



Estetiska-filosofiska fakulteten

Svenska språket

Kristina Kenving

# Undervisning och dyslexi

Några gymnasielärares arbetssätt för att stödja elever  
med dyslexi

Teaching and dyslexia

Some teachers' methods in order to support dyslectic pupils

Examensarbete 15 hp

Lärarprogrammet

Datum: 2010-06-09

Handledare: Tomas Svensson

# Förord

---

Det här arbetet hade aldrig kommit till om det inte varit för min dyslektiska dotters skull. Hon har inte varit aktivt deltagande i arbetet men hon gjort mycket för att jag skulle ta mig an uppgiften. Hon är också den som öppnat mina ögon för de svårigheter som en dyslektiker kan känna av under skoltiden. Hennes erfarenheter har varit oerhört värdefulla.

Ett särskilt tack vill jag rikta till alla dem som direkt bidragit med information. Mina informanter verkar i en redan tidsoptimerad arbetssituation. Deras engagemang och entusiasm i den dagliga verksamheten har de också visat mitt arbete. Det har varit väldigt stimulerande.

Min handledare Tomas Svensson har gett mig konkret och nyttig återkoppling och råd som hjälpt mig genom processen. Kanske har ändå den viktigaste hjälpen varit att han har hjälpt mitt att hålla humöret uppe när förutsättningar har ändrats och arbetet känts motigt.

Alla de andra – familj, vänner och kolleger - som under arbetets gång har funnits i min närhet och visat både förståelse och stöd är naturligtvis värda all uppmärksamhet.

Ett varmt tack till er alla.

Kristina

# Abstract

---

According to the curriculum the teachers have a responsibility to adjust the activities in the classroom in order to suit the pupils and to give them the means of assistance the pupils need to be successful in their learning. The teachers should also stimulate the interest to learn and support the pupils' self esteem. One of the problems a dyslectic pupil faces is an often weak self esteem. Another is the weak phonological awareness which makes it hard to fully understand the context and to recognize different phonemes when writing. Their difficulties in writing results in a resistance to improve their own texts.

The methods of teaching which are said to be positive to pupils with dyslexia are used by the teachers at the reviewed school. They use teacher controlled lessons instead of individual work. They support the pupils with lesson's notes which the pupil could complete with own words. They use pictures to support the theme of the lesson. They read many texts aloud.

Among the aids that are described as important to the dyslectic pupils are the computer and the programs adjusted to the special needs a dyslectic pupil has. The pupils in the separate class are given a computer, but the use of the supporting programmes is low. The computer is also regarded as a tool to increase one's self esteem.

Föhrer and Magnusson as well as one of the teachers mean that the computer increase the pupil's self esteem.

Taube asserts that in order to increase the self esteem the pupil needs to experience a number of concrete successes from one's own work. The teachers at the reviewed school have some extra hours as a resource to use to support the pupils individually. The fact that the class is small helps the teachers to know the pupils well and therefore they mean that it is easy to choose the right method for each pupil.

Key words: dyslexia, teaching methods, self esteem, learning aid

# Sammandrag

---

Skolans styrdokument är tydliga med att skolan har ett stort ansvar för att anpassa verksamheten i klassrummet och ge eleverna de hjälpmedel som de behöver för att klara utbildningen. Lärarna ska stimulera intresset att lära samt bevara eller höja elevens självkänsla. Ett av de problem som en dyslektiker står inför är en ofta svag självkänsla. Ett annat är den låga fonologiska medvetenheten, vilken gör det svårt att läsa med sammanhang samt att känna igen de olika fonemen när texter ska skrivas. Svårigheterna att skriva kan göra att eleven har ett motstånd mot att bearbeta sina texter.

De undervisningsmetoder som framhålls som positiva för elever med dyslexi används av lärarna på den undersökta skolan. De arbetar med lärarledda lektioner istället för självständigt arbete. De ger eleven basanteckningar som eleven kan komplettera med egna ord. De använder bilder som stöd för lektionens innehåll. De läser många texter högt för klassen.

Bland de hjälpmedel som framställs som betydande för dyslektikern är datorn med dyslexianpassade program. Eleverna i den specialutformade dyslexiklassen får alla en dator men använder hjälpprogrammen i liten utsträckning. Datorn ses också som ett verktyg för att höja självkänslan.

Taube menar att för att höja självkänslan behöver eleven få uppleva en rad konkreta framgångar i det egna arbetet. Lärarna på den undersökta skolan har en extra resurs i form av tid för att stödja eleverna individuellt för att de ska kunna uppleva framgången. Att klassen är liten gör också att lärarna känner varje enskild elev bra och har lätt att hitta metoder att stödja eleven.

Nyckelord: dyslexi, undervisningsmetoder, självkänsla, hjälpmedel för inläring

# Innehåll

---

<b>1</b>	<b>INLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1	BAKGRUND .....	1
1.2	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING .....	1
1.3	AVGRÄNSNING .....	1
<b>2</b>	<b>LITTERATURGENOMGÅNG</b> .....	<b>2</b>
2.1	STYRDOKUMENT .....	2
2.2	DEFINITION OCH BEGREPP .....	2
2.3	DYSLEKTIKERNS PROBLEMOMRÅDEN.....	3
2.4	UNDERVISNINGSMETODER .....	5
2.5	HJÄLPMEDEL .....	6
2.5.1	<i>Skrivhjälpmedlen</i> .....	7
2.5.2	<i>Läshjälpmedlen</i> .....	7
2.5.3	<i>Studiehjälpmedlen</i> .....	8
2.6	SJÄLVKÄNSLA .....	8
2.6.1	<i>Definition</i> .....	8
2.6.2	<i>Självkänsla och inläring</i> .....	9
<b>3</b>	<b>METOD</b> .....	<b>12</b>
3.1	URVAL .....	12
3.2	BORTFALL .....	13
3.3	GENOMFÖRANDE.....	13
3.3.1	<i>Sekundärkällor</i> .....	13
3.3.2	<i>Intervjuguide och frågor</i> .....	13
3.3.3	<i>Primärkällor</i> .....	14
3.3.4	<i>Möjliga primärkällor</i> .....	15
3.4	KRITIK.....	15
<b>4</b>	<b>RESULTAT</b> .....	<b>16</b>
4.1	SKOLAN.....	16
4.2	LÄRARNAS ARBETE I KLASSRUMMET.....	18
4.2.1	<i>Arbetsätt</i> .....	18
4.2.2	<i>Individualisering</i> .....	19
4.2.3	<i>Litteratur och högläsning</i> .....	21
4.2.4	<i>Användning av whiteboard-tavlan</i> .....	22
4.2.5	<i>Skrivtid under lektion</i> .....	23
4.3	HJÄLPMEDEL .....	23
4.4	STUDIETEKNIK .....	25
4.5	SJÄLVKÄNSLA .....	26
<b>5</b>	<b>TOLKNING OCH ANALYS</b> .....	<b>28</b>
5.1	LÄRARNAS ARBETE I KLASSRUMMET.....	28
5.2	HJÄLPMEDEL .....	30
5.3	STUDIETEKNIK OCH SJÄLVKÄNSLA .....	31
<b>6</b>	<b>SLUTSATSER</b> .....	<b>33</b>
<b>7</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>34</b>
7.1	POSITIVA KONSEKVENSER AV ARBETET MED DYSLEXIKLASSEN .....	34

7.2	OJÄMLIKA FÖRUTSÄTTNINGAR I DYSLEXIKLASSEN KONTRA ÖVRIGA KLASSER .....	34
7.3	FORTSATT FORSKNING .....	35
<b>8</b>	<b>REFERENSER</b> .....	<b>38</b>

# 1 Inledning

## 1.1 Bakgrund

Inom lärarprogrammet ingår att göra ett examensarbete i form av en undersökning inom ett valfritt område. Jag har valt att undersöka hur några lärare på en gymnasieskola arbetar för att stödja en elevgrupp med en funktionsnedsättning – dyslektikerna – i skolarbetet.

Att mitt val föll på gruppen dyslektiker känns naturligt då språket blir alltmer centralt i vårt samhälle. Den som inte behärskar språket tillfredställande kommer att ställas utanför många möjligheter. Dörrar till vidare studier och arbeten kan till exempel stängas. Idag upplever jag dessutom att många elever med dyslexi ofta underpresterar, är omotiverade och har en svag självkänsla, och misstänker därför att denna elevgrupp inte ges samma förutsättningar till utveckling som andra elever ges. För att stödja elever med dyslexi menar jag att specifik kunskap behövs om hur eleverna bäst når utbildningens mål. Läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, skriver:

”Det är skolans ansvar att varje elev som har slutfört **ett nationellt [...]program [---]** inom gymnasieskolan eller gymnasiala vuxenutbildning kan uttrycka sig i tal och skrift så väl att elevens språk fungerar i samhälls-, yrkes- och vardagslivet och för fortsatta studier” (Lpf 94, s. 10)

Eleven ska inte bara kunna använda språket aktivt utan även behärska det på en nivå som möjliggör vidare studier. Jag menar att här har skolan ett stort ansvar som börjar redan när eleven börjar skolan och för första gången kommer i kontakt med att knäcka läsandets kod.

## 1.2 Syfte och frågeställning

Syftet med mitt arbete är att undersöka några gymnasielärares arbetssätt vid undervisning av elever med dyslexi. De frågor som jag vill besvara är:

- Hur arbetar lärarna i klassrummet?
- Vilka hjälpmedel för inläring gör lärarna tillgängliga för eleverna?
- Hur arbetar lärarna för att främja elevernas studieteknik och självkänsla?

## 1.3 Avgränsning

Eftersom eleverna på Samhällsprogrammet endast har ämnen av läskaraktär under det tredje året är det lärarnas arbete i dessa ämnen som ingår i undersökningen. Arbetssättet i matematik och naturvetenskapliga ämnen av laborativ karaktär ingår inte i undersökningen.

## 2 Litteraturgenomgång

### 2.1 Styrdokument

Läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, återkommer ett flertal gånger till skolans ansvar att arbeta för att stödja elever med någon form av svårigheter att nå målen för utbildningen. Under rubriken *Skolans värdegrund och uppgifter* kan vi läsa att ”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (a.a. s. 4). Längre ner på samma sida står ”Skolan har ett särskilt ansvar för elever med olika funktionshinder.” Ytterligare något senare står ”Detta skall syfta till att grundlägga en positiv inställning till lärande och att återskapa en sådan inställning hos elever med negativa skolerfarenheter. Skolan skall stärka elevernas tro på sig själva och ge dem framtidstro.” (a.a. s. 6). Under rubriken *Riktlinjer* kompletteras skolans uppdrag med att ”Läraren skall stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära, organisera arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling” (a.a. s. 11).

Skollagen (Skollagen 1985:1100, 4 kap. 1 §) föreskriver “Utbildningen i grundskolan skall syfta till att ge eleverna de kunskaper och färdigheter och den skolning i övrigt som de behöver för att delta i samhällslivet. Den skall kunna ligga till grund för fortsatt utbildning i gymnasieskolan”. I avsnittet som behandlar gymnasieskolan hänvisas till paragrafen ovan som även gäller denna.

FN:s barnkonventioner behandlar samma ämne. Redan den andra artikeln säger att alla barn är lika mycket värda och har samma rättigheter. Artikel 23 betonar att den som har ett handikapp har rätt till extra stöd och hjälp och artiklarna 28-29 handlar specifikt om skolgången och att varje barn har rätt att utvecklas så mycket det går. Det står också att dessa barn ska ges den extra hjälp som de behöver för att klara sig. Salamancadeklarationen (Svenska Uneskorådets skriftserie 2/2006) hänvisar till de mänskliga rättigheterna och menar att det är skolans ansvar att anpassa sig efter elevernas behov och inte tvärtom. Ståndpunkten är att svårigheter i elevens lärande ofta beror på brister i undervisningen.

### 2.2 Definition och begrepp

Ordet dyslexi härstammar från de grekiska orden *dys*, svår, och *lexis*, tal eller ord. Enligt Svenska Akademiens ordlista är dyslexi en nedsättning av läs- och skrivförmågan.

