslår att det är ett fundamentalt dilemma att skolan ska förväntas ge alla elever liknande erfarenheter och kunskaper samtidigt som den anpassar sin verksamhet till alla elevers individuella förutsättningar. Snarare än att försöka, och misslyckas med, att hitta lösningar på sådana dilemman så vore det viktigare att skapa kunskap om hur motsättningar om specialpedagogik tar sig konkreta uttryck på skolorna.<sup>83</sup>

---

<sup>82</sup> Ibid, sid 21-22

<sup>83</sup> Ibid, sid 22-23

## 3. Metod

Min fallstudie<sup>84</sup> syftar till att få reda på hur gymnasieelever med dyslexi, deras lärare och specialpedagoger studerar och arbetar på en skola. Det är på en gång en djupdykning och ett nålstick eftersom forskningsområdet är så stort och jag vill få fram kvalitativa svar att tolka, resonera kring och jämföra med den större bilden. Jag har därför genomfört intervjuer med några representanter för dessa tre grupper på en kommunal gymnasieskola. Svaren har jämförts med rekommenderad dyslexipedagogik och med varandra, och jag har försökt att utläsa vilken syn på specialpedagogik som respondenterna tycks ha.

### 3.1. Metodval

Mina val av frågeställningar gjorde kvalitativa intervjuer till en lämplig metod för att få fram den sortens svar som var önskvärda. Respondenterna kunde därigenom besvara inte bara mina huvudfrågor utan även prata mer fritt om ämnet, och på så vis ge information och perspektiv som låg utanför det förväntade. För vägledning har jag vänt mig till Ejvegård, Johansson och Svedner, och Ahrne och Svensson som ger både allmänna råd och specifika exempel på tillvägagångssätt.<sup>85 86 87</sup>

Från början var min ambition att göra en jämförande undersökning som skulle inkludera tre olika gymnasieskolor, men jag valde till slut att koncentrera min undersökning till en enda skola. Ett alltför brett forskningsunderlag skulle ta längre tid i anspråk att samla in och behandla än vad som var tillgänglig. Min forskningsmetod är alltså kvalitativ och baserar sig på djupintervjuer. Däremot lutar jag mig på tidigare forskning som har strävat efter att uppnå en så stor allmängiltig bredd som varit möjlig. Liksom vad Ejvegård säger vara den vanligaste tekniken valde jag att intervjua respondenterna en i taget.<sup>88</sup> Jag var noggrann med att ta kontakt med intervjupersonerna i god tid innan genomförandet och informerade dem om det huvudsakliga området som jag ville att de berättade för mig om skulle användas till. De fick

---

<sup>84</sup> Johansson och Svedner (2001), sid 44

<sup>85</sup> Ejvegård (2003)

<sup>86</sup> Johansson och Svedner (2001)

<sup>87</sup> Ahrne och Svensson (2011)

<sup>88</sup> Ejvegård (2003), sid 49

bestämma var de vill hålla intervjun, vilket gjordes någonstans på skolan där de arbetar/undervisar. Dessutom blev de tillfrågade om jag fick göra ljudupptagningar av samtalen. Jag ville göra vad jag kunde för att skapa en trygg atmosfär för intervjupersonerna både innan och under samtalen samt vara noga med att lämna dem mina kontaktuppgifter så att de när som helst kunde ställa frågor, lämna nya informationsbidrag, eller avbryta sin medverkan. Intervjufrågorna formulerade jag så pass löst att intervjupersonerna inte hämmades i sina svar, men jag hade samtidigt ett antal följdfrågor som jag kunde styra samtalet med; främst handlade det om att sätta igång samtalet eller styra det tillbaka till ämnets kärna.

Mina intervjupersoner gick med på att jag gjorde ljudupptagningar under samtalen. Det gjorde att jag kunde bevara intervjuerna för senare transkribering, eftersom noga anteckning under samtals gång skulle ha varit vanskligt när jag samtidigt ville vara en artig och uppmärksam lyssnare. Jag är medveten om att inspelning av samtalet kunde lägga viss hämsko på intervjupersonerna, till exempel göra dem mer försiktiga och betänksamma i sina svar, och alltså försämra informationens reliabilitet något, men jag anser ändå att fördelarna är överväger nackdelarna. Intervjupersonerna informerades om att de hade rätt att avbryta sin medverkan när de än ville under samtalets gång, men lyckligtvis var det ingen som ville det.<sup>89</sup>

Johansson och Svedner beskriver hur kvalitativa intervjuer kan bearbetas på tre huvudsakliga sätt, av vilka ett innebär att man "grupperar efter uppfattningar." Snarlikt deras exempel leder min analys av respondenternas svar till ett gemensamt diagram som speglar deras åsikter.<sup>90</sup>

### **3.2. Operationalisering**

Från mina frågeställningar har jag operationaliserat till en tredelad intervjuguide för eleverna, lärarna och specialpedagogen. För att läsa intervjuguiden, se *Bilaga 2 - Intervjuguide*.

Elevintervjun utgörs främst av frågor om vilken hjälp de upplever att de får i skolan för sin dyslexi. Första frågan är precis så allmän, för att eleverna skulle kunna börja i med det första eller viktigaste som de kom att tänka på, men de följande är mer specifika och ber eleverna att beskriva lektionstillfällena, specialundervisning, tekniska hjälpmedel, prov- situationer och

---

<sup>89</sup> Ejvegård (2003), sid 49-53

<sup>90</sup> Johansson och Svedner (2001), sid 40-41

andra anpassningar. Även om den inte ingick i intervjuguiden kom även frågan upp om vilka effekter eleverna kände att olika anpassningar och särskilt stöd har för dem.

Läraryntervjun handlar främst om och hur de anpassar sin undervisning med hänsyn till dyslektiker i klassen. Första frågan är av allmän karaktär, men liksom i elevintervjun följer sedan mer tydligt riktade frågor, inklusive vilka effekter de upplever att anpassningarna har.

Intervjun med specialpedagogen har en delvis annorlunda inriktning. Frågorna till henne handlar om hur s.k. överlämning från grundskola till gymnasiet går till, hur utredningar av elevers specifika behov går till, vilket stöd skolan erbjuder och hur hon arbetar med elever med dyslexi. Frågorna handlar även om inkludering och segregering, samt vilka effekter hon kan se av specialundervisningen och/eller tekniska hjälpmedel.

### **3.3. Urval**

För att kunna få flera olika perspektiv på hur dyslektiker klarar sig på gymnasiet ville jag få lyssna på såväl elever, som lärare som specialpedagoger - alltså tre kategorier som borde ha olika erfarenheter av ett och samma fenomen. Som tidigare nämnt förkastade jag min första plan att jämföra dessa kategorier på tre olika skolor, och istället koncentrera mig på en enda. De frågeställningar som jag hade beslutat mig för kunde bäst besvaras i rimlig tid genom att göra djupintervjuer med bara ett litet antal respondenter och därefter göra det mesta och bästa möjliga av deras svar.

Mitt tillvägagångssätt att komma i kontakt med lämpliga respondenter skedde genom vad Ahrne och Svensson kallar ett snöbollsurval.<sup>91</sup> Denna process började med att jag på Högskolan i Halmstad träffade en specialpedagog som var anställd på en kommunal gymnasieskola i Hallands län, och hon hjälpte mig att kontakta elever och lärare på sin arbetsplats. Efter att ha fått tillstånd av rektorn att genomföra intervjuer där gick allt undan. Specialpedagogen var mycket hjälpsam med att komma till tals med två elever med dyslexi och två lärare med elever i sina klasser som hade läs- och skrivsvårigheter. Alla fem gick med på att sitta ner med mig för en djupintervju. Det här förfarandet var förvisso inte helt optimalt, eftersom specialpedagogen nu på sätt och vis hade haft en tydlig hand i att styra mitt urval.

---

<sup>91</sup> Ahrne och Svensson (2011), sid 43

Samtidigt var det naturligt att hon visste vilka elever på skolan som hade dyslexi - särskilt om de fick extra stöd av henne. Dessutom var det en väldigt fördel där och då att ha en hjälpsam kontakt som förmedlade lämpliga respondenter. Jag ser ingen påtaglig risk att dessa på något vis skulle vara hämmade eller vinklade i sina svar på grund av hennes medverkan.

Dessa är mina avidentifierade respondenter:

Karin: elev i årskurs 2

Erik: elev i årskurs 3

Lena: lärare i Engelska

Gustav: lärare i Samhällskunskap

Anna: Specialpedagog

### **3.4. Etiska hänsynstaganden**

Vetenskapsrådet är en myndighet underställt Utbildningsdepartementet, som förutom att utveckla svensk forskning av högsta vetenskapliga kvalitet också har det övergripande ansvaret för att forskningen efterlever vissa etiska principer.<sup>92</sup> Dessa finns publicerade i en skrift kallad *Forskningsetiska principer* och den ger en god vägledning för hur jag borde förhålla mig till respondenterna i min undersökning. Det finns fyra huvudkrav och två rekommendationer att efterleva som jag här presenterar sammanfattningar av och reflekterar över:

#### *Informationskravet:*

"Regel 1: Forskaren skall informera uppgiftslämnare och undersöknings- deltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. De skall därvid upplysas om att deltagandet är frivilligt och om att de har rätt att avbryta sin medverkan. Informationen skall omfatta alla de inslag i den aktuella undersökningen som rimligen kan tänkas påverka deras villighet att delta."<sup>93</sup> Vid min första kontakt med de personer jag ville intervjua; specialpedagog, lärare och elever, kändes det viktigt jag genast informerade dem om att deras svar skulle ligga till grund för ett examensarbete så att de kunde fundera på om de var intresserade eller inte. Först när jag kontaktade dem för andra gången och de visade sig intresserade började vi leta tider för att träffas som passade dem så bra som det absolut var möjligt. Allt för att minska deras känsla av stress och att de skulle få

---

<sup>92</sup> Vetenskapsrådet, <http://www.vr.se/omvetenskapsradet.4.4b3ca0f810bf51c922780002034.html>

<sup>93</sup> Vetenskapsrådet (2002), sid 7

tid att tänka till kring de frågor som jag sade att jag ville ställa. Specialpedagogen hade jag lyckligtvis möjlighet att träffa personligen i samband med planering av intervjuerna, som ägde rum på skolan som jag undersökte, medan jag endast hade möjlighet att samtala per telefon med de övriga. Det kändes i alla fall bättre att ha utbytt riktiga ord med dem i förväg istället för exempelvis e-mail. Jag utbytte dessutom kontaktuppgifter med dem i den händelse de eller jag själv skulle komma på något mer som vore relevant för ämnet men som inte togs upp vid intervjutillfället. Vid detta tillfälle informerade jag dem även, ganska naturligt, om att deras svar skulle ligga till grund för mitt examensarbete, gjort vid Högskolan i Halmstad.

#### *Samtyckeskravet:*

"Regel 2: Forskaren skall inhämta uppgiftslämnarens och undersökningsdeltagares samtycke. I vissa fall bör samtycke dessutom inhämtas från förälder/vårdnadshavare (t.ex. om de undersökta är under 15 år och undersökningen är av etiskt känslig karaktär)."<sup>94</sup> Alla de tillfrågade tackade Ja till att delta. Eftersom jag inte bedömde att mina frågeställningar var särskilt etiskt känsliga och alla inblandade var över 15 år gamla beslöt jag att det inte var nödvändigt att informera elevernas vårdnadshavare. Däremot hade jag gärna svarat på deras frågor om de fått höra om de kommande intervjuerna och var nyfikna. "Regel 3: De som medverkar i en undersökning skall ha rätt att självständigt bestämma om, hur länge och på vilka villkor de skall delta. De skall kunna avbryta sin medverkan utan att detta medför negativa följder för dem."<sup>95</sup> Jag försäkrade alla de medverkande att de fick avbryta närhelst de ville, även under intervjuens gång. Självfallet förelåg inga negativa följder för dem om så hade skett.

