



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA  
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

# Dyslexi och läs- och skrivsvårigheter på högstadiet

Svensklärares anpassningar och syn kring bedömning

Dyslexia and reading & writing difficulties in high school

Swedish teachers' adaptations and views on assessment

Pia Vigholm

Akademien för utbildning, kultur  
och kommunikation  
Svenska  
Examensarbete i lärarutbildningen  
Avancerad nivå  
15 hp

Handledare: Elin Sundström Sjödin

Examinator: Stefan Blom

Termin 10

År 2021



## MÄLARDALENS HÖGSKOLA ESKILSTUNA VÄSTERÅS

Akademien för utbildning,  
kultur och kommunikation

EXAMENSARBETE  
SVA412, 15 hp  
Vt - 2021

### SAMMANDRAG

---

Pia Vigholm

Dyslexi och läs- och skrivsvårigheter på högskolan.  
- svensklärares anpassningar och syn kring bedömning

Dyslexia and reading & writing difficulties in high school  
- Swedish teachers' adaptations and views on assessment

Årtal: 2021

Antal sidor: 47

---

Studiens syfte är att undersöka hur svensklärare på högskolan har tillägnat sig kunskap om hur de ska arbeta med elever som har dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter och på vilka sätt de anpassar sin undervisning för dessa elever samt ta reda på hur lärarna tänker kring bedömning gällande elever med denna problematik. Jag genomför en kvalitativ studie och använder mig av intervju som metod, där sex stycken lärare intervjuas. Intervjuerna analyseras med hjälp av grundad teori. Resultatet visar att lärare anpassar sin undervisning, men metoder och omfattning skiljer sig åt. De anpassningar som alla intervjuade lärare gör är att eleverna får datorbaserade hjälpmedel, längre tid på sig och chans till att redovisa muntligt. Resultatet visar också att det främst är genom erfarenhet som lärare tillägnat sig kunskaper om läs- och skrivsvårigheter och metदानpassning. Gällande bedömning av elevers arbeten visar det att lärare tänker och gör olika. Studiens slutsatser är att det är viktigt att lärare har kunskap om dyslexi och läs- och skrivsvårigheter och att det från lärares håll finns ett stort behov av tydliga riktlinjer för kunskapsbedömning gällande dessa elever. För att eleverna ska få samma chans till anpassningar och för att deras arbeten ska bli bedömda på ett likvärdigt sätt föreligger ett behov av utbildning. Det bör därför ingå utbildning om dessa frågor i lärarutbildningen i en betydligt större utsträckning än vad den har gjort, för elevernas bästa.

---

**Nyckelord:** anpassning, bedömning, dyslexi, högskolan, lärarkompetens, läs- och skrivsvårigheter, svensklärare

# Innehåll

1. Inledning.....	5
1.1 Syfte och frågeställningar.....	6
1.2 Uppsatsens disposition .....	6
2. Bakgrund .....	7
2.1 Bakgrundsinformation om dyslexi och läs- och skrivsvårigheter .....	7
2.2 Vad är dyslexi respektive läs- och skrivsvårigheter? .....	7
2.3 Orsaker till dyslexi och läs- och skrivsvårigheter .....	9
2.4 Styrdokument .....	10
2.4.1 Läroplan.....	10
2.4.2 Skollag.....	10
2.4.3 Undantagsbestämmelsen .....	10
2.5 Anpassningar och bedömning .....	11
3 Tidigare forskning .....	12
3.1 Strategier för att inkludera elever med särskilda behov .....	12
3.2 Lärarkompetens .....	13
3.3 Framgångsrik läs- och skrivundervisning .....	14
3.4 Bedömning och betygssättning .....	16
3.5 Sammanfattning av tidigare forskning .....	17
4. Metod .....	18
4.1 Forskningsstrategi och analysmetod.....	18
4.2 Urval och genomförande .....	20
4.3 Pilotstudie.....	20
4.4 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet .....	21
4.5 Forskningsetiska överväganden.....	22
4.6 Informanter .....	22
5 Resultat och analys .....	23
5.1 Anpassningar .....	23
5.1.1 Datorbaserade hjälpmedel .....	24
5.1.2 Andra Anpassningar .....	25
5.1.3 Anpassningarnas funktion .....	27
5.1.4 Överlämningar.....	28
5.2 Inkluderande undervisning .....	29
5.3 Bedömning .....	30
5.4 Inhämtning av kunskap .....	32

5.5 Resultatsammanfattning .....	33
6 Diskussion .....	35
6.1 Metoddiskussion.....	35
6.2 Resultatdiskussion .....	36
6.2.1 Lärarnas inhämtning av kunskap.....	36
6.2.2 Anpassningar som lärarna gör .....	37
6.2.3 Bedömningar och anpassningar av prov.....	39
7 Avslutning .....	40
7.1 Studiens slutsatser .....	41
7.2 Vidare forskning.....	41
Litteraturlista .....	43
Bilaga 1 .....	46
Bilaga 2 .....	47

# 1. Inledning

Som lärare möter man dagligen många elever och som alla är olika och lär sig på olika sätt. Lärare ska anpassa sin undervisning till varje elevs förutsättningar och behov och de elever som har svårigheter ska läraren handleda och ge extra anpassningar eller särskilt stöd (Lgr11:6–12). Enligt Dyslexiföreningens hemsida har 5–8 procent av Sveriges befolkning dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter, vilket betyder att alla lärare möter elever med denna problematik i stort sett dagligen. För att lärare på bästa sätt ska kunna hjälpa dessa elever behöver de kunskap om vad dyslexi och läs- och skrivsvårigheter innebär och vilka anpassningar som kan göras för att underlätta för eleverna med denna problematik.

Fouganthines (2012:245–247) visar i en studie att skolan inte alltid uppmärksammar elever med denna typ av svårigheter i tid och därför kan inte undervisningen anpassas efter deras behov och förutsättningar. Hon pekar även på att hinder i läsutvecklingen kan få stora konsekvenser senare i livet, exempelvis i arbetslivet. Ytterligare en sak som framkommer i studien är att omgivningens kunskap och förhållningssätt påverkar funktionsnedsättningen. Lärare behöver praktisk och teoretisk kunskap om dyslexi och eleverna själva behöver få kunskap om sin funktionsnedsättning och de behöver lära sig strategier för hur de kan göra för att underlätta i specifika situationer. Funktionsnedsättningen kan bli ett handikapp i skolan beroende på omgivningens förmåga att möta dessa elever.

Jag har under min verksamhetsförlagda utbildning upplevt att lärarutbildningen inte har gett mig som student tillräcklig kunskap om elever som har dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter och hur man kan anpassa sin undervisning för eleverna och vilka verktyg man kan använda. Jag anser att det är alldeles för få föreläsningar om elever är i behov av särskilt stöd och om metoder som kan användas överlag under lärarutbildningen. Eftersom det i läroplanen (Lgr11:12) står att lärare ska handleda och ge extra anpassningar för elever som har svårigheter borde det vara en självklarhet att man får lära sig mer om detta under sin utbildning. Jag vill med denna studie ta reda på hur verksamma lärare har tillägnat sig kunskap om hur de ska arbeta med elever som har dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter och hur de vet hur de ska anpassa sin undervisning och även ta reda på hur lärarna tänker kring bedömning gällande elever med denna problematik.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att få en inblick i vilka strategier och anpassningar svensklärare i årskurs 7–9 använder för att underlätta för elever som har dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter. För att lärarna ska kunna stötta eleverna och anpassa sin undervisning på bästa sätt behöver lärarna rimligtvis veta hur ett sådant stöd ska utformas och därför vill jag också ta reda på hur lärarna vet vilka strategier och anpassningar som de kan/ska använda sig av. Syftet är därför även att få en bild av hur lärarna tänker kring bedömningar gällande dessa elevers arbeten, då man i svenskämnet bedömer exempelvis läsförståelse och textbindning som dessa elever kan ha svårigheter i. En förhoppning med denna studie är att öka kunskaperna om dyslexi och läs- och skrivsvårigheter och hur man kan anpassa sin undervisning för att hjälpa dessa elever. Studien ska besvara följande frågeställningar:

- Hur har svensklärare på högstadiet utvecklat de kunskaper de behöver för att kunna hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi på bästa sätt?
- Hur arbetar dessa lärare med elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi? Vilka anpassningar görs?
- Hur resonerar lärarna kring bedömningar av dessa elevers arbeten?

## 1.2 Uppsatsens disposition

Min studie innehåller sju kapitel. Det första kapitlet består av ovan presenterad inledning, syfte och frågeställningar. I det andra kapitlet redovisas bakgrunden, där skriver jag om dyslexis och läs- och skrivsvårigheters historia och förklarar vad dessa svårigheter innebär. Jag skriver också om orsaker till dyslexi och läs- och skrivsvårigheter och vad som står i läroplan och skollag gällande detta. I det tredje kapitlet tittar jag på tidigare forskning som jag har delat upp i fem delar: strategier, framgångsrik läs- och skrivundervisning, inkluderande undervisning, lärarkompetens och anpassning och bedömning. Jag avslutar kapitlet med en sammanfattning av den tidigare forskningen. I det fjärde kapitlet presenteras metod, som är indelad i fem delar: forskningsstrategi och analysmetod, urval och genomförande, pilotstudie, validitet och reliabilitet och forskningsetiska överväganden. I det femte kapitlet redovisas studiens resultat och analys och till sist resultatsammanfattning. En diskussionsdel, kapitel

sex, där jag diskuterar metod och resultat. I det avslutande kapitlet finns studiens slutsats och förslag på vidare forskning.

## 2. Bakgrund

I detta kapitel presenteras bakgrundsinformation om dyslexi och läs- och skrivsvårigheter, vad dessa svårigheter innebär och orsakerna till svårigheterna. Jag tar även upp vad som står i styrdokument, såsom läroplanen, skollagen och undantagsbestämmelsen (pysparagrafen) för att förtydliga vilka rättigheter elever med denna problematik har.

### 2.1 Bakgrundsinformation om dyslexi och läs- och skrivsvårigheter

I slutet av 1800-talet ansåg man att det var föräldrarnas vårdslöshet, djupa fattigdom, okunnighet i stavning och naturfel som orsakade läs- och skrivsvårigheter (Ericson, 2010:51). Ericson (2010:24) förklarar att läs- och skrivsvaga elever fick gå om en eller flera klasser förr och den allmänna åsikten var då att alla kan lära sig att läsa och stava, bara en anstränger sig. Enligt Gillberg och Ödman (1994:9–14) har kunskap om dyslexi funnits sedan slutet av 1800-talet, men fenomenet började inte analyseras mer vetenskapligt förrän runt 1950-talet och då trodde man att dyslexin var medfödd. En metodik utarbetades för att underlätta läs- och skrivinläring men utvecklingen stannades sedan upp under en 20-årsperiod och blev därmed en förändring i negativ riktning, detta på grund av att man beskyllde alla varianter av läs- och skrivsvårigheter på sociala och emotionella förhållanden. De barn och ungdomar som hade dessa svårigheter under denna period lämnades utan hjälp och man resonerade på så sätt att de skulle få mogna i sin egen takt. På 1990-talet aktualiserades dyslexiproblematiken på nytt och forskningen om orsaksfaktorer och åtgärder gjorde stora framsteg. Tack vare forskningen vet man numera bättre vad dyslexi och läs- och skrivsvårigheter innebär.

### 2.2 Vad är dyslexi respektive läs- och skrivsvårigheter?

Svenska dyslexiförening (2021) beskriver läs- och skrivsvårigheter som en övergripande term för alla som har svårigheter att läsa och/eller skriva, oavsett orsak. Druid Glentow (2006:10–11) påstår att dyslexi även kallas för specifika läs- och skrivsvårigheter men att det också finns generella läs- och skrivsvårigheter. Skillnaden mellan dessa är främst att dyslexi är en

diagnos som har blivit ställd efter en diagnosutredning. Man kan ha läs- och skrivsvårigheter utan att ha dyslexi. Det råder brist på tydliga avgränsningar mellan generella och specifika läs- och skrivsvårigheter, vilket gör det svårt att bestämma om en elev har den ena eller den andra typen av svårigheter. Zetterqvist Nelson (2003:8–9) skriver att om man har specifika läs- och skrivsvårigheter rör det sig om läs- och skrivsvårigheter som inte kan relateras till sociala, psykologiska eller pedagogiska faktorer utan till en defekt i det fonologiska systemet.

