



Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp,
Speciallärarprogrammet, specialisering språk-, skriv- och
läsutveckling
HT 2019

”Dialog med eleverna är ett av fundamenten i min profession”

- en enkätstudie om elevers delaktighet i val av anpassningar vid dyslexi

”Dialogue with students is one of the foundations of my profession” -

- a survey study on student participation in the choice of adaptations to dyslexia

Jessica Ekenheim Sebina

Marie Hahn

Fakulteten för lärarutbildning

Författare

Jessica Ekenheim Sebina och Marie Hahn

Titel

“Dialog med eleverna är ett av fundamenten i min profession.” - en enkätstudie om elevers delaktighet i val av anpassningar vid dyslexi

Handledare

Barbro Bruce

Bedömande lärare

Ann-Elise Persson

Examinator

Carin Roos

Sammanfattning

Studiens syfte är att utreda hur speciallärares eller specialpedagogers tillvägagångssätt ser ut, när de tar reda på vilka anpassningar som gynnar elever med dyslexi. Detta undersöks genom att studera hur olika gymnasieskolor utformar anpassningar eller använder sig av de anpassningar som eleven har haft tidigare på högstadiet, samt ta reda på hur överlämning görs, mellan de stadierna. Studien förväntas öka förståelsen kring vikten av att erbjuda elever med dyslexi en ökad delaktighet i valen av anpassningar. Den empiriska delen av studien består av insamlade svar som individer med specialpedagogisk kompetens har fått svara på i ett Google formulär. I enkäten kombineras frågor som besvaras med siffervärden och enkätfrågor med öppna frågor där informanterna får svara med egna ord. Samtliga frågor har fokus på anpassningar och övergång mellan stadier för elever med dyslexi på gymnasiet. Studien kombineras utifrån kvantitativ och kvalitativ design, där kvantitativa data består av enkätsvar som berör systematiseringen av anpassningar. Kvalitativa data i form frisvarsfrågor i samma enkät ämnar belysa anpassningarna i relation till ett specialpedagogiskt perspektiv. Resultatet visar att det krävs en kombination av olika kommunikationsformer för att ta reda på vilka anpassningar som elever med dyslexi haft på sin grundskola, samt vilka anpassningar som eleven kan gynnas av på gymnasiet. Studien visar att risken minskar för att värdefull information ska falla bort ur beslutsunderlaget för hur anpassningar skall utformas, om underlaget består av en kombination där det ingår samtal med elev, samtal med elev och vårdnadshavare, överlämningshandlingar från avlämnande skola samt en egen kartläggning. Studiens resultat belyser även att kommunikation mellan avlämnande skola och mottagande skola samt kommunikation mellan elev och specialläraren eller specialpedagoger är en nyckel för att bjuda in elever med dyslexi till delaktighet i framtagande av anpassningar.

Ämnesord

delaktighet, dyslexi, elevinflytande, läs- och skrivsvårigheter, specialpedagogiska perspektiv, särskilt stöd, överlämningar mellan stadier

Authors

Jessica Ekenheim Sebina and Marie Hahn

Title

“Dialogue with students is one of the foundations of my profession.” - a survey study on student participation in the choice of adaptations to dyslexia

Supervisor

Barbro Bruce

Assessing teacher

Ann-Elise Persson

Examiner

Carin Roos

Abstract

The aim of the study was to describe how, as a special needs teacher or special education teacher, it can be established which adaptations benefit students with dyslexia. The study investigated how different upper secondary schools adapt their teaching, use adaptations from previous schools and how information is handed over from lower schools to the upper secondary system. The empirical data was gathered using the google forms survey tool delivered to special needs teachers with both open ended and closed questions. The questions focused on the transition for students with dyslexia to the upper secondary system. This study uses a combined method design with both quantitative and qualitative data. The quantitative data focused on the systematisation of adaptations. The qualitative data was in the form of open ended questions in the same survey tool focused on adaptations in relation to a special need pedagogical perspective. The results of the study showed that a combination of different communications forms are necessary to establish which adaptations dyslexic students have had in previous schooling and which adaptations will benefit a student at upper secondary level. The study shows that the best quality information is gathered by discussing the adaptations with the student, their parent or guardian, hand over from the previous school and the upper secondary school doing their own analysis of student needs. To ensure that students are active participants in planning their own adaptations it is vital to have communication between the special needs teacher and the student themselves.