#### *Konfidentialitetskravet:*

"Regel 4: I sitt beslut att delta eller avbryta sin medverkan får inte undersökningsdeltagarna utsättas för otillbörlig påtryckning eller påverkan. Beroendeförhållanden bör heller inte föreligga mellan forskaren och tilltänkta undersökningsdeltagare eller uppgiftslämnare."<sup>96</sup> Mig veterligen förekom ingenting sådant. Jag ansträngde mig verkligen för att visa att de genom sin frivilla medverkan gjorde mig en stor tjänst som jag var djupt tacksam för. Om något var jag beroende av de medverkandes goda vilja. "Regel 5: All personal i forskningsprojekt som omfattar användning av etiskt känsliga uppgifter om enskilda, identifierbara personer bör underteckna en förbindelse om tystnadsplikt beträffande sådana uppgifter."<sup>97</sup> Jag försäkrade de medverkande om fullständig konfidentialitet och alla intervjuade personer har således givits alias som de kallas vid här i uppsatsen. "Regel 6: Alla uppgifter om

---

<sup>94</sup> Ibid, sid 9

<sup>95</sup> Ibid, sid 10

<sup>96</sup> Ibid, sid 10

<sup>97</sup> Ibid, sid 12

identifierbara personer skall antecknas, lagras och avrapporteras på ett sådant sätt att enskilda människor ej kan identifieras av utomstående. I synnerhet gäller detta uppgifter som kan uppfattas vara etiskt känsliga. Detta innebär att det skall vara praktiskt omöjligt för utomstående att komma åt uppgifterna."<sup>98</sup> Alla data har hållits väl skyddad under hela tiden som projektet har pågått. Jag ser heller inga skäl till att publicera sanna identiteter efteråt, även om uppgifterna knappast är etiskt känsliga i sig.

#### *Nyttjandekravet:*

"Regel 7: Uppgifter om enskilda, insamlade för forskningsändamål, får inte användas eller utlånas för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften" och "Regel 8: Personuppgifter insamlade för forskningsändamål får inte användas för beslut eller åtgärder som direkt påverkar den enskilde (vård, tvångsintagning, etc.) utom efter särskilt medgivande av den berörda."<sup>99</sup> Inget sådant har eller skall självfallet förekomma. De insamlade uppgifterna kan heller inte direkt användas i något sådant syfte.

#### *Rekommendationer:*

"Rekommendation 1: Forskaren bör ge uppgiftslämnare, undersökningsdeltagare och andra berörda tillfälle att ta del av etiskt känsliga avsnitt, kontroversiella tolkningar etc. i undersökningsrapporten innan den publiceras."<sup>100</sup> Jag gjorde här bedömningen att min undersökning är så okontroversiell i sin natur att detta var onödigt, även om jag naturligtvis hoppas att den har något att bidra med. "Rekommendation 2: Forskaren bör vid lämpligt tillfälle fråga undersökningsdeltagare, uppgiftslämnare och andra berörda personer om de är intresserade av att få veta var forskningsresultaten kommer att publiceras och att få en rapport eller sammanfattning av undersökningen."<sup>101</sup> Detta fick alla de medverkande veta om redan vid min allra första kontakt med dem. Det vore roligt om de skulle finna uppsatsen intressant att läsa.

### **3.5. Genomförande**

Intervjuerna hölls i ett trevligt, avskilt rum på gymnasieskolan under tre dagar. Det var tämligen odramatiskt. Samtalen öppnade med en kort stunds trivsamt kallprat för att bryta isen, varefter jag satte igång diktafonen och började intervjun på riktigt. Jag höll samtalet ganska väl till de förberedda frågorna, utan att för den sakens skull göra intervjun alltför styltad. Intervjuguiden var snarare till för att tjäna som ramverk för ett samtal än att binda oss slaviskt till punkterna i en exakt ordning. När jag kände att frågorna hade blivit besvarade så pass

---

<sup>98</sup> Ibid, sid 12

<sup>99</sup> Ibid, sid 14

<sup>100</sup> Ibid, sid 15

<sup>101</sup> Ibid, sid 15

utförligt att de skulle kunna användas tackade jag för medverkan och stoppade diktafonen.

### **3.6. Material**

Intervjuerna med två gymnasieelever, två lärare och en specialpedagog utmynnade i 33 sidor transkriberat samtal. Detta empiriska material ligger till grund för min analys. Intervjuerna genomfördes på en kommunal gymnasieskola i Hallands län.

### **3.7. Validitet och reliabilitet**

Brinkkjær och Høyen redogör för professorn i pedagogik Steinar Kvaless förslag på hur kvalitativ forskning kan krävas på värdering av i vilken mån den är valid, och jag har gjort mitt bästa för att efterleva dessa i min undersökning. Forskningsmässig validitet uppnås genom att ha en kritisk syn på analysen och kontroll på att denna inte är favoriserar selektiva uppfattningar och ensidiga tolkningar. Det måste även finnas ett tydligt perspektiv på forskningsföremålet; i detta fall perspektiv på specialpedagogik. Forskningsprocessen har följt den rekommenderade ordningen i det att jag först beslutade vad som skulle undersökas och varför, innan jag gick vidare till att bestämma en lämplig metod. Den ämneskunskap om dyslexi som jag baserar undersökningen på har jag eftersträvat att vara kompletterande där den inte är exakt överensstämmande mellan källorna, utan att för den delen medvetet ha utelämnat några uppenbara åsiktskonflikter. Genom att dokumentera hur mina tolkningar och resultat kan uppfattas som forskningsmässigt relevanta, och för vad, var och varför, visar jag att undersökningen är något som jag står för och handla utefter.<sup>102</sup>

Kan det då garanteras att andra forskare kommer att nå fram till samma resultat och slutsatser om de använder sig av mina intervjufrågor och min metod för genomförande? Nej, det kan inte garanteras. Urvalet av respondenter är så litet att det inte är tillnärmelsevis statistiskt säkerställbart. Krav på hög reliabilitet i det avseendet kan inte uppnås. Detta är dock givet på förhand med hänsyn till den tid och de resurser som stått till förfogande för att besvara frågeställningarna. Den form av reliabilitet som eftersträvas är istället att frågorna är korrekt formulerade, att respondenterna förstår frågorna, svarar på dem med minimal avvikelse från deras hållna uppfattningar, att svaren dokumenteras så noga som möjligt, och att jag som

---

<sup>102</sup> Brinkkjær & Høyen (2011), sid 107-108



forskare presenterar och tolkar svaren på ett ärligt och noggrant sätt. Genom att intervjua fem individer från tre olika kategorier av människor istället för fem individer av en enda kategori, alltså antingen elever, lärare eller specialpedagoger, så har en större mättnadseffekt uppnåtts av de givna svaren. Skillnaderna mellan respondenterna höjde chansen att få fram olika synpunkter.

### 3.8. Analysverktyg

Utifrån Nilholms tre perspektiv – kompensation, kritik och dilemma – har jag utarbetat en enkel mall för att besvara min frågeställning nr. 2: *Hur ser eleverna, lärarna och specialpedagogen på användningen av anpassningar i klassrummet och av specialpedagogik utanför klassrummet?* Perspektiven utgör grova kategorier där åsikter uttryckta i intervjuer kan placeras och analyseras. Det kan med fog hävdas att verkligheten är så komplex att alla de tre perspektiven kan stämma in på alla respondenternas utsagor. Det duger inte att försöka tvinga in resultaten i obändiga modeller - en del svar kanske passar delar av Nilholms perspektiv, och några kanske faller helt utanför. Jag vill dock göra den förenklande distinktionen att enbart insatser som kräver specialpedagogik utanför den vanliga klassen ska räknas till det kompensatoriska perspektivet. Anpassningar i klassrummet som kommer alla elever till del och kan visa sig vara nyttiga för allas inlärning är helt i linje med vad förespråkare av det kritiska perspektivet önskar. Det tycks snarast som om anpassningar i klassrummet är en gemensam punkt för båda perspektiven i genomförande, även om det finns skillnader i synsätt på individens behov.

Min mall utgörs av två begreppskategorier, som jag kallar för Specialpedagogiska perspektiv och Verklighetsbeskrivning. Dessa bryts i sin tur ner i tre subkategorier:

#### Specialpedagogiska perspektiv

- Kompensation: Eleven har problem som behöver kompenseras för. Specialpedagogik av olika slag ska hjälpa eleven att kompensera för sin dyslexi, vid behov utanför dennes ordinarie klass.
- Kritik: Det är en oanpassad skolmiljö som skapar problem för eleverna genom att på olika vis segregera dem och beskriva dem som annorlunda och sämre. Lämpliga

anpassningar i klassrummet ska göra att alla elever kan lära på lika villkor.

- Dilemma: Jämlikhet och individuell anpassning är oförenliga.

#### Verklighetsbeskrivning

- Åtgärd: Hur studerar/arbetar eleven, läraren eller specialpedagogen i praktiken?
- Effekt: Vilken upplevd effekt anses åtgärderna ha?
- Åsikt: Vilken åsikt har eleven, läraren eller specialpedagogen om åtgärderna och deras upplevda effekter?

Mallen fungerar så här: Respondentens svar är markerade i den eller de tomma rutor under de specialpedagogiska perspektiven som bäst stämmer in på hans eller hennes verklighetsbeskrivning.

Tabell 1: Analysmallen i grundutförande

	<b>Kompensation</b>	<b>Kritik</b>	<b>Dilemma</b>
<b>Åtgärd</b>			
<b>Effekt</b>			
<b>Åsikt</b>			

Skapandet av ett eget "mätinstrument" ger upphov till ett reliabilitetsproblem: Hur pålitligt är det? Skulle det fungera på samma sätt och ge samma utfall på liknande svar från andra respondenter behandlade av andra forskare? Min bedömning är att mallen låter sig användas för vad den är avsedd som; nämligen ett redskap som låter mig presentera och tolka svar. Det är inte ett något avancerat instrument som ska ge exakta svar.<sup>103</sup>

---

<sup>103</sup> Ejvegård (2003), sid 75-77

## 4. Analys

Så hur svarade då två elever, två lärare och en specialpedagog på mina frågor om hur deras gymnasieskola arbetar med elever med dyslexi? I *Bilaga 3 - Fullständig analys* presenteras deras svar en person i taget, indelade kapitelvis, för att få individuella beskrivningar av studier och arbete på skolan. Svaren är sammanfattade här, med naturlig början med frågeställning 1:

### 1. Vilket särskilt stöd får dyslektiska elever på skolan?

I fråga om anpassningar i klassrummet tar jag fasta på följande aspekter i den mån respondenterna berättade om dem: *En god inlärningsmiljö, Lärarens kunskap och inställning, Direkt undervisning, Multisensorisk stimulering, Grupparbeten, Repetition är all kunskaps moder, Anpassade redovisningar, Läxläsning, och Tekniska hjälpmedel.* När det gäller specialpedagogik och annan särskild hjälp behandlas: *Fonologisk träning, Lärarassisterad högläsning, och Ansvarig personal.* Även *Motivation och självförtroende* samt huruvida lärarna tar hänsyn till dyslektiska elevers rätt till *Effektivt särskilt stöd och Anpassade kunskapsmål* tas upp.

Därnäst har jag försökt att med hjälp av mitt analysverktyg besvara frågeställning nr. 2:

### 2. Hur ser eleverna, lärarna och specialpedagogen på användningen av anpassningar i klassrummet och av specialpedagogik utanför klassrummet?

Det är förstås möjligt att se alla respondenternas studie- eller arbetssituationer ur alla tre perspektiven, men oftast är ett av dem mer gällande än de andra.

Till sist presenteras i slutanalysen en samlad bild av gymnasieskolans stöd till elever med dyslexi, hur dessa stämmer överens med forskningens rekommendationer, och vilka perspektiv på specialpedagogik som tycks vara de mest gällande.

### 4.1. Särskilt stöd och anpassningar

*En god inlärningsmiljö:* Att få fungera i en stimulerande men rofylld miljö var något som talades om av alla respondenterna. Karin, Lena, Gustav och Anna gav beskrivningar av hur förhållandena i klassrummet kunde göras bra med hjälp av effektiv pedagogik och goda

relationer mellan lärare och elever. Karin kunde dock även ge exempel på när det inte fungerade, vilket var när hon tvangs läsa högt eller traggla uppgifter som hon hade hjälplöst svårt för: *"...det är oftast väldigt många gånger när man blir frustrerad eller så, alltså sätta punkt på rätt stället eller man ska läsa högt då och så kommer man till mig och så bara plötsligt, "Ska du inte läsa?", men jag vill inte läsa liksom, och så blir det bara tjafs. Så där är det oftast problem, i Svenskan."* Erik tog upp att högljutt pladder bland klasskamraterna ofta var distraherande. Misslyckanden kunde alltså t.ex. bero på missriktad pedagogik av läraren eller respektlösa klasskamrater. Skolan hade en del förbättringspotential, även om mycket redan var bra.