Davis och Braun (1999:22) hävdar att dyslexi kallas för inlärningssvårigheternas moder. Det var för att dyslexi från början var den vanligaste benämningen för att beskriva olika typer av inlärningsproblem. En definition av vad dyslexi egentligen innebär är att “dyslexi är ett biologiskt orsakat tillstånd, som trots normal begåvning och trots adekvat pedagogiskt, socialt och psykologiskt stöd, ger sig tillkänna som läs- och skrivsvårigheter” (Gillberg och Ödman, 1994:16). Andersson, Belfrage och Sjölund (2006:11–14) förklarar att dyslexi är en speciell typ av läs- och skrivsvårigheter med biologisk bakgrund men att det inte har något med intelligens att göra. Några typiska kännetecken vid dyslexi är att man har svårt med ljudmedvetenhet, ordigenkänning, stavning och arbetsminne. Enligt Lundgren och Ohlis (2003:10–11) har den som har dyslexi både lässvårigheter och problem med stavning och skrivning. En dyslektiker har nedsatt fonologisk förmåga och har därför svårigheter med ordavkodning, som att uppfatta ordningsföljder och höra skillnader på vissa ljud. Ericson (2010:65, 117) menar att dyslexi är en språklig funktionsstörning som kan ha inverkan på förmågan att lyssna till och uppfatta språket rätt. Har man läs- och skrivsvårigheter kan man också ha svårt för att lagra auditivt material, som språkljud i korttidsminnet. Detta gör att man kan ha svårt med att uppfatta hela ljudsekvensen i ord, minnas alla ljud, uttala nya ord och förstå vissa ord i ett sammanhang, att bygga ett ordförråd tar därför längre tid. Det här kan också göra att dessa elever behöver längre tid på sig att plocka fram lagrad information ur långtidsminnet. Svenska dyslexiföreningen (2021) förklarar att personer med dyslexi ofta läser mödosamt, hakar upp sig på ord eller utelämnar delar av eller hela ord. Dyslexi uttrycker sig olika hos alla, vissa kan ha större problem med att läsa än att stava och andra tvärtom. Idag ser man alltså att svårigheterna ter sig olika hos elever som har dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter. Vad som orsakar dessa svårigheter ska vi nu gå in närmare på.



## 2.3 Orsaker till dyslexi och läs- och skrivsvårigheter

Orsakerna till varför man får dyslexi är många, där man både hänvisar till biologiska, psykosociala och pedagogiska faktorer. Hjärnskador, bristande språklig stimulans i tidig ålder och brist på läs- och skrivstimulans i hemmiljö, skola och samhälle är några faktorer som kan orsaka dessa svårigheter. Psykologiska faktorer med tillhörande koncentrationssvårigheter och brister i de pedagogiska metoderna är också viktiga bakgrundsfaktorer (Gillberg och Ödman, 1994:44–51). Andersson, Belfrage och Sjölund (2006:13) menar att dyslexi kan vara ärftligt, de poängterar dock att man inte ärver själva dyslexin, utan de genetiska förutsättningarna för att utveckla dyslexi. Ericson (2010:66–74) däremot, hävdar att den vanligaste orsaken till dyslexi är just ärftlighet. Hon förklarar att man har kunnat påvisa strukturella och funktionella rubbningar i hjärnan vid dyslexi, där avsaknad av normal asymmetri mellan höger och vänster hjärnhalva har stor betydelse. En generell sen biologisk mognad berör det centrala nervsystemet och kan också utgöra en orsaksfaktor till denna problematik. Läs- och skrivsvårigheter av ej dyslektisk karaktär har tolkats bero på emotionella eller sociala orsaker, det kan också bero på pedagogiska fel. Det kan uppstå läs- och skrivproblem för barn i vissa sociala sammanhang, utan att dessa barn är dyslektiker, det kan också bero på att barnet har levt i en fattig språkmiljö och det gör då att barnet inte har fått lära sig det språk som ska läsas och skrivas i skolan. Druid Glentow (2006:10–11) förklarar att generella läs- och skrivsvårigheter kan beroende av fysiska, intellektuella, emotionella, sociala eller pedagogiska orsaker påverka att en elev får svårigheter i detta. Dyslexiförbundet skriver på sin hemsida att läs- och skrivsvårigheter kan bland annat bero på syn eller hörselproblem, språklig understimulering, språkstörning, bristfällig undervisning eller emotionella problem. Dyslexi kan bero på att det är en neurologiskt förankrad funktionsnedsättning i språkets fonologiska system men att orsakerna inte är helt klarlagda. Dyslexiförbundet skriver också att andra funktionsnedsättningar som ADHD och dyskalkyli ofta förekommer tillsammans med dyslexi och att både dyslexi och läs- och skrivsvårigheter är vanligare bland pojkar än bland flickor. Vad elever med denna problematik har för rättigheter i skolan ska vi nu titta närmare på genom styrdokumentet.

## 2.4 Styrdokument

Här nedan presenteras fyra rubriker som har med skolans styrdokument att göra: *läroplan*, *skollag*, *undantagsbestämmelsen* och *anpassningar*. Jag redogör för delar där elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter berörs.

### 2.4.1 Läroplan

I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet står det att “undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Lgr11:6). Alla som är anställda i skolan ska uppmärksamma och stödja elever som är i behov av särskilt stöd eller extra Anpassningar. Det står också att undervisningen kan se ut på olika sätt, främst för att kunna hjälpa de elever som av någon anledning har svårt att nå målen. Läraren ska ta hänsyn till alla elevers olika behov, förutsättningar och erfarenheter och stärka elevernas tillit till den egna förmågan. För de elever som har svårigheter ska läraren handleda och ge extra Anpassningar eller särskilt stöd (Lgr11:12).

### 2.4.2 Skollag

I Skollagen (2018:1098, kap.3) står det att alla elever ska ges den ledning och stimulans de behöver för att utvecklas så långt som möjligt. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårt att nå målen. Om en elev har en funktionsnedsättning ska denne få stöd för att motverka funktionsnedsättningens konsekvenser så långt som möjligt. Om det framkommer att en elev av någon anledning inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås ska eleven i den ordinarie undervisningen ges stöd i form av extra Anpassningar. Skulle eleven inte nå kraven trots extra Anpassningar ska det anmälas till rektorn och hen i sin tur ska se till att en utredning görs.

### 2.4.3 Undantagsbestämmelsen

Det finns i skollagen en undantagsbestämmelse som lärare kan använda sig av vid betygssättning. Skolverket (2021a) förklarar vad som menas med undantagsbestämmelsen eller pyparagrafen som den också kallas. Med denna bestämmelse menas att man som lärare vid betygssättning kan bortse från enstaka delar av kunskapskraven, om det finns särskilda skäl. Om en elev, trots särskilt stöd, inte klarar av att nå en viss del av kunskapskraven kan undantagsbestämmelsen användas. Bestämmelsen är till för elever som har en

funktionsnedsättning och som annars inte haft någon möjlighet att nå ett visst betyg. För att undantagsbestämmelsen ska kunna användas måste elevens funktionsnedsättning vara bestående. Även att det är enstaka delar av kunskapskraven där eleven inte har visat sitt kunnande eller om funktionsnedsättningen utgör ett hinder som gör att eleven har svårt att nå en del av kunskapskraven. Det är den betygssättande läraren som ska bedöma om undantagsbestämmelsen kan användas, utifrån sin kännedom om elevens funktionsnedsättning. Om man ska använda sig av undantagsbestämmelsen måste man försäkra sig om att eleven inte når alla delar av kunskapskraven på grund av funktionsnedsättningen och inte på grund av bristande kunskaper.

## 2.5 Anpassningar och bedömning

På Skolverket (2014:1015) står det att läraren behöver ha kunskap om alla elever för att kunna ta hänsyn till deras förutsättningar och behov. Att tillgodose alla elevers behov kan vara en utmaning och därför behöver lärare möjlighet att fördjupa sina kunskaper när det gäller anpassningar och särskilt stöd. Lärarens kompetens påverkar hur man kan kompensera för funktionsnedsättningar.

Läraren behöver konkretisera kunskapskraven så att eleverna förstår innebörden. För att ge alla elever möjlighet att visa vad de kan är det viktigt att läraren anpassar bedömningssituationerna. Bedömningsformerna ser olika ut beroende på varje enskild elevs förutsättningar (Skolverket, 2014:10–15). När det gäller provsituationer i skolan är det upp till läraren att anpassa proven utifrån elevens förutsättningar och det krävs ingen formell diagnos för detta. Det viktiga är att provet prövar de kunskaper som var tänkt trots anpassning. När det gäller nationella prov i svenska för årskurs nio kan eleven få lyssna till texterna istället för att läsa. Om en elev har läs- och skrivsvårigheter och gör provet utan anpassningar ska läraren då titta på att resultatet speglar elevens färdighet utan hjälpmedel. Man kan komplettera resultatet med andra typer av bedömningar för att få en bred bild av elevens kunskap (Skolverket, 2021b).

Stöd i form av anpassningar kan vara att få hjälp med att planera och strukturera sina studier. Att man får ett undervisningsområde förklarad på ett annat sätt eller extra tydliga instruktioner. Hjälp med att komma igång och hjälp med att förstå texter genom exempelvis talsyntes, högläsning och att man pratar om texten. Digital teknik med anpassade program, som inlästa böcker, talsyntes, rättstavningsprogram och möjlighet till att spela in genomgångar (Skolverket, 2014:23–25).

## 3 Tidigare forskning

Följande kapitel presenterar ett urval av forskning som är relevant för studiens syfte, vilket är att undersöka hur lärare på har tillägnat sig kunskap om hur de ska arbeta med elever som har dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter och på vilka sätt de anpassar sin undervisning samt ta reda på hur lärarna tänker kring bedömning gällande elever med denna problematik. I kapitlet sammanfattas vad tidigare forskning har kommit fram till gällande strategier för att inkludera elever med särskilda behov, lärarkompetens, framgångsrik läs- och skrivundervisning och bedömning och betygssättning. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av denna tidigare forskning.

### 3.1 Strategier för att inkludera elever med särskilda behov

Boos (2014:99) studie visar att lärarna såg till elevernas förkunskaper, behov och intressen när de skulle individanpassa undervisningen. Lärarna ställde öppna frågor, var lyhörda, observerade, genomförde kartläggningar och mötte eleverna i deras verklighet. Detta användes sedan när planering skulle göras och lärarna kunde då anpassa mängd, svårighetsgrad på innehåll och fördela individuell tid med lärare eller resurs. Lärarna individanpassade genom att variera lektionsupplägg, uppgifters utformning och sammansättning av grupper för att alla ska kunna vara delaktiga. Boo (2014:115–121) såg också att individanpassningarna inte alltid sker medvetet, det kan handla om specifika situationer som uppstår i nuet där lärarna agerar på intuition. För att kunna individanpassa krävs goda relationer till eleverna och för det måste en medveten insats från lärarna göras för att dessa relationer ska komma till stånd. Prestation, tid och klasstorlek var tre dilemman som visade sig förekomma för lärare när de skulle individanpassa undervisningen. Gerrbos (2012:253) studie visar att läraren bör göra uppgiftsanpassningar, där elever i behov av särskilt stöd får andra uppgifter gentemot övriga klasskamrater. Krav- och målanpassningar som handlar om att eleverna i behov av stöd gör lite mindre av samma uppgifter som övriga, är en annan sak som studien visar. Läraren behöver också finna strategier för att hjälpa eleverna att inhämta kunskap och strategier för att utforma uppgifter efter elevernas förmåga. Struktur, tydlighet och målbild är tre saker som visas vara viktiga i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Gerrbo skriver också att läraren ska fokusera på dessa elevers styrkor, istället för

svagheter och hjälpa eleverna att förstå sina svårigheter. En annan viktig aspekt som framkom av Fouganthine (2012:255) Boo (2014:79–80) och Gerrbo (2012:255) är att det är viktigt att bygga upp förtroendefulla relationer som gör det möjligt för lärarna att anpassa krav och utmaningar. De påvisar också att det är betydelsefullt att skapa goda relationer, både mellan elev och vuxen och elever emellan. Lärarna behöver skapa ett klassrumsklimat där en förståelse för allas olikheter uppmärksammas och där läraren lägger en grund och förklarar för de övriga klasskamraterna vad dyslexi (eller andra svårigheter) innebär så att de får en vidgad förståelse i och kring vissa elevers behov av särskilt stöd.

Denna samlade forskning visar strategier för lärare för att skapa en inkluderande undervisning där inga elever ska bli exkluderade utan genom att anpassa lektioner kan alla elever bli delaktiga.

## 3.2 Lärarkompetens

Kalsoom, Mujahid och Zulfqars (2020:163) studie visar att majoriteten av lärarna är medvetna om vad dyslexi innebär och vilka svårigheter elever med denna problematik har. Lärarna i studien är positiva och försöker hitta arbetssätt för att underlätta för eleverna. Den visar att lärarna har en viktig roll gällande utvärdering och undervisningsmetoder för att kunna hjälpa elever med dyslexi. Lärarna arbetar mycket med att hjälpa dessa elever att öka sitt självförtroende och sin självkänsla. Studien visar dilemmat för lärarna att planera sin undervisning då elever med dyslexi behöver längre tid på sig gentemot övriga klasskamrater och det gör att anpassningar för elever med dyslexi blir svåra att genomföra. Det resultat som framkom av studien är att lärare behöver tillägna sig mer kunskap gällande dyslexi och anpassningar under sin lärarutbildning för att kunna tillgodose de behov som elever med dyslexi har och att inkluderande utbildning bör få ta en betydligt större plats under lärarutbildningen. Williams och Lynch (2010:69) hävdar att definitioner av dyslexi och strategier för hur man kan arbeta med elever som har dyslexi bör vara en självklarhet på lärarutbildningarna. De menar på att det skulle göra att lärarna är mer förberedda och att de vet hur de ska bemöta elever med dyslexi när de kommer ut i arbetslivet efter examen. Elever med dyslexi har svårt med olika saker men lärarna kan då ha lärt sig olika metoder under sin utbildning för att kunna hjälpa eleverna på bästa sätt. Fouganthine (2012:255) anser att det behövs nationella riktlinjer över hur elever med dyslexi och läs- och skrivsvårigheter ska uppmärksammas och vilka arbetssätt som kan användas för att försäkra att de får den hjälp de behöver.