I vissa fall likställs begreppen *läs- och skrivsvårigheter* eller *specifika läs- och skrivsvårigheter* med begreppet *dyslexi*. Stadler (1994:9) menar att dyslexi är den



internationella benämningen medan man i Sverige oftast talar om specifika läs- och skrivsvårigheter. Jag har valt att använda termen *dyslexi*.

Det är svårt att hitta en entydig definition av dyslexi. På Svenska Dyslexiföreningens hemsida refereras World Federation of Neurology, 1968, och följande definition:

A disorder manifested by difficulty in learning to read, despite conventional instruction, adequate intelligence and sociocultural opportunity. It is dependent upon fundamental cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin. (dyslexiforeningen.se)

Myrberg (2001 s. 35) definierar dyslexi;

”Dyslexi är läs- och skrivsvårigheter som inte kan förklaras av brister i allmänbegåvningen, ogynnsamma sociala eller pedagogiska omständigheter”.

Myrberg menar att definitionen ur vetenskaplig synpunkt är otillfredsställande eftersom den bygger på negationer. Dessutom bygger den på mätning av intelligensen, vilket kan vara svårt att genomföra i den ålder då diagnostiseringen enligt honom bör ske (a.st.).

Ingvar (2008 s. 26) klassificerar dyslexi som ett funktionshinder, vilket han påpekar kommer påverka eleven under hela livet. Zetterqvist och Nelson diskuterar om det är av ondo eller godo för den enskilda eleven att ge diagnosen dyslexi. Det som talar för att det skulle vara bra för eleven är enligt Zetterqvist och Nelson (2003 s. 158) att problematiken ligger utanför den viljemässiga styrningen. De menar att det är viktigt att förklara för eleven att de svårigheter som finns inte har med dumhet eller lathet att göra. Det kan göra att eleven ser på svårigheterna som ett objekt vilket är möjligt att arbeta med för att minska. Om eleven bemöts med värderingar som tolkas negativt menar Zetterqvist och Nelson vidare (a.a. s. 158) att eleven kan anamma dessa värderingar och kapitulerar inför dem. Diagnosen kommer då bli mer av en självuppfyllande profetia.

### **2.3 Dyslektikerns problemområden**

Elever med dyslexi har en låg fonologisk medvetenhet vilket innebär svårigheter att urskilja de separata ljuden i ett ord. Lundberg (2006 s. 7) menar att det därför är svårt att identifiera ljuden, fonemen, när de ska skrivas ner, samt att koppla ihop en rad olika fonem till meningsfulla enheter, ord, vid läsningen. Eleven tvingas lägga så mycket energi på att enbart identifiera respektive fonem (avkodningen) att arbetsminnet inte klarar att koppla ihop kedjorna till den meningsfulla helheten och har därför också svårt att förstå texten. Lundberg menar vidare att för att kunna läsa behöver eleven ha en medvetenhet om ordens byggnad,

fonologi (a.a. s. 13). Dessutom behöver texten ha mening och sammanhang för att kunna läsas och förstås (a.a. s. 23). Det är därför viktigt att eleven har lust att läsa och förstår vad läsningen kan innebära i form av underhållning och kunskap hävdar han.

Davis (1999 s. 23) hävdar att ”dyslexi är en produkt av tankar och reaktioner inför känslan av förvirring” när barnet upptäcker att tankestrukturerna inte är som de förväntas vara. Han fortsätter och argumenterar att en dyslektiker har förmågan att skapa mentala bilder av begrepp och idéer som andra inte har. Det skulle bero på att det uppstår en förvirring i hjärna när bilderna skapas, vilken gör att innan bilden har satt sig har hjärnan redan vänt och vridit på begreppet för att se det från flera olika håll. Det gör att dyslektikern har en flerdimensionell bild medan de utan denna gåva endast har en tvådimensionell bild av samma sak. Han menar att ju tydligare bilden är desto lättare har man att minnas den. Eftersom det inte finns något samband mellan symboler, bokstäver, och det betecknade, bilden, är det svårt för en dyslektiker att överföra mening mellan dessa. Det blir svårt att använda symbolerna för att skriva, liksom det blir svårt att förstå texter som läses som följd av detta.

Hellberg (Hellberg 2002 s. 30) menar att för att bygga förståelse av en text används de inre bilderna som skapats. Texter som innehåller ett stort antal ord som inte tillåter skapandet av bilder gör boken svår att förstå. Eftersom förståelsen av läsning till stor del också bygger på tidigare läserfarenheter har den som läst mycket ett försprång gentemot den som läst lite. Hon menar vidare att eftersom elever med dyslexi ofta inte har samma läsintresse som andra och dessutom läser långsammare, hinner de inte att läsa lika mycket. Det gör i förlängningen att de kommer alltmer efter i sin läsutveckling jämfört med elever utan dyslexi, ju längre tiden går. Intressant i sammanhanget är att omotiverade läsare, som dyslektiker ofta är, upphör med läsningen när de inte är i skolan. Myrberg (2001 s. 9) menar att kontinuerlig läsning såväl upprätthåller som utvecklar läsförmågan och när man inte underhåller läsningen kommer förmågan att avta. Det kallar han *Matteuseffekten*.

Ingvar (Specialpedagogik 1/10) menar att trots att dyslektikern många gånger tänker i bilder har han/hon samtidigt svårt att tänka abstrakt. Han menar att det blir svårt att släppa de konkreta bilderna och överföra innehållet till abstrakta modeller. Han framhåller också att det finns ett starkt samband mellan läsförmågan och prestationer i samtliga skolans ämnen. Bland de elever, fortsätter han, som lämnar grundskolan med icke godkänt i något eller några ämnen är det ofta samma elever som har haft en svag läsförmåga i årskurs 4.

Föhrer och Magnusson (2003 s. 88) hävdar att elever med dyslexi har svårare att komma igång med uppgifter än elever utan denna problematik. De menar också att eleverna med dyslexi inte inser att skrivande behöver planeras. När de väl börjar skriva sker det helt planlöst vilket ger texten en svåröverskådlig struktur. De menar vidare att ett textbaserat stöd i form av frågor verkar ge en ram för skrivandet och bidrar därmed till en mer sammanhängande och strukturerad text. Trots att texten blir bättre har många dyslektiker ett motstånd mot att bearbeta sina egna texter.

## 2.4 Undervisningsmetoder

Att förevisa allt för alla sinnen, så långt detta är möjligt, det vill säga, saker som är synliga för synen, de som är hörbara för hörsel. Och kan något uppfattas av flera sinnen, förevisa så detta för flera sinnen. (Johann Amos Comenius, *Didactica Magna*, 1657). Enligt Skolverket

Föhrer och Magnusson (2003 s. 45) pekar på några viktiga inslag i en givande lektion för dyslektiker. De menar att lärarledd undervisning är långt mer givande för eleven än att till exempel ägna sig åt självständigt arbete. När läraren leder undervisningen finns möjlighet att avbryta för att få ytterligare förklaringar eller förtydliganden. I läraren finns dessutom en inbyggd prioritering och betoning av det som är viktigast, vilket gör att eleven har lättare att hålla koncentrationen. Stödnoteringar kan eleven själv göra under lektionens gång som komplement till lärarens kopierade anteckningar menar de.

De flesta dyslektiker är hjälpta av att koppla samman bilder med innehållet. Bilderna kan utgöra ett komplement till lektionsgenomgången eller som en del i lektionsnoteringarna eller anteckningarna. Hellberg (2002 s. 17) argumenterar för att bilden är det som en dyslektikers tankeverksamhet utgår från. Hon hävdar vidare att dyslektiker ofta använder förkortade och/eller komprimerade texter som en del av undervisningsmaterialet. Dessa texter är svårare än andra att skapa bilder kring eftersom en del av textens sammanhang uteblir. Hon menar därför att dyslektiker ofta använder undervisningsmaterial som innebär en försvåring för dem (a.a. s. 31). Om en del av undervisningen tar avstamp i högläsningen av originaltexten är dyslektikern hjälpt av metoden. Högläsningen hävdar Myrberg (2001 s. 53) och Lundberg (2006 s. 7) är viktig och kan ge vinster som ett större ordförråd, en ökad motivation att läsa själv samt förståelse för skriftspråkets egenart.

Som kontrast till det som experterna menar är positivt och givande för dyslektiker står en stor del av dagens trend inom skolan – det självständiga arbetet. Föhrer och Magnusson (2003 s. 52) hävdar att det självständiga arbetet ofta innebär en ojämn aktivitetsnivå med en låg

produktiviteten som följd för dyslektikern. När information till exempel söks med hjälp av datorn går mycket energi åt till att verifiera vilken information som är relevant. För att kunna tillgodogöra sig information på internet menar författarna att det krävs att eleven har vissa ämneskunskaper, en tankestruktur och utvecklade arbetsstrategier. De menar vidare att en dyslektiker därför direkt missgynnas av det självständiga arbetet utan stöd av en lärare.

## 2.5 Hjälpmedel

Läs- och skrivutvecklingen går hand i hand menar bland andra Lundberg (2006 s. 24) och Myrberg (2001 s. 21) och argumenterar för att skrivande utvecklar förståelsen vilket i sin tur höjer en faktor i Tunmers formel  $Läsning = Avkodning \times Förståelse$ , vilken Myrberg refererar till (a.a. s. 6). Datoranvändning kan förbättra läs- och skrivutvecklingen på flera sätt om eleven inte lämnas ensam med stödprogrammen enligt Myrberg (2001 s. 19). Den gör att:

- Eleven blir motiverad
- Eleven får kontinuerlig och direkt feedback
- Texten presenteras visuellt eller auditivt, var för sig eller i kombination

Föhrer och Magnusson menar att datorstöd kan användas både som ett pedagogiskt hjälpmedel för färdighetsträning och som ett kompensatoriskt hjälpmedel för att visa och/eller använda hela den intellektuella förmågan (Föhrer och Magnusson 2003 s 24). De menar att de kompensatoriska hjälpmedlen kan delas in i grupperna skriv-, läs- och studiehjälpmedel enligt nedan (a.a. s. 25).

Skrivhjälp	Läshjälp	Studiehjälpmedel
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordbehandlare</li> <li>• Stavningskontroll</li> <li>• Synonymlexikon</li> <li>• Autokorrigerering</li> <li>• Talsyntes</li> <li>• Ordprediktion</li> <li>• Taligenkänning</li> <li>• Skrivare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bandspelare</li> <li>• Talboksspelare</li> <li>• DAISY</li> <li>• CD-bok</li> <li>• Talsyntes</li> <li>• Scanner och OCR (Optical Character Recognition)</li> <li>• Hörlurar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordböcker på CD</li> <li>• Översättningspenna</li> <li>• Fickminne</li> <li>• Talminne</li> <li>• Planeringskalender</li> </ul>

Flera av hjälpmedlen används dagligen av många elever, även av elever som inte har dyslexi. Några av hjälpmedlen kan också användas både som ett kompensatoriskt hjälpmedel och för färdighetsträning.

### 2.5.1 Skrivhjälpmedlen

För att ha nytta av skrivhjälpmedlen i form av ordbehandlare menar Föhrer och Magnusson (2003 s. 31) att eleven behöver behärska tangentbordet på ett godtagbart sätt. De hävdar att regelbunden intensiv tangentbordsträning i korta arbetspass ger det bästa resultatet. När en godtagbar hastighet har nåtts, ca 25 ord per minut (a.a. s. 61), kan ordbehandlaren ses som ett hjälpmedel. När eleven har nått denna nivå kan energi läggas på innehållet istället för att hitta de olika tecknen (a.a. s. 58). En av de stora vinsterna hävdar Föhrer och Magnusson är att eleven producerar texter som inte är beroende av en god handstil. Ur ett studietekniskt perspektiv behöver arbetsminnet inte heller belastas med de formella aspekterna utan stycken och avsnitt kan flyttas i efterhand, för att passa in i sammanhanget.