*Lärarens kunskap och inställning:* Det var denna aspekt som nästan alla respondenterna tycktes lägga störst vikt vid, och det finns här likheter med vad Myrberg,<sup>104</sup> Ingvar,<sup>105</sup> och Föhrer och Magnusson<sup>106</sup> argumenterar för. En lärare som förstår vad eleverna har för behov, visar att han eller hon bryr sig, och är villig att anpassa verksamheten så att eleverna kan lära sig och visa upp sina kunskaper är helt avgörande för studieresultaten. Karin hade upplevt mycket stora skillnader i hur väl hon klarade undervisningen beroende på vilken lärare hon hade. Lena, Gustav och Anna uttryckte tydligt att den personliga relationen med eleverna och viljan att göra anpassningar för dem var viktigare än något annat för att få studierna som helhet att fungera. Erik sade inte lika mycket om detta. Huruvida det betyder att han egentligen brydde sig mindre om lärarens kunskap och relation till honom är svårt att säga säkert. Alla lärare är olika, och en del av dem på skolan var kunniga och motiverade medan andra tycks vara i behov av viss vidareutbildning inom specialpedagogik. Jag fick intrycket av att Lena, förmodligen tack vare Anna, var bättre insatt i dyslektikers problem och behov än Gustav. Gustav verkar dock ha vägt upp mycket genom att kunna skapa en trygg atmosfär, använda inkluderande pedagogik, anpassa kunskapsmålen och anamma tekniska hjälpmedel som var särskilt dyslektiker till fördel: *"...det jag tycker mig lyckas med ibland är att jag kan ge dem självförtroende så att dom vågar försöka... för mitt sätt att vara med mina elever bygger mycket på att jag bygger upp en relation och att det är okej att misslyckas, och säg till om du behöver hjälp ..."*

*Direkt undervisning:* Karin sade ingenting om denna form i klassrummet, medan Erik berättade att han hade god nytta av katederundervisning om han bara hade färdiga anteckningar så att han kunde koncentrera sig på att lyssna: *"... jag har svårt att läsa och skriva ner det som lärarna skriver på tavlan, och sen lyssna på det samtidigt, så jag får papper nerskrivet på det som vi går*

---

<sup>104</sup> Myrberg (2007), sid 86-87

<sup>105</sup> Ingvar (2008), sid 78-79

<sup>106</sup> Föhrer och Magnusson (2010), sid 56-57

*igenom på lektionerna."*

Vare sig Lena eller Gustav beskrev närmare hur de med klassisk katederundervisning kunde bibehålla i synnerhet dyslektiska elevers koncentration och intresse. Denna pedagogik, rekommenderad av Ingvar<sup>107</sup> och Høien och Lundberg,<sup>108</sup> använde helt säkert både Lena och Gustav sig av i någon utsträckning, men i avsaknad av deras berättelser och reflektioner går det inte att analysera vare sig motivering eller effekter. Gustav var den ende som alls talade om direkt undervisning i form av en-till-en pedagogik i klassrummet, men det skulle inte förvåna om även Lena brukade det vid tillfälle. Annas specialpedagogik innebar förstås direkt undervisning, men mer om detta lite längre fram.

*Multisensorisk stimulering:* Både Karin och Erik visade sig ha nytta av att få höra information, även om de hade olika användning för detta i klassrummet och vid läxläsning. Erik berättade att: "...på Svenskan så brukar min Svenskalärare läsa upp för hela klassen, uh, sen får vi uppgifter. Och det är jävligt bra, tycker jag." Varken Lena eller Gustav beskrev någon användning av pedagogik i klassrummet som aktiverade flera sinnen på en gång, men det är återigen högst troligt att det ändå förekom eftersom visuella och auditiva lärmaterial används så rutinmässigt nuförtiden.

*Grupparbeten:* Respondenterna gav inga beskrivningar av hur detta gick till och dess pedagogiska effekter. Eftersom det ändå helt säkert förekom är denna avsaknad smått beklaglig. En möjlig förklaring kan vara att de inte fick direkta frågor om grupparbeten, och en annan är att respondenterna själva inte gjorde någon naturlig koppling mellan dyslexipedagogik och grupparbeten.

*Repetition är all kunskaps moder:* Inte heller aspekten att dyslektiker ofta behöver längre tid på sig för att befästa nya kunskaper i långtidsminnet innan läraren går vidare till nästa moment nämndes av någon. I fråga om Karin och Erik finner jag detta vara något förvånande. Kanske de vid intervjutillfället inte kom att tänka på detta, möjligen för att de inte tillfrågades direkt, eller också kanske de inte upplever det som ett problem alls.

*Anpassade redovisningar:* När undervisningen fungerade som bäst för dyslektikerna, enligt alla respondenterna, gjorde läraren vissa *anpassningar i undervisning och redovisningar*. I Karins fall handlade det om fokus på innehåll istället för stavning när det senare inte var vad

---

<sup>107</sup> Ingvar (2008), sid 51

<sup>108</sup> Høien och Lundberg (2013), sid 218

som testades: "...jag får muntliga prov, hjälp med att skriva och sånt..." Både hon och Erik fick mer tid än vanligt på sig att bli klara med skriftliga prov, och Karin fick ibland svara muntligt på prov hos Anna, som skrev ned hennes svar. Gustav brukade ge så lång tid på sig som alla i klassen behövde, så länge schemat alls tillät det. Detta är typexempel på Wolffs och Ingvars rekommendationer.<sup>109 110</sup>

*Läxläsning:* Detta såg lite olika ut för Karin och Erik. Karin fick ibland hjälp av Anna att få läxor upplästa för sig och hemma lyssnade hon oftast på inläst material hellre än att läsa själv. Detta brukade vara nog för att hon skulle kunna ta till sig innehållet och redovisa det väl efteråt. Hon sade inte om hon fick någon särskild hjälp av sina föräldrar. Erik läste å sin sida istället texter på vanligt sätt och förlitade sig mycket på hjälp av datorns ordbehandlingsprogram och sin mammas hjälp att formulera meningar: "Om jag ska skriva en uppsats så hjälper hon mig att formulera meningar och sånt. Och när jag skriver själv så blir det inte så bra." Föhrer och Magnussons<sup>111</sup> och Ingvars<sup>112</sup> förslag var alltså i bruk, men det blir tydligt att två elever med samma funktionsnedsättning ändå kan föredra olika metoder för att göra sina läxor. Inte alla elever kan ens få någon meningsfull läxhjälp av sina föräldrar, av de mest skiftande anledningar.

*Tekniska hjälpmedel:* Dator med ordbehandlingsprogram var det redskap som användes eller ställdes till förfogande av samtliga deltagare. Den underlättade, kanske rent av möjliggjorde, både arbetet i skolan och läxläsningen hemma för Karin och Erik. Smartboard i klassrummet, med dess möjlighet att skriva ut lektionens anteckningar efteråt, uppskattades av Karin, Lena och Gustav. Sade Lena om Smartboard: "Allt jag skriver kan jag spara. Jag kan skicka det till eleven, jag kan skriva ut det, jag kan göra det större, jag kan göra det mindre." Lena och Gustav var även nöjda med hur nätverket Fronter kunde vara en hjälp för kanske särskilt dyslektiker, eftersom information därigenom inte kunde tappas bort och inlästa kursböcker fanns att tillgå där. Vare sig Karin eller Erik nämnde dock något om Fronter som en stor hjälp för dem. När det gällde inläst material var bilden blandad: Gustav var en varm förespråkare och Karin använde sig av det vid läxläsning, medan Erik inte tyckte om det alls utan läste på vanligt sätt. Høien och Lundberg, Myrberg och Ingvar föreslår särskilt ordbehandlingsprogram och inläst material, och här tycks det som om lärarna och skolan rent av övertrumfar forskarnas

---

<sup>109</sup> Wolff (2006), sid 6

<sup>110</sup> Ingvar (2008) sid 110

<sup>111</sup> Föhrer och Magnusson (2010), sid 94

<sup>112</sup> Ingvar (2008), sid 104-105

rekommendationer.

*Fonologisk träning:* Karin fick hjälp av Anna att förbättra sin läsförståelse och skrivfärdighet genom särskilda övningar som byggde upp hennes fonologiska medvetenhet. Det kunde t.ex. vara högläsning av en text och lära sig var skiljetecknen skulle placeras: "...hon hade då koncentrerat sig på att inte sätta så det skulle låta som att sätta punkt, men hade hon läst det högt för mig så hade jag hört det tydligare att, ja, här ska det vara en punkt, och där ska det vara en punkt, istället för att jag själv ska sitta och läsa det, och så sitter jag och läser och läser och läser och så tycker jag att det här låter ju skitbra och så sitter inte en enda punkt på hela pappret." Erik hade valt att inte längre ta emot någon sådan träning, men hade tidigare gjort det. Den fonologiska träningen på den här gymnasieskolan utfördes mestadels genom högläsning av litteratur någon extra timme i veckan, snarare än med särskilda övningar i intensiva program så som Wolff beskriver användes framgångsrikt för 9-åriga barn.

*Lärarassisterad högläsning:* Den vanligaste lästräningen för dyslektikerna på skolan, rekommenderad av Ingvar,<sup>113</sup> Høien och Lundberg<sup>114</sup> och Myrberg<sup>115</sup> är att specialpedagogen leder dem i läsning av lagom utmanande skönlitteratur. Anna brukade läsa ett kapitel högt, varefter eleven läste samma stycke och fick träna på det hemma till nästa tillfälle. Här tränade Anna eleverna i sådant som vokalers betydelse för ords uttal och övade upp deras fonologiska medvetenhet. Tydligt var dessa tillfällen de enda som dyslektikerna som kom till Anna alls läste högt, så det tycks ha varit viktiga inslag för dem: "*Sen läser jag nästa kapitel och så läser dom det hemma, och så vidare. Dom läser ett känt, ett hört, kapitel hemma, och sen läser dom upp det högt för mig. Och vad jag har märkt är att är det enda gången dom här killarna läser högt, så är det för mig en gång i veckan.*"

*Ansvarig personal:* Som skolans specialpedagog var Anna ansvarig för att hjälpa dyslektikerna i att ta reda på deras behov, utforma åtgärdsprogram i samarbete med lärarna, och erbjuda särskilt stöd i avskildhet från de vanliga klasserna: "*För dyslektiker är inte en klump, som man kan säga att alla dyslektiker ska ha samma stöd, utan det är Kalle, Lisa, Pelle med dyslexi måhända, men deras stödbehov kan se väldigt olika ut.*" Och: "...utifrån varje elevs behov ska de få stöd att klara av sin undervisning och nå sina mål." Allt detta var dock frivilligt för eleverna att delta i, och mycket ansvar vilade på dem personligen att söka kontakt och be om hjälp. I klassrummen hade lärarna, som Lena och Gustav, ansvaret för att lyssna in eleverna och göra lämpliga

---

<sup>113</sup> Ingvar (2008), sid 97

<sup>114</sup> Høien och Lundberg (2013) sid 237

<sup>115</sup> Myrberg (2007), sid 87-88

anpassningar. Anna ansåg att skolan kunde och borde göra mer för att fånga upp de elever som saknade egen nödvändig drivkraft; många saknade självförtroende nog för att klara ansvarsbördan. Hur denna bild passar in i ett större sammanhang på svenska gymnasieskolor har jag inte tagit del av någon forskning som behandlar. Jag tror att det skulle krävas mer utbildning och kommunikation mellan personal, elever och målsmän för att genomföra program som följer dyslektikerna så noga som Anna skulle önska. Det finns även dyslektikernas egen frihet att välja hur de vill lägga upp sina studier att väga in.