Williams & Lynch (2010:69) menar på att läraren måste förstå hur dyslexidiagnosen ter sig för varje elev och på vilket sätt de lär sig bäst innan läraren kan anpassa sin undervisning och tillgodose elevens behov. Ericson (2010:47–49, 348) anser att lärare bör ha kunskaper om dyslexi och om olika inlärningsmetoder och lärare behöver också kännedom om den enskilde elevens situation och praktisk kunskap om läs- och skrivinläring. Ericson menar att det bör finnas undervisningsmetoder i skolan och möjlighet till anpassad inkluderande undervisning. Hon hävdar att det inom skolan fortfarande saknas tillräcklig kunskap om läs- och skrivproblematik och hur man ska arbeta med detta. Lärarutbildningens innehåll avseende detta har under de senaste åren varit bristfällig, så skulden är inte lärarnas, utan orsaken bör sökas i lärarutbildningen och skolornas resurstilldelning, anser Ericson.

Denna sammanlagda forskning om lärarkompetens visar att det tidigare har framkommit att lärare bör ha kunskap om dyslexi och läs- och skrivsvårigheter och inlärningsmetoder för att kunna hjälpa eleverna på bästa sätt. Det visar också att lärare har fått för lite utbildning från sina lärarutbildningar kring detta.

### 3.3 Framgångsrik läs- och skrivundervisning

Alatalos studie (2011:194–195) visar att lärare fokuserar på avkodningsinriktad läsinläring i årskurs 1–2 och efter det arbetar man inte längre med läsinläring utan fokus läggs då på att läsa mycket. En följd som kan bli av detta är att elever som behöver träna mer på läsningens tekniska grunder och läsförståelsestrategier blir utan stöd. Språklig medvetenhet, avkodning, läshastighet och läsförståelsestrategier är exempel på faktorer som samverkar för att utveckla läsflyt och läsförståelse. Lästräningen bör därför vara varierad och bemöta individuella behov. Läraren behöver identifiera elevers styrkor och svagheter för att kunna individanpassa undervisningen, vilket är betydelsefullt för alla elevers läs- och skrivutveckling, men är helt avgörande för elever med läs- och skrivsvårigheter.

Fouganthines (2012:245–255) studie visar att man ska kompensera för lässvårigheter tidigt för att förhindra bristande motivation. Elever med dyslexi kan uppleva skolarbetet som ett hot mot självkänslan och det är då viktigt att lärare är medvetna om detta och fokuserar på elevernas starka sidor.

Enligt Tjernbergs (2013:182) studie är muntlig framställning betydelsefull, speciellt för elever med läs- och skrivproblematik, då de ges möjlighet att lyckas. Att kontinuerligt använda sig av kompensatoriska hjälpmedel i undervisningen gör att det blir ett naturligt inslag för eleverna. Tjernberg menar att en utredning av elevens läs- och skrivproblem är

nödvändig så att rätt hjälp kan ges och att arbeta med gruppen är också viktig, att skapa ett tillåtande klassrumsklimat för att främja elevernas tro till sin egen förmåga. Ericson (2010:47–49, 348) menar att undervisning behöver ske i både muntliga och skriftliga sammanhang för att skapa en framgångsrik läs- och skrivundervisning och att synliggöra lärandeprocessen för eleven och göra elever mer delaktiga. Det är viktigt att läraren har en teoretisk förankring gällande svårigheterna för att göra det möjligt att se var eleven befinner sig och för att veta hur man ska gå vidare därifrån.

Enligt Ericson (2010:37–38, 96, 132, 255) finns ingen specifik lösning eller särskilt metod för lärare att tillgå för att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter, utan det finns många orsaker till varför vissa elever har dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter. Varje elev är en unik individ med specifika egenskaper. Eleven bör i samarbete med sin omgivning bygga upp självkänedom och självkänsla och få känna sig förstått.

De elever som av någon anledning inte lär sig med den metod som används i klassrummet, behöver få lära sig med en annan metod eller ett annat arbetssätt. Ericson förklarar att flera experter på området behöver medverka för att utreda problemen, som exempelvis speciallärare, psykolog, logoped, ortoptist och barnpsykiater. Efter att en utredning har gjorts ser man vilka yrkesföreträdare som bör vara med i det fortsatta arbetet med eleven. Det viktigaste är att elevens svårigheter blir ordentligt utredda och klarlagda, efter det går det att avgöra hur eleven kan få hjälp på bästa sätt.

I första hand är målsättningen att arbeta förebyggande (Ericson, 2010:96), eftersom svårigheterna då kanske inte uppstår i lika hög utsträckning eller så kan de övervinnas innan de leder till problem med läsning och skrivning. I andra hand behöver läraren på bästa sätt hjälpa eleven att övervinna svårigheterna genom att förstå vilka svårigheter eleven har och hitta strategier för att träna upp det eleven har svårigheter i. Det är viktigt att hela tiden ta till vara elevens starka sidor och visa på vad eleven faktiskt kan.

Ericson (2010:126–128, 139–141) lyfter, liksom Druid Glentow (2006:169–171) att planering, tid och ansvar är viktigt i arbetet med elever med läs- och skrivsvårigheter. Läraren och eleven måste tillsammans finna strategier som kan fungera för eleven och dela på ansvaret för det arbete som ska utföras. Eleven behöver insikt i vilka svårigheter hen har och hur man tillsammans ska jobba med dessa. För att det ska fungera behöver det finnas en vilja hos eleven att lägga ned tid på detta och det är lättare att motivera eleven om hen vet vilka strategier hen ska använda sig av.

Ericson och Druid Glentow menar också att lärare behöver vidta strategier och åtgärder för att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter och med rätt hjälp kan eleverna inkluderas i

klassrumsundervisningen. Några exempel de tar upp på vad som kan göras för att underlätta för eleverna är att lärare kan berätta istället för att de ska läsa, då många elever utvecklat ett aktivt lyssnande. De kan erbjuda stödanteckningar eller spela in vissa avsnitt av lektionen. Eleverna kan få tillgång till inlästa läromedel eller skönlitteratur och få frågor upplästa och sina svar nedskrivna av någon annan. Eleverna kan bli erbjudna datorbaserade hjälpmedel, som ordbehandlingsprogram, rättstavningsprogram och talsyntes och de kan få mer tid på sig oavsett uppgifter. Lärarna kan också hjälpa till med att ta ut viktiga delar i texten eller ge eleven materialet i förväg, då hinner eleven läsa igenom i lugn och ro. Läraren kan låta eleven redovisa muntligt eller genom andra alternativa redovisningsformer visa sina kunskaper. Lärarna bör också undervisa i studieteknik då det kan gynna elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter.

De här tidigare studierna visar vad läraren behöver tänka på och ta reda på innan en anpassning kan utformas. De ger även exempel på anpassningar som visats vara framgångsrika.

### 3.4 Bedömning och betygssättning

Sundman Marknäs (2015:69, 106–115) studie om betygssättning i grundskolans svenskämne visar att lärarna anser att elevernas skriftliga produktioner väger mer än de muntliga när det kommer till bedömning. Detta förklaras bero mycket på att den skriftliga produktionen kan användas som bevis som kan motivera betygen, vilket den muntliga inte går att bevisa på samma sätt. Det kan också bero på att lektionstiden ägnas mycket åt läsning och skrivning vilket gör att den muntliga produktionen inte får så stor plats. Studien visar att lärarna använder sig mycket av den muntliga delen i sin undervisning men tyngden läggs ändå ned på den skriftliga delen vid betygssättning. Resultatet visar att lärare behöver få stöd i hur man kan bedöma andra delar också och inte enbart den skriftliga produktionen.

Lundahl (2014:98–107, 114–115) skriver att när läraren ska bedöma elevernas kunskaper måste läraren titta på om eleverna har fått göra det på ett sätt som passar dem. När eleverna inte ges optimala förutsättningar vid prov att prestera sitt bästa blir det missvisande som betygsunderlag. När texter ska bedömas måste man skilja på fel som stör och fel som förstör och istället tänka på vad som står i texten. För elever i behov av särskilt stöd är det viktigt att de får visa vad de kan utifrån sina egna förutsättningar. Vid provsituationer handlar det om anpassning av provet, som tid, presentationsformat och att få frågor eller instruktioner upplästa. Eftersträva enkelhet i frågorna som kortare meningar och inga obekanta



formuleringar. Om frågan blir svårtolkad mäts istället förmågan att läsa och avkoda snarare än den kunskap som är tänkt att bedömas.

Östlund Stjärnegårdhs studie (2002:174) visar att skolarbetet underlättas för elever med skrivsvårigheter om de får skriva på datorn, att det är lättare för dem att se och bearbeta texterna elektroniskt. Läraren kan då också rätta stavfel som gör det lättare att bedöma innehåll och struktur, utan att störas av ytfelen. Om läraren arbetar med både originalversionen och med en stavningsrättad version kan läraren se skrivförmågan hos eleven med skrivsvårigheter, som kan betraktas som funktionshinder, och därför ska beaktas vid bedömningen. Östlund Stjärnegårdh rekommenderar portföljbedömning för elever med skrivsvårigheter, som bygger på att eleven kontinuerligt bearbetar sina texter tills hen är nöjd med dem och därefter inkluderar texten i sin portfölj. Det är då den slutgiltiga texten som ska bedömas av läraren.

Dessa tidigare forskningar hjälper mig att se hur bedömningssituationer ser ut, att lärare tänker olika kring bedömningar och att de behöver tänka på alternativa bedömningssituationer utifrån varje elevs behov och förutsättningar.

### 3.5 Sammanfattning av tidigare forskning

En stor del av litteraturen tar upp att lärare behöver praktisk och teoretisk kunskap om dyslexi och läs- och skrivsvårigheter för att öka förståelsen för elever med dessa svårigheter och för att kunna ge eleverna det stöd de behöver. Definitioner och strategier för hur man kan arbeta med elever som har dyslexi och läs- och skrivsvårigheter bör ingå i lärarutbildningen, vilket skulle göra att lärare blir mer insatta och lär sig olika metoder som kan användas för att hjälpa eleverna på bästa sätt när de senare kommer ut i arbetslivet (Tjernberg, 2013:230, Kalsoom, Mujahid och Zulfqars, 2020, Fouganthines, 2012:245–255, Ericson, 2010:37, 47–49, Williams och Lynch, 2010:69). Även Sundman Marknäs (2015:106–115) och Lundahl (2014:98–107, 114–115) menar på att lärarna behöver mer kunskap och stöd när det gäller bedömningsarbetet för att kunna titta på alla delar när elevernas kunskaper ska visas. Anpassade prov i form av exempelvis längre tid eller upplästa instruktioner kan hjälpa eleven att klara av proven och visa sina kunskaper och därmed få en rättvis bedömning.

Den tidigare forskningen visar också att det är viktigt att läraren arbetar med gruppen och skapar goda relationer. Läraren behöver uppmärksamma olikheter och förklara vad dyslexi innebär, då skapas en större förståelse. Om ett tillåtande klassrumsklimat skapas främjar det också elevernas självkänsla. Att hjälpa eleverna med att öka sitt självförtroende och sin

självkänsla är också viktigt och att då fokusera på elevernas starka sidor (Tjernberg, 2013:182, Kalsoom, Mujahid och Zulfqars, 2020, Fouganthines, 2012:254–255, Ericson, 2010:96, Boo, 2014:79–80, Gerrbo, 2012).

Tidigare forskning visar att det finns många orsaker till varför vissa elever har dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter och att det därför krävs olika strategier för att hjälpa dem. Både eleven själv och läraren måste förstå vilka svårigheter eleven har för att hitta strategier och metoder som kan fungera. Det finns flera beprövade strategier och metoder som kan användas för att underlätta som presenterades i den tidigare forskningen, exempelvis att läraren berättar vad som ska göras för att förtydliga, inte bara skriftlig information. Läraren kan exempelvis hjälpa till med stödanteckningar och spela in genomgångar och hitta alternativa redovisningsformer om det behövs. Inlästa läromedel och datorbaserade hjälpmedel gavs också som förslag för att underlätta för elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter (Ericson, 2010:126–141, Druid Glentow, 2006:169–171, Tjernberg, 2013:230–231).

När det gäller bedömning och betygssättning visar den tidigare forskningen att lärare lägger tyngden vid den skriftliga produktionen, främst för att den kan användas som ett bevis gentemot den muntliga produktionen. Studien visar att lärare behöver mer kunskap kring alternativa bedömningssituationer (Sundman Marknäs, 2015:69, 106–115). Lundahl (2014:98–107, 114–115) menar att lärare bör vara flexibla när det gäller bedömningssituationer och låta eleverna visa sina kunskaper på flera olika sätt.

Avslutningsvis hjälper den tidigare forskningen mig med att se vad andra forskare har kommit fram till gällande anpassningar, lärarkompetens och bedömning i sina undersökningar och ger mig ett underlag att jämföra mina resultat med.

## 4. Metod

Detta kapitel handlar om vilken forskningsstrategi och analysmetod som använts i denna studie. Urval och genomförande och en pilotstudie som genomfördes, samt validitet, reliabilitet och generaliserbarhet och forskningsetiska överväganden redovisas i detta kapitel.