Föhrer och Magnusson (a.a. s. 59) hävdar att dikterade texter med hjälp av *taligenkänning* inte är bättre, avseende texternas innehåll, än vad de skrivna texterna är. När talsyntes används för att kontrollera en text upptäcks 35 % fler fel vid uppläsningen jämfört med om eleven själv läser texten. Däremot är talsyntesen, enligt Föhrer och Magnusson (a.a. s. 69), mindre effektiv än användning av stavningskontroll.

### 2.5.2 Lëshjälpmedlen

Skolverket skriver i sina råd om hur man underlättar användbarheten av IT-baserade läromedel att det är viktigt att den färdiga texten uppfattas som lättläst. En del elever tycker att texter är lättare att läsa om texten är gul mot blå bakgrund (Skolverket 97:294). Andra vill ha det som de är vana vid, svart på vitt. Hellmark hävdar att vanan också har betydelse när det gäller typsnitt, där *antikvan* anses vara mest lättläst i tryck och *sanserifer* på datorskärm (2000 s. 26). Antikvans serifer, de små fötterna, binder ihop orden till ordbilder och gör det lätt för ögat att följa texten framåt. Radlängden bör heller inte vara längre än ca 13 cm för att hjärnan lätt ska kunna ta in informationen. Om en text är svårläst menar han att typsnittets grad kan minskas och radavståndet ökas. Att använda ett stort typsnitt, större än 16 punkter, betyder att ögat behöver söka flera fixeringspunkter för att uppfatta den utspridda ordbilden.

Att välja datorstöd för läsningen med talpresentation (till exempel CD-bok eller talsyntes) ger en större uthållighet och elever har visat sig välja svårare texter än vad de annars gjort. Effekterna är tydligast hos de äldre eleverna. Trots användningen av hjälpmedel menar Föhrer och Magnusson (2003 s. 91) att många dyslektiker aldrig varken blir litterära eller funktionella läsare. Hjälpmedlen ska endast ses som kompensatoriska (a.a. s. 97) och det är de med sämst förståelse vid den tysta läsningen som är mest hjälpta av dem.

När eleven läser texter som är byggda med länkar till fördjupad information, hypertextsystem, blir han/hon delaktig på ett mer stimulerande sätt i meningsskapandet. Myrberg (2001 s. 20) menar att det kan förbättra läsförmågan med två, eller till och med fyra gånger. Om datorprogram däremot används utan stöd av lärare blir resultatet sämre än om eleven hade varit utan programmet.

### 2.5.3 Studiehjälpmedlen

Föhrer och Magnusson (2003 s. 115) hävdar att 90 % av eleverna som har använt en bärbar dator har fått ett bättre självförtroende. Eleverna tyckte också att det var roligare att skriva och använder ord som de inte spontant kan stava till, vilket har gjort att producerade texter blir bättre. Trots detta menar författarna att stavningen inte har förbättrats i överensstämmelse med lärarnas förväntan.

Att ge eleven en förförståelse för vad texter ska handla om kan vara av stor hjälp. Detta främst på grund av att det är lättare för eleven att då känna att någon bryr sig om den och vill att det ska gå bra, men också för att om arbetsminnet primärt upptas av läsningen (avkodningen) tar eleven inte till sig den nya kunskapen. När eleven på förhand vet vad en text ska handla om behöver inte lika mycket energi läggas på att söka sammanhanget menar Ingvar (2008 s. 108).

## 2.6 Självkänsla

### 2.6.1 Definition

Självkänsla är enligt ne.se medvetenheten om den egna personlighetens värde. Enligt James (Taube 2007 s. 16) följer självvärdering formeln:

$$\text{Självvärdering} = \frac{\text{framgång}}{\text{egna anspråk}}$$

Det betyder att vi kan förbättra självkänslan genom att antingen öka täljaren *framgång* eller minska nämnaren *egna anspråk*. Cooley, som Taube refererar till (a.a. s. 17), talar om spegeljaget som påverkas av den sociala kontext som vi befinner oss i. De uppfattningar och värderingar som personer i vår omgivning har om oss är de som vi speglar oss i och därigenom påverkar vår syn av oss själva. Därför går det inte att skilja den egna individen från samhället. Taube refererar även till Mead (a.st.) som menar att språket en förbindelselänk mellan jaget och samhället.

Faktorer som påverkar självkänslan enligt Taube;



Bild 1: Faktorer som påverkar självkänsla i inläringssituationer. (Taube 2007 s. 73)

### 2.6.2 Självkänsla och inläring

Det har diskuterats om det finns ett samband mellan självkänslan och prestationer i skolan och många av forskare med intresse för självbildområdet har enligt Taube (2007 s. 74) försökt påvisa ett sådant. Vid ett mycket stort antal undersökningar har korrelationen också varit positiv. Sambandet är dock svagt i de tidiga åren men blir, enligt henne, starkare högre upp i skolåren. Taube (a.st.) hävdar att sambandet är starkare mellan en svag självkänsla och svaga skolprestationer än det är mellan en stark självkänsla och goda prestationer. Ingvar (2008 s. 44) menar att det är vanligt med dåligt självförtroende när det gäller skolprestationer i skolans högre stadier.

”Med läsförmågan följer ... självförtroende, social anpassning och möjlighet att nå sina livsmål” (Ingvar 2008 s. 79). Ingvar (a.a. s. 106) menar vidare att stress ger dålig inläring och att hjärnans inlärningsmekanismer stängs av utan social och fysisk trygghet (a.a. s. 98). Det är utifrån det synsättet viktigt att identifiera elever med läs- och skrivsvårigheter tidigt och sätta in åtgärder direkt. Ingvar menar vidare att insatser som påbörjas efter det andra skolåret ger ett väsentligt sämre resultat (a.a. s. 96). En orsak till det kan vara att eleven redan har börjat känna av sina misslyckanden och alla stödinsatser kommer att börja från en negativ utgångspunkt. Han hävdar att det därmed blir skadligt för eleven att vänta-och-se. När en elev halkar efter i läsutvecklingen så att stödinsatser behövs har eleven redan integrerat sina misslyckanden i självbilden och motivation, entusiasm och positiva förväntningar uteblir i undervisningen. Det leder lätt till att specialpedagogisk hjälp behövs, både direkt och under resten av skoltiden. För att inte hamna i en sådan situation behövs en trygg skolmiljö med ett

positivt inlärningsklimat. Taube (2007 s. 113) menar att ett sådant klimat bland annat kännetecknas av att;

- eleven är accepterad, omtyckt och har känslan av att duga och vara någon
- eleven upplever att den blir lyssnad på
- eleven vet var gränsen går mellan det tillåtna och det otillåtna
- starka sidor uppmärksammas och förmedlas
- eleven möts av tolerans och förståelse och får hjälp med det som är svårt.

Taube menar (2007 s. 19) att det är vår uppfattning om oss själva som ger stadga åt våra liv genom att den signalerar hur vi ska tolka intryck och agera i olika situationer. Det gör att när bilden av oss rubbas blir vi otrygga och därför försöker vi att hålla kvar den bild vi skapat. Taube menar vidare (a.a. s. 20) att det är mindre hotande att ha en väl etablerad självbild, även när den är negativ, än att utsättas för motsägelsefulla budskap. Hon menar att vi lägger ett filter mellan vår självkänsla och de impulser utifrån som skulle kunna förändra den och det är bara de signaler som passar vår egen bild av oss som vi släpper igenom.

Det är svårt att veta vad det är som verkligen påverkar vår bild av oss själva i olika situationer. Framgång och misslyckanden kan leda till ökad respektive minskad självkänsla även inom andra områden än det där framgången eller misslyckandet ägde rum. Taube kallar detta för spridningseffekten. Det här gör att det är svårt att bryta onda cirklar när den negativa självkänslan har etablerats. Taube resonerar (2007 s. 123) om hur läraren kan vara ett stöd för att vända en ond cirkel till något positivt. Hon menar att eleven måste själv få uppleva en lång rad av konkreta framgångar som grundar sig på ett självständigt arbete. För att få eleven att lyckas med det kan uppgifter behöva anpassas på ett sätt som inte gör att eleven ser dem som en sänkning av kraven utan snarare lyssna in på vilket sätt, eller i vilka situationer, som eleven lyckas bäst. Förväntningarna på eleven måste vara realistiska och de värderingar som läraren gör under arbetets gång ska vara stödjande och positiva. Jenner (2004 s. 60) refererar till Hoppe som diskuterar förväntningarna och menar att de måste motsvara elevens kapacitet och göra det möjligt för denna att uppleva framgång. Taube tar också upp att stödjande individuella samtal kan vara stärkande för eleven (2007 s.126).

När en elev uppfattar att den själv inte klarar sig så bra som den hade önskat menar Taube (a.a. s. 39) att det är vanligt att eleven blir passiv. Det leder i sin tur till att eleven skapar egna strategier för att undvika uppgifter som den på förhand tror sig veta att den inte kommer att klara av. Uppmärksamheten delas då mellan det som ska göras och oron för att återigen



misslyckas. Hon hävdar vidare att misslyckandet blir större vid de tillfällen eleven verkligen har försökt att göra sitt bästa men ändå misslyckas eftersom (a.a. s. 44) eleven då tillskriver den negativa upplevelsen den egna personen, det vill säga att den egna förmågan är låg. När dessutom samhället säger (a.a. s. 80) att det finaste är att vara duktig inom det intellektuella området, där läsningen och skrivningen utgör basen, kan självkänslan få sig ytterligare en knäck. När det just är det finaste, i bemärkelsen viktigaste, som man har svårigheter med menar Jenner (2004 s. 49) att motivationen blir viktig. I likhet med Taube hävdar Jenner (a.st.) att eleven ställer en vinst-förlust-kalkyl för att beräkna sannolikheten för att lyckas. Han menar att när sannolikheten för att misslyckas är större än sannolikheten att lyckas är eleven inte beredd att satsa, utan skyddar sig istället mot besvikelsen genom att inte försöka. Eleven har bara sin egen historik att ta med i den uppställda kalkylen (en historik som kan belysas på olika sätt vid olika tillfällen och sinnesstämningar) vilken därmed har sin grund i hur eleven själv normalt ser på sina chanser att lyckas enligt Jenner (a.a. s. 53). För att hjälpa eleven över detta negativa hinder krävs realistiska mål som gör det möjligt att lyckas (a.a. s. 60).

Johnson (2003 s. 29) menar vidare att personer med en låg självkänsla ogärna ägnar sig åt att reflektera över den egna inlärningsituationen vilket kan göra att inläringen blir passiv. Johnson och Taube har liknande tankar om att elever med en svag självkänsla gärna undviker sådana situationer där risken för misslyckanden bedöms som stor. Johnson (a.a. s. 47) tar även upp olika typer av självkänsla som hon kallar för den *yttre* och den *inre* självkänslan. Med den yttre självkänslan menar hon sådana saker som eleven kan göra. Hon menar att en person som har en hög yttre självkänsla;

- alltid gör sitt bästa
- är ansvarsfull
- ser det som viktigt att vara duktig
- har kontroll och inflytande
- blir stärkt av uppskattning för prestationer

Den inre självkänslan däremot, menar hon att visar hur vi är som personer (a.a. s. 45).

Johnson hävdar vidare att vår självkänsla växer för varje aktivt val som vi gör och som vi helt och fullt står bakom och tar ansvar för. Jenner (2004 s. 81) har liknande tankar och resonerar kring Pygmalioneffekten. Han menar att den inledande motivationen egentligen inte har någon påverkan på det slutliga resultatet eftersom det är under arbetet som viljan att lyckas skapas. De beslut som tas under arbetets gång påverkar självkänslan vilket i sin tur gör det lättare att

vilja ta nästa beslut om att försöka lyckas. Det som framhålls som viktigt från lärarens sida är enligt Jenner (a.a. s. 81) att denna kontinuerligt förmedlar hopp och socialt stöd samtidigt som positiva förebilder blir synliggjorda. I det arbetet är det ur ett pedagogiskt perspektiv viktigt att se eleven som en människa och inte som ett objekt som ska åtgärdas och rättas till (a.a. s. 87). Här menar Jenner (a.a. s. 89) att erfarenheter och teoretisk kunskap är en bas att utgå från när både det generella och det unika i eleven lyfts fram. Han kallar det för lärarens urskillningsförmåga. När denna förmåga används kan de små förändringarna lyftas och synliggöras för att visa eleven på de goda resultat som han/hon har uppnått. Eftersom denna kunskap är svår att läsa sig till utan till stor del grundar sig i erfarenheter från verkliga situationer behöver kontinuerligt reflekterande tillföras. Om detta inte händer menar Jenner (a.a. s. 88) att det är lätt att hamna i förtroghetsfällan, vilket betyder att läraren har blivit förtrogen med de falska föreställningar som skapats och därför fortsätter att arbeta efter invanda metoder.