*Motivation och självförtroende:* Så som Karin, Lena, Gustav och Anna beskrev sina studie- och arbetssituationer hängde detta framför allt ihop med personligt bemötande mellan lärare och elev. Det går inte att helt koppla isär personlig relation från pedagogiska metoder, och Karins attityder till sina lärare handlade till stor del om vad hon skulle göra i klassrummet. Erik sade näst intill inget om detta. Det är problematiskt att göra antaganden, men rimligtvis skulle även hans motivation och självförtroende påverkas av relationen till sin lärare och av tillgång till färdiga anteckningar vid katederundervisning. Avvikande exempel förekommer dock, som i fallet med en av Lenas elever med dyslexi som inte ville ta emot hjälp: *"...för honom har det blivit en drivkraft tror jag att lära sig att hantera detta, att lära sig ett system att jobba. För att han blir... är liksom väldigt så målmedveten att, -nej, ska inte ha hjälp och jag får inte nämna det och så, kvickt. De andra är mer såhär, -snälla, hjälp mig, och han når mycket längre än de andra två, fastän han har en ganska svår dyslexi."*

*Effektivt extra stöd:* Så som skollagen (3 kap. 10 §) föreskriver verkar det särskilda stöd som skolan erbjuder ha goda effekter på dyslektikernas studieresultat förutsatt att det tas emot och fullföljs. Karin och Erik kände sig båda hjälpta av den träning och läxhjälp de fick av specialpedagogen. Anna menade å sin sida att hon såg ett tydligt positivt samband mellan dyslektiska elevers mottagande av särskilt stöd hos henne och deras studieresultat, medan de som inte ville eller sade sig inte orka gå en extra timme hos henne oftast fick det svårare att klara av studierna: *"...en sån elev, som avböjde stöd, skrev jag precis till den här klassföreståndaren i 1:an med anledningen att, -jag pallar inte. En timme till i veckan eller vad det nu kan bli. Och nu skriver dom... klassföreståndarna att det... det blir stora svårigheter, det visar sig nu då i Svenska A och i Matten, så den här killen behöver nog hjälp – nu. Och då går han efter halva 2:an."*

*Anpassade kunskapsmål:* Respondenternas utsagor visade att lärarna på skolan var olika insatta i vilka kunskapsmål som vid behov skulle bortses från vid bedömning i enlighet med skollagen kap. 15, 26 §. En del, inklusive Lena och Gustav, visste vad som gällde och bortsåg



från de mål som deras elever med dyslexi omöjligt kunde uppnå, medan Karins lärare i Svenska tydligen var sämre informerad. Lena: "Jag har en kille i Psykologi, han läser Psykologi A, också svår dyslexi: Han gjorde sitt prov, skrev det, och sedan fick han möjlighet att komplettera muntligt när jag inte riktigt hängde med på vad han hade skrivit. Och det gick ju jättebra, han fick ju full pott på det, han hade ju inte ett fel utan han har ju ett A i bakfickan redan." Lena trodde också att en förändring till det bättre skulle komma att ske i takt med att nya lärare med detta tänk med sig från sin utbildning kom ut på skolorna.

## 4.2. Perspektiv på specialpedagogik

Här följer slutanalysen av vilka perspektiv på specialpedagogik som respondenterna tycks ha, utifrån frågeställningen:

- Hur ser eleverna, lärarna och specialpedagogen på användningen av anpassningar i klassrummet och av specialpedagogik utanför klassrummet?

**Tabell 2: Analysmallen i bruk**

	<b>Kompensation</b>	<b>Kritik</b>	<b>Dilemma</b>
<b>Åtgärd</b>	Anna	Lena Gustav	Karin Erik
<b>Effekt</b>	Karin Erik Anna	Karin Lena Gustav	
<b>Åsikt</b>	Erik Anna	Karin Lena	Karin Gustav

Blått = Elever Rött = Lärare Grönt = Specialpedagog

Liten kursiv stil = Respondent som till viss del passar i ett andra perspektiv

*Åtgärd:* Den som tydligast arbetade utifrån det *Kompensatoriska perspektivet* var förstås specialpedagogen Anna, vars uppgift ju var att ge extra stöd utanför klassrummet till de elever som behövde och ville ta emot det. Karin passar delvis in här p.g.a. den hjälp hon fick av

Anna. Bilden är dock mer komplicerad än så eftersom Karin liksom Erik kunde klara av det mesta själv i klassrummet om bara vissa enkla anpassningar gjordes i linje med det *Kritiska perspektivet*. Lena och Gustav hör också hit eftersom de tycktes arbeta så pedagogiskt och socialt inkluderande i sina klasser. Karins och Eriks studiesituationer förklaras bäst genom *Dilemmaperspektivet* eftersom det tycks vara omöjligt att förena deras individuella förutsättningar med målsättningen att ge alla elever samma kunskap och erfarenheter: Ibland räckte det med anpassningar i klassrummet och ibland behövdes särskilt stöd.

*Effekt:* Föga överraskande hade Anna mest gott att berätta om effekterna av specialpedagogik för dyslektiker, vilket är i linje med det *Kompensatoriska perspektivet*. När det gäller eleverna är bilden något mer oväntad: Karin, som fortfarande tog emot extra stöd, tycktes faktiskt vara mindre beroende av det än Erik, som sedan ett halvår tillbaka avböjt vidare stöd men samtidigt tydligare uttryckte vilken hjälp det varit och förmodligen fortfarande skulle vara. Man lever inte alltid som man lär. Karin verkar ha kunnat klara av nästan alla vanlig klassrumsundervisning om bara pedagogiken anpassades så som det *Kritiska perspektivet* förespråkar. Kanske hade hon inte alls behövt något särskilt stöd om Svenska- lektionerna varit bättre anpassade för henne. Lena och Gustav tyckte också att effekterna av deras arbetsgångar var så goda att behovet av specialpedagogik utanför klassrummet var litet.

*Åsikt:* Åsikterna om behovet av specialpedagogik gick vitt isär. Anna och Erik var de som uttryckte starkast stöd för dess nytta, i linje med det *Kompensatoriska perspektivet*. Karin och Lena gav däremot starkast uttryck för att pedagogiken borde anpassas för klassrummet, i enlighet med *Kritiska perspektivet*. Karin visste samtidigt med sig att det fanns moment som bäst klarades av utanför klassrummet, kanske med specialpedagogens hjälp. Detta bryderi är vad *Dilemma perspektivet* talar om; att motsättningarna mellan jämlikhet och individuella behov inte helt går att upplösa. Gustav sade detta rakt ut, vilket gör honom en anhängare av detta synsätt.

## 5. Avslutning

Avslutningsvis presenteras här de slutsatser som jag dragit av respondenternas utsagor om stödet till elever med dyslexi på deras gymnasieskola. Jag diskuterar även forskningsmässiga utmaningar och möjliga uppföljningar som kunde ha ökat studiens reliabilitet.

### 5.1. Slutsatser

Gymnasieskolan som jag undersökt tog i stor utsträckning och på många olika sätt väl hand om dyslektiska elever, men där fanns också förbättringspotential. När det gällde skapandet av en god lärmiljö visste de intervjuade lärarna hur de skulle gå till väga och eleverna kunde reflektera över tillfällen som fungerade och sådana som inte gjorde det. Lärarens kunskap och inställning var ofta nyckeln här. Vissa lärare byggde upp varma relationer till eleverna, anpassade kunskapsmål och redovisningar om det som i fallet med dyslektiker fanns skäl till det, och anammade tekniska hjälpmedel för att underlätta skolarbete och kommunikation. Andra lärare kunde däremot insistera på att en elev med dyslexi läste högt i klassen eller hängde upp sig på att skiljetecken i texter skulle placeras helt rätt.

Över lag visade sig alla respondenterna vara stort hjälpta av tekniken; datorer för att skriva på med ordbehandlingsprogram, smartboard i vissa klassrum från vilka anteckningar kunde skrivas ut, och inläst material för läxläsning. Eleverna föredrog ibland vissa hjälpmedel framför andra, som i fallet med ljudböcker där en elev använde dem mycket och den andra inte alls, utan fick istället mycket läxhjälp av en förälder. Lärarna tycktes förlita sig olika mycket på tekniken. Den ene använde hjälpmedel så mycket han kunde, medan den andre använde mer anpassad pedagogik för att lyfta de svagaste eleverna.

Skolans specialpedagog gav elever med dyslexi särskilt stöd genom högläsning av litteratur, med fonologisk träning som ett inbyggt element. Elever brukade komma till henne ungefär en gång i veckan. Intensiva program för att träna upp den fonologiska medvetenheten tycktes inte förekomma här. Specialpedagogen hjälpte också dyslektiker med att läsa upp läxor, och att förhöra dem muntligt på prov medan hon skrev ned deras svar.

Hur eleverna, lärarna och specialpedagogen såg på anpassningar i klassrummet och på specialpedagogik tycks delvis vara sammankopplat med vilka uppgifter respondenterna hade. Eleverna var den mest splittrade kategorin; å ena sidan kunde de klara av det allra mesta i klassrummet förutsatt att vissa anpassningar och hjälpmedel stod till buds, men å andra sidan hade de stor nytta av det särskilda stöd som gavs av specialpedagogen. Detta gjorde att de i fråga om åtgärder bäst kunde förstås genom *Dilemmaperspektivet* men de skiljde sig i fråga om stödets effekt och åsikter om det. Lärarna var för sin del mestadels i det *Kritiska perspektivet* i att de skapade sociala och pedagogiska förutsättningar som möjliggjorde för alla elever att lyckas. Brytpunkten mellan dem handlade om åsikter. Specialpedagogens arbete och synsätt var tydligt inom ramarna för det *Kompensatoriska perspektivet*; elever med dyslexi behöver vanligtvis extra stöd för att nå sin högsta potential och ibland för att alls klara av sin skolgång.

## 5.2. Diskussion

Mina smala frågeställningar om anpassningar och specialpedagogik ger en ofullständig men ändå intressant inblick; en pusselbit som ensam inte betyder så mycket men som är en del av ett större sammanhang som innefattar många aspekter som tillsammans påverkar dyslektiska elevers skolgång på gymnasiet. I hermeneutisk anda har jag skapat viss förståelse för elevers, lärares och en specialpedagogs upplevelser genom att tolka deras subjektiva svar på ett noggrant och reflekterande vis.<sup>116</sup>

En försvårande omständighet har varit bristen på forskning om dyslexipedagogik på gymnasiet. Fokus tenderar att vara på pedagogik och insatser för mycket unga elever. Många rekommenderade anpassningar i klassrummet och en del metoder för specialpedagogik har dock förelagits även för de äldre, och det var glädjande att se hur många av dessa som faktiskt var i bruk på skolan jag undersökte. De främsta inslagen var goda relationer till eleverna,<sup>117</sup> anpassningar i pedagogik, redovisningar och kunskapsmål,<sup>118</sup> tekniska hjälpmedel,<sup>119</sup> <sup>120</sup> <sup>121</sup> <sup>122</sup> och lästräning tillsammans med specialpedagogen.<sup>123</sup> <sup>124</sup> <sup>125</sup> Allt detta kom starkt

---

<sup>116</sup> Brinkkjær och Høyen (2011), sid 74-75 och 77

<sup>117</sup> Föhrer och Magnusson (2010), sid 56-57

<sup>118</sup> Wolff (2006), sid 6

<sup>119</sup> Høien och Lundberg (2013), sid 253-254

<sup>120</sup> Myrberg (2001), sid 19-20

<sup>121</sup> Myrberg (2007), sid 90, 92-93

<sup>122</sup> Ingvar (2008), sid 111

rekommenderat av alla de forskares verk som jag lutat mig mot. I fråga om tekniken utvecklas denna snabbt, med Ipads och kameror i mobiltelefoner som möjliga hjälpmedel för dyslektiker som inte forskarna för bara några år sedan kunde ta med i beräkningen.