Keywords

Dyslexia, participation, reading and writing difficulties, special educational perspectives, special support, student influence, transitions between stages

Förord

”För speciallärarexamen ska studenten inom ramen för kursfordringarna ha fullgjort ett självständigt arbete om minst 15 högskolepoäng” (Utbildningsdepartementet, SFS 2011:186, s.10). Vi läser till speciallärare med inriktning mot språk-, skriv- och läsutveckling och att detta examensarbete skulle komma att handla om äldre elever och dyslexi visste vi båda tidigt i utbildningen. Vi har under skrivandet av uppsatsen periodvis svävat mellan hopp och förtvivlan. Våra tankeverksamheter har ibland stannat av, men då har vi kunnat stötta varandra i att fortsätta. Stunder av oro har dykt upp, inte för att vårt samarbete inte skulle fungera, eller att detta inte skulle bli en bra studie, utan för att annat och andra i livet under perioder av studiens gång blivit åsidosatta. Under hela uppsatsprocessen har vi prioriterat att sitta tillsammans och skriva, vilket har varit tidskrävande. Att skriva tillsammans har varit ovärderligt då det varit möjligt att diskutera uppsatsen på ett sätt som annars inte varit möjligt och det har hjälpt oss uthärda arbetets tunga pass.

Vi vill förstås, först och främst tacka våra familjer som stöttat oss under hela perioden av vårt intensiva skrivande. Som gett oss förståelse, tid och möjlighet att skriva då det har passat oss. Tack även till vår handledare Barbro Bruce, som på ett bra sätt har kunnat vrida och vända på meningar och påståenden som har hjälpt oss att se uppsatsen ur en annan synvinkel. Vi tackar också Marie Nilsson och Kajsa Söderberg för ert stöd. Både med uppsatsskrivandets innehåll, men också för att ni snällt har korrekturläst vår uppsats.

Sist men inte minst! Ett stort tack till alla respondenter som utförde vår enkät och till de rektorer som godkände att deras personal medverkade i vår studie.

December, 2019

Jessica Ekenheim Sebina och Marie Hahn

Innehåll

Förord

1. Inledning	7
1.1 Syfte	8
1.2 Frågeställningar	8
2. Bakgrund	9
2.1 Centrala begrepp och begreppsdefinitioner	9
2.1.1 Dyslexi	9
2.1.2 Lärmiljö och funktionsnedsättningar	10
2.1.3 Inkluderande undervisning	10
2.1.4 Övergångar mellan skolformer	11
2.1.5 Pedagogisk kartläggning	12
2.1.6 Åtgärdsprogram	13
2.1.7 Pedagogisk observation	13
2.2 Styrdokument	14
2.2.1 De specialpedagogiska professionerna	14
2.2.2 Anpassningar och särskilt stöd	16
3. Tidigare forskning	18
3.1 Elever med dyslexi i skolan	18
3.2 Övergångar och överlämnanden	20
3.3 Elevers delaktighet och medbestämmande	21
4. Teoretiskt ramverk	23
4.1 Sociokulturell teori	23
4.2 Kompensatorisk teori	25
4.3 Relationell teori	26
5. Metod	28
5.1 Val av metod	28
5.2 Urval	29
5.3 Genomförande	30
5.4 Bearbetning och analys	30
5.5 Tillförlitlighet och trovärdighet	31
5.6 Forskningsetik	31
6. Resultat med analys	33
6.1 Tematisk innehållsanalys	33
6.1.1 Överlämning mellan grundskola och gymnasieskola	33

6.1.2 Anpassningar för elever med dyslexi.....	34
6.1.3 Elevernas delaktighet i val av anpassningar.....	35
6.1.4 Speciallärares och specialpedagogernas självskattning	36
6.2 Teoretisk begreppsanalys	37
6.2.1 Språket som artefakt – att bjuda in eleven till samtal	37
6.2.2 Appropriering – att lära sig använda assisterande verktyg	38
6.2.3 Relationens betydelse.....	39
6.3 Resultatsammanfattning	41
7. Diskussion	42
7.1 Metoddiskussion	42
7.2 Resultatdiskussion.....	44
8.3 Specialpedagogiska implikationer	48
8.4 Slutsatser.....	49
8.5 Förslag till fortsatt forskning	50
Referenser	52
Bilaga 1. Missivbrev	
Bilaga 2. Enkätfrågor	
Bilaga 3. Mail till rektorer	
Bilaga 4. Sammanställning av resultat	