### 4.1 Forskningsstrategi och analysmetod

Med avseende på att syftet med denna studie är att undersöka hur lärare har tillägnat sig kunskap om hur de ska arbeta med elever som har dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter och på vilka sätt de anpassar sin undervisning och även ta reda på hur lärarna tänker kring

bedömning, anser jag att det är lämpligt att använda mig av kvalitativ metod, då undersökningen avgränsas till ett fåtal informanter och där informationen bygger på informanternas tankar och förhållningssätt på ett djupare plan. Med en kvalitativ studie menas att jag ska beskriva, tolka och förstå de resultat jag kommer fram till (Stukát, 2005:32). Bryman (2002:35) förklarar att i en kvalitativ forskning lägger jag vikten vid ord och hur individen uppfattar och tolkar sin sociala verklighet. Larsen (2018:36) menar att fördelen med kvalitativa metoder är att jag kan ställa följdfrågor vilket medför att jag som forskare får en bättre förståelse av det som studeras och som gör det lättare att tränga djupare in i ämnet. Därför har jag valt att använda kvalitativa semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod (Larsen, 2018:139). Med det menas att jag använder mig av en flexibel intervjuguide, där jag visserligen har färdigformulerade frågor (bilaga 1) men där jag är flexibel när det gäller ordningsföljd beroende på situation. Jag kan också ställa följdfrågor och informanten kan prata mer fritt. Jag har ett antal frågor att utgå från men att det under intervjuens gång blir mer som en diskussion.

Jag inspirerades av grundad teori som analysmetod i denna studie, främst gällande förståelse av min data och för att veta hur jag skulle analysera mina transkriberingar. I grundad teori är det sociala händelser och interaktioner som står i centrum och jag anser det passande med studiens syfte i åtanke. Jag utvecklade kategorier och begrepp i transkriberingarna för att tydligare se samband i den insamlade datan (Thornberg och Forslund Frykedal, 2015:44–51). För att utveckla dessa kategorier och begrepp började jag med att finna betydelsebärande enheter i transkriberingarna, genom att noggrant läsa igenom dessa och markerade ord, satser eller meningar med olika färger. De meningar eller ord jag valde att markera hade med mina forskningsfrågor att göra. Exempelvis valde jag att markera allt som hade med anpassningar att göra i färgen gul och allt som hade med bedömning att göra i färgen rosa. Ordet anpassning behövde inte nämnas utan allt som nämnades att lärarna gjorde för att underlätta för eleverna markerades med gult. Exempelvis så nämnades att eleverna fick mer tid på sig och att de hade talsyntes på datorn och dessa saker markerades med gult. Efter det kunde jag summera de identifierade enheterna och konstruera koder. Koderna skapades genom att samla alla enheter i samma färg och däri finna andra mindre likheter och skillnader. Koderna som jag skapade jämfördes med varandra för att se vilka som hörde ihop och på vilket sätt de hörde ihop. Jag tittade exempelvis på allt som var färgat gult och kunde se vilka slags anpassningar informanterna gjorde och jag skiljde exempelvis på datorbaserade hjälpmedel och övriga anpassningar. Dessa olika anpassningar blev sedan koderna (Thornberg och Forslund Frykedal, 2015:44–51). Koderna utvecklades till kategorier

och kategorierna som jag skapade av färgen gul, som var anpassningar är följande: *datorbaserade hjälpmedel, andra anpassningar, anpassningarnas funktion och överlämningar*. Utöver anpassningar skapades också följande kategorier: *inkluderande undervisning, bedömning och inhämtning av kunskap*. Dessa kategorier blev rubriker som finns att läsa om under resultat och analys längre ned i denna studie.

## 4.2 Urval och genomförande

Enligt Stukát (2005:63–64) är en kvalitativ inriktad studie tidskrävande, då transkribering, jämförelser av intervjuer och genomläsningar av materialet tar tid. Han menar på att det är svårt att ange hur många informanter som behövs i en sådan studie, man får istället uppskatta arbetsinsatsen. Med för många informanter kan det bli svårt att få tiden att räcka till när studien ska vara klar på några veckor. Med detta i åtanke valde jag att intervjua sex verksamma lärare.

Jag använde mig av snöbollsurval (Bryman, 2002:115), vilket innebär att informanterna tipsar om ytterligare informanter som de tror kan vara av intresse för studien. Jag kontaktade två lärare som arbetar på olika skolor i samma kommun och tillfrågade dem om de ville delta i min studie. Dessa två känner jag sedan tidigare till och de valde att ställa upp. Jag frågade också om de hade några förslag på andra lärare som kunde tänkas ställa upp på en intervju och de gav mig namn på några personer som jag kontaktade via mail och fick svar att de ställde upp på en intervju. På det sättet fick jag tag på mina sex informanter. Vi bestämde tid för intervju och genomförde intervjuerna antingen genom ett digitalt möte via datorn eller via telefonen. Jag började med att göra en pilotintervju med en informant för att testa mina frågor och min intervjuteknik. Intervjuerna spelades in för att efteråt kunna transkriberas. Nyberg och Tidström (2012:132) anser att man bör spela in intervjuerna för att det kan störa intervjuprocessen om man antecknar under intervjun och att viktig information kan missas för att man inte hinner med att anteckna allt. De inspelade intervjuerna transkriberades sedan och analyserades på sättet som beskrevs ovan.

## 4.3 Pilotstudie

Inledningsvis genomförde jag en pilotintervju med en informant för att testa mina frågor och min intervjuteknik. Jag kunde därigenom få en uppfattning om mina intervjufrågor fungerade som jag hade avsett och få reda på hur frågorna upplevdes, genom att jag bad personen i min

pilotstudie att återkoppla vad hen ansåg om frågorna (Nyberg och Tidström, 2012:130). Jag ville med pilotintervjun säkerställa att mina intervjufrågor inbjöd till samtal och undersöka om det var några oklarheter med mina frågor. Jag tillfrågade informanten innan intervjun om hen kunde tänka sig att genomföra en pilotstudie. Både under och efter intervjuens gång fick informanten yttra sig om intervjufrågorna, om hen ansåg att någon fråga var otydlig på något sätt eller kanske rent av irrelevant. Jag märkte själv att det var två frågor som behövde omformuleras och hann formulera om dessa under intervjuens gång. Informanten ansåg att frågorna var intressanta och relevanta. Hen tyckte att det var ett bra flyt i frågorna, att den ena frågan ledde till den andra och ansåg inte att frågorna behövde ändras utan att jag kunde använda dessa frågor i kommande intervjuer. Förutom de två frågorna som behövde omformuleras tog jag bort en tredje fråga, då jag upplevde att den i stort sett upprepade en annan fråga. Eftersom det inte blev några stora ändringar gällande intervjufrågorna kunde jag använda mig av denna informants svar i min studie.

## 4.4 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Genom hela forskningsprocessen är det viktigt att bedöma validitet och reliabilitet. Validitet kan vara svårt att bedöma men det är lättare att säkra hög validitet vid kvalitativa undersökningar gentemot kvantitativa (Larsen, 2018:123–131), exempelvis om jag under arbetets gång upptäcker andra moment som är viktiga för problemformuleringen kan jag göra korrigeringar vid intervjuer, vilket aldrig behövdes. Validitet i kvalitativ forskning handlar om bekräftbarhet, alltså att jag verkligen undersöker det som ska undersökas. Det handlar om att jag samlar in data som är relevanta för min problemformulering så att slutsatserna jag kommer fram till blir giltiga och det anser jag att jag har gjort. Validitet handlar också om trovärdighet, att mina tolkningar jag har gjort är trovärdiga. Jag måste tänka igenom om jag har grund för mina slutsatser utifrån mitt dataunderlag. Jag tycker att mina informanters svar var tydliga och inte gick att misstolka och därmed är mina tolkningar trovärdiga och ökar validiteten i denna studie. Larsen hävdar att hög reliabilitet däremot inte lika lätt att säkra vid kvalitativa undersökningar, då reliabilitet handlar om noggrannhet och pålitlighet. Vid intervjuer kan informanten påverkas av mig som intervjuare eller av situationen, som gör att informantens svar kan bli något annat vid ett annat tillfälle eller med en annan intervjuare. Jag såg till att mina intervjufrågor var tydliga så att de inte kunde misstolkas och att de inte var ledande, vilket gör att reliabiliteten ökar (Larsen, 2018:129–131). När det gäller

generaliserbarhet (Bryman, 2002:270–271) kan mina sex informanter inte vara representativa för en population, resultatet ska istället generaliseras till teori och inte till population.

## 4.5 Forskningsetiska överväganden

Som forskare är jag tvungen att följa vissa etiska regler och det finns fyra allmänna huvudkrav som i första hand ska skydda undersökningspersonens integritet. *Informationskravet* går bland annat ut på att informanterna ska informeras om studiens syfte, att deltagandet är frivilligt och att hen när som helst kan avbryta sin medverkan. Jag informerade mina informanter om detta i informationsbrevet de fick (se bilaga 2), Med *Samtyckeskravet* menas att informanterna själva har rätt att bestämma över sin medverkan, även på vilka villkor de ska delta. Denna information stod också i informationsbrevet och de valde själva att ställa upp på en intervju efter att ha tillfrågats. *Konfidentialitetskravet* handlar om att jag som forskare tar hänsyn till informanternas anonymitet och behandlar alla uppgifter konfidentiellt. I informationsbrevet stod att deras medverkan skulle vara anonym, jag berättade även muntligt att deras namn inte skulle stå med någonstans i studien. *Nyttjandekravet* innebär att den information som informanterna bidrar med endast får användas för forskningsändamål. Detta krav stod det inget om i informationsbrevet men som jag vid intervjutillfället informerade deltagarna om, genom att berätta att de inspelade intervjuerna endast skulle användas till denna studie (Stukát, 2005:131–132).

## 4.6 Informanter

Informanterna i denna studie benämns med en bokstav för att lättare kunna urskilja dem. Alla informanter är utbildade lärare och här beskrivs de mer ingående:

- Lärare A har arbetat som lärare i 16 år och hade någon föreläsning om dyslexi och läs- och skrivsvårigheter under sin lärarutbildning. Har deltagit vid ett par fortbildningar kring ämnet.
- Lärare B har arbetat som lärare i 26 år och ingenting nämndes om dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter under lärarutbildningen. Har deltagit vid ett par föreläsningar om problematiken och har läst in sig själv på ämnet.

- Lärare C har arbetat som lärare i 6 år och dyslexi och läs- och skrivsvårigheter fanns med i kortare moment under lärarutbildningen. Har deltagit vid fortbildningar kring ämnet.
- Lärare D har arbetat som lärare i 35 år och fick ingen utbildning om dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter under lärarutbildningen. Ingen fortbildning angående detta.
- Lärare E har arbetat som lärare i 17 år och hade någon liten kurs som berörde problematiken under lärarutbildningen. Har deltagit vid fortbildningar kring ämnet och har läst på mycket själv.
- Lärare F har arbetat som lärare i 19 år och fick ingen utbildning om dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter under lärarutbildningen. Ingen fortbildning kring ämnet, men läst på mycket själv.

## 5 Resultat och analys

Det resultat som framkommit vid insamlandet av det empiriska materialet presenteras i detta kapitel. Sex stycken informanter har berättat om hur de anpassar sin undervisning för att underlätta för elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter. De har också berättat hur de resonerar kring bedömning och hur de vet vilka anpassningar som ska göras. För att göra det tydligare har fyra kategorier skapats med tillhörande underrubriker (se rubrik 4.1).

Kategorierna framkom med utgångspunkt i mina frågeställningar när analys av transkriberingar gjordes, och är som följer: *anpassningar, inkluderande undervisning, bedömning* och *inhämtning av kunskap*. Varje lärare har tilldelats en bokstav (se rubrik 4.3) för att kunna förtydliga med exempel utifrån de transkriberade intervjuerna. Kapitlet avslutas med en resultatsammanfattning.

### 5.1 Anpassningar

Alla informanter berättade att de anpassar sin undervisning på något sätt för elever som har dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter. Många anpassningar som görs är likadana mellan dem tillfrågade men det finns också anpassningar som de gör olika. I vilken omfattning och hur ofta anpassningarna görs varierar en del. Här nedan redovisas de anpassningar som de intervjuade lärarna berättade att de gör.

### 5.1.1 Datorbaserade hjälpmedel

I samtliga intervjuer framkom det att alla elever på skolorna de arbetar på har egna datorer och lärare C menar på att det är en anpassning i sig som passar alla elever, inte minst elever som har dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter. Det elever med denna problematik har tillgång till på datorn är bland annat dikteringstjänst som omvandlar tal till text. De har också talsyntes som omvandlar text till tal. Legimus där alla biblioteksböcker finns inlästa och rättstavningsprogram.

Det de flesta lärare var överens om var att man måste arbeta med dessa verktyg tillsammans med eleverna så att de lär sig hur de ska/kan använda sig av verktygen. En lärare säger:

Idag behöver man inte göra så jättemycket anpassningar, det beror på hur pass grav dyslexi de har. Idag har vi så mycket otroliga digitala hjälpmedel. Vet eleverna hur de ska använda de olika programmen så klarar de ofta av det här själva (Lärare F).