### 3 Metod

Den skola som jag undersökt är utvald genom sökningar på internet. Jag har sökt efter skolor som har en uttalad fokusering på elever med dyslexi inom ett geografiskt hanterbart område. Den genomförda undersökningen är en fallstudie av deskriptiv karaktär då jag undersöker ett faktiskt förhållande på en gymnasieskola för att beskriva hur lärarna arbetar med elever som har dyslexi. Just definitionen av en fallstudie är enligt Patel (2003 s. 54) en undersökning på en mindre avgränsad grupp.

#### 3.1 Urval

Mitt mål var att intervjua samtliga lärare som undervisar den klass som ingår i den särskilda satsningen på dyslektiker under senare delen av vårterminen, samt den lärare som var med i uppbyggnaden av verksamheten och skolans rektor. Totalt skulle det betyda ett urval på åtta personer. Tre av dessa personer har fallit bort. Samtliga som deltog i undersökningen visade engagemang och medverkade frivilligt och utan ersättning.

Alla, utom en sjukskriven lärare, i populationen var engagerade och ville gärna delta. I gruppen ingår dessa personer (alla namn är fingerade);

- Lisa. Skolans rektor. Lämnade allmän information till satsningen på dyslektiker samt beskrev hur skolan ämnar arbeta vidare med *Pedagogstödet*.

- Anna-Lena. Undervisar i svenska och engelska. Var med i uppbyggnaden av satsningen på dyslektiker samt har varit verksam som handledare i klassen. Hon kommer att utveckla *Pedagogstödet* under hösten 2010. Anna-Lena har 10 års erfarenhet av arbete med dyslektiker.
- Daniel. Undervisar i engelska och historia samt är handledare för dyslexiklassen. Han kommer att utveckla *Pedagogstödet* under hösten 2010. Daniel har 8 års erfarenhet av arbetet med dyslektiker.
- Catarina. Undervisar i svenska och engelska. Catarina har 10 års erfarenhet av arbete med dyslektiker.
- Håkan. Undervisar i filosofi och historia. Håkan har 7 års erfarenhet av arbete med dyslektiker.

### 3.2 Bortfall

Bortfallet var 38 %, tre personer, av den ursprungliga populationen. En av lärarna valde att inte delta på grund av att eleverna hade stora slutredovisningar och menade att hon inte skulle kunna avsätta tid på grund av det bedömningsarbete som redovisningarna medförde. En lärare avbokade tider för intervju på grund av olika elevärenden. Ytterligare en lärare var sjukskriven under större delen av undersökningsperioden.

### 3.3 Genomförande

Jag valde att arbeta med intervjuer eftersom jag, med stöd av Patel (2003 s. 78), menar att det lämpar sig bäst vid kvalitativa undersökningar då syftet är att ”upptäcka och identifiera egenskaper och beskaftenheten hos något” (a.st.).

#### 3.3.1 Sekundärkällor

Innan kontakt med skolan togs samlade jag information från skolans och Gymnasieguidens hemsidor. Med den information som jag fick därifrån skapade jag en möjlig frågeställning för det här arbetet. Denna frågeställning låg till grund för arbetets första intervju, den med skolans rektor. Med den kompletterande informationen som jag fick från rektorn valde jag vad jag skulle inrikta mig på vid kommande intervjuer med skolans lärare. Parallellt med ovan påbörjades inläsningen av litteraturen.

#### 3.3.2 Intervjuguide och frågor

För att utforma den slutliga intervjuguiden intervjuade jag den av lärarna, Anna-Lena, som var med och byggde upp skolans satsning på dyslektiker. Den slutliga intervjuguiden innehöll inga specifika frågor utan avgränsade frågeområden. De områden som jag fokuserade på

överensstämmer med de som presenteras under punkt 1.2 i det här arbetet. I designen av intervjuguiden valde jag att inte specificera frågorna. Om jag valde att arbeta med specificerade frågor var jag rädd att jag skulle missa mycket av den information som var viktig för läraren och verksamheten.

Jag valde således att arbeta med öppna frågor av samtalskaraktär, en låg grad av såväl standardisering som strukturering, vilket enligt Patel (2003 s. 72) är att föredra vid kvalitativa intervjuer. Kvale (2009 s. 150) presenterar olika typer av intervjufrågor. Bland mina mest frekvent använda frågor, förutom de inledande frågorna, är uppföljningsfrågorna, sonderande frågor och indirekta frågor. Jag använde också tystnaden som Kvale (a.st.) rekommenderar samt de specificerade frågorna. Jag har sökt strukturera frågorna enligt en tratteknik (a.a. s. 146).

### **3.3.3 Primärkällor**

Under intervjuerna var jag mån om att lyssna aktivt och följa upp lärarnas berättelser och svar i linje med mina intentioner med det här arbetet. Samtalen strukturerade jag så att vi började med allmänna frågor för att efter hand komma in på hur den enskilda läraren arbetar praktiskt. Efter varje frågeområde sammanfattade jag informationen som jag fick fram för att få svaren bekräftade av läraren.

Samtliga intervjuer genomfördes enskilt. Varje lärare valde en tidpunkt och plats som passade för att inte bygga in några stressfaktorer i intervjun. Alla intervjuer genomfördes på skolan i ett litet rum i anslutning till lärarnas arbetsrum eller i kafeterian.

Inför varje intervju fick läraren en tidsram, som jag antog var den borte tidsgränsen för samtalet. Jag uppskattade att jag borde få ut den information jag önskade på maximalt en timma. Till den första intervjun med lärare avsatte jag mer tid, ca två timmar, eftersom jag då önskade både bakgrundsinformation till satsningen samt svar på det här arbetets frågeställningar. En av lärarna, Daniel, har självmant velat använda mer tid. Förutom den första intervjun med lärarna tog intervjuerna mellan 50 och 90 minuter.

Jag var noga med att föra fram att någon gradering av de enskilda svaren inte skulle ske. Detta för att informanterna skulle känna sig bekväma med att även ta upp kritiska aspekter av hur undervisningen går till. Jag säkerställde också att jag kunde spela in samtalet. Samtliga informanter har deltagit anonymt. I det här fallet betyder det att jag inte tog upp enskilda svar med en annan informant än den som lämnade svaret.

Anteckningar fördes genom hela intervjun som ett komplement till det inspelade materialet. Efter varje avslutad intervju, när jag fortfarande hade den i färskt minne, skrev jag ut samtalet i sin helhet.

### 3.3.4 Möjliga primärkällor

Jag önskade att använda observationer som komplement till intervjuerna för att ha möjlighet att upptäcka sådant som lärarna gör utan att tänka på det. Situationen på skolan är denna att betygssättningen är nära och flera stora redovisningar genomförs under perioden för mitt arbete. På grund av detta ville lärarna inte släppa in en person som för eleverna är okänd. Lärarna antog att det kunde skapa en stress för eleverna som kunde påverka deras prestation negativt.

## 3.4 Kritik

Jag menar att både validiteten och reliabiliteten är relativt god. Intervjuerna gjordes enskilt i en lugn miljö vid en tidpunkt som lärarna själva valde för att slippa stress. Fördelen med att genomföra intervjuerna enskilt är att det är svårt att uppfatta nyanser och enskilda svar när flera personer pratar samtidigt. När flera personer intervjuas samtidigt är det dessutom lätt att lärare som är mest dominant styr samtalet och sådant som han/hon inte gör eller anser viktigt inte kommer fram. Vid en enskild intervju ges större möjlighet att styra samtalet för att inte falla utanför de aktuella frågeområdena. Intervjusituationen ger dessutom möjlighet att ställa följdfrågor för att få ytterligare förklaringar. Det är också möjligt att vända på frågeställningar och därmed använda dem som kontrollfrågor för att verifiera ett svar.

Det som en lärare tog upp bekräftades många gånger av de andra, vilket gör att det råder en samstämmighet bland lärarna. Att snarlika svar gavs, trots typen av frågor, menar jag tyder på att jag använde rätt metod eftersom typen av frågor möjliggjort en stor variation av svar. I vissa frågor arbetade lärarna olika och/eller hade olika ståndpunkter. Detta menar jag att tyder på en trovärdighet hos lärarna och visar att de inte svarade med politiskt korrekta svar.

Eftersom alla lärare som arbetar i klassen är, enligt rektorn, väldigt engagerade finns en risk att de presenterade överdrivet positiva svar. Om observationer var möjliga att genomföra kunde de bekräfta eller dementera de svar som lärarna lämnade och därmed höja undersökningens trovärdigheten. Observationer kunde också svara på en del av de frågor som jag saknar svar på.

Frågorna om självkänslan ger relativt diffusa svar, vilka har en stor spridning mellan lärarna. Det är tydligt att de tänker i olika banor och jag kände under intervjuerna att jag inte lyckades ställa de frågor som gjorde svaren tydligare. Här hade jag behövt återkomma för att få ett mer komplett material att arbeta med.

## 4 Resultat

Till att börja med ger jag en beskrivning av skolan som främst grundar sig på intervju med rektor samt information från skolans hemsida. Därefter kommer de intervjuade lärarnas svar att vara strukturerade utifrån de olika frågeområden som jag har arbetat med;

- Hur arbetar lärarna i klassrummet?
- Vilka hjälpmedel för inläring gör lärarna tillgängliga för eleverna?
- Hur arbetar lärarna för att främja elevens studieteknik och självkänsla?

### 4.1 Skolan

”[Skolan]<sup>1</sup> är i många avseenden en väl fungerande gymnasieskola med undervisning av god kvalitet. Elevernas kunskapsresultat för 2008 indikerar att skolan huvudsakligen uppnår goda kunskapsresultat. De elever som Skolinspektionen träffade i samband med tillsynen uppger att de trivs och att de är nöjda med skolan samt att skolan är trygg.” (Skolinspektionens rapport vårterminen 2009, enligt skolans hemsida)

Den skola jag undersökte är en friskola som presenterar sig som en skola som sätter eleverna i centrum. För 10 år sedan ansåg dåvarande rektor att de elever som har dyslexi behöver ett omfattande stöd i skolarbetet. På grund av detta beslutade han att skolan skulle göra en extra satsning på dessa elever för att stödja dem i skolarbetet. Det var främst de studiemotiverade eleverna man ville fånga upp på ett sätt som motiverade dem ytterligare och möjliggjorde vidare studier. Rektorn beslutade att en klass för dyslektiker inom samhällsprogrammet skulle startas för dessa elever. De elever som var intresserade fick söka till dyslexiklassen och intagningen skedde från såväl den egna kommunen som från kranskommunerna, utom ett läsår då enbart elever från den egna kommunen togs in.

För att kunna ge eleverna med dyslexi de förutsättningar som man förutsatt sig bestämdes att maximalt 16 elever skulle antas till klassen. Idag går 12 elever i klassen. Varje enskild lärare som arbetade i klassen har en extra resurs i form av tid, 17 timmar, för att använda till individuellt elevstöd.

---

<sup>1</sup> I originaltexten står skolans namn utskrivet

Anna-Lena och Daniel menar att den särskilda satsningen på dyslektiker innebär en segregation där en elevgrupp gynnas, delvis på bekostnad av grupper med en annan typ av problematik. På grund av detta kommer den kompetens som man har arbetat upp under åren med satsningen på dyslektiker att användas annorlunda. Från och med höstterminen 2010 kommer Anna-Lena och Daniel tillsammans med specialpedagogen organisera sig på ett annat sätt för att kunna möta fler elevgruppers behov. Nuvarande rektor har aktivt stött dagens satsning och säger sig samtidigt helhjärtat stå bakom det nya.