1. Inledning

Att läsa till speciallärare med inriktning mot språk-, skriv- och läsutveckling innebär att vi förbereds att hjälpa elever i behov av särskilt stöd att nå målluppfyllelsen i sin utbildning. För att erhålla speciallärarexamen krävs att man under utbildningen har kunnat "...visa förmåga att delta i arbetet med att utforma och genomföra åtgärdsprogram för enskilda elever i samverkan med berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer" (Utbildningsdepartementet, SFS 2011:186, s.9). Detta innebär att vi kan förvänta oss att speciallärare och specialpedagoger kommunicerar med berörda parter, för att ta ställning till vilka anpassningar som bäst kan gynna exempelvis en elev med dyslexi. Många av de äldre elever som vi möter på våra skolor har en dyslexidiagnos. Vi har oroats över att många skolor använder sig av "standardanpassningar" för dessa elever, så som inläst litteratur, rättstavningsprogram och förlängd skrivtid. Vi har båda också erfarenhet av att viktig information om elever och tidigare anpassningar stannat på avlämnande skola. Vi har sett att det inte är ovanligt att gymnasieskolan i ett sent skede, eller inte alls, får information från grundskolan om vilka elever som har med sig en dyslexidiagnos. För att kunna hjälpa elever med dyslexidiagnos, måste specialläraren eller specialpedagogen få kännedom om att diagnosen finns. Hur ska vi som blivande speciallärare kunna bjuda in elever i samtal om anpassningar, om vi inte vet att eleven har dyslexi? "När en elev byter skolform från grundskolan eller grundsärskolan till gymnasieskolan eller gymnasiesärskolan, ska den mottagande skolenheten skyndsamt informera den överlämnande skolenheten om att skolenheten har tagit emot eleven, om det inte är obehövt" (Skollagen, SFS 2018:1098, s.4). I denna studie ligger fokus på att kartlägga hur frekvent förekommande dessa upplevda brister i kommunikation rörande elevers behov av anpassningar är. Vi vill även undersöka hur delaktiga gymnasieelever med dyslexi är i valet av anpassningar, samt vägen fram till delaktighet, det vill säga överlämningen. Får speciallärare och specialpedagoger överlämningshandlingar från elevernas grundskolor? Utifrån vilka underlag fattar gymnasieskolor beslut om anpassningar? Är eleverna delaktiga i dessa beslut? För att kunna besvara dessa frågor utformades en enkätstudie som skickades till alla speciallärare och specialpedagoger på samtliga gymnasieskolor i en stor svensk stad. Titeln på vårt examenarbete "Dialog med eleverna är ett av fundamenten i min profession", är en utsaga från en av respondenterna i studien och styrker vikten av kommunikation som framkommit i vår studie.

1.1 Syfte

Studien syftar till att få ökad kunskap om vilka anpassningar som gynnar elever med dyslexi samt hur information om tidigare specialpedagogiska insatser överlämnas till mottagande gymnasieskola och hur eleven själv görs delaktig i denna överlämning.

1.2 Frågeställningar

Vårt syfte har genererat följande frågeställningar:

- Hur kan speciallärarens/specialpedagogens arbete se ut på gymnasieskolor, gällande att ta reda på vilka anpassningar elever med dyslexidiagnos behöver?
- Hur görs en gymnasieelev med dyslexidiagnos delaktig i valet av anpassningar?

2. Bakgrund

I all undervisning måste hänsyn tas till elevers olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå. Särskild uppmärksamhet ska ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Det finns också olika vägar att nå målen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. Skolan har ett särskilt ansvar för elever med funktionsnedsättning (Skolverket, 2011). För att ge en bakgrund till denna studie, redogörs inledningsvis begrepp så som dyslexi och övergångar mellan olika skolformer. Därefter presenteras aktuell forskning kring dyslexi, följt av beskrivning av anpassningar, särskilt stöd, lärmiljö samt elevers inkludering och delaktighet i utformningen av deras undervisning. Avslutningsvis följer en beskrivning av överlämning av anpassningar vid övergångar från högstadiet till gymnasiet, samt hur elevers anpassningar kan tydliggöras vid överlämnandet.

2.1 Centrala begrepp och begreppsdefinitioner

2.1.1 Dyslexi

Elever med dyslexi har svårt med språkets ljudsystem, fonologiska svårigheter. Svårigheter med språkljuden leder ofta till svårigheter med att skriva och att stava eftersom det krävs en fonologisk medvetenhet för detta. När en elev diagnostiseras med dyslexi innebär det att eleven har svårt med avkodning och att läsningen går långsamt på grund av detta. Den mödosamma avkodningen leder ofta till att eleven har svårt att förstå vad de läst. Forskning visar att mellan 5-15% av alla barn har specifika läs- och skrivsvårigheter, dyslexi. Förutom svårigheter att läsa med flyt, har även elever med dyslexi lägre förmåga att stava korrekt. Dyslexi har inget att göra med intelligens eller sociala förutsättningar och diagnosen är lika vanlig bland alla etniska grupper (Fredriksson & Taube, 2012).