Informanternas svar tyder här på att lärarna själva vet hur de digitala verktygen fungerar vilket är väldigt viktigt om eleverna själva ska kunna lära sig att använda verktygen. Eftersom de arbetar med verktygen och även anser att eleverna med dyslexi inte behöver så många andra anpassningar bara de vet hur de ska använda de olika programmen, tyder det på att lärarna finner de datorbaserade hjälpmedlen behjälpliga för elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter.

Genom att datorer används kan lärarna prata in frågorna till de elever som behöver det i förväg och behöver då inte ägna själva lektionstiden åt att sitta med en elev i taget. Det var flera lärare som berättade att lektionstiden inte alltid räcker till så att alla elever får den individuella anpassningen som de behöver, därför är det bra med datorerna och alla program som finns som gör det möjligt för lärarna att förbereda innan lektionen och därmed kunna anpassa för fler elever. Det är också flera som spelar in sina genomgångar och lägger ut, då kan eleverna titta/lyssna på genomgångarna flera gånger. En lärare förklarar:

Jag arbetar på så sätt att vi har inlästa genomgångar. Ofta behöver de här eleverna repetera mer. Att både få visuellt och med ljud är väldigt bra för de här eleverna för att kunna befästa kunskapen (Lärare C).

Med tanke på att de flesta lärarna anser att de inte alltid hinner med att individanpassa under varje lektion men istället kan förbereda anpassningar via datorn så att alla elever på det sättet får den anpassning de behöver, underlättar datorn för elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter. Om inte dessa anpassningar kunde förberedas via datorn eller om inte



eleverna själva vet hur de olika programmen på datorn fungerar, skulle eleverna som behöver anpassad undervisning mest troligt inte heller hinna få det. Datorn och de digitala hjälpmedlen underlättar både för lärare och elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter i många avseenden.

### 5.1.2 Andra anpassningar

Förutom att eleverna får tillgång till program på datorerna gör de tillfrågade lärarna också andra typer av anpassningar för att underlätta för eleverna under deras skolgång. Det alla lärare berättade är att de ger elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter *längre tid*. De behöver längre tid på sig att läsa och skriva och det gör att de kanske inte hinner inom samma tidsspann som de elever som inte har denna problematik. De får längre tid på sig när det är prov och de kan även få ett framflyttat datum för inlämningar. Ytterligare en sak som samtliga lärare var överens om var att eleverna får göra *mundliga prov* istället för skriftliga, om de vill. Kanske skriver de en del och kompletterar en annan del muntligt. De kan också få välja om de vill göra provet muntligt eller skriftligt. En lärare förklarade följande:

Muntliga prov har alla de här eleverna möjlighet att göra med mig. Dessa elever vill inte alltid göra muntliga prov. De kan börja skriva och sedan får de komplettera muntligt (Lärare C).

Samtliga lärare ger elever med dyslexi och läs- och skrivsvårigheter längre tid och möjlighet till muntliga prov och det visar på att lärarna har kunskap om elevernas svårigheter och vad som kan göras för att underlätta för eleverna.

Förutom att eleverna får längre tid på sig och får göra muntliga prov, framkom flera anpassningar som de gör. De använder sig av *strukturer*, i form av *tydlighet* och ser till att eleverna vet vad de ska göra och vilka metoder eller verktyg som passar att använda. En lärare säger:

Många elever behöver muntliga instruktioner, tydliga. Många elever behöver en mycket mer strukturerad form med vad man ska göra på varje lektion (Lärare A).

Dessa anpassningar som framkom här fungerar att göra för hela klassen och inte enbart för elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter. Att lärarna är tydliga i sina instruktioner och att alla elever vet vad de ska göra, är något som gynnar alla elever och därmed blir inga elever exkluderade. En annan lärare svarade:

Men samtidigt måste man titta på att nu har man den här diagnosen, den finns ju där, det kan man inte göra något åt. Då måste man hitta strukturerna. Då måste man tänka på hur man ska kunna bearbeta den här texten, trots att jag har dessa hinder. Hur ska jag lägga upp det här? Läsning kommer jag inte ifrån, det måste jag göra, eller kan jag få det inläst? Ska jag läsa kortare bitar? Hur ska jag jobba med alltihopa? Det jag har lärt mig där, du måste hitta knep för att lösa de här delarna. Hur går man vidare? Det går inte bara att säga, jag är dyslektiker, jag kan luta mig tillbaka och bara bli servad. Så ser inte livet ut. Då måste man hitta sina delar, hitta de små byggstenarna, så att du ska fungera (Lärare B).

Denna lärares svar tyder på att man som lärare bör ha kännedom om eleven och hans svårigheter och ha kunskap om olika metoder som man kan använda sig av och vilka anpassningar som kan göras. Det kan vara svårt för eleven själv att veta vilka metoder eller anpassningar som finns och då bör läraren kunna vara behjälplig och komma med förslag på hur de på bästa sätt kan hjälpa eleven.

Flera av lärarna berättar att de anpassar för elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter genom att hjälpa till med *startmeningar*. Detta gör lärarna för att hjälpa eleverna att komma igång med skrivandet. En annan anpassning som lärarna gör är *högläsning*, där antingen läraren läser högt för hela klassen, för några i klassen eller så läser eleverna högt för varandra. En lärare förklarar:

Jag försöker läsa texter högt för alla mina elever, eller att eleverna får läsa högt för varandra. Det fungerar väldigt bra på högstadiet. Det är ingen som klagar. Jag upplever att eleverna tycker om det och känner sig trygga. De lär sig mer genom att både få höra och läsa samtidigt. Jag ställer alltid kravet att alla ska läsa med samtidigt som de lyssnar. Det tjänar alla på, särskilt elever med läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi (Lärare C).

Genom att eleverna känner sig trygga med att läsa högt för varandra visar det på att de här lärarna har skapat ett gott klassrumsklimat som gynnar elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter. Om man har ett gott klassrumsklimat kan eleverna få en större förståelse och acceptans för varandras olikheter. Läraren berättar följande:

Om jag har grupper med dyslexi läser så läser vi ofta högt tillsammans. Sedan stannar vi upp efter varje stycke för att se om det är ord som är svåra. Det är ofta så med dyslektiker att det är avkodningen som tar sådan tid, då tappar de ofta innehållet på vägen. Därför jobbar jag på det sättet (Lärare F).

Den här läraren visar att hen har kunskap om vad elever med dyslexi har svårigheter i och genom att läsa högt och stanna upp efter varje stycke får eleverna med dyslexi hjälp med läsförståelsen, som annars kan vara svårt då avkodningen kan ta tid.

Ytterligare anpassningar som lärare berättar om är att de skriver *stödord* på tavlan eller *anpassar texter*. Innehållet i texten är samma som övriga klasskamraters, bara att den är kortare. En lärare säger:

Elever som har läs- och skrivsvårigheter måste ändå träna på att läsa. Men då får man försöka komma överens om överkomliga texter så att det inte blir för långt eller för svårt (Lärare C).

Ytterligare anpassningar som görs då elever behöver mer tid men där de ändå får visa vad de kan är helt enkelt att *skära ned på arbetsuppgifter*. Lärare kan också använda *Större typsnitt* som kan vara nödvändigt för att underlätta vid läsning och *repetitioner* och *sammanfattningar* för att förtydliga.

Med tanke på alla anpassningar som de tillfrågade lärarna gör visar det att de har kunskap om vilka anpassningar som gynnar elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter. Många av anpassningarna gynnar alla elever och kan därmed göras för alla, vilket skulle medföra att elever med dyslexi och läs- och skrivsvårigheter inkluderas i klassrumsundervisningen.

### 5.1.3 Anpassningarnas funktion

Samtliga intervjuade lärare anser att anpassningarna de gör fungerar relativt bra i praktiken och här följer en lärares förklaring på varför det inte alltid fungerar så bra i praktiken:

Mycket handlar om elevens egna driv. Ibland märker man att de har en tuff dag eller är skoltrötta. Det finns också någon som är anti att använda hjälpmedel och man försöker. Men vill eleven inte så vill den inte. Man vill ju ändå kunna rusta eleven för gymnasiet men man märker att en del elever känner att de skiter i det. De försöker med sedan struntar de i det. De vill inte ha hjälpen. Mycket handlar om elevens egna strategier (Lärare E).

Enligt den här läraren vill inte alla elever använda sig av hjälpmedel. En annan lärare förklarar på följande sätt:

Anpassningarna fungerar ibland och ibland inte. Det är från individ till individ hela tiden. Vissa elever köper det, de är med på det, de tar hjälp och presterar efter bästa möjliga förmåga. Sedan finns det andra elever som tycker att det blir för jobbigt och struntar i saker och blir bättre på att inte göra det man ska göra (Lärare B).

Dessa två svar visar att anpassningarna inte alltid fungerar på grund av att eleven själv inte vill ha den hjälpen, att det många gånger beror på varje individ. Eleven får möjligheter till anpassning men vill av någon anledning inte ha hjälpmedel eller anpassad undervisning.

Lärare A menar på att det tar mycket tid att anpassa och strukturera varje lektion efter alla elevers förutsättningar och behov och det hinns inte riktigt med i den utsträckning som hen

skulle önska. Hen anser att det skulle vara bra om det fanns någon slags genomtänkt strategi för hur de skulle kunna jobba med eleverna med denna problematik. Att kanske speciallärare hade ordnat med det, som alla lärare på skolan kunde ta del av.

Lärare D saknar vidareutveckling av elevernas förmåga. Att man inte bara exempelvis kommer fram till att en elev har lässvårigheter och då får lässtöd, utan man måste kunna få chansen att utveckla sin läsning också. Hen anser att de inte arbetar något med sådant idag, utan det är mer anpassningar så att de ska klara av kunskapskraven.

De föregående två uttalandena tyder på att lärarna behöver mer hjälp angående hur de ska arbeta med elever som har dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter. De behöver hjälp med vilka strategier som behöver utarbetas, både för vilka anpassningar som kan göras och gällande vidareutveckling av elevernas förmåga. Detta indikerar på att lärarna arbetar runt problemet och inte med problemet. De arbetar inte med elevernas förmågor. Det kan gynna elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter om skolan har en strategi som alla lärare på skolan kan ta del. Alla lärare har olika erfarenheter och kunskaper gällande dyslexi och läs- och skrivsvårigheter och med nedskrivna strategier att ta del av skulle det kunna underlätta för både lärare och elever som behöver anpassad undervisning.

#### 5.1.4 Överlämningar

Alla informanter berättar att det görs överlämningar av eleverna från årskurs sex till årskurs sju. I överlämningen får de nya berörda lärarna information om eleverna, om de är i behov av särskilt stöd och vilket slags stöd eleverna har haft tidigare. Trots detta förklarar lärarna att det har förekommit att elever som har svårigheter inte har funnits med i genomgången vid överlämningen och svårigheterna uppmärksammas först på högstadiet. En lärare förklarar att det oftast uppmärksammas tidigare än på högstadiet:

Oftast upptäcks det på mellanstadiet, för lågstadielärarna tänker nog ofta att man kan vara lite sen i sin läs- eller skrivutveckling så att de ser kanske inte att det kan vara ett problem. Ofta så börjar de hinta om detta på mellanstadiet. Det händer att när de kommer hit märker vi att de har svårigheter, att det kanske är dyslexi. Då kan man tycka att det är lite märkligt att de här eleverna inte har diagnostiserats tidigare (Lärare F).

Lärarnas svar här visar att flera skolor samarbetar för elevernas skull, för att eleverna med exempelvis dyslexi och läs- och skrivsvårigheter även fortsättningsvis ska få den hjälpen de behöver. De elever som inte nämns på dessa överlämningar har mest troligt inte fått någon anpassad undervisning tidigare. Samtliga lärare anser att det är alldeles för sent att ingen har uppmärksammat det förrän de börjar på högstadiet. En lärares förklaring vad det kan bero på:

Jag tror att det kan vara att den här eleven hade ett så tryggt nätverk kring sig på låg- och mellanstadiet så att de stöttade eleven på ett vis så att det fixade sig ändå. Vi får ju överlämning från mellanstadiet och den här överlämningen var inte mer utmärkande än någon annan. Medans jag som språklärare såg direkt att hen har svårigheter kring att läsa och skriva och speciellt i läsförståelse. Det är ändå ganska tuffa mål i årskurs sex, så där tycker jag att man borde ha förstått något. Men överlag har de flesta som kommer utredningar från mellanstadiet. Sen är det vissa som utmärker sig, så man undrar vad som hände (Lärare E).

Lärare B tror att det kan ha att göra med att eleven är tyst och blyg, gör inte så mycket väsen av sig och har skrivit lite kortare saker. Eller att man har svårt för att sitta still och koncentrera sig och får då inte mycket gjort. Att dessa saker kan ha gjort att man har missat att de har svårigheter i just det här. Hen tror också att det kan bero på tidigare läs- och skrivbrist, att man inte har tränat på sina färdigheter tillräckligt kan ha orsakat att eleverna får läs- och skrivsvårigheter. Lärare A menar på att det kan vara elever som flyttar och då missas överlämningarna, eller att nya lärare eller nya vikarier kommer och då inte vet om vilka svårigheter eleverna har. Detta kan göra att eleverna kommer i kläm.