Skolan har ett väl utbyggt bibliotek som utgör skolans nav. Flera avdelningar med ämnesspecifik litteratur har byggts upp och här finns också ett stort utbud av inläst material och ljudböcker. Eleverna kan också utnyttja specialpedagogen och det studiecentrum där ämneslärare finns tillgängliga ett par timmar varje vecka för fördjupat stöd. Hos sin ämneslärare kan eleverna boka resurstid samt få hjälp med både läxor och sociala frågor tillsammans med en kamratstödare.

Skolan har under lång tid satsat på ämnet livskunskap för att utveckla elevernas självkänsla. I ämnet har man valt att inkludera delarna integration, samlevnad samt etik och moral. Den lärare som är handledare för klassen har en timma per vecka för handledartid. Handledartiden kan användas till sådant som för klassen anses vara angeläget vid varje enskilt tillfälle.

För ett par år sedan köptes Smartboard in, vilket är ett system som överför information från whiteboard-tavlan till elevernas datorer. Systemet köptes på grund av att man i dyslexiklassen hade en elev som man ansåg hade så stora problem att han behövde all tillgänglig hjälp. Daniel uttryckte att eleverna blev väldigt bekväma och slutade att anteckna under lektionerna eftersom de visste att de kunde få alla anteckningar i efterhand direkt till datorn. I och med att de slutade anteckna blev de också passiva, vilket i förlängningen innebar att de tog in mindre information från lektionen. Den elev som man särskilt hade i åtanke när Smartboard köptes tyckte efter en tid att det blev omständligt och valde bort den hjälpen. Idag är användningen sporadisk.

Skolan arbetar med ett bokningssystem där lärarna bokar upp den kurslitteratur som de vill använda i klasserna det kommande året. När elever börjar i dyslexiklassen får de en dator med hjälpprogrammen talsyntes, stavningsprogram och ordböcker som komplement som alla är anpassade efter en dyslektikers problematik.

## 4.2 Lärarnas arbete i klassrummet

På frågan om hur lärarna arbetar i klassrummet har flera underområden utkristalliserat sig varför jag valde att dela in lärarnas svar i följande underrubriker.

- Arbetsätt
- Individualisering
- Litteratur och högläsning
- Användning av whiteboard-tavlan
- Skrivtid under lektion

### 4.2.1 Arbetsätt

Samtliga lärare hävdar att de anpassar arbetet i klassen för att det ska bli effektivt och givande för eleverna. Samtidigt menar de att dessa anpassningar har blivit så vanliga att lärarna egentligen ser arbetssättet som en naturlig företeelse snarare än en anpassning. Som exempel på anpassningar nämner ändå Daniel att han är noggrann i valet av litteratur samt planerar på ett sätt som gör att eleverna ges tid att arbeta praktiskt med sina texter under lektionstid. Han nämner också att den extra tid, vilken klassens lärare har tilldelats, gör det möjligt att lägga mer tid på var och en av eleverna och därmed göra anpassningar individuellt.

Samtliga lärare ser det som en självklarhet att lektionerna leds av läraren och att genomgångar av lektionsinnehåll och arbetsuppgifter ska vara muntliga. De menar alla att det överhuvudtaget är mycket muntligt i klassen och att det diskuteras mycket i klassrummet. Catarina menar att elever med dyslexi ofta är bra på att prata, vilket gör det lätt att bolla frågor fram och tillbaka i klassrummet för att förankra något. Samtidigt betonar hon att diskussionerna måste vara sakliga eftersom det inte får bli rörigt. Hon menar att som lärare behöver hon vara beredd på att repetera ett avsnitt samt gå omkring för att följa upp att eleverna har uppfattat den aktuella informationen.

Catarina menar att det muntliga i kombination med bilder gör arbetet givande för dyslektiker. Hon berättar om klassens arbete med läsning av litteratur. I det arbetet inleder de ofta med att se en film för att grunda förståelsen för verket på. Catarina hävdar att den efterföljande läsningen och diskussionen har varit bättre vid dessa tillfällen än vid de tillfällen då klassen inte har sett film. Hon menar att eleverna ”såg saker och kom ihåg repliken”. Hon fortsätter: ”Jag tror att de är mer tränade och på nåt sätt att de snappar upp mer i bild. De tolkar känslor. De snappar på ett annat plan.”



Samtliga lärare menar att de använder sig själva som en viktig kanal för att förmedla information och kunskap. Anna-Lena berättar att hon strävar efter att levandegöra texter under högläsningen med sin egen röst. Hon säger: ”Jag går runt, rör mig runt om i klassrummet och läser med inlevelse, ja det hoppas jag i alla fall”. Daniel svarar på ett liknande sätt och hänvisar till Göran Hägg<sup>2</sup> och vad han har skrivit om var i klassrummet eleverna väljer att placera sig för att inte få kontakt med läraren. Daniel förklarar att ”det ska de ju inte få komma undan med” och berättar vidare om hur han rör sig fram och tillbaka i rummet. Han menar vidare att med rörelse får man automatiskt en dynamik som håller koncentrationen uppe.

Daniel berättar hur han ser på ansvaret för att fånga uppmärksamheten och menar att det handlar om att spela teater för att köpa elevernas uppmärksamhet. Han menar att eleverna ska underhållas för att hålla intresset och koncentrationen uppe och att det måste finnas en lustkänsla i allt. Däremot är han väldigt klar när han säger ”Det behöver ju inte vara roligt – det går ju inte att hålla en sån föreläsning om folkmord – det är ju knappast roligt liksom. Men det måste finnas en lustkänsla även i folkmord... att göra det ha-ha-roligt är inte skolans uppdrag”. På frågan om hur han pratar svarar han att han tror att man måste lära sig hur rösten fungerar och använda ett röstläge som inte är ansträngt men som ändå når fram till sista raden i klassrummet. Han menar att om man pratar på det sättet blir det bisarrt om man då inte lägger till något mer – entusiasm – eftersom det är onaturligt att prata högt i ett slutet rum. Daniel anser också att en lärare måste ge illusionen av att det som ska berättas är det mest spännande och intressanta som någonsin kommer att berättas. Till sist sammanfattar han det hela genom att uttrycka ”Man kan ju fejka. Jag är oerhört intresserad av att vara lärare men jag är inte intresserad av det stoff som jag förmedlar för det har jag gjort så många gånger tidigare, men jag är intresserad av annat som jag kan föra in i stoffet”.

#### 4.2.2 Individualisering

Samtliga lärare betonar vikten av att kunna individualisera arbetet i klassrummet. De menar att även om eleverna har samma diagnos så har de inte samma problematik och svårigheter. Catarina menar att det inte går att följa samma recept för alla trots att de har samma diagnos. Hon fortsätter med att förklara hur stora skillnaderna kan vara i klassrummet: ”Jo, jag har ju en elev va, som inte får ur sig nåt alls liksom, å så den här andra som lämnar in ett helt manus till en ny Harry Potter. Hur kan man, hur ska man liksom jobba om man inte arbetar individuellt..?”.

---

<sup>2</sup> Göran Hägg är docent i litteraturvetenskap och författare. Han har bland annat skrivit böcker om retorik.

Samtliga lärare hävdar att det är relativt lätt att individualisera arbetet i klassen eftersom de har mycket tid för var och en. Ändå menar lärarna att de många gånger inte hinner med att hjälpa var och en så som de önskar att de skulle hinna. Catarina framhåller att många av eleverna vill fråga väldigt mycket i skrivandet, vilket hon menar tyder på att de har ett stort behov av bekräftelse.

Daniel trycker på att det trots storleken på klassen ändå kan behövas mer tid för individualisering, vilken kan tas från den pott med timmar som varje lärare har. Han berättar vidare att han i stor utsträckning använder den för att individualisera provsituationer. Han arbetar ofta med att skriva en del av provet och sedan komplettera med en andra del muntlig vid ett senare tillfälle. Han menar att han har valt att arbeta så eftersom eleverna inte kommer att klara sig i sitt vuxna liv utan att skriva. För att stödja deras skrivande vill han att alla skriver så mycket de kan och orkar. Håkan arbetar på ett annat sätt och stämmer i förväg av om eleven vill göra ett prov skriftligt eller muntligt och anpassar sig sedan efter elevens önskan, vilken får gälla provet i sin helhet. Hans motivering är att eleven måste kunna komma till en provsituation och känna sig bekväm och lugn med att han/hon kommer att klara av uppgiften. Han menar vidare att det kan kännas som ett misslyckande att behöva komplettera vid ett senare tillfälle. Anna-Lena framhåller att också hon individualiserar provsituationer men att det, om flera elever önskar, kan ske som en gruppuppgift och berättar: ”en gång hade jag en grupp som hellre spelade teater. Å, ja, jag tänkte att de får väl försöka, ska väl inte döma i förväg liksom, funkar det inte så får de väl komplettera i efterhand[...]. Det var ju lite speciellt, men det gick – över förväntan”. Samtliga lärare som jag pratade med är måna om att framhålla att de lyssnar på eleverna och verkligen bryr sig om dem. Eftersom klassen är liten känner lärarna var och en av eleverna bra och anser sig veta hur de ska bemöta dem.

Daniel betonar att han individualiserar skrivandet under lektionerna i engelska. Ett arbetssätt som han menar är framgångsrikt är att hjälpa eleverna att själva hitta de fel som borde rättas till i texterna. För att visa dem felen, utan att ge facit, brukar han med en neutral betoning läsa texten högt för eleven. Om eleven samtidigt sitter framför datorn med texten på skärmen menar han att han ser att eleven har identifierat ett fel i och med att musen flyttas till de ställen i texten där felaktigheterna finns. Han menar att det därigenom blir tydligt att det finns en diskrepans mellan elevens kunskap och det som han/hon förmår att föra ner på pappret.

### 4.2.3 Litteratur och högläsning

Samtliga lärare jag pratade med tillämpar högläsning i klassrummet. Catarina menar att det ger eleverna en annan betoning än om de själva läser texten tyst. Hon betraktar sig själv som en drama queen och eftersträvar att ge texten liv och ytterligare en dimension med hjälp av rösten. Daniel menar att det i många engelska texter förekommer svåra ord som kan vara svåra att uttala utifrån stavningen. Daniel påpekar att genom att han läser texterna högt behöver inte eleverna stanna upp vid dessa ord samtidigt som han blir ”det goda exemplet”, vilket han strävar efter att vara. Håkan läser en stor del av texterna högt på grund av att alla elever ska få höra dem på samma sätt. Dessutom menar han att dyslektiker kan ha svårt att gå fram och tillbaka i texten för att få begrepp förklarade. Han menar att högläsningen ger honom möjlighet att stanna upp och förklara svåra ord och begrepp när de dyker upp i texten.

Anna-Lena, Catarina och Daniel väljer hellre noveller än romaner på grund av att de ska kunna läsas högt i sin helhet. Lärarna uttrycker att de agerar under läsningen på ett sätt som ger eleverna bilder och stämningar som de menar gör det lättare för eleverna att minnas texten. Daniel menar dessutom att eleverna lättare behåller intresset för en novell än för en roman. Samtidigt påpekar han att det även ingår att läsa romaner i kursen Engelska C, vilket han planerar in relativt sent i kursen. Han hävdar att valet av roman blir extra viktigt eftersom det inte finns möjlighet att läsa en hel roman under lektionstid.

Daniel framhåller att han väljer att läsa så mycket kort litteratur som är möjligt och säger att han strävar efter att välja ”tunna böcker med mycket substans”. Han fortsätter med att han brukar poängtera för eleverna att om de själva väljer en bok att skriva en uppsats om så är ofta en enkel bok (förkortad) lätt att läsa men svår att skriva om, samtidigt som en svår (lång) bok gör det lättare att skriva eftersom den innehåller så mycket mer information att bygga analysen på. Han förklarar att han alltid har Dan Brown i bakhuvudet när han ska rekommendera eleverna en roman att läsa när det blir aktuellt i kursen. Han menar att Dan Brown skriver på ett sätt som håller intresset vid liv och fortsätter ”en sådan bok som har ett sånt tempo blir de inte uttråkade av, för det blir de ju annars, eftersom de inte läser kluster utan enstaka ord”. Samtliga lärare är överens om att elever med dyslexi inte ska läsa förkortade böcker eftersom de menar att flera dimensioner av berättelsen går förlorade i dem.