De två intervjuade lärarna var mycket olika väl insatta i dyslektikers exakta problematik men båda hade pedagogiska metoder för att inkludera och hjälpa även dessa elever. Kanske var det ändå oundvikligt att det genom en dyslektisk elevs utsaga framkom att en av hennes lärare var helt oförstående till hennes behov, vilket så som Ingvar menar kan tyda på att det här finns behov av förbättringar bland lärarna.<sup>126</sup>

En del aspekter av pedagogik som forskare har lyft fram som viktiga nämndes inte alls av respondenterna, t.ex. grupparbeten<sup>127 128</sup> och vikten av repetition.<sup>129 130</sup> Till stor del måste jag själv ta på mig ansvaret för det, eftersom jag kunde ha varit mer direkt i mina frågor till dem för att få fram svaren. När intervjuerna genomfördes hade jag dock inte en checklista för varenda form av pedagogik som kunde vara av intresse, och nu föll det sig så att respondenterna antingen inte valde eller inte kom på att lyfta fram vissa delar. Att gå tillbaka till fyra av fem respondenter och be om fyllnadsintervjuer kändes opraktiskt när jag väl hade upptäckt bristen. En intressant uppföljning direkt efter intervjuerna hade varit att genomföra observationer i respondenternas faktiska studie- och arbetsmiljö för att därefter göra jämförelser. Ord och handling skiljer sig ofta. En sådan undersökning hade förstås krävt många besök, eftersom respondenterna studerade och arbetade mestadels åtskilt. Den hade inte varit praktiskt genomförbar vid tiden för detta projekt, utan kan ses som en forskningsmässigt önskvärd uppföljning.

Det som har vållat mig störst huvudbry som forskare är tolkningen av respondenternas erfarenheter utefter om möjligt ett enda perspektiv på specialpedagogik. Även bortsett från det faktum att alla Nilholms perspektiv skulle kunna användas för att tolka alla svaren så är det vanskligt att tvinga även till synes tydliga svar till att passa ett särskilt synsätt. Verkligheten är, och har här tydligt visat sig vara, mer komplicerad än så. Samtidigt finns det vinster med att

---

<sup>123</sup> Ibid, sid 97

<sup>124</sup> Høien och Lundberg (2013) sid 237

<sup>125</sup> Myrberg (2007), sid 87-88

<sup>126</sup> Ingvar (2008), sid 78-79

<sup>127</sup> Föhrer och Magnusson (2010), sid 93-94

<sup>128</sup> Høien och Lundberg (2013), sid 257-258

<sup>129</sup> Ingvar (2008), sid 51

<sup>130</sup> Høien och Lundberg (2013), sid 220

göra generaliseringar eftersom man på så vis kan se tendenser.<sup>131 132</sup> Jag ser det som en intressant tendens att perspektiven på specialpedagogik beror på vilka uppgifter och erfarenheter som respondenterna hade.

### **5.3. Didaktiska implikationer**

Min undersökning lyfter fram och diskuterar pedagogiska former och tekniska lösningar som är till stor nytta för alla lärare, men kanske främst på gymnasiet. För att kunna möta dyslektikers behov måste lärare utbildas något i hur elevernas funktionsnedsättning fungerar och vilka pedagogiska anpassningar och tekniska hjälpmedel som kan underlätta undervisningen. I klassrummet börjar detta med skapandet av en trygg lärmiljö och byggandet av tillit och ömsesidig respekt med eleverna. Dyslektiker behöver detta särskilt mycket eftersom de ofta har lågt självförtroende och är omotiverade av lästunga ämnen.

Samtidigt som så mycket som möjligt görs för att klassundervisningen är inkluderande och hjälper alla elever att nå sina mål så bör de som riskerar att misslyckas uppmuntras att (i den mån de har rätt till det) ta emot specialpedagogens särskilda stöd. Detta kan ofta göras utanför ordinarie schema, och då missar inte eleven sin vanliga undervisning och behöver inte känna sig exkluderad.

Det är lätt att bli entusiastisk inför utsikten att radikalt kunna förbättra dyslektiska elevers studiesituation med hjälp av ny teknik och intensiva träningsprogram, men som Høien och Lundberg varnar för kan stödåtgärder felaktigt se ut att ge effekt. Vissa elever kan t.ex. förbättra sina resultat under en period främst tack vare sina lärares plötsliga entusiasm och förhoppningar snarare än tack vare åtgärdernas kvaliteter.<sup>133</sup>

När det gäller särskilda perspektiv på specialpedagogik är det kanske inte så bra att lägga sig an med ett enda dogmatiskt synsätt, utan att istället kunna se dem allesammans och fundera kring deras inverkan och giltighet i olika givna situationer.

---

<sup>131</sup> Nilholm (2005), sid 125-127, 129-130

<sup>132</sup> Nilholm (2007), sid 19-23

<sup>133</sup> Høien och Lundberg (2013), sid 211-213

## 6. Källförteckning

Ahrne och Svensson (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.

Brinkkjær, Ulf & Høyen, Marianne (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur AB.

Föhrer, Ulla & Magnusson, Eva (2010). *Dyslexi – förbannelse eller möjlighet*. Lund: Grahns Tryckeri AB

Ejvegård, Rolf. (2003). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.

Høyien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (2013). *Dyslexi: från teori till praktik*. Stockholm: Författarna och Natur & Kultur.

Ingvar, Martin (2008). *En liten bok om dyslexi*, Stockholm: Natur och Kultur, Stockholm.

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*, Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.

Myrberg, Mats (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter: En forskningsöversikt på uppdrag av skolverket*. Stockholm: Skolverket.

Myrberg, Mats (2007). Dyslexi - En kunskapsöversikt. *Vetenskapsrådets rapportserie 2:2007*.  
[https://publikationer.vr.se/wp-content/uploads/2014/02/VR2.2007\\_02pdf](https://publikationer.vr.se/wp-content/uploads/2014/02/VR2.2007_02pdf)

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

Nilholm, Claes (2005). Specialpedagogik - Vilka är de grundläggande perspektiven?  
*Pedagogisk forskning i Sverige 2005 Årg 10 Nr 2 s 124-138*.  
<http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/8031/7080>

Elever med funktionsnedsättning och betyg, Skolverket.

<http://www.skolverket.se/bedomning/betyg/elever-med-funktionsnedsattning>

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsmässiga principer inom humanistisk-samhälls-  
vetenskaplig forskning*. Stockholm: Elanders Gotab.

Vetenskapsrådet. *Om Vetenskapsrådet*.

<http://www.vr.se/omvetenskapsradet.4.4b3ca0f810bf51c922780002034.html>

Wolff, Ulrika (2006). Olika lässvårigheter kräver olika pedagogiska insatser. *Dyslexi - aktuellt  
om läs- och skrivsvårigheter, Nr 1/2006*.

[www.dyslexiforeningen.se/egnafiler/wolff.pdf](http://www.dyslexiforeningen.se/egnafiler/wolff.pdf)

Wolff, Ulrika (2011). Effects of a Randomised Reading Intervention Study: An Application of  
Structural Equation modelling. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*,  
28 september 2011, 295-311.

[https://www.researchgate.net/publication/51668377\\_Effects\\_of\\_a\\_Randomised\\_Reading\\_Intervention\\_Study\\_An\\_Application\\_of\\_Structural\\_Equation\\_Modelling](https://www.researchgate.net/publication/51668377_Effects_of_a_Randomised_Reading_Intervention_Study_An_Application_of_Structural_Equation_Modelling)



## 7. Bilagor

Följande bilagor innehåller information som kan användas för att få bättre förståelse i dyslektikers läsning, se vilka frågor som låg till grund för intervjuerna, och djupare insikt i respondenternas studie- och arbetssituationer:

- Bilaga 1 - Att läsa med dyslexi
- Bilaga 2 - Intervjuguide
- Bilaga 3 - Djupanalys

## Bilaga 1 - Att läsa med dyslexi

Varför barn med dyslexi upplever läsning som så ansträngande kan ses i det här exemplet: De t kostar massor med energi att vilja mässa hålla totalt upp märksamhet på läsningen av långa meningar när den inte är automatisk och när man hela tiden måste använda minnesystemet för att få en effektiv ordavkodning. Barn med svag fonologisk förmåga utvecklar spontant strategin att använda minnet för att komma ihåg ord och deras skrivning. Genom att göra en direktöversättning till ljudinformation när man ser ordet så slipper man belasta arbetsminnet. I vuxen ålder består ofta dyslektikers fonologiska svaghet, även om de läser bra. Det gör att de ofta är överdrivet känsliga för ovanliga ord, som de inte har lärt in och kan använda minnesstrategin för.<sup>134</sup>

En av konsekvenserna av att ha dyslexi är alltså att dyslektiker vanligtvis redan från början av sin läsinlärning bygger upp ett mycket mindre ordförråd än vad goda läsare gör. Mats Myrberg, professor vid Lärarhögskolan i Stockholm, utgav år 2001 en forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket som heter *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter* där han beskriver denna utveckling. Den betecknas som en "Matteus-effekt", så namngiven efter Matteus- evangeliet kapitel 13:

*"Ty den som har, han ska få, och  
det i överflöd, men den som inte  
har, från honom skall tas också det  
han har". - Bibelkommissionens översättning*

I "Matteuseffekten" ligger ett ömsesidigt orsakssamband, vilket i det här fallet innebär att svag läsförmåga i ett inledande skede blir en orsaksfaktor för den vidare lästräningen. Ordförråd är en sådan variabel: Myrberg (2001) hänvisar till studier som visar att en lässvag grupp kunde läsa ca 100.000 ord på ett år, jämfört med de mest motiverade elvernas 10-50 miljoner - alltså 100-500 gånger mer. På så vis uppstår en negativ och en positiv cirkel: De elever som behöver mest träning får minst, medan dem som redan är skickliga utvecklar sitt ordförråd mest.<sup>135</sup>

---

<sup>134</sup> Ingvar (2008), sid 47-48

<sup>135</sup> Myrberg (2001), sid 7-8

## Bilaga 2 - Intervjuguide

Följande frågor låg till grund för djupintervjuerna. De ställdes inte alldeles i den ordning de är skrivna, utan vävdes in i samtalen på ett så organiskt sätt som möjligt. Kursiverade frågor var huvudsakligen avsedda som stödfrågor som förgrenade sig från en övergripande fråga.

### **Elev**

- Kan du beskriva vilken hjälp upplever du att du får i skolan för din dyslexi? Du kan väl börja med att beskriva hur det går till på lektionerna?
- Får du någon specialundervisning som är schemalagd eller utomschematisk? Kan du beskriva hur den går till?
- Använder du tekniska hjälpmedel och mjukvara som stöd? Kan du beskriva hur du arbetar med dem, i skolan och hemma?
- Hur går det till vid provsituationer där uppgiften kräver långa, skriftliga svar?
- Hur pass känner du att du får undervisningen anpassad till dina förutsättningar och behov?
- Känner du att du får särskild uppmärksamhet för att du ska kunna nå utbildningsmålen? Alltså, de kunskaper och färdigheter som leder till betyg?
- Vet du om det bortses från enstaka delar av kunskapskraven när du betygssätts? Vilka i så fall?

### **Lärare**

- Kan du beskriva hur du arbetar utifrån elevers olika förutsättningar sett till dyslektiker i klassen och vad du vet om dyslexi i allmänhet?
- Gör du några anpassningar för elever med dyslexi?
- *Känner du att du ger särskild uppmärksamhet för att elever med dyslexi ska kunna nå utbildningsmålen?*
- *Hur går det till vid provsituationer? Exkludering, inkludering men med mer tid, eller ingen anpassning? Hur går det till vid nationella prov?*
- *Bortser du från enstaka delar av kunskapskraven när du betygssätter elever med dyslexi?*

- Använder du tekniska hjälpmedel och mjukvara som stöd för dyslektiker? Kan du förklara hur du använder dig av dem, eller varför du inte gör det?
- Kan du beskriva vilka effekter du ser, om några, som dina insatser gör för elever med dyslexi? *Genom planering? Tekniska hjälpmedel på lektioner? Vid prov?*

### **Specialpedagog**

- Hur går överlämning från grundskolan till?
- Hur går utredning av elevers specifika behov till?
- Vilket stöd erbjuds generellt?
- Hur arbetar du med elever med dyslexi? Inkluderas eller segregeras sådana elever? Ges utomschematisk specialundervisning? Kan du beskriva hur den går till? Arbetar skolan efter särskilt anpassade modeller för dyslektiker?
- Hur hjälps elever med dyslexi som avböjer specialundervisning? Hur brukar det gå för dem?
- Kan du beskriva vilka effekter du ser, om några, som dina insatser gör för elever med dyslexi? *Genom specialundervisning och tekniska hjälpmedel?*
- Hur upplever du att skolans insatser och hänsynstaganden för dyslektiker stämmer överens med de krav som ställs av styrdokumentet?