Dyslexi har ett neurobiologiskt ursprung och det är viktigt att undersöka den kognitiva förmågan om en dyslexidiagnos ska ställas. Låg intelligens är inte sammankopplat med dyslexi och läkare förvånades redan i slutet av 1800-talet över en patient som inte kunde lära sig att läsa och skriva, trots normalbegåvning. Dyslexi är inte något som växer bort, utan följer med in i vuxenlivet. Vuxna med dyslexi har ofta lärt sig använda kompensatoriska hjälpmedel för att klara vardagens läsning och skrivande (Cain, 2010). Det finns studier gjorda på vuxna som fått diagnosen dyslexi som barn som visar att den specifika skriftspråksproblematiken kvarstår i vuxen ålder.

Ransby och Lee Swansons (2003) visade att vuxna med dyslexidiagnos inte fått en tillräcklig läsförståelse på grund av sin avkodningsproblematik. Ordigenkänningsförmågan var enligt forskarna för låg för att kunna läsa med flyt. Denna studie menar på att läsare behöver ett minimum av ord som känns igen utan att först behöva ljudas, för att få flyt i läsningen. Detta saknade de personer med dyslexi som deltog i studien (Ransby & Lee Swanson, 2003).

Det kan vara svårare att fastställa dyslexi hos elever som har svenska som andraspråk, än hos elever som har svenska som modersmål. Det är därför vanligt att elever med svenska som andraspråk underdiagnostiserats. Det är utifrån detta perspektiv viktigt att testa de fonologiska förmågorna för att fastställa om det är specifika läs- och skrivsvårigheter (Cain, 2010). Skolans speciallärare kan vara behjälplig med att hitta stöd och anpassningar som skapar förutsättningar för elever med dyslexi att nå utbildningens mål (Samuelsson, 2009).

2.1.2 Lärmiljö och funktionsnedsättningar

I FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning ska

/.../ ändamålsenliga individanpassade stödåtgärder erbjuds i miljöer som erbjuder största möjliga akademiska och sociala utveckling som är förenlig med målet fullständig inkludering. (Regeringskansliet, 2008 Artikel 24c, §4.8.1 s. 73)

Enligt Helldin och Sahlin (2010) har ordet lärmiljö betydelse utifrån var eleven befinner sig under sin skoldag, inte enbart den rent fysiska miljön utan även utifrån det sociala och pedagogiska sammanhanget. Eftersom de olika delarna av en lärmiljö är sammanlänkade och påverkar varandra är det svårt att göra specifika avgränsningar för vad som ingår i en lärmiljö eller inte. Författarna menar dock att fördelaktiga lärmiljöer förebygger skolsvårigheter och exkludering. Gynnsamma lärmiljöer i skolan innebär inkluderande utbildningsmiljöer, där hänsyn visas till alla elever och där det sker förebyggande arbete mot skolsvårigheter och exkludering. Begreppen inkludering och lärmiljö blir nära sammanflätade med varandra och inkludering blir en förutsättning för goda lärmiljöer. Därigenom blir det svårt att avgränsa inkludering från lärmiljö (Helldin & Sahlin, 2010).

2.1.3 Inkluderande undervisning

Andersson (2017) menar att inkludering handlar om att överkomma alla de utmaningar som hindrar elever att lära sig. Följaktligen behöver undervisningen anpassas efter alla elevers behov. Om en verksamhet har en god lärmiljö så har den med största sannolikhet även ett inkluderande arbetssätt (Andersson, 2017). Enligt Ahlberg (2013) har begreppet inkludering

med tid fått allt större betydelse i Sverige. Begreppet kan dock enligt författaren betyda olika saker beroende på vilken situation det rör sig om. Ahlberg menar att begreppet inom skolverksamheter kan ges uttryck i att skolan skall arbeta och utformas, utifrån det faktum att alla barn är olika och att skolan skall utvecklas, men också ändras för att lyckas få alla elever att passa in. Fortsatt beskriver Ahlberg hur begreppet motsvarar engelskans *inclusion*, vilket felaktigt ibland översätts till integrering på svenska. Integrering täcker heller inte in upplevelsen av att vara delaktig eller befinna sig i gemenskap (Ahlberg, 2013).