Med dessa svar kan man se att det kan finnas flera olika orsaker till varför ingen har uppmärksammat att en elev har dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter förrän på högstadiet. Det tillhör inte vanligheterna att elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter uppmärksammas så sent, men lärarna här trycker på att det är viktigt att elever med svårigheter uppmärksammas så tidigt som möjligt.

## 5.2 Inkluderande undervisning

Lärarna förklarar att på grund av att alla elever på skolan har egna datorer gör det att elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter inkluderas på ett annat sätt i undervisningen mot vad de gjorde för bara några år sedan. En lärare berättar:

Förr kunde man se vilka elever som var i behov av särskilt stöd på ett helt annat sätt. Då såg man om en elev satt med en dator, då var han ”utpekad”, nu har alla elever en dator och hörlurar. Det är lättare att jobba nu tycker jag. Det pekas inte ut på samma vis. Så satsningen på datorer har hjälpt till mycket. För alla elever (Lärare E).

Lärarnas svar visar att datorerna som alla elever numera har gör att alla elever blir inkluderade i klassrummet och att ingen elev behöver känna sig exkluderad på grund av sina svårigheter

genom att vara den enda personen som sitter med en dator. Enbart datorn i sig är en anpassning för inkluderande undervisning.

Lärarna förklarar att de försöker anpassa sin undervisning så att alla har möjligheter. En lärare förklarar:

Jag försöker anpassa min undervisning så att alla har möjlighet så att det inte blir några lampor på dem som sticker ut (Lärare E).

Svaret här talar för att läraren arbetar inkluderande genom att hen anser att inga elever ska behöva känna sig annorlunda. En annan lärare säger:

Jag försöker tänka som lärare, att det stöd och den hjälp elever med läs- och skrivsvårigheter behöver, det tjänar alla elever på [...] Tanken med att göra många av dessa anpassningar för hela klassen är för att inkludera dem som har svårigheter (Lärare C).

Dessa svar tyder på att lärarna tänker på inkludering när de planerar sina lektioner. Att många anpassningar som elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter behöver ofta är anpassningar som kan gynna hela klassen.

Flera lärare nämner att det är viktigt att arbeta med självkänslan hos de elever som har dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter. Lärare B förklarar att det många gånger kan vara lugnande bara att eleverna vet om att lärarna vet om att de har svårigheter. Hen menar på att eleverna behöver bli pushade och de har så många andra kvaliteter som måste vägas upp.

Lärarnas svar visar att de arbetar på flera olika sätt för att alla elever ska bli inkluderade i undervisningen och att undervisning kan utformas för att gynna så många elever som möjligt.

## 5.3 Bedömning

Elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter får anpassad undervisning i olika former för att underlätta för dem att nå de uppsatta målen. Utöver dessa anpassningar berättade lärarna hur de resonerar vid bedömning av eleverna med denna problematikens arbeten. De flesta lärare förklarade att dessa elever får någon slags dispens, de menar på att de har overseende i flera avseenden som inte gäller elever som inte har denna problematik. Lärare D och B menade på att de ska uppnå samma kunskapskrav som alla andra. En lärare förklarar:

Vi som precis har rättat nationella proven, då kan jag säga att de inte får avdrag för att de inte kan stava rätt, utan kan man läsa orden och förstå. Då blir det ju dispens. De är inte vana att skriva för hand, som man gör vid nationella prov, på datorn har de rättstavningsprogram. Så det är klart att jag har dispens för att de gör stavfel och sådant (Lärare E).

Den här läraren ger inga avdrag för stavningen då eleverna skriver för hand. En annan lärare tänker följande kring bedömning:

Hens texter kan man säga bli ungefär en tredjedel av de andra elevernas texter och det har jag overseende med för det här är ju ett funktionshinder (Lärare A).

Här har läraren overseende med att elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter skriver kortare texter gentemot övriga klasskamrater som inte har denna problematik. En tredje lärare tänker på ett helt annat sätt:

Jag tänker att de ska ha samma läge som de andra eleverna. Men exempelvis om man tittar på stavning och sådana delar, då får man innan arbetet ska bedömas som slutgiltigt arbete lägga mer respons under arbetets gång. Påpeka och visa vad man kan göra (Lärare B).

Denne lärares svar tyder på att hen inte har overseende med något specifikt gällande elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter. Hen lägger däremot ned mer arbete på formativ respons för att hjälpa eleven.

Det de flesta lärare har overseende med är grammatiken. Om en elev inte har uppnått alla delar i kunskapskraven kan de få visa sina kunskaper på andra sätt. Främst genom att de kompletterar muntligt och därmed visar lärarna sina kunskaper och kan nå aktuella kunskapskrav på så sätt. De förklarar att eleven oftast får välja själv om hen vill komplettera muntligt eller skriftligt.

När lärarna berättade om hur de tänker och agerar vid bedömning av dessa elevers arbeten nämndes pysparagrafen av samtliga. Fem av dem tillfrågade lärarna använder sig av pysparagrafen vid bedömning när det gäller elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter. En lärare säger:

Det finns något som heter pysparagrafen, jag tycker inte att man behöver använda den så ofta (Lärare F).

En lärare tolkar pysparagrafen på ett annat sätt gentemot övriga intervjuade lärare och hen sa följande:

Du får inte pusa i bedömningar på grund av dyslexi. Du får pusa andra delar om du har andra saker men inte dyslexi. För det finns de här hjälpmedlen som ska kunna hjälpa dig att nå längre fram (Lärare B).

Här visar lärarnas svar att de tolkar pysparagrafen på olika sätt. En lärare menar att man inte får använda pysparagrafen i bedömningar på grund av dyslexi medan de andra lärarna anser

att man får det och också använder pysparagrafen vid bedömning gällande elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter.

## 5.4 Inhämtning av kunskap

Alla informanter anser att det främst är genom erfarenheter de har tillägnat sig kunskapen om vilka anpassningar som kan göras. De nämner även att samarbete med kollegor där de utbyter erfarenheter och arbetssätt med varandra och i diskussioner med eleverna själva har hjälp till. Specialpedagoger och speciallärare på skolorna har också varit behjälpliga när det gäller arbetssätt och anpassningar för dessa elever. Hälften av de tillfrågade lärarna hade haft någon föreläsning om dyslexi och läs- och skrivsvårigheter under sin lärarutbildning men de ansåg alla att det var alldeles för lite. De flesta har gått någon slags fortbildning där det har varit föreläsare som har berättat om detta handikapp och vilka metoder som kan användas för att underlätta för dessa elever och några har läst på en del själva om dyslexi och läs- och skrivsvårigheter för att sätta sig in mer i ämnet och få en större förståelse för problematiken. En lärare berättar hur hen vet vilka anpassningar som kan göras:

När det gäller dyslexi är jag helt självlärd. Jag hade för många år sedan sex elever i klassen som hade dyslexi, då blev jag tvingad att lära mig vad det var för någonting och hur jag kan stötta de här eleverna (Lärare F).

Den här läraren hade med andra ord inte fått någon som helst kunskap med sig om dyslexi och läs- och skrivsvårigheter från sin lärarutbildning och hade inget annat val än att själv läsa in sig på ämnet för att kunna hjälpa sina elever. Under åren har hen hunnit testa olika arbetssätt och genom det fått erfarenhet som hen använder sig av idag. En annan lärare:

Genom eleverna, kollegor, speciallärare och specialpedagog. Vi tipsar varandra [...] är jättenoga med att tipsa mina kollegor som också har de här eleverna. Jag tänker att man inte ska behöva uppfinna hjulet varenda gång (Lärare E).

Den här läraren hade någon föreläsning om dyslexi och läs- och skrivsvårigheter under sin lärarutbildning men nämner inte den, utan hen har fått vetskap om anpassningarna på andra sätt. Genom att de samtalar med varandra i kollegiet och delger varandra tips har olika anpassningar testats genom åren och gett hen erfarenheter om anpassningar och metoder. Läraren förklarar:

Ju fler elever du har mött och du har sett olika. Vi säger att du har mött tusen elever och av dem kanske du har träffat hundra som har denna problematik och då har du haft chansen att se olika



individer med olika problematik och du har försökt att pussla med alltihop. Så erfarenhet är någonting som hjälper dig att föra dig framåt (Lärare B).

Under hens lärarutbildning nämndes ingenting om dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter och hen anser att det är genom erfarenhet dessa kunskaper tillägnats. Erfarenheterna har gjort att hen idag vet vilka anpassningar som kan göras.

Utifrån dessa svar kan man se att det främst är just erfarenhet som har gjort att dessa lärare har tillägnat sig kunskaper om vilka anpassningar som kan göras. Att de under sina verksamma år har arbetat med elever som har dyslexi och läs- och skrivsvårigheter och har därmed testat olika metoder och idag vet vad som kan fungera.

Ingen av lärarna anser sig ha tillräckliga kunskaper för att kunna hjälpa elever med denna problematik på bästa sätt. En lärare förklarar:

Alla är så olika. Jag kan hitta en lösning som hjälper för en elev men sedan måste man hitta någonting annat för en annan elev. Man behöver hela tiden bättra på sig, hitta små lösningar på alla olika delar. Så nej, tillräckliga kunskaper kan jag inte säga (Lärare B).

Det nämns att det har att göra med ens eget intresse också, om man läser på om dyslexi och läs- och skrivsvårigheter och tillägnar sig kunskap om detta själv. Läraren förklarar på följande sätt:

Det beror mer på mig själv. Jag borde lägga lite mer tid på att fördjupa mig själv i detta. Det handlar mycket om ens eget intresse. Man prioriterar att läsa om annat som man tycker är mer intressant istället (Lärare A).

Lärarna menar att alla elever är unika och att elevers svårigheter ter sig olika, vilket gör att man inte alltid vet vilka metoder som ska användas eller vilka anpassningar som ska göras. Lärarnas svar visar att det inte finns någon mall att följa för lärare, utan att de måste ha kännedom om olika sorters anpassningar och se till varje individs svårighet.

## 5.5 Resultatsammanfattning

Resultatet visar att samtliga lärare anpassar sin undervisning på något sätt men att det skiljer sig åt i vilket omfattning det sker. Alla elever har tillgång till datorer och elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter har även tillgång till andra datorbaserade hjälpmedel. Det framkom i materialet att det är viktigt att eleverna får lära sig hur dessa digitala hjälpmedel fungerar och hur de ska använda verktygen på bästa sätt. Genom att eleverna använder datorer underlättar det för läraren då anpassningar kan förberedas på ett annat sätt.

Lärarna anpassar sin undervisning för att inkludera dem som har svårigheter. Många av anpassningarna som görs för elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter passar även övriga i klassen. De specifika anpassningar som görs för elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter är att de får längre tid på sig. Det kan handla om längre tid på prov eller framflyttat datum för inlämningar. De har också chans till att göra muntliga prov eller komplettera muntligt. Eleverna kan få anpassade texter, göra färre uppgifter eller få hjälp med starmeningar. Lärarna anser att anpassningarna som görs fungerar relativt bra. Då det inte fungerar lika bra kan bero på elevernas egna driv och om de vill ha hjälpen eller inte. Tidsbrist för lärarna var också en anledning som kom upp, att det inte alltid finns tid till att hinna anpassa undervisningen efter alla elevers förutsättningar och behov.

Många anpassningar som görs har att göra med vilka anpassningar eleverna har haft tidigare som har fungerat. Dessa anpassningar får lärarna reda på genom överlämningar. Det händer att elever som har svårigheter inte har funnits med i genomgången vid överlämningar, att deras svårigheter aldrig har uppmärksammats tidigare. Lärarna anser att det inte alls är bra när det inte har uppmärksammats tidigare.

Utöver dessa anpassningar som lärarna gör har de flesta lärare överseende när det gäller bedömning. De pratade främst om överseende gällande stavningen. Och om eleverna inte skulle nå upp till kunskapskraven kan de visa sina kunskaper på andra sätt, genom att exempelvis få komplettera muntligt. Flera lärare använder sig av pysparagrafen vid bedömning och pyser bort delar av kunskapskraven för elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter.

Lärarna berättade att det främst är genom erfarenheter som de vet vilka anpassningar som ska göras. Det är också genom diskussioner med elevhälsoteam, kollegor och i samtal med eleverna själva de har lärt sig om anpassningar. Några lärare berättar att de har fått ytterst lite information om detta under sin utbildning och andra ingenting. Någon fortbildning, föreläsning eller genom att ha läst på om problematiken har också bidragit till kunskapsinhämtningen gällande såväl läs- och skrivproblematik som anpassningarna. Ingen av lärarna anser att de har tillräckliga kunskaper om detta och det är främst på grund av att svårigheterna ser olika ut hos alla elever och därmed metoder och anpassningar.

# 6 Diskussion

I detta kapitel presenteras en diskussion angående den valda metoden och reflektioner kring det. Sedan följer diskussion kring resultat där diskuteras och jämförs resultatet i min studie gentemot tidigare forskning.