## Bilaga 3 - Djupanalys

Här analyseras respondenternas svar ingående och en i taget. Avsikten är att på det viset kunna se varje varje individs unika upplevelser.

### **Karin, elev i åk 2**

Karin berättade att hon ofta upplevde att skillnaden i klassrummet inte var så stor mellan henne och klasskamraterna. När undervisningen fungerade bra fick hon hjälp med att skriva, ta anteckningar, och fick ibland göra muntliga prov istället för skriftliga. Rent övergripande påverkades hennes framgångar eller svårigheter mycket av *lärarens kunskap och inställning*. Det var enligt Karin mycket stor skillnad på hur hennes lärare i Samhällskunskap respektive Svenska tog hänsyn till hennes dyslexi och hjälpte henne. Karin beskrev sin samhällslärare som hjälpsam och tålmodig i det att han när Karin lämnat in skriftliga svar fokuserade på innehållet och inte stavningen; läraren följde alltså de *anpassade kunskapsmål* som Karin hade rätt till. Han lät henne även använda dator att skriva på och tog sig tid att fråga och kontrollera att hon hade förstått uppgiften. I Samhällskunskapen använde läraren sig dessutom av en Smartboard, och det han antecknade på den kunde skrivas ut så att Karin, som själv aldrig skulle hinna ta egna anteckningar, kunde ta del av dem. Dessa *tekniska hjälpmedel* bidrog till att skapa *en god inlärningsmiljö* för Karin och det tycks ha funnits ett s.k. socialt kontrakt, som Ingvar (2006) kallar det, mellan Karin och hennes lärare i Samhällskunskap.

Det var dock inte alltid som det fungerade så bra. Läraren i Svenska beskrev Karin som ohjälpsam och oförstående och att han lät henne traggla rättstavning för hand som punkt på rätt ställe, vilket gjorde Karin frustrerad. Inte kändes det bättre när hon anmodades läsa högt i klassen, vilket hon inte ville och kunde leda till tjafs. Här ledde brister i *lärarens kunskap och inställning* till att Karin utsattes för fall av felaktig pedagogik sett till vad dyslektiker behöver. Resultatet var konflikter, irritation och sänkt *motivation och självförtroende*. Karin berättade att hon egentligen älskar Svenska, tycker om att skriva för hand när hon är hemma, och att hon hade bra betyg i det ämnet på högstadiet. Det var läraren i Svenska på gymnasiet som hon inte tyckte kunde anpassa undervisningen till hennes behov, trots att han blivit tydligt informerad om att betygsriterierna skulle anpassas för henne.

Karin förklarade hur en självständig läsövning där hon skulle sätt punkt på rätt ställen var för svår, men att hon kunde klara av att sätta punkt på rätt ställen om hon fick texten tydligt uppläst för sig, även på ett sätt då det saknades tydliga pauser för punkter. Karins auditiva styrka visar fördelarna som dyslektiker har av *multisensorisk stimulering* i undervisningen. Läsövningar som t.ex. krävde helt rätt position för skiljetecken sade sig Karin få hjälp med när hon var hos specialpedagogen Anna för stödundervisning, alltså något liknande *Fonologisk träning*. Anna gav också Karin *lärarassisterad högläsning* när det inte var något prov eller någon läxa som hade företräde. Trots att Karin sade sig tycka om att skriva för hand hemma så berättade hon också att hon tyckte det var tråkigt att läsa, och att hon aldrig läste om hon inte var tvungen. Istället föredrog hon att vid läsläsning hemma enbart *lyssna på inläst material och skrev ned stödanteckningar* för hand. Karin var så pass duktig på att komma ihåg det efteråt att hon kunde klara av prov på det innehållet. Så hade det fungerat i 9:an för henne, men inläst material användes mindre på gymnasiet.

I de fall då Karin svarade på skriftliga prov så fick hon oftast längre tid på sig än klasskamraterna, särskilt om hon kunde skriva hos specialpedagogen eller få proven upplästa och svara muntligt; alltså fall av *anpassade redovisningar*. Specialpedagogen Anna hjälpte Karin bl.a. med att få texter upplästa som en del av *läsläsningen*. Första året hade det varit vanligare att Anna hade styrt upp och samverkat med Karins lärare för att se vad som behövde tränas mer på. Nu, under andra läsåret, hade Karin mer ansvar att säga vad hon behövde hjälp med. Det verkar som om Karin fått *effektivt extra stöd* på det vis som skollagen föreskriver och att hon nu kan fungera på ett mer självständigt vis.

### Specialpedagogiska perspektiv

	Kompensation	Kritik	Dilemma
Åtgärd			Karin
Effekt	Karin	Karin	
Åsikt		Karin	Karin

*Åtgärd:* Vilken extra hjälp upplevde Karin att hon fick i skolan? Det sätt på vilket Karin studerade inkluderar såväl anpassningar till hennes behov i klassrummet som särskilt stöd och

specialpedagogik utanför det. Så långt kan man tycka att Karins studiesituation stämmer med det *Kompensatoriska perspektivet*, men det är inte hela bilden. Karins lärare i Samhällskunskap tycks ha arbetat på sätt som inkluderade henne i undervisningen så att hon inte behövde hamna efter eller känna sig exkluderad; precis vad det *Kritiska perspektivets* förespråkare argumenterar för. Huruvida alla i Karins klass hade samma upplevelse vet vi inget om. Sammantaget är hennes studiesituation sådan att ett *Dilemma* uppstår; skapandet av en studiemiljö där alla lär sig på lika villkor tycks vara oförenlig med Karins individuella förutsättningar.

*Effekt: Hur upplevde hon att den fungerade?* Karin gjorde tydligt bättre ifrån sig med hjälp av de pedagogiska anpassningar och tekniska hjälpmedel som erbjöds henne i klassrummet. De anpassningar som förespråkas inom det *Kritiska perspektivet* tycks stämma väl överens med effekterna här eftersom samma anpassningar stod alla elever till buds om bara läraren var kunnig och engagerad nog. Men samtidigt hade Karin god nytta av den stödundervisning som hon fick av specialpedagogen, i avskildhet från resten av klassen. Utan den hade sannolikt Karins studieresultat blivit lidande eller åtminstone krävt en större insats i klassrummet och/eller hemma. Frågan är dock om hon hade behövt hjälp av specialpedagogen i samma utsträckning om den vanliga undervisningen i Svenska hade fungerat lika väl som i Samhällskunskap? Om svaret är ett klart Ja så gäller det *Kompensatoriska perspektivets* argument, men om svaret är ett lika tydligt Nej så styrks istället det *Kritiska perspektivet*.

*Åsikt: Vilka åsikter hade hon om anpassningar och specialpedagogik?* Karin var på det stora hela mest positivt inställd till den inkluderande undervisning som bedrevs i klassrummet på lektionerna i Samhällskunskap, och alltså har hon i huvudsak det *Kritiska perspektivet*. Detta tycks förstärkas om man betänker Karins reaktioner på sina lärares olika hänsyn till hennes dyslexi. Samtidigt uppskattade Karin och insåg behovet av den hjälp hon fått av specialpedagogen utanför klassrummet, förutsatt att det inte ens under bästa förutsättningar hade varit möjligt för henne att klara av dem momenten med sin klass. Vissa anpassningar, som anpassade redovisningar och hjälp med läsläsning hade kanske varit praktiskt omöjliga att genomföra på annat sätt, och den insikten aktiverar *Dilemma- perspektivets* utgångspunkt att fullständig jämlikhet och individuell anpassning är oförenliga.

### **Erik - elev i åk 3**

Erik berättade att han upplevde att han förutom sina svårigheter att läsa hade särskilt svårt att klara av flera moment i klassrummet på samma gång. I fall när läraren skrev på tavlan, vilket klassen förväntades göra egna anteckningar av, blev det omöjligt för Erik att hänga med när läraren samtidigt pratade på. Läsa, skriva av och lyssna uppmärksamt på en gång var för mycket. Här räckte det inte att *lyssna och skriva nyckelord*, utan som stöd fick Erik färdiga anteckningar av sin lärare så att han kunde koncentrera sig på att lyssna och läsa i sin egen takt. *Lärarens kunskap och inställning* gjorde i det här fallet det möjligt för Erik att följa med i den vanliga studietakten.

Eftersom han läste så långsamt hann Erik nästan aldrig bli färdig i tid med uppgifter i klassrummet som krävde läsning, om han var tvungen att arbeta självständigt. Hans lärare i Svenska brukade dock läsa högt i klassen, och det tyckte Erik gjorde det mycket lättare för honom. Klassisk katederundervisning som gav *multisensorisk stimulering* passade honom alltså väl. Något som däremot försvårade arbetsgången väldigt mycket var när det var gapigt i klassen, vilket Erik upplevde att det ofta var; han var tvungen att kunna höra vad läraren sade och kunna koncentrera sig noga. Vikten av *en god inlärningsmiljö* visar sig återigen.

Vid nationella prov hade Erik extra tid på sig, vilket var hans rätt som dyslektiker. Vid andra provsituationer fick Erik vanligen sitta kvar i klassrummet och använda så mycket extra tid som han behövde för att bli färdig. Hans lärare gjorde uppenbarligen den korrekta bedömningen att det var kunskaper och färdigheter som skulle presenteras och inte förmågan att göra det så fort som möjligt, och att *anpassade redovisningar* var på sin plats.

När Erik *läxläste* hemma arbetade han oftast med hjälp av datorn och med ett starkt stöd från sin mamma. Vid skrivuppgifter hjälpte hon Erik att formulera meningar. Han sade att hans försök att skriva helt utan hjälp inte blev bra alls. Det visade sig att Erik inte alls använder sig av ljudböcker i sin läsläsning, och bara har prövat det någon enstaka gång. Trots den stora tidsåtgången så läste Erik på vanligt sätt, trots att han hatade läsning såväl i skolan som hemma. Det är högst individuellt vilka *tekniska hjälpmedel* som föredras. Ändå hade Erik lyckats uppnå Godkänt i alla ämnen. Vid bedömning togs viss hänsyn till hans dyslexi: Erik berättade att lärarna sagt till honom att stavningen var mindre viktig och läraren i Svenska var medveten om hans svårigheter att formulera meningar skriftligt på egen hand. Därför följdes



*anpassade kunskapsmål* vid bedömningen av hans resultat.

Erik sade sig vara mycket nöjd med det stöd han tidigare hade fått av specialpedagogen Anna i stödundervisning utanför det ordinarie schemat. Hon gav honom böcker som han fick läsa högt ur med hennes hjälp, ibland översätta om det gällde Engelska, och även fick läsa själv i hemma. Denna *lärarassisterade högläsning* kände Erik att han nu i årskurs 3 inte orkade med längre, utan att han istället prioriterade att komma hem tidigare för att kunna lägga mer tid på sina vanliga skoluppgifter. Erik sade att han nog skulle hunnit med bådadera om han valde det, och att han tyckte att lästräningen med Anna under de första 1,5 åren verkligen gav effekt. Innan han kom till gymnasiet hade Erik fått stöd i Svenska, Engelska och andra ämnen; det var först under gymnasiets 2:a år som han avböjde vidare extra hjälp. Erik sade att han kände att detta nog egentligen inte var så bra för honom, men att han inte längre orkade läsa mer än han var tvungen.