Samtliga lärare är relativt negativa till inlästa böcker eftersom de menar att det är svårt att gå tillbaka i boken för att kontrollera något, göra kopplingar mellan händelser och/eller dra

paralleller. De menar att det är först efter läsningen/avlyssningen, då boken diskuteras, som tillfälle till detta ges och att eleven då eventuellt redan har tappat en dimension av innehållet.

När det gäller läroböcker menar samtliga lärare att det inte är självklart att välja de kortare böckerna. Det viktiga är att innehållet ska vara lättillgängligt för eleven. De är överens om att den förkortade kurslitteraturen gärna tappar sitt sammanhang. Catarina förklarar vad hon anser att utmärker en bra kursbok:

- Korta rader
- Stödord i marginalen
- Talande bilder
- Texten ska ges ett sammanhang

Catarina hävdar att valet av kurslitteratur är viktigt eftersom hon menar att många elever med dyslexi tror att de förstår texten bättre än vad de gör. Eftersom eleven lägger relativt mycket energi på att läsa texten så ifrågasätts ogärna den första tolkningen. Hon fortsätter och ger ett exempel från en tidigare erfarenhet av en elev som missuppfattat budskapet i en förkortad bok. När eleven läste ”Landet har oerhörda naturtillgångar” förstod eleven det som om ”landet hade tysta stigar till naturen”.

#### 4.2.4 Användning av whiteboard-tavlan

Samtliga lärare berättar hur de använder whiteboard-tavlan som kanal för att hålla information kvar i klassrummet under en längre tid. De använder alla olika färger för att markera olika saker på tavlan. Anna-Lena, Catarina och Daniel har en plan på hur en genomgång ska göras på tavlan så att de anteckningar som förs upp är pedagogiska. De hävdar alla att arbetet med tavlan är väldigt strukturerat och planerat för att den slutliga bilden, i slutet av lektionen, ska framstå som *en* bild och därmed bli ett minnesstöd för såväl helheten som detaljerna för eleverna. Catarina förklarar det så att när eleverna i efterhand ser på tavlan ska bilden ge ett naturligt flöde om det som genomgången behandlade. Det kan till exempel vara som en tidslinje där olika händelser är markerade med olika färger, eller de primära nyckelorden i en färg och kringliggande information i andra färger. På det senare viset används färgerna likt bubblorna i en tankekarta.

Håkan beskriver att han jobbar med tankekartan som modell där han använder pilar och kopplingar mellan de olika bubblorna. Han uttrycker själv att det ibland blir rörigt, särskilt när

klassen haft bra diskussioner. Han förklarar att den färdiga bilden av tavlan är något som han inte har tänkt på kan bli en svårighet för elever med dyslexi.

#### 4.2.5 Skrivtid under lektion

Anna-Lena menar att lektioner inte bara ska innehålla genomgångar och diskussioner, utan också användas för det arbete som genomgången och/eller diskussionen leder fram till. Hon menar att något som eleverna med dyslexi verkligen behöver hjälp med är att skriva och bearbeta sina intryck. Det görs bäst om eleverna får skrivtid under lektionerna, vilket också gör att hon som lärare får möjlighet att arbeta individuellt och kan guida eleverna genom skrivandet. Både hon och Catarina menar att många vill ha någon vid sin sida under större delen av skrivandet. Anna-Lena menar att en del elever behöver konkret hjälp direkt för att komma vidare i skrivandet medan andra behöver hjälpen främst för att höja sin självkänsla.

Daniel framhåller att det är viktigt att inte förvänta sig att eleverna ska klara en uppgift på en gång. Det gör att han redan på planeringsstadiet organiserar lektionstiden på ett annat sätt än vad han annars skulle göra. Han menar att han därmed får tid att hjälpa eleverna individuellt med deras texter utan att hamna i tidsnöd. Catarina menar att det är nödvändigt att sitta tillsammans med eleverna när de skriver eftersom texterna ofta är ”stolpiga” och behöver bearbetas. Hon menar vidare att skrivandet är viktigt för eleverna och därför ska det ske under lektionstid och inte som hemuppgifter.

### 4.3 Hjälpmedel

Bland de hjälpmedel som används nämner samtliga lärare de datorer som eleverna i dyslexiklassen får när de börjar det första året. Lärarna är överens om att eleverna använder sina datorer på väldigt olika sätt genom gymnasietiden och att användningen skiftar från år till år. De menar att användningen under första året i klassen präglas av nyhetens behag. Andra året fungerar användningen riktigt bra och under det tredje året har eleverna börjat tröttna på datorerna. Lärarna hävdar att datorerna då också börjar bli gamla och krånglar en del. Daniel menar att datorn många gånger ”är till som någon som man håller i handen, en snuttefilt helt enkel. Det gör att man känner att man klarar det här”.

Catarina säger att eleverna skriver alla arbeten på datorerna och fortsätter med att framhålla att en del använder dem till och med på lektionerna för att anteckna. Hon menar att det underlättas eftersom det finns skrivare och strömförsörjning i varje klassrum. Att eleverna antecknar med datorns hjälp menar hon tyder på en mognad och ambition samtidigt som hon nämner att det kräver att den lokala it-miljön fungerar. Även Håkan menar att

datoranvändningen är en mognadsfråga och uppskattar att ungefär hälften av eleverna använder sin dator på lektionstid. Orsakerna till det menar han är att eleverna har valt det arbetssätt som passar dem bäst. Många av dem som använder datorn under lektionerna har några sidoverksamheter – Facebook eller mail – på gång samtidigt. Håkan ser sidoverksamheterna som kulturellt betingade och menar att de inte påverkar elevernas arbeten negativt. Tvärtom menar han att det är vana att ha flera applikationer igång samtidigt och att en reglering skulle hindra arbetet. Håkan nämner att många elever använder layout-verktyget Publisher för att skriva sina texter. Anna-Lena, Catarina och Daniel betraktar Word som det huvudsakliga skrivverktyget samt nämner att eleverna använder hjälpprogrammen talsyntes, stavningsprogram och ordböcker som komplement.

Daniel uttrycker en skepsis till datorerna genom:

”Jag har sett en handfull elever använda hjälpmedel konsekvent på ett sätt som gör att de hjälper dem. Och sen har jag sett så jättemånga som har börjat med ett hjälpmedel men sen så kommer det nåt i vägen. Det kan vara att datorn trasslar. Alla mina elever har ju varsin lap top, men de är ju gamla vid det här laget och behöver stänga av och starta om – jag tror att det är mer ett problem än hjälp. Det är ett STORT problem. Och dessutom om man ger en dator till en elev som har koncentrationsbesvär, med tillgång till internet och spel så, är det nästan lite taskigt. En dator är det ultimata testet om man kan vara koncentrerad.”

För att hjälpa eleverna med koncentrationen när de använder datorerna brukar Daniel använda det program som skolan har och som möjliggör att läraren kan välja vilka program som ska vara åtkomliga för eleverna. Under vissa arbetspass är det bara Word han gör tillgängligt. Han menar att det blir en befrielse för eleverna att de inte behöver frestas att göra sådant som de inte ska. Dessutom menar han att det inte är så stor skillnad på reglerna för datoranvändningen och när han väljer litteratur eller sätter upp regler i klassrummet. Han uttrycker det som ”det blir ju lite Big Brother, men så behöver det väl vara”.

Anna-Lena berättar om de hjälpprogram som används, stavningsprogram och ordböcker i svenska och engelska, vilka alla är speciellt anpassade för dyslektiker. Hon tror att de flesta har kvar dessa grundläggande program men ifrågasätter hur de används eftersom de inte verkar ha använts när många av texterna skrivits. Ett annat hjälpmedel som hon tar upp är Daisy-spelare som några elever har lånat, men säger samtidigt att det inte används i någon större utsträckning.

De flesta av skolans läromedel finns inlästa. Om man skulle använda något läromedel som ännu inte blivit inläst, läser specialpedagogen in det om eleven önskar. Samtliga lärare är överens om att eleverna har möjligheterna att använda inlästa medier men att den faktiska användningen är låg. Catarina anger som orsak till varför många elever väljer bort möjligheten är att den inlästa kurslitteraturen är tråkig att lyssna på. Hon är osäker på om det överhuvudtaget är någon som använder materialet idag.

Catarina arbetar med film som ett hjälpmedel i litteraturarbetet på grund av att eleverna minns bilderna väldigt tydligt och kan göra tolkningar utifrån dem. Håkan arbetar också med bilden. Varje avsnitt han går igenom försöker han hänga upp kring en och samma bild. För att den ska passa hela avsnittet och vara lätt att minnas försöker han hitta en schematisk bild utan ett stort antal detaljer.

Det personliga i kontakten mellan elev och lärare är det oemotsagt viktigaste hjälpmedlet enligt alla. Samtliga lärare tar också upp sina personliga egenskaper, presentationsteknik och de extra timmar de har för att individualisera undervisningen som viktiga hjälpmedel.

#### **4.4 Studieteknik**

Samtliga lärare påtalar att under första året på gymnasiet får alla klasser lektioner i studieteknik och att eleverna senare använder de arbetsätt som de tycker att fungerar bäst. Eftersom det är svårt att undervisa i studieteknik i helklass har ibland handledartiden under en period använts för att informera om, och prova på olika sätt att arbeta med studieteknik. De elever som mer specifikt behöver hjälp med struktur får den av specialpedagogen eller vid ett enskilt möte med den lärare som undervisar i det ämne där brister i studietekniken har visat sig. Alla de lärare som undervisar dyslexiklassen träffas regelbundet tillsammans med specialpedagogen för att stämma av arbetet samt lösa eventuellt uppkomna problem.

Daniel poängterar att elevernas studieteknik har blivit sämre med åren. Han ser det som en självklarhet att arbeta med studietekniken tillsammans med eleven och med stöd av den pott med extra timmar för enskild hjälp som varje lärare har. Det bästa, menar han, är att stödja eleven med studieteknik under en vanlig lektion eftersom det är då som eleven får nytta av tekniken direkt.

Daniel säger att eleverna blev passiva när OH-presentationer skrevs ut, kompendier delades ut och Smartboard användes för att föra ner anteckningar från tavlan till elevernas datorer. I och med att eleverna fick mycket färdigt material slutade de att själva använda studietekniken

anteckning. Han menar vidare att det färdiga materialet inte kan kompensera för de fördelar som det egna antecknandet har. Trots att eleverna i klassen har dyslexi och många gånger har svårt att göra flera saker samtidigt, både lyssna och anteckna, finns det ändå en fördel i att göra ett försök menar han. Om det inte har någon annan fördel hävdar han att eleverna i alla fall håller igång och tänker på lektionens ämne.

Anna-Lena menar att det finns ett samband mellan en svag studieteknik och en ovilja att ta hjälp. Det gäller särskilt sådant som eleverna själva inte identifierar som ett problem, vilket hon menar att de inte gör med studietekniken.