## 6.1 Metoddiskussion

För att uppnå syftet, som är att undersöka hur svensklärare på högstadiet har tillägnat sig kunskap om hur de ska arbeta med elever som har dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter och på vilka sätt de anpassar sin undervisning för dessa elever och även ta reda på hur lärarna tänker kring bedömning gällande elever med denna problematik, föreföll en kvalitativ ansats med intervjuer som det mest passande, eftersom jag ville få reda på hur lärarna gör och resonerar. Med intervju som metod kunde jag ställa följdfrågor vid oklarheter som inte hade varit möjlig i en enkätundersökning. Att intervju en fokusgrupp hade varit svårare rent praktiskt, att få tag på informanter som hade möjlighet att delta i en intervju vid samma tidpunkt speciellt med tanke på att lärarna hade ont om tid för en intervju. Vid intervju av fokusgrupp kanske lärarna heller inte ville avslöja sina tankar inför andra lärare. Jag ansåg också att transkriberingarna skulle bli tydligare när jag vet vem som säger vad, till skillnad mot vid intervju av fokusgrupp. Jag valde semistrukturerade intervjuer för att jag ansåg att det var viktigt att vi fick till ett samtal där lärarna fick möjligheten att dela med sig av sina kunskaper och erfarenheter utan att vara alltför styrda av mina intervjufrågor. Jag anser att intervjufrågorna fungerade bra och jag tycker att jag fick svar på mina forskningsfrågor utifrån de intervjufrågor jag hade. Intervjuerna spelades in och transkriberades och enligt Denscombe (2000:158) bör informanten få ta del av transkriberingen för att kontrollera dess riktighet. Detta valde jag bort av två anledningar, den ena anledningen var tidsfaktorn och den andra var att det enligt min bedömning inte fanns några svar som kunde missuppfattas.

När det gäller urvalet av informanter valde jag att först kontakta två lärare som jag hade kännedom av och de tillfrågades om de förslag på andra som kunde tänkas ställa upp på en intervju, precis som snöbollsurval som Bryman (2002:115) skriver om. Jag tycker att det fungerade bra att göra på det sättet, jag kunde då personligen kontakta dessa lärare på en gång och behövde inte gå via rektorer på olika skolor för att få tag på informanter. Jag tror också att det gjorde att jag kunde sätta igång med intervjuerna snabbare, än om exempelvis kontakter hade behövts få tag på via rektorer. Genom att inledningsvis använda mig av en informant jag

känner kunde jag också låta den första intervjun fungera som en utforskande och prövande pilotintervju.

Jag fastnade för grundad teoris sätt att analysera resultatet. Att finna betydelsebärande enheter och konstruera koder som sedan utvecklades till kategorier, gjorde att jag kunde se sambanden och olikheterna i mina informanternas svar tydligare. Jag tror inte att en annan metod hade gett mig ett annat resultat, utan det handlade om vilken metod jag ansåg passade mig bäst för att kunna analysera resultatet på ett strukturerat sätt.

Med tanke på validitet anser jag att jag har undersökt det som var tänkt att undersökas och att mina intervjufrågor var relevanta för att få fram den data jag behövde utifrån mitt syfte och mina frågeställningar. Genom det fick jag giltiga slutsatser. Det finns alltid en risk för reliabilitetsbrister i kvalitativa undersökningar, men jag anser att mina intervjufrågor var tydliga och att informanternas svar inte kunde feltolkas och att lärarna var ärliga i sina svar, och det märks främst genom att mitt resultat styrks av tidigare forskning. När det gäller generaliserbarheten i min undersökning vet jag inte om jag hade fått ett annat resultat genom att ha ännu fler informanter. Studien avser inte att vara generaliserbar såtillvida att den ska påvisa alla lärares erfarenhet, men den kan ändå vara av intresse för många läsare, särskilt eftersom de utvalda lärarna kommer från olika miljöer och har olika lång erfarenhet. Lärarnas uppfattningar har till stor del varit överensstämmande och jag anser att mitt resultat kan ses som ett bidrag till forskningen.

## 6.2 Resultatdiskussion

Denna diskussionsdel är uppdelad i tre avsnitt som har med mina forskningsfrågor att göra, vilka är: *lärarnas inhämtning av kunskap, anpassningar som lärarna gör och bedömningar och anpassningar av prov.*

### 6.2.1 Lärarnas inhämtning av kunskap

Resultatet från min undersökning visar att de tillfrågade lärarna upplever att de inte fick någon undervisning eller tillräcklig undervisning om dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter under sin lärarutbildning men att det hade varit bra om det ingick. Detta resultat överensstämmer med Kalsoom, Mujahid och Zulfqars (2020), Williams och Lynch (2010:69) och Ericsons (2010:47–49, 348) resultat, som visade att lärare behöver tillägna sig kunskap om dyslexi och läs- och skrivsvårigheter under sin lärarutbildning. Både vad dyslexi och läs-

och skrivsvårigheter innebär och även vilka strategier och metoder som kan användas för att underlätta för eleverna. På det sättet blir lärarna mer förberedda när de väl kommer ut i arbetslivet och stöter på elever med denna problematik. Lärarna i denna studie har utvecklat sina kunskaper inom området främst genom egna erfarenheter. De har således begränsade teoretiska kunskaper när det gäller dyslexi och läs- och skrivsvårigheter men har under åren samlat på sig praktiska erfarenheter om svårigheterna. Lärarna har under sina verksamma år undervisat elever som har haft dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter och därmed lärt sig olika metoder och vilka metoder som kan fungera i vilka situationer. Istället för att lärarna har fått lära sig om dyslexi och läs- och skrivsvårigheter och metदानpassningar under sin utbildning har de utvecklat kunskaper och anpassningar genom praktisk erfarenhet. Med andra ord vet lärare inte hur de ska hjälpa elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter när de börjar arbeta som lärare utan de lär sig under tiden. Det är eleverna som behöver anpassad undervisning i form av olika metoder som blir mest drabbade, då deras nyutbildade lärare ännu inte har hunnit skaffa sig erfarenheter för att kunna hjälpa dem på bästa sätt. Med tanke på detta är det alltså viktigt att lärare redan har med sig kunskaper om dyslexi och läs- och skrivsvårigheter och har vetskap om vilka anpassningar som kan göras för eleverna, innan de börjar arbeta som lärare.

## 6.2.2 Anpassningar som lärarna gör

I Läroplanen (Lgr11:12) står att läraren ska handleda och ge extra anpassningar eller särskilt stöd för de elever som har svårigheter och i Skollagen (2018:1098, kap.3) står bland annat att elever med funktionsnedsättning ska få stöd för att motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Fouganthines (2012:245–255), Ericson (2010:348) och Williams & Lynch (2010:69) forskningar visar att lärare behöver kunskap om vad dyslexi och läs- och skrivsvårigheter innebär och de behöver också kunskap om vilka strategier och metoder som fungerar för elever med dessa svårigheter för att kunna anpassa sin undervisning och hjälpa eleverna. Mitt resultat visar att lärarna inte har den teoretiska kunskap som har visat sig behövas. De anser själva att de inte har den kunskap som krävs för att kunna hjälpa elever med dyslexi och läs- och skrivsvårigheter på bästa sätt. Detta främst för att alla elever är unika och svårigheterna ter sig olika, vilket gör att anpassningar och metoder också är olika. Detta överensstämmer med Ericsons (2010:132) studie som visar just detta, att det inte finns en specifik lösning eller särskild metod som fungerar för att alla elever är unika. Med tanke på att det inte finns en mall som fungerar för alla elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter

som lärare kan använda sig av är det otroligt viktigt att lärare har vetskap om olika anpassningar som kan göras för att underlätta för elever med denna problematik. Eftersom 6–8% av eleverna i grundskolan har läs- och skrivsvårigheter ska lärare inte behöva läsa på om dessa svårigheter och anpassningar själv. Om en lärare väljer att inte läsa in sig på ämnet drabbar det eleverna som har dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter som inte får de anpassningar och hjälpmedel de behöver.

Mitt resultat visar också att lärarna anpassar sin undervisning för elever med dyslexi och läs- och skrivsvårigheter på många olika sätt beroende på elev, elevens svårigheter och arbetsuppgifter. Anpassningarna görs inte lika för alla utan är individberoende. Om eleverna har lärt sig hur de ska använda sig av de olika hjälpmedlen som finns på datorn behöver inte andra anpassningar göras i lika stor omfattning. Lärarna hinner under lektionstiden inte sitta ned med varje elev och därför är dessa anpassningar extra viktiga för elever med dyslexi och läs- och skrivsvårigheter. Om de datorbaserade hjälpmedlen inte hade funnits hade eleverna med andra ord inte hunnit få den individuella hjälp de behöver och har rätt till. Mitt resultat visar att datorbaserade hjälpmedel är en anpassning som fungerar i flera avseenden, både för elever med dyslexi och läs- och skrivsvårigheter och för lärarna som ska anpassa undervisningen för dessa elever. Detta resultat överensstämmer med flera forskare som har kommit fram till att datorbaserade hjälpmedel är en anpassning som gynnar elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter (Tjernberg, 2013:182, Ericson, 2010:139–141, Druid Glentow, 2006:169–171). Resultatet stämmer också överens med Skolverkets (2014:23–25) förslag om anpassning i form av digital teknik med anpassade program.

Utöver datorbaserade hjälpmedel anpassar lärarna sin undervisning på flera andra sätt. Detta resultat om vilka anpassningar som görs bekräftar det Tjernberg (2013:182), Ericson (2010:139–141, 348), Druid Glentow (2006:169–171) och Gerrbos (2012) kommit fram till i sina studier som framgångsrika metoder för eleverna. Mitt resultat bekräftar även att de anpassningar Skolverket (2014:23–25) ger som förslag verkar vara de anpassningar som lärare använder sig av. Med tanke på att tidigare forskningar och lärare i denna studie nämner dessa anpassningar, är det beprövade anpassningar som har visats fungera för elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter.

Resultatet visar att lärarna arbetar runt problematiken och anpassar undervisningen för att hjälpa eleverna att nå kunskapskraven. En lärare uttryckte specifikt att vidareutveckling av elevernas förmågor saknas, att de inte alls jobbar med något sådant och det visar att kunskap om hur det kan gå till saknas. Alatalos studie (2011:194–195) stärker detta resultat, att eleverna främst undervisas i läsinläring i de yngre åldrarna.

Många anpassningar som lärarna gör för elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter görs för hela klassen. Dels för att det gynnar alla elever och även för att eleverna med denna problematik ska känna sig inkluderade och inte känna sig utpekade på något sätt. Boo (2014:99) har kommit till liknande resultat där lärarna anpassar undervisningen på olika sätt för att alla skulle kunna vara delaktiga. Genom att eleverna känner sig inkluderade kan även självkänslan och självförtroendet öka. I min studie framkom att vissa elever försöker dölja att de har dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter och att några inte vill använda hjälpmedel, de vill inte ha den sortens hjälp. Enligt Tjernberg (2013:182), Boo (2014:79–80), Gerrbo (2012) och Fouganthine (2012:255) är det viktigt att arbeta med gruppen, att skapa ett tillåtande klassrumsklimat. Om lärarna arbetar med gruppen och förklarar vad dyslexi och läs- och skrivsvårigheter innebär, får klasskamraterna större förståelse och det kan det hjälpa de elever som har svårigheter att inte behöva känna att de ska dölja sina svårigheter eller neka hjälpmedel.

### 6.2.3 Bedömningar och anpassningar av prov

Min undersökning tyder på att lärarna kompenserar undervisningssituationer och provsituationer för elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter genom att låta eleverna få anpassade prov och möjlighet att redovisa på valbart sätt. Det motsäger Sundman Marknäs (2015:106–115) studie som visar att lärare behöver få stöd i hur man bedömer andra delar och inte enbart den skriftliga produktionen. Lärarna i min studie anpassar bedömningssituationer och anpassar provsituationer för att ge eleverna möjlighet att visa vad de kan och bedömningsformerna ser olika ut beroende på elevens förutsättningar. Det överensstämmer med Lundahl (2014:98) som menar på att eleverna måste få visa sina kunskaper på ett sätt som passar dem och vad Skolverket (2014:10–15, 2021c) skriver, om hur läraren ska tänka i bedömningssituationer och gällande anpassningar av prov. Genom att de intervjuade lärarna arbetar på det här sättet hjälper de elever med dyslexi och läs- och skrivsvårigheter med anpassningar som de har rätt till för att kunna visa sina kunskaper på olika sätt. Riktlinjerna från Skolverket gör det tydligare för lärare att veta vad som gäller kring anpassningar av prov, men då gäller det att lärare själva läser om vad elever med denna problematik har rätt till för anpassningar vid provsituationer.

Studien visar att lärarna tänker olika kring bedömning av elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheters arbeten. Det visar tydligt att det inte finns några specifika regler eller rekommendationer kring bedömning gällande elever med dyslexi eller läs- och

skrivsvårigheter. Alla lärare gör som de själva vill och anser rättvist för varje elev som har dessa svårigheter. På grund av att det är upp till varje lärare hur de tänker kring bedömning drabbar det elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter på olika sätt, beroende på vilken lärare de har. På en skola, hos en lärare, för en elev, är det okej med stavfel men inte för en annan elev som har en annan lärare på en annan skola. Med det i åtanke skulle det behövas tydligare direktiv kring bedömning med vad som gäller för elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter för att de ska bedömas på samma premisser, oberoende vilken skola och vilken lärare man har. Östlund Stjärnegårdhs studie (2002:174) visar att läraren kan gå in och rätta stavfel för att lättare kunna bedöma innehåll och struktur. Jag tycker att det låter som en bra idé, beroende på uppgift och vilka kunskapskrav som ska tittas på vid bedömningen. Om alla lärare bortser från elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheters stavfel kan en mer rättvis bedömning göras.