### Specialpedagogiska perspektiv

	Kompensation	Kritik	Dilemma
Åtgärd			Erik
Effekt	Erik		
Åsikt	Erik		

*Åtgärd:* Vilken extra hjälp upplevde Erik att han fick i skolan? Undervisningen i Eriks vanliga klass anpassades på olika vis för att underlätta hans inläring och möjlighet att visa sina kunskaper vid prov. Hans mamma hjälpte till med läxläsningen och att skriva på dator var en stor hjälp. Kanske var Erik heller inte ensam om att dra sådan nytta. Eriks hade valt att avstå från specialpedagogiska insatser vid tiden för intervjun och var helt beroende av att anpassningar gjordes i klassrummet för att han skulle kunna följa med i lektionstempot. P.g.a. hans individuella förutsättningar tycks det vara omöjligt att skapa en studiemiljö där alla i klassen lär sig med samma förutsättningar, och då är det ur *Dilemmaperspektivet* som man bäst ser Eriks studiesituation.

*Effekt:* Hur upplevde han att den fungerade? Anpassningarna hjälpte Erik att hänga med i undervisningen och han tyckte om att lyssna när hans Svensklärare hade högläsning, men

detta blev svårt när klassen var stimmig. Hur effektiv stödundervisningen hade varit på grundskolan och gymnasiet kan inte sägas säkert, men eftersom Erik själv uttryckte sitt avböjande av vidare specialpedagogiskt stöd som något oklokt så gissar jag att det fanns någon påtaglig, positiv effekt. Eftersom det t.ex. var svårt med studieron i klassen så hade Erik kanske haft fördel av att fortsätta ta hjälp av specialpedagogen. Sammantaget har Erik hjälpts mycket både av anpassningar i klassrummet och av specialpedagogiska insatser fram till relativt nyligen. Det går att se på Eriks skolgång ur alla tre perspektiven men mycket tyder på att han har haft särskilt stor nytta av specialpedagogiska insatser, vilket gör det *Kompensatoriska perspektivet* det mest påtagliga.

*Åsikt: Vilka åsikter hade han om anpassningar och specialpedagogik?* Erik var nöjd med de anpassningar han fått i klassrummet, den hjälp han fick av sin mamma och av ordbehandlingsprogram, och även den stödundervisning som han fått på grundskolan och gymnasiet. Han erkände att det snarast var skoltrötthet och andra prioriteter i livet som nu i åk. 3 fick honom att inte vilja fortsätta ta emot extra stöd. Därför passar Erik bäst in i det *Kompensatoriska perspektivet*.

### **Lena - lärare i Engelska**

Lena hade mycket erfarenhet av att undervisa grupper där flera av eleverna hade dyslexi. Hon berättade att de kunde beskriva texten som att orden rörde på sig och inte kunde organiseras. Att lägga upp undervisning för en hel klass på ett bra sätt handlar om att känna eleverna och deras behov - ingen ska åläggas svårare uppgifter än vad hon eller han klarar av. Därför brukade Lena ge hela klassen samma basuppgifter som utgjorde grunden för hennes bedömning i Engelska, som hon visste att alla kunde klara, och därefter lägga till extra, svårare uppgifter som för dyslektikerna blir frivilligt att försöka sig på. Genom att själv ha rätt *kunskap och inställning* kunde Lena bygga upp och bevara deras *motivation och självförtroende*.

En av eleverna vägrade att kännas vid sin dyslexi och var mycket känslig för att bli erbjuden särskild hjälp av Lena, eftersom han avskydde att känna sig utpekad. Däremot tog han hjälp av sina kamrater, vilka han jobbade fantastiskt bra tillsammans med. Det var tydligt att han hade lärt sig för honom effektiva strategier på grundskolan, var målmedveten och fast

besluten att klara sig själv. T.ex. läste han ofta med ett blankt papper under den rad han just tog sig igenom. Två andra elever var däremot öppna med sin dyslexi och de bad ofta om hjälp. Det gjorde att Lena kunde hjälpa dem mer effektivt med t.ex. förstorad text så att den blev mer lättläst och genom träning på högläsning i grupp. Även elever utan dyslexi uttryckte att de uppskattade att vara med på sådan *lärarassisterad högläsning*. Dessa två elever hade däremot inte samma egna drivkraft och gjorde inte lika väl ifrån sig trots den hjälp de fick.

Lena koncentrerade sig på de muntliga delarna av Engelskan för eleverna med dyslexi. Om stavningen och grammatiken var bristfällig och skrivstilen förfärlig var av mindre betydelse än den skrivna produktens innehåll, som ofta motsvarade ett gott betyg. Enligt Lena var det skolans specialpedagog, Anna, som hjälpte henne att förstå vilka *anpassade kunskapsmål* som Skollagen säger skall brukas för elever med dyslexi, och hur hon kunde förbättra sin undervisning för dem. Om en uppsats:

*"Håll inte på att rätta med penna, läs den. Och då låter den ju bra."*

Lena upplevde att äldre kollegor kunde betona vikten av rättskrivning mer än vad som var nödvändigt i fallet med dyslektiker. Hon tror att nästa generationsskifte inom lärarkåren kommer att leda till en mer rättvis bedömning av dyslektiska elevers totala förmåga, med mindre fokus på den skrivna formen, så som lagen föreskriver. Ett tips från Lena var parbedömning. En lärare läser upp ett skrivet alster från en dyslektisk elev och en kollega bedömer utifrån vad hon eller han hör. På så vis stirrar man sig inte blind på stavningen.

Vid nationella prov sade sig Lena följa de gällande reglerna, nämligen att dyslektiker skulle få extra tid på sig för läs- och skrivuppgifterna, och få sitta vid en dator om de så ville. Vid andra provsituationer *anpassade* hon även dem i form av extra tid, och var dessutom noga med att instruktionerna var skrivna i stor, lättläslig text. En gravt dyslektisk pojke fick möjlighet att komplettera muntligt efter ett prov när Lena inte kunde tyda hans skrivna svar: Full pott. Han hade inte ett fel, utan hade kunnat och förstått allt.

I fråga om *tekniska hjälpmedel* såg Lena gärna att alla eleverna fick skriva på dator, eftersom det inkluderade hela klassen och det blev lättare att läsa dyslektikernas alster. De som skrivit för hand fick gärna ta hem sina alster för att renskriva och sedan emaila in dem. Lena var även mycket nöjd med skolans Smartboard, med vilken hon kunde spara alla sina lektionsanteckningar och skicka dem till eleverna. Också Fronter-systemet var bra, med email, hemsida och intranät, för det var designat så att eleverna kunde ta del av information

som Lena postat där, och ändra designen och förstora texten så som passade dem bäst.

*Motivation och självförtroende* är avgörande. Lena berättade om en dyslektisk pojke som nått åk. 3 och hade misslyckats med Engelskan fram tills dess. När han erbjöds att läsa upp tillsammans med 1:orna var han övertygad om att han bara inte kunde, och förmodligen bara fått negativa omdömen av sin förmåga. Det tog tre veckor att peppa honom nog för att försöka igen. Nationella provet gick illa, såväl i läsning på tid som uppsatsskrivningen. Däremot visade sig andra alster som Lena samlat in vara relativt bra när de väl lästes upp om hon bortsåg från stavning och stil. Hörförståelsen var det heller inget fel på. Lena gav därför till slut honom Godkänt, vilket pojken förstås blev stolt och lycklig över. Det tycks som om hon här hade lyckats upprätta ett s.k. socialt kontrakt byggt på tillit och respekt. Lena kunde inte dra sig till minnes om hon behövt underkänna en elev med dyslexi i Engelska, om denne bara kan klara av att tala språket och förstå det när han eller hon talas till eller får material uppläst för sig.

### Specialpedagogiska perspektiv

	<b>Kompensation</b>	<b>Kritik</b>	<b>Dilemma</b>
<b>Åtgärd</b>		Lena	
<b>Effekt</b>		Lena	
<b>Åsikt</b>		Lena	

*Åtgärd: Vilken extra hjälp upplevde Lena att hon gav dyslektiska elever?* Lena arbetade så vitt jag kunde bedöma främst utefter det *Kritiska perspektivet* i det att hon inkluderade hon sina hela klasser i samma aktiviteter, uppgifter och läxor som bas, med svårare extramaterial för dem som siktar högre.

*Effekt: Hur upplevde hon att den fungerade?* Lenas arbete utifrån ett mestadels *Kritiskt perspektiv* har åtminstone enligt henne själv lett till mestadels goda resultat. Hon gjorde anpassningar som kom hela klassen till fördel, fast de syftade till att främst hjälpa dyslektikerna. Alla inkluderades, ingen exkluderades. Dem som behövde och önskade extra stöd fick det, dem som behövde positiv pepp för att lyckas fick det, och hon lyfte fram exempel på en som trots sina problem inte önskade hennes hjälp men med viljestyrka,

strategier och kamrater lyckades ändå.

*Åsikt: Vilka åsikter hade hon om specialpedagogik och särskilda anpassningar? Lena stod för hur hon arbetade med anpassning och inkludering, alltså mestadels det Kritiska perspektivet. Hon gav inte uttryck för några tvivel, som presenterat av Dilemmaperspektivet, om att det inte skulle gå att få med alla elever i undervisningen och till sin personliga topp, om man bara anpassar något. Det verkar som om Lenas nära samarbete med specialpedagogen Anna ligger bakom mycket av hennes pedagogik och inställning.*

### **Gustav - lärare i Samhällskunskap**

Gustav hade mycket lång erfarenhet som lärare, och även om hans kunskap om dyslexi var begränsad så hade han utvecklat en pedagogisk stil som han kände fungerade för klasser som helhet - med elever med många typer av nedsättningar. *En god inlärningsmiljö* var för honom jätteviktig att skapa, gärna där eleverna kunde sitta i små grupper eller rent av få *direkt undervisning* av läraren. Gustav beskrev sitt främsta redskap som byggandet av en god relation och därefter bygga upp och bevara elevernas självförtroende; alltså ett socialt kontrakt mellan dem och honom.

*"Det är okej att misslyckas, och säg till om du behöver hjälp."*

*Motivation och självförtroende* är särskilt viktigt för studiesvaga elever som ofta redan har misslyckats i skolan och kanske sätter likhetstecken mellan detta och att vara en dålig människa. I praktiken satte Gustav likhetstecken mellan dyslexi och andra läs- och skrivsvårigheter. Några med problem kom till honom enskilt, andra var öppna med det. Gustav tyckte att det vore bäst för dyslektiker att vara öppna med det, så att de kunde få den hjälp som erbjöds och för att ta bort känslan av att bära på ett problem i det tysta. Gustav sade till dem som frågade att han bedömde innehållet i texter, korrekt data och syftning, men inte rättskrivningen.

I vissa fall gjorde Gustav *anpassade redovisningar* av hänsyn till elever med läs- och skrivsvårigheter men som i realiteten omfattades av hela klassen, som att alla i stort sett fick obegränsat med tid vid provsituationer eftersom han inte såg någon vinst i sig med att skynda på sina elever. Det var vanligtvis schemamässigt möjligt. Att läsa och skriva snabbt låg utanför Samhällskunskapen, tyckte han. Ibland hade Gustav haft muntliga förhör med elever som inte alls har klarat av skriftliga prov. Det kunde ta någon halvtimme, men det fungerade.

Alla som önskat hade förstås inte kunnat få sådan hjälp, utan det fick vara dem som hade verkliga svårigheter.

Flera *tekniska hjälpmedel* fungerade som indirekta anpassningar. Inlämning av skrivuppgifter gjordes t.ex. ofta på Fronter, vilket gjorde att de också måste ha skrivits på dator, förslagsvis med ett rättstavningsprogram, så dyslektiker gynnades av det. Gustav tyckte om Fronter. Att ha all viktig information presenterad på ett gemensamt nätverk gjorde att eleverna inte kunde slarva bort den i pappersform. Gustav tjtade ofta på sina klasser att kursboken han använde fanns som ljudbok på Fronters Intranät, och han tyckte att fler än bara dyslektiker kunde ha nytta av att höra den uppläst samtidigt som de läste själva på vanligt vis. Gustav använde sig dessutom av en Smartboard i klassrummet för att dela med sig av sina lektionsanteckningar på Fronters Intranät, men han sade att det bara var inför prov som någon ville ha dem. Det hade visat sig svårt att få eleverna på yrkesprogrammet att anstränga sig det där extra steget.