Nilholm (2006) menar att inkludering från ett specialpedagogiskt perspektiv har ett centralt värde för delaktighet och gemenskap i skolan. Begreppet inkludering växte fram i relation till elever med anpassningar, extra anpassningar eller i behov av särskilt stöd, eftersom man försökte etablera tydligare riktlinjer kring hur skolan skulle bemöta elever med olika hinder. Med begreppet inkludering menar Nilholm att elever med anpassningar, extra anpassningar, eller i behov av särskilt stöd, ska vara delaktiga i skolans miljö utan undantag. För att klara av utmaningen med inkludering i skolan krävs det en stor social delaktighet för alla elever. Inkluderingen ställer därigenom höga krav på skolan som organisation. Det krävs att skolorna organiseras med utgångspunkt i skolans mångfald av elever (Nilholm, 2006).

Vidare beskriver Helldin och Sahlin (2010) begreppet inkludering inom skolorganisation, då skolan kan bemöta, men också välkomna eleverna med en garanti av delaktighet och rätten till en utvecklande och god utbildning. De menar att inkluderande skolor har vissa gynnsamma förhållningssätt i sitt arbete med eleverna. Några exempel på sådana förhållningssätt är: Öppet och stödande klimat, ett självständigt ledarskap, uppvisat intresse för relationsskapande, reflektion över skolans arbete, hög tillgänglighet för kommunikation, samt ett målmedvetet och samarbetsinriktat arbetssätt (Helldin & Sahlin, 2010).

2.1.4 Övergångar mellan skolformer

När en elev i förskoleklassen, grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan eller gymnasiesärskolan övergår från skolformen till en annan av de angivna skolformerna ska den skolenhet som eleven lämnar, utöver vad som följer av 4 b §, till den mottagande skolenheten överlämna sådana uppgifter om eleven som behövs för att underlätta övergången för eleven. Detsamma gäller om eleven byter skolenhet inom skolformen. När en elev byter skolform från grundskolan eller grundsärskolan till gymnasieskolan eller gymnasiesärskolan, ska den mottagande skolenheten skyndsamt informera den överlämnande skolenheten om att skolenheten har tagit emot eleven, om det inte är obehövligt. (Skollagen, SFS 2018:1098, s.4)

Elevens behov avgör vilka uppgifter som bör överlämnas till den nya skolenheten när en elev byter skola. Det behövs därigenom inte någon särskild överlämning för de flesta elever, som övergår från grundskolan till gymnasieskolans nationella program. För elever i behov av extra anpassningar och/eller särskilt stöd i undervisningen, är det däremot i princip alltid angeläget att överlämnande skola ser till att information ges till den skola eleven kommer att studera vidare på. Överlämningen underlättar för elevens nya skola att sätta in anpassningar och stödåtgärder redan i början av elevens fortsatta utbildning. Överlämningen ska utgå från vad som är bäst för eleven utifrån elevens behov (Skolagen, SFS 2018:1098).

2.1.5 Pedagogisk kartläggning

Med pedagogisk utredning menar Skolverket (2014) hur specialpedagoger samlar information och dokumenterar sitt material kring en elev i behov av särskilt stöd på individ-, grupp- och organisationsnivå. Efter att skolans specialpedagog analyserat utredningens resultat och kommit fram till ett beslut, skall skolan sätta in de stödinsatser som anses behövas för att eleven ska utvecklas och kunna nå kunskapskraven i de olika ämnena (Skolverket, 2014). Bruce (2018) menar att en pedagogisk utredning utförd av speciallärare görs på tre nivåer:

- På individnivå undersöks den enskilda elevens olika förutsättningar.
- På gruppnivå utreds lärandet och möjligheter för eleven att nå kunskapskrav och skolans mål, där möjlighet för delaktighet och tillgänglighet i en inkluderande undervisning ligger i fokus.
- I det tredje utvecklingsläget utreds om ett ökat fokus, intresse för kompetenshöjning och/eller utökade resurser behövs inom organisationen (Bruce, 2018).

Vid en pedagogisk kartläggning utreder skolan alla dessa utvecklingslägen för att synliggöra problematik men också för att komma åt framgångsfaktorer för eleven. Utförd kartläggning ska kunna påvisa elevens hinder och vad skolan kan förändra i sin verksamhet och lärmiljö för att skapa en bättre skolsituation för eleven. Genom en pedagogisk utredning kan förståelse och en god grund skapas för hur eleven kan stödjas i sin vidare skolgång (Bruce, 2018).

När rektorn har fått information om att en elev på skolenheten kan vara i behov av särskilt stöd är det hans eller hennes ansvar att se till att en utredning påbörjas skyndsamt. Utredning som görs av elevens eventuella behov av särskilt stöd syftar till att ge skolan ett tillräckligt underlag för att förstå varför eleven har svårigheter i skolsituationen