#### 4.5 Självkänsla

Anna-Lena berättar att många elever kommer till gymnasiet med dålig självkänsla och behöver mycket individuell tid med läraren. Trots att det idag bara går 12 elever i dyslexiklassen och hon då verkligen borde ha tillfälle att ägna sig åt var och en har hon inte alltid möjlighet att arbeta individuellt så som hon önskar. Hon menar att det viktigaste för en elev med svag självkänsla är att bli sedd, och den viktigaste insatsen är att ge dem tid. För att ge eleverna den tid som hon menar att stärker deras självkänsla ger hon dem mycket skrivtid på lektionerna. Denna tid, fortsätter hon, kan ges eftersom de är en liten grupp som har samma typ av problematik, även om det ser väldigt olika ut för var och en. Hon fortsätter och argumenterar för att eftersom eleverna har samma typ av problematik finns det inte någon anledning att konkurrera internt i klassen. Hon menar att eleverna därmed skapar goda förutsättningar för varandra, dels genom att stötta varandra och dels genom att tillåta att en klasskamrat får mycket hjälp under en lektion. Anna-Lena hävdar också att lektionerna i livskunskap och handledartiden, vilken under perioder har använts till olika former av värderingsövningar, har varit positiva för elevernas självkänsla. Hon berättar också att tidigare, innan skolan blev friskola, läste dyslexiklassen inte moderna språk utan använde den tiden för att arbeta med förstärkt svenska och kommunikation. Att känna sig säker i det ämne där de stora svårigheterna ligger hävdar Anna-Lena att har gjort mycket för självkänslan. Idag läser alla elever moderna språk, vilket hon menar försvårar för elever med dyslexi.

Catarina svarar på ett liknande sätt som Anna-Lena men kompletterar med att under det första året hade dyslexiklassen inga lektioner utanför den egna klassen. Hon menar att det har gjort väldigt mycket för tryggheten i skolan, speciellt som det är mycket som är nytt på gymnasiet. Hon hävdar också att det alltid är lite speciell stämning i dyslexiklassen och att det ibland kan bli en väldig dynamik, vilken inte alltid är av godo. Då gäller det att ta tag i uppkomna



situationer på en gång och verkligen visa vad som är tillåtet och inte. ”Man måste göra klart att de måste respektera varandra” menar hon och betonar hur viktigt det är. Eftersom eleverna är väldigt beroende av varandra i en så pass liten grupp som dyslexiklassen är, och identifierar sig med gruppen, menar hon att stämningen i klassen blir extra viktig för hur eleverna ska lyckas med sina studier.

Under första året på gymnasiet har det varit vanligt att dyslexiklassen har sett en film om hur det är att leva med dyslexi som vuxen och vilka erfarenheter vuxna har haft av sin egen skolgång. Både Anna-Lena och Catarina menar att det får många elever att prata och känna en trygghet med att vara tillsammans med andra som har samma typ av problem.

Håkan menar att det är viktigt att vända den osäkerhet som många elever känner inför prov till något positivt. För att skapa trygghet har han valt att lämna ut provfrågorna ett par veckor i förväg med motiveringen att alla har rätt att veta vad som förväntas av dem. Att vara flexibel i provsituationer för att tillvarata allas kunskap menar han är viktigt. Daniel resonerar på ett liknande sätt och säger ”de får aldrig känna att de kunde något som de inte fick visa”. Daniel är den lärare som säger att han har jättemycket arbete med att höja elevernas självkänsla och menar att ”det finns nästan alltid ett behov av att få dem att känna sig tryggare än vad de egentligen är”. De viktigaste åtgärderna för att skapa denna trygghet menar han är;

- att vara ärlig i allt i kontakten med eleven
- att använda de extra resurstimmarna för att stödja eleverna både strategiskt och kortsiktigt
- att vara flexibel i provsituationer
- att lyssna på eleverna och verkligen försöka att förstå dem.

## 5 Tolkning och analys

### 5.1 Lärarnas arbete i klassrummet

Med avstamp i läroplanens text om att skolan och läraren ska anpassa sig till elevens behov för att ge så bra förutsättningar som möjligt, menar jag att man har gjort mycket på den undersökta skolan. Föhrer och Magnusson hävdar att den lärarledda undervisningen är värdefull för dyslektikern. Detta på grund av att eleverna när som helst kan avbryta för att få ett förtydligande samt att eleverna är mer koncentrerade och har en högre produktivitet än till exempel vid enskilt arbete. Lärarna strävar efter att vara goda förebilder och det framkom tydligt att skolans lärare anser det vara en självklarhet att de leder lektionerna. Lärarna menar också att diskussionen är viktig, men att den måste vara saklig. Samtidigt framkommer det att det starka engagemanget i en pågående lektion ibland kan göra att för mycket information presenteras för vissa elever, och att intrycket kan upplevas lite rörigt. Särskilt en lärare trycker på att det inte får bli för rörigt. Jag tolkar det här som att hon inte släpper diskussionen för fri utan behåller fokus på det viktiga för lektionen samt att det krävs att läraren är strukturerad och pedagogisk. Jag menar att lärarnas arbetssätt ur de här aspekterna följer det som rekommenderas i litteraturen.

Två av lärarna framhåller vikten av att eleverna antecknar under lektionen och en anser att studietekniken blev sämre när de fick färdiga anteckningar av läraren. En av dem tar även upp att han upplever att eleverna lätt blir passiva och därmed inte tar till sig information och kunskap lika bra som när de antecknar själv. De idéerna menar jag att ligger i linje med de tankar som Föhrer och Magnusson presenterar om att eleven själv kan komplettera lärarens material med egna noteringar.

Hellberg menar att en dyslektikers tankar utgår från bilden och att den därför kan utgöra ett komplement till lektionen. Två av lärarna menar att de tar stöd av bilder. En av dem menar att film utgör ett bra komplement till litteraturläsningen och en annan berättar hur han kopplar lektionsinnehållet till en bild. Högläsning används bland annat för att ge mentala bilder och teater har använts vid prov.

Lärarna arbetar på ett medvetet sätt med whiteboard-tavlan och planerar användningen av den noga för att den skapade bilden ska kunna användas som stöd. Bilden av tavlan används i lektionsarbetet och hänger kvar under hela lektionspasset. Det gör att man kan återvända till

varje enskild del av bilden när nya tankar kommer upp. Jag menar att lärarna arbetar medvetet med bilder och har tankar om användandet av dem som kan liknas med Hellbergs.

Den största styrkan som jag ser i arbetet i dyslexiklassen är engagemanget som lärarna visar, den pedagogiska medvetenheten och erfarenheten som de tar med in i klassrummet. Vad jag har saknat i lärarnas arbete är att ingen berörde hur de specifikt stimulerar eleverna att skapa texter. Det framkom att eleverna behöver mycket stöd i skrivandet men samtidigt såg jag inte att de får några instrument att utgå ifrån, såsom till exempel den typen av frågor som Föhrer och Magnusson tar upp som en strukturell hjälp vid skrivandet.

Den ökade tiden för eleverna i dyslexiklassen verkar inte alltid räcka till. Ett par lärare menar att eleverna kräver så mycket individuellt stöd att tiden ändå blir knapp under lektionerna. Att den extra tiden ändå finns under lektioner, i och med att dyslexiklassen är liten, och tillgången till den extra potten timmar gör att lärare och elever att känna varandra bra. Det minskar tiden att hitta rätt väg för att stödja den enskilda eleven.

Både Lundberg och Myrberg hävdar att högläsning är ett viktigt lektionsinslag. De menar att högläsningen kan öka den enskilda elevens ordförråd och motivation att läsa samt att eleven får en bättre förståelse för skriftspråket. Samtliga lärare på den undersökta skolan läser många texter högt för eleverna men ingen har angett någon av dessa fördelar som anledning till högläsningen. De fördelar som lärarna hänvisar till handlar om förståelse. Högläsning sker regelbundet av alla texter. Lärarna menar att de kan tillföra en extra dimension till texterna och göra dem mer levande med hjälp av rösten. De ser också fördelar i att kunna stanna upp i texten för att förklara svåra ord och begrepp. Särskilt en lärare menar att dyslektiker ofta uppfattar att de förstår en läst text bättre än vad de faktiskt gör. Om det är så menar jag att det är värdefullt att läsa texten högt. Lärarna framhåller också fördelar som att kunna gå tillbaka för att kontrollera information eller för att ge alla elever samma version av texten oberoende av den egna läsförmågan. De menar också att diskussionen av texterna bidrar till ytterligare förståelse. Jag menar att lärarna, ur pedagogisk synvinkel, arbetar medvetet, vilket också påverkar självkänslan positivt och är i linje med Myrbergs tankar.

Hellberg menar att dyslektiker ofta använder komprimerad och/eller förkortad kurslitteratur, vilken är onödigt svårt för dem eftersom textens sammanhang kan utebli. Lärarna på den undersökta skolan väljer kurslitteratur medvetet utifrån hur lättillgänglig informationen är och anger liknande aspekter på en lättläst text som Hellberg och Hellmark presenterar. Förkortade läromedel används inte av någon lärare.

Jag ser en fara i att om en lärare inte bokar upp kurslitteratur i tid kan den vara reserverad av en annan lärare, vilket kan få till följd att ett onödigt svårt material används. Här menar jag att det skulle behövas ett samarbete mellan lärarna eller ett beslut att köpa in mer av den litteratur som anses vara bra för dyslektiker.

Det skönlitterära valet faller hellre på noveller och korta böcker med mycket substans än romaner när det är möjligt. Särskilt en lärare framhåller elevernas sätt att läsa gör att textens tempo blir viktigt eftersom de annars lätt kan tröttna på läsandet. Samtliga lärare är överens om att elever med dyslexi inte ska läsa förkortad litteratur eftersom de menar att flera dimensioner av berättelsen går förlorade i dem. Jag tolkar lärarnas val av litteratur som medvetna val som kan hjälpa eleverna att lyckas med läsningen. Det menar jag stämmer överens med de tankar som Ingvar, Jenner och Taube presenterar.

Lärarna anser att den inlästa kurslitteraturen är tråkig. De är också relativt negativa till inläst skönlitterär eftersom de menar att det är svårt att gå tillbaka i boken för att kontrollera något, göra kopplingar mellan händelser och/eller dra paralleller. Jag menar att det kan vara en fara att lärarens inställning påverkar elevernas användning av material negativt när materialet enligt Föhrer och Magnusson kan hjälpa dem.

## 5.2 Hjälpmedel

Skolan har, enligt Lpf 94, ett särskilt ansvar för elever med ett funktionshinder och är skyldig att tillhandahålla de hjälpmedel som behövs. Alla elever får en bärbar dator när de börjar i dyslexiklassen. Lärarna menar att under det första året präglas användningen av nyhetens behag för att under andra året fungera bra. När datorns ålder blir en påtaglig faktor, med problem som följd, menar flera av lärarna att datorn inte längre är ett hjälpmedel. Det går åt mycket lektionstid för att starta om datorer. En av lärarna är skeptisk till att överhuvudtaget ge eleverna en dator med internetuppkoppling. Han hävdar också att det bara är en handfull elever som använder datorn konsekvent på ett sätt som hjälper dem. Eftersom eleverna skriver alla sina texter med hjälp av datorerna ses de, av lärarna, ändå som ett hjälpmedel.

Både Myrberg, Föhrer och Magnusson menar att datoranvändning är ett hjälpmedel för att förbättra läsning, skrivning och förståelse av texter. Ett argument är enligt Myrberg att eleven blir motiverad, vilket jag menar att lärarna bekräftar. Jag ser här en fara att den fördelen går förlorad i och med att datorerna krånglar efter en tid.

Lärarna kan fjärrstyra elevernas datorer i klassrummet, vilket gör det möjligt att stänga av vissa funktioner och därmed begränsa datoranvändningen. För de elever som har svårt att koncentrera sig är det en hjälp. I flera klassrum finns Smartboard, vilket gör att eleverna kan få anteckningar direkt till sin dator och inte behöver koncentrera sig på att anteckna själva. Samtidigt som det kan ses som en hjälp kan det betyda att eleverna blir mer passiva enligt lärarna.

Föhrer och Magnusson menar att talpresentation ger större uthållighet i läsningen och att eleverna väljer svårare texter när de använder hjälpmedlet. Lärarna menar att alla elever har tillgång till inlästa material, både skönlitterära texter och kurslitteratur. Lärarna är relativt negativa till den inlästa litteraturen, vilken också används i liten omfattning. I samtalen framkom det tydligt att klassen diskuterar mycket för att förankra och bearbeta information. På grund av arbetssättet menar jag att behovet inte verkar vara så stort av inlästa material, framförallt inte läroböckerna.