Gustav medgav inte några *anpassade kunskapsmål* i sitt ämne. Samhällskunskap bygger på kunskaper och färdigheter som inte nedsätts direkt av dyslexi. Han satte dock fingret på att många elever hade svårt med Samhällskunskap eftersom ämnet innehåller fackuttryck som de normalt sett inte kom i kontakt med, och att detta kanske var mer vanligt bland dyslektiker som ju tenderar att läsa mindre. Gustav resonerade lite kort kring Skollagens krav på likvärdig utbildning, och ifrågasatte vad ordet likvärdig faktiskt innebär. Alla elever har olika förutsättningar. Han ville få dem alla att tro på sig själva och hjälpa dem att lyckas.

Gustav kände inte att elever med dyslexi blev underkända i hans kurser i Samhällskunskap mer än andra. De som hade det svårast var istället elever med ADHD eller andra koncentrationssvårigheter. Ibland räckte inte skolans resurser till för dem med någon problematik, som antingen inte var utredd eller också inte kunde utredas.

### Specialpedagogiska perspektiv

	<b>Kompensation</b>	<b>Kritik</b>	<b>Dilemma</b>
<b>Åtgärd</b>		Gustav	
<b>Effekt</b>		Gustav	

<b>Åsikt</b>			Gustav
--------------	--	--	--------

*Åtgärd: Vilken extra hjälp upplevde Gustav att han gav dyslektiska elever? Gustav arbetade efter inkluderande metoder och filosofi, och använde sig av tekniska rutiner och hjälpmedel som var mycket användbara för dyslektiker. Att placera hans arbetsgång i ett av de givna perspektiven på specialpedagogik är dock inte alldeles enkelt, eftersom Gustav inte tänkte så mycket i de banorna. Hans anpassningar och lösningar för honom dock närmast det Kritiska perspektivet.*

*Effekt: Hur upplevde han att den fungerade? Gustav gav inte helt raka svar på vilka effekter han tyckte sig se av sina olika anpassningar. Det verkar åtminstone klart att inte bara dyslektiska elever, utan även många andra, som skulle ha kämpat med språkligt korrekt handskrivning och svettats genom alltför korta provtider, finner sig stort hjälpta av Gustavs metoder. Dessa anpassningars allmänna natur för att hjälpa klassen som helhet och inte exkludera någon omfattas av det Kritiska perspektivet.*

*Åsikt: Vilka åsikter hade han om specialpedagogik och särskilda anpassningar? Det var lite av vad Gustav uttryckte åsiktsmässigt som automatiskt placerar honom i endera perspektivet. Specialpedagogik var för specialpedagogen. Själv trodde han på anpassning, god studiemiljö och elever med starkt självförtroende. Inget av det Gustav sade kunde heller tolkas som kritik mot användandet av specialpedagogik i de fall det verkligen behövdes. Hans milda ifrågasättande av kravet på likvärdig utbildning tolkar jag som att han ser på saken med ett Dilemmaperspektiv.*

## **Anna - specialpedagog**

Anna var i egenskap av specialpedagog skolans *ansvariga personal* för särskilt stöd till eleverna. Hon berättade ingående om rutinerna för mottagande av elever med särskilda behov, hur stödet för dem utformades, och hur specialundervisningen med henne gick till.

Dyslektikernas utredning kom normalt sett automatiskt från deras tidigare skola med föräldrarnas godkännande eller rent av skickad av föräldrarna. Utredningen var ofta föråldrad, eftersom eleverna tenderade att ha utvecklats sedan den genomfördes, men den kunde ändå ge

Anna indikationer på vad som skulle behöva göras. Huvudfrågan var förstås "Vad funkar?" och det kunde vanligtvis 16- åringarna som kom till henne svara på ganska väl. Hur ville de genomföra sina prov - i klassen eller avskilt, skriftligt, muntligt eller en blandning? Varje enskild elev fick hjälp som grundade sig på hans eller hennes individuella behov för att kunna få godkända betyg. Alla dyslektiker behövde inte samma stöd. Anna kände på sig att dyslektiker nog låg lite bättre till än andra stödbehov på skolan.

Det kunde hända att elever fick textmaterial som inte var anpassat till dem, men Anna tyckte att hon var duktig på att skaffa fram såväl fysiska böcker som inläst material till elever med dyslexi. Hon kände heller inte av några budgettåstramningar för sådana *tekniska hjälpmedel*. Nuförtiden kunde hon köpa skollicenser för läromedel på Webben, och då kunde det öppnas på vilken som helst av skolans datorer. Anna kände att många elever kunde gynnas av tillgång till inläst skolmaterial, men att det fortfarande var mycket olika även bland dyslektiker om de kände sig hjälpta av det eller inte. Somliga blev t.ex. hjälpta av att lyssna på och samtidigt läsa en kurs i Kemi, medan andra inte hade någon nytta av detta i Samhällskunskapen. Att ha svårt att läsa betydde inte med automatik att det skulle vara lättare att lyssna. En stötesten tenderade att vara ordförståelsen; många svåra ord och koncept skulle eleverna lära sig bättre genom samtal och bildspel.

Anna hjälpte eleverna med dyslexi på två huvudsakliga sätt. Det ena var kompensatorisk hjälp med sina ämneskurser - då gällde det inläst material, Smartboarden i klassrummet, rättstavningsprogram och liknande för att hjälpa till med kunskapsinhämtning och skrift. Eleverna som träffade Anna påbörjade ofta skrivprojekt i sina klasser men kom till henne för extra hjälp med dem. Den andra hjälpen Anna erbjöd var lästräning, vilket kunde göras på olika sätt. Ett bra sätt var *lärarassisterad högläsning* av lättlästa skönlitterära böcker med ett innehåll som tilltalade eleven och gjorde upplevelsen rolig. Anna läste upp varje nytt kapitel högt, och till nästa tillfälle skulle eleven få träna sin läsning hemma och sedan läsa upp för Anna. Hon märkte att detta var det enda tillfälle som de här eleverna alls läste högt, vare sig i skolan eller hemma. Svårigheten var på den nivån att eleverna kunde läsa böckerna med viss ansträngning. Anna diskuterade boktexten med eleverna:

*"... jag pratar om vokalernas betydelse och gör dem lite säkrare på det. Men många med auditiv dyslexi lyssnar ju inte till lång och kort vokal, man har svårt att höra skillnaden, men jag har en penna som följer med när de läser, och vi pratar mycket om ordets uppbyggnad, så lite språklig medvetenhet över huvud taget."*



På så vis blandade Anna lustfylld läsning med läsmetodik.

Anna kunde hjälpa de dyslektiska eleverna att komplettera sina skrivna prov med ett muntligt förhör och själv ordagrant skriva ner deras svar. Vid själva tillfället kunde Anna sällan stå till tjänst samtidigt som elevernas klasser hade proven. Det krävdes mycket kontakt fram och tillbaka för att hitta lämpliga dagar och tider. När det väl blev av brukade eleverna tycka att studiemiljön i Annas arbetsrum var mer avslappnad *studiemiljö* och de hade ofta mer tid på sig - detta kunde leda till att eleverna i praktiken behövde mindre tid på sig för sina *anpassade redovisningar* p.g.a. att de inte drabbades av stressrelaterade låsningar.

Eleverna med särskilda behov som dyslexi hade väldigt olika starkt *motivation och självförtroende*. Anna berättade att i extrema fall kunde den ene komma till henne den första hösten med sin laptop under armen och utan omsvep berätta om sin problematik och sina behov. En annan kunde försöka hålla sin funktionsnedsättning så dold som bara var möjligt. En pojke gjorde detta för att han trodde att han skulle sättas i "CP- klass", men blev positivt överraskad när han förstod vilket stöd han faktiskt erbjöds. Samma dag som Anna intervjuades hade hon jobbat med en dyslektisk pojke i åk. 2 som kommit till skolan med sargat självförtroende och varit livrädd för att prata inför folk - den dagen hade hans lärare kommit förbi och berättat att killen hade fått ett mycket starkt betyg för en muntlig presentation. Vilken utveckling på ett och ett halvt år!

De elever med dyslexi som kom till skolan och tackade Nej till extra stöd fick det enligt Anna oftast mycket svårt att klara av skolgången. Skälet till att de avböjde brukade vara att de inte ville eller inte sade sig orka lägga ner mer tid i veckan på undervisning utanför deras ordinarie schemat - och det handlade normalt om en timme till i veckan. En del kanske fick tillräckligt med hjälp hemma av sina föräldrar eller på annat sätt. Anna sade sig se tydliga, positiva effekter för de dyslektiker som fick extra stöd hos henne, och det märkte de själva också - som t.ex. pojken i åk. 2 som precis gjorde så väl ifrån sig på sin muntliga presentation. Eller dyslektikerna som just klarat sina Matte- prov efter att ha varit hos Anna regelbundet i flera veckor. Dem som däremot inte tränade sin läsning längre tenderade däremot att tappa i förmåga och halka efter. Anna beskrev läraryrkets främsta uppgift som att göra elever till goda läsare, även om de för den sakens skull inte behöver älska läsning.

Anna ansåg att stödet till dyslektiska elever på gymnasiet är bristfälligt, såväl generellt som

på hennes skola. Alla elever har rätt till stöd för att nå godkända betyg, men de måste själva söka stödet och hjälpen när inte alltid alla behövande. Det är ett misslyckande. Det borde t.ex. inte åligga eleven att gå till den-och-den läraren för att ta reda på vad hon eller han behöver göra - det är en ansvarsbörda som många av dem inte kan hantera, inte minst på grund av att de så ofta saknar självförtroende. Detta borde åligga *ansvarig personal*. Senaste gången Anna utformade stödåtgärder med en elev så frågade hon honom direkt hur han själv önskade ha dem upplagda: Genom att få vara delaktig och bli hörd ökade eleven sin närvaro i skolan betydligt, även om han ännu inte hade lyckats uppnå alla målen. Anna tyckte att sådant individuellt medbestämmande borde vara normen vid utformning av särskilt stöd på gymnasiet. Samtidigt är det viktigt att nya lärare utbildas i hur de ska kunna anpassa sin undervisning till elever med dyslexi och andra funktionsnedsättningar i klassrummen, där ju eleverna spenderar större delen av sin skoltid.

Anna avslutade intervjun med några ord om bemötande: Oavsett elevgrupp och oavsett vilka funktionsnedsättningar individuella elever kan ha, så är det personliga bemötandet från läraren det absolut viktigaste.

### Specialpedagogiska perspektiv

	<b>Kompensation</b>	<b>Kritik</b>	<b>Dilemma</b>
<b>Åtgärd</b>	Anna		
<b>Effekt</b>	Anna		
<b>Åsikt</b>	Anna		

*Åtgärd: Vilken extra hjälp upplevde Anna att hon gav dyslektiska elever?* Det låg i sakens natur att Anna utförde sitt arbete på ett vis som låg helt inom ramarna för det *Kompensatoriska perspektivet*. Hennes stödåtgärder hjälpte eleverna att kompensera för de funktionsnedsättningar som hon upptäckt hos dem.

*Effekt: Hur upplevde hon att den fungerade?* Anna uttryckte med självsäkerhet att de dyslektiska eleverna som fick hjälp av henne utvecklade sina läsfärdigheter genom specialpedagogik, kom till rätta med skrivuppgifter och hjälptes genom anpassade prov - allt avskilda från sina vanliga klasser. De beskrivna effekterna av Annas arbete med eleverna

rimmar väl med det *Kompensatoriska perspektivet*.

*Åsikt: Vilka åsikter hade hon om specialpedagogik och särskilda anpassningar?* Anna tror på vad hon gör, nämligen att särskilt stöd och specialpedagogik gör gott och är nödvändiga för att dyslektiska elever ska kunna utveckla sin läsning och lästunga ämnen i ungefär samma takt som andra elever. Vad hon är beredd att diskutera är hur åtgärderna utformas. Samtidigt är Anna också en stark förespråkare för att undervisningen i klassrummen blir bättre anpassad för elever med dyslexi och andra funktionsnedsättningar, så att färre av dem behöver specialpedagogiska insatser hos henne.

Petter Avén



Besöksadress: Kristian IV:s väg 3  
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad  
Telefon: 035-16 71 00  
E-mail: [registrator@hh.se](mailto:registrator@hh.se)  
[www.hh.se](http://www.hh.se)