Resultatet visar att några lärare arbetar med formativ respons, där eleven med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter kontinuerligt får respons på sina texter för att utvecklas. Det stämmer överens med Östlund Stjärnegårdhs studie (2002:174) som visar att portföljbedömning är att rekommendera, då eleverna omarbetar sina texter tills de är nöjda. Genom att arbeta på det här sättet får eleverna möjlighet till att utveckla sitt skrivande, med hjälp och stöd från läraren. Detta sätt hjälper eleven att tydligt se vad som behöver arbetas mer med och på det sättet utvecklas som skribent.

En annan sak som också går att läsa om på Skolverket (2021a) är undantagsbestämmelsen/pysparagrafen. De flesta lärare i denna studie använder sig av pysparagrafen vid bedömning av elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheters arbeten. Pysparagrafen går uppenbarligen att tolka på olika sätt och därför behöver pysparagrafen förtydligas så att det ska vara tydligt med vad som gäller. Att den går att tolka på olika sätt gör att det återigen är eleverna som drabbas, beroende på hur deras lärare har tolkat pysparagrafen.

## 7 Avslutning

I detta avslutande kapitel presenteras studiens slutsatser och förslag på vidare forskning.



## 7.1 Studiens slutsatser

Sammanfattningsvis kan jag konstatera hur viktigt det är att lärare har både teoretisk och praktisk kunskap om dyslexi och läs- och skrivsvårigheter för att kunna hjälpa elever med dessa svårigheter på bästa sätt. Först när de vet vad dessa svårigheter innebär kan de titta på olika inlärningsmetoder och anpassningar som kan fungera för elever med denna problematik. Det framgår i studien att den kunskap om dyslexi och läs- och skrivsvårigheter och anpassningar som lärare behöver främst verkar tillägnas genom erfarenheter.

Jag kan också konstatera att det finns ett stort behov av tydliga riktlinjer för kunskapsbedömning gällande dessa elever. Lärarna tänker olika angående bedömning av elevernas arbeten. Många lärare har overseende med vissa saker och andra lärare har inte det. För att elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter ska få samma chans till anpassningar och att deras arbeten ska bli bedömda på mer likvärdigt sätt behöver lärarna kunskap om detta. Det föreligger ett behov av utbildning, både gällande området dyslexi och läs- och skrivsvårigheter och metoder i form av anpassningar, även riktlinjer kring bedömning. Det bör därför ingå i lärarutbildningen och i lärares kontinuerliga kompetensutveckling i betydligt större utsträckning än vad den har gjort, för elevernas bästa.

## 7.2 Vidare forskning

Denna studie har bland annat berört hur svensklärare på högstadiet anpassar sin undervisning för elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter. En tanke som dykt upp under mitt uppsatsskrivande som ett förslag på vidare forskning var att det skulle vara spännande att titta på det här ur ett elevperspektiv. Vilka anpassningar upplever eleverna med denna problematik att de får? Anser eleverna själva att de får den hjälp och stöttning de behöver? Att få höra hur anpassningarna fungerar ur elevernas perspektiv tror jag att många lärare skulle kunna ta lärdom av.

Med tanke på att min studie visar hur viktigt det är att lärare tillägnar sig kunskaper om dyslexi och läs- och skrivsvårigheter är ett annat förslag på vidare forskning att titta på lärarutbildningarna och se hur mycket av dyslexi och läs- och skrivsvårigheter som ingår. Även om strategier, metoder och anpassningar för elever med just denna problematik finns med och i vilken utsträckning.

Min studie visar att lärare främst tillägnat sig kunskaper kring ämnet och anpassningsmetoder genom erfarenheter. Det skulle därför vara intressant att veta hur lärarna

ansåg att det fungerade när de kom ut i arbetslivet efter examen, hur de anpassade undervisningen och vilka metoder de använde då, innan de hade erfarenheten att ta till. Fick elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter den hjälp de behövde, innan deras lärare tillägnat sig dessa erfarenheter? Man kan också fundera över hur dagens utexaminerade lärare vet hur de ska anpassa undervisningen för dessa elever då de inte har hunnit tillägna sig erfarenheter.

# Litteraturlista

- Alatalo, Tarja, 2011: *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/25658>
- Andersson, Bodil, Belfrage, Louise & Sjölund, Eva, 2006: *Smart start vid lässvårigheter och dyslexi*. Stockholm.
- Boo, Sofia, 2014: *Lärares arbete med individanpassning. Strategier och dilemman i klassrummet*. Linköping. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:781394/FULLTEXT01.pdf>
- Bryman, Alan, 2002: *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö.
- Davis, D Ronald & Braun, M Eldon, 1999: *Den dyslektiska gåvan*. Oskarshamn.
- Druid Glentow, Birgit, 2006: *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter. Metodisk handbok*. Stockholm.
- Dyslexiförbundet, 2017: *Läs- och skrivsvårigheter dyslexi, vad det är och hur du lever med det*.  
[https://www.dyslexi.org/sites/default/files/dyslexibroschyr\\_20170504\\_0.pdf#:~:text=Skolverket%20konstaterar%20i%20en%20utredning%20att%20mellan%206,f%C3%B6r%20dig%20som%20vill%20veta%20mer%20om%20dyslexi](https://www.dyslexi.org/sites/default/files/dyslexibroschyr_20170504_0.pdf#:~:text=Skolverket%20konstaterar%20i%20en%20utredning%20att%20mellan%206,f%C3%B6r%20dig%20som%20vill%20veta%20mer%20om%20dyslexi) (hämtad: 2021-04-08)
- Dyslexiföreningen, 2015: *Lagar och förordningar vad gäller elever med svårigheter i skolan – särskilt läs- och skrivsvårigheter/dyslexi*.  
<https://static1.squarespace.com/static/571639e41bbee0fbd85c9f51/t/57cee0ffb3db2be7e11ffbee/1473175812689/lagaroforord+och+forordningar+2015.pdf> (hämtad: 2021-04-08)
- Dyslexiföreningen, 2021: *Vad är läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?*  
<https://www.dyslexiforeningen.se/vad-ar-dyslexi> (hämtad: 2021-04-08)
- Denscombe, Martyn, 2000: *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericson, Britta, 2010: *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund.
- Fouganthine, Anna, 2012: *Dyslexi genom livet Ett utvecklingsperspektiv på läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm.  
[AVhttps://www.dyslexi.org/sites/default/files/dyslexibroschyr\\_20170504\\_0.pdf#:~:text=Skolverket%20konstaterar%20i%20en%20utredning%20att%20mellan%206,f%C3%B6r%20dig%20som%20vill%20veta%20mer%20om%20dyslexi](https://www.dyslexi.org/sites/default/files/dyslexibroschyr_20170504_0.pdf#:~:text=Skolverket%20konstaterar%20i%20en%20utredning%20att%20mellan%206,f%C3%B6r%20dig%20som%20vill%20veta%20mer%20om%20dyslexi)  
HANDLINGAR.SE: Dyslexi genom livet : Ett utvecklingsperspektiv på läs- och skrivsvårigheter

- Gerrbo, Ingemar, 2012: *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Bohus.  
[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30583/1/gupea\\_2077\\_30583\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30583/1/gupea_2077_30583_1.pdf)
- Gillberg, Christopher & Ödman, Maj, 1994: *Dyslexi vad är det?* Borås.
- Kalsoom, Tahira, Mujahid, Abdul & Zulfqar, Asia, 2020: *Dyslexia as a learning disability: Teachers' perceptions and practices at school level*. <http://ep.bib.mdh.se/login?url=https://www-proquest-com.ep.bib.mdh.se/scholarly-journals/dyslexia-as-learning-disability-teachers/docview/2459007607/se-2?accountid=12245>
- Larsen, Ann Kristin, 2018: *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Falkenberg.
- Lundahl, Christian, 2014: *Bedömning för lärande*. Lund.
- Lundgren, Torbjörn & Ohlis, Karin, 2003: *Vad alla bör veta om läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm.
- Nyberg, Rainer & Tidström, Annika, 2012: *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar*. Lund.
- Skollag (2010:800) [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800) (hämtad: 2021-04-16)
- Skolverket, 2011: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, Reviderad 2018. Mölnlycke.
- Skolverket, 2014: *Stödinsatser i utbildningen – om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*.  
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/stodmaterial/2014/stodinsatser-i-utbildningen?id=3362> (hämtad: 2021-04-19)
- Skolverket, 2021a: *Undantagsbestämmelsen vid betygssättning*.  
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/betyg-i-grundskolan/undantagsbestammelsen-vid-betygssattning> (hämtad: 2021-04-16)
- Skolverket, 2021b: *Anpassa prov i grundskolan*.  
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/nationella-prov-i-grundskolan/anpassa-prov-i-grundskolan> (hämtad: 2021-04-19)
- Stukat, Staffan, 2005: *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Pozkal
- Sundman Marknäs, Anna, 2015: *Betygssättning i grundskolans svenskämne*. Malmö.  
<https://muep.mau.se/handle/2043/18787>

- Thornberg, Robert, & Forslund Frykedal, Karin, 2015: Grundad teori. I A. Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.), 2015: *Handbok i kvalitativ analys*: (s. 44-68) Stockholm.
- Tjernberg, Catharina, 2013: *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande. En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. Stockholm.  
<https://www.spsm.se/globalassets/funktionsnedsattning/avhandlingar/framgangsfaktorer-i-las--och-skrivlarande-tjernberg-catharina.pdf>
- Williams, Joan A, & Lynch, Sharon A, 2010: *Dyslexia: What teachers need to know*.  
<http://ep.bib.mdh.se/login?url=https://www-proquest-com.ep.bib.mdh.se/scholarly-journals/dyslexia-what-teachers-need-know/docview/762466732/se-2?accountid=12245>
- Zetterqvist Nelson, Karin, 2003: *Dyslexi – en diagnos på gott och ont*. Lund.
- Östlund Stjärnegårdh, Eva, 2002: *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A161558&dswid=-3000>

# Bilaga 1

## Intervjufrågor

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Hur många elever undervisar du för på ett ungefär? Hur många av dem uppskattar du har läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi?
3. Har det hänt att du är den som upptäcker svårigheten, att den inte har uppmärksamats av någon innan? Om det har hänt, vad är dina tankar kring det? Hur går du tillväga när du uppmärksammar det? Vilket stöd har du i organisationen?
4. Kommer du ihåg om du fick lära dig något om läs- och skrivsvårigheter och dyslexi under din utbildning? Minns du vad och i vilken omfattning?
5. Har du fått någon fortbildning gällande läs- och skrivsvårigheter/dyslexi? Vad handlade den mer specifikt om och i vilken omfattning? På vems begäran?
6. Har du fortbildat dig själv på något sätt? Berätta.
7. Hur arbetar du med elever som har denna problematik? Vilka anpassningar gör du?
8. Hur vet du vilka anpassningar som ska göras? Har du kommit fram till dessa anpassningar själv eller fått hjälp av någon? Arbetar alla lärare på samma sätt med samma elev eller är metoderna olika?
9. Tycker du att dessa anpassningar fungerar i praktiken eller är det något du skulle vilja förbättra? Vad?
10. Om du behöver hjälp med anpassningar för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, vet du vem du ska vända dig till då? Får du den stöttning och vägledning du behöver?
11. Görs anpassningar på organisationsnivå? T.ex. investeringar i hjälpmedel av olika slag. Nöjd eller inte nöjd med de insatserna? Berätta.
12. Hur bedömer du dessa elevers arbeten? Samma förutsättningar som alla andra? Får de någon slags dispens? Vilka?
13. Anser du själv att du har tillräckliga kunskaper för att kunna hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi på bästa sätt?

## Bilaga 2

### **Att som svensklärare på högstadiet arbeta med elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter.**

Information och förfrågan om ditt deltagande i en intervjustudie.

Jag heter Pia Vigholm och studerar till svensklärare på Mälardalens Högskola. I utbildningen ingår att genomföra ett examensarbete och detta arbete kommer att presenteras i form av en uppsats vid Mälardalens högskola som i sin slutversion läggs ut på databasen DiVA. Där kan du då ta del av den färdiga uppsatsen.

Syftet med detta arbete är att undersöka hur svensklärare på högstadiet arbetar med elever som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och vilka anpassningar som görs.

Deltagandet i studien innebär att en intervju kommer att genomföras via zoom eller teams. Intervjun beräknas ta omkring 30–45 minuter och kommer att spelas in. Din medverkan är anonym, ditt namn kommer inte att synas någonstans i studien. Ditt deltagande i undersökningen är helt frivillig och du har rätten att när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering.

Om du kan tänka dig att medverka i studien kan du antingen ringa, skicka ett sms eller maila mig för att bestämma en tid för att genomföra intervjun.

Vänliga hälsningar, Pia.

Kontakt:

Pia Vigholm

Telefonnummer: 070-0911 602

Mailadress: [pvm20002@student.mdh.se](mailto:pvm20002@student.mdh.se)

Handledare

Elin Sundström Sjödin

[elin.sundstrom.sjodin@mdh.se](mailto:elin.sundstrom.sjodin@mdh.se)