Föhrer och Magnusson argumenterar vidare att talsyntesen hjälper eleverna att identifiera stavfel men inte är lika effektiv som program för stavningskontroll. En lärare påpekar också att hon tvivlar på att eleverna använder det för dyslektiker anpassade rättstavningsprogrammet eftersom det inte syns i texterna. Samtidigt menar lärarna att de mest frekvent använda hjälpmedlen är Word, ordböcker och stavningsprogram. Ingen av lärarna kan med säkerhet uttrycka vilka hjälpmedel som eleverna använder, och i vilken utsträckning de används. Jag tolkar lärarnas svar som att eleverna använder de stavningsprogram som finns i Word men inte de hjälpmedel som är anpassade för dyslektiker. Jag menar därför att de för dyslektiker anpassade hjälpmedlen för skrivandet, vilka lärarna säger att finns tillgängliga, inte används på ett effektivt sätt. Orsakerna till det har inte framkommit vid intervjuerna.

### **5.3 Studieteknik och självkänsla**

Skollagen säger att utbildningen ska syfta till att ge eleverna kunskaper och färdigheter som de behöver för att kunna delta i samhället och för fortsatta studier. Jag menar att om en elev ska kunna ta till sig kunskaper behöver den också ha en viss studieteknik.

Elever med en svag självkänsla reflekterar ogärna över sitt eget lärande enligt Johnson, vilket jag menar lätt får konsekvensen att eleven inte anpassar sin studieteknik till förmån för det egna lärandet. Ingvar menar att det är vanligt att äldre elever har en svag självkänsla och Taube hävdar att det finns ett samband mellan självkänsla och prestationer. Jag menar att

behovet av studieteknik är stort och att lärarna tar sitt ansvar för att stödja eleverna i arbetet med studietekniken.

Alla elever har fått generell undervisning i studieteknik. Individuellt stöd ges den enskilda eleven med stöd av den extra tiden som lärarna har att tillgå. Hjälpt med struktur och organisation av arbetet kan specialpedagogen ge när behovet gäller flera ämnen. Eftersom specialpedagogen och klassens lärare diskuterar elevärenden kontinuerligt ser jag inte att det skulle vara en risk att stödet till eleven faller mellan stolarna.

En lärare menar att färdiga anteckningar passiviserar eleverna och ser hellre att de antecknar själva i större utsträckning. Den tanken liknar de Föhrer och Manusson har om att eleven själv kan göra stödnoteringar men att den kan vara hjälpt av lärarens anteckningar som ett komplement.

Lärarna och eleverna i dyslexiklassen känner varandra väl och har en bra kommunikation. Det är tydligt under intervjuerna att lärarna är engagerade i sina elever. Precis som Taube förespråkar, lyssnar lärarna aktivt på sina elever för att identifiera eventuella svårigheter. Den extra potten timmar som lärarna har används individuellt. På så vis blir eleverna sedda och lyssnade till, vilket Taube menar att ett bra inlärningsklimat präglas av.

Under det första året arbetar lärarna för att få ihop dyslexiklassen för att eleverna ska känna trygghet. Under hela gymnasietiden har de livskunskap på schemat vilket lärarna menar bidrar till självkänslan. Lärarna är noga med att ta tag i uppkomna situationer så snart de uppkommer och menar att eleverna behöver veta var gränsen går mellan tillåtet och otillåtet, vilket ligger i linje med Taubes tankar.

Under lektionerna ges mycket tid till eleverna. Lärarna finns hela tiden med som ett stöd i arbetet och tiden disponeras så att eleverna ska ha tid att bearbeta sina arbeten utan att känna sig stressade. Det gör att det slutliga arbetet bör ha möjlighet att vara så bra som eleven har kapacitet till. Eleven ges, precis som Taube förespråkar, många tillfällen att lyckas.

Provfrågor lämnas ut i förväg så att eleverna vet vad som krävs av dem och provsituationer görs flexibla där det alltid finns en möjlighet att komplettera om eleven av någon anledning inte har förmått att visa hela sin intellektuella förmåga. Lärarna menar att de aldrig får känna att de kunde något som de inte fick visa, vilket stämmer överens med de idéer som Taube presenterar.

Alla elever som börjar i dyslexiklassen får en bärbar dator, vilket en lärare menar fungerar som en ”snuttefilt”. Han resonerar på ett liknande sätt som Föhrer och Magnusson när de hävdar att 90 % av elevernas självkänsla påverkas positivt i och med datorn.

## 6 Slutsatser

För att stödja elever med dyslexi har skolan satsat extra på dem som söker till dyslexiklassen inom Samhällsprogrammet. Vid intervjuer med lärare som undervisar dyslexiklassen har det framkommit att lärarna arbetar medvetet i klassrummet för att stödja eleverna. Det görs bland annat genom att lektionerna är lärarledda och att klassen diskuterar mycket för att förankra lektionsinnehållet. Bilder används av flera lärare, både i form av minnesanteckningar och som material under arbetets gång. Klassens lärare individualiserar arbetet med eleverna genom att använda den extra pott med tid som de har tillgång till och anpassat stöd under lektionen. Lärarna menar att de har lätt att hitta det stöd som passar den enskilda eleven eftersom lärare och elever känner varandra bra.

Lärarna är måna om att hitta bra kurs- och skönlitteratur till eleverna och menar att eleverna inte ska läsa förkortade böcker eftersom flera dimensioner av texten går förlorade i dem. Högläsningen är central och bland de skönlitterära texterna väljs korta böcker med mycket substans eller noveller hellre än romaner för att de ska kunna läsas högt under lektionstid. Även kurslitteraturen läser lärarna högt vilket de menar gör det lätt att stanna upp och förklara sådant som är oklart. All kurslitteratur kan eleverna få inläst om de önskar.

Bland de hjälpmedel som eleverna använder är den dator som eleverna får när de börjar i dyslexiklassen central. Några elever använder datorn för att anteckna under lektionstid, andra använder den för att skriva sina arbeten på. För en grupp elever gör datorn att de känner att de klarar av sina uppgifter – den höjer självkänslan.

Datorerna är utrustade med dyslexianpassade program; stavningsprogram, ordböcker i svenska och engelska, talsyntes. Lärarna är osäkra på i vilken utsträckning dessa program används och menar att det görs i liten utsträckning.

Den extra tid som dyslexiklassens lärare har tillgång till är viktig i arbetet med elevernas självkänsla. Andra sätt som används för att höja självkänslan är att låta klassen ha alla lektioner tillsammans under första för att skapa en trygghet samt vara tydliga med vilka

beteenden som är tillåtna och inte. Provsituationer individualiseras för att eleverna inte ska känna att de kunde något som de inte fick visa.

## **7 Avslutning**

### **7.1 Positiva konsekvenser av arbetet med dyslexiklassen**

Skolans satsning på dyslexiklassen har gett fördelar även för de elever som går i andra klasser. Lärarna menar att de har lärt sig mycket av arbetet i dyslexiklassen som de sedan har tagit med sig till övriga klasser med motiveringen att arbetssättet är bra för många elever.

Högläsning är ett exempel på arbetssätt som lärarna tagit med sig in i de övriga klasserna. Lärarna menar att elever med dyslexi som går i dessa klasser inte behöver känna sig utpekade eller dumma på grund av att de kanske inte hinner med att läsa i samma takt som klasskamraterna gör. Den välplanerade och pedagogiska användningen av whiteboard-tavlan är ett annat exempel som har förts över till de andra klasserna.

### **7.2 Ojämliga förutsättningar i dyslexiklassen kontra övriga klasser**

De dyslektikerna som går i andra klasser har samma möjlighet vid proven och den anpassning som behövs vid varje enskilt tillfälle används. Möjligheten till kompletteringar ges alla elever. Det som kan upplevas som ett problem är att den extra tiden som lärarna i dyslexiklassen har inte gäller de övriga klasserna.

En lärare menar att det finns ett samband mellan en svag studieteknik och en ovilja att ta hjälp av specialpedagogen. Det gäller särskilt att ta hjälp med sådant som eleven inte själv ser som ett problem, vilket hon menar att eleven inte gör med studietekniken. Eftersom lärarna inte har samma resurs i form av tid har de svårt att ge eleverna den extra hjälpen på samma sätt som de kan göra till eleverna i dyslexiklassen. När eleven själv inte identifierar ett behov menar jag att han/hon inte heller söker hjälp hos specialpedagogen aktivt. Det kan betyda att många elever faktiskt inte får den hjälp som de behöver.

Den extra potten timmar som lärarna i dyslexiklassen har kommer bara eleverna i den klassen till del. De elever som går i de andra klasserna har inte den fördelen men lärarna menar att de ändå eftersträvar en hög grad av individualisering. De lärare som inte undervisar dyslexiklassen kan ha ett helt annat arbetssätt. Det här arbetet har inte fångat upp vilka eventuella fördelar och/eller nackdelar de arbetssätten har. Ingen av lärarna tog upp om ett samarbete mellan dem finns.



Jag ser en risk att de elever som går i de stora klasserna missgynnas jämfört med eleverna i dyslexiklassen eftersom de är hänvisade till specialpedagogen när de behöver extra hjälp. Specialpedagog har inte samma tid att ge varje enskild elev som lärarna i dyslexiklassen har. Dessutom ges hjälpen retroaktivt. Elever i dyslexiklassen får hjälpen direkt när ett problem uppstår. Samma täta kontakter förekommer inte mellan de övriga klassernas lärare och specialpedagogen.

### **7.3 Fortsatt forskning**

Ett par områden framkom under arbetet som intressanta att undersöka vidare. Eleverna som inte går i dyslexiklassen har inte samma resurser att tillgå som dyslexiklassens elever har, vilket kan göra att förutsättningarna att klara skolarbetet på ett bra sätt blir sämre. Jag menar att segregering, utifrån en problematik, i grunden inte är bra för elever. Det skulle vara intressant att undersöka hur dyslexiklassens elever skulle klara sig om de inte segregerades utan gick i någon av de övriga klasserna, men med stöd av det arbetssätt som lärarna använder i dyslexiklassen.

Ett annat område som kan vara intressant att undersöka vidare är i vilken utsträckning de dyslexianpassade datorprogrammen används av elever med dyslexi. Om lärarnas uppfattning att programmen inte används menar jag att det vore intressant att undersöka varför eleverna väljer bort hjälpmedlet.

# Referenslista

---

- Davis, R D. 1999. *Den dyslektiska gåvan*. Jönköping: Seminarium Utbildning & Kultur.
- Föhrer, U och Magnusson, E. 2003. *Läsa och skriva fast man inte kan – Kompensatoriska hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellberg, L. 2002. *I huvudet på en dyslektiker*. Malmö: Learning and teaching
- Hellmark, C. 2000 *Typografisk handbok*. Stockholm: Ordfront
- Ingvar, M. 2008. *En liten bok om dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ingvar, M. 2010. *Speciallärareik 1/10*
- Jenner, H. 2004. *Motivation och motivationsarbete*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Johnson, M. 2003. *Självkänsla och anpassning*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S & Brinkman, S. 2009. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. 2006. *Alla kan lära sig läsa och skriva*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Myrberg, M. 2001. *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Stockholm: Skolverket
- Patel, R och Davidson, B. 2003. *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- SAOL. 2006. Stockholm: Svenska Akademien.
- Skolverket 97:294. *Användarvänliga IT-läromedel för personer med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi*. Stockholm.
- Stadler, E. 1994. *Dyslexi en introduktion*. Lund: Studentlitteratur
- Taube, K. 2007. *Läsinlärning och självförtroende*. Stockholm: Norstedts förlag.
- Utbildningsdepartementet. 2006. *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Uneskorådet.
- Zetterqvist Nelson, K. 2003. *Dyslexi – en diagnos på gott och ont*. Lund: Studentlitteratur.

*Lpf 94*. 1997. Stockholm: Skolverket.

[http://www.dyslexiforeningen.se/om\\_dyslexi.html](http://www.dyslexiforeningen.se/om_dyslexi.html) (20100518)

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) (20100518)

<http://www.ne.se/sok/sj%C3%A4lvk%C3%A4nsla?type=NE> (20100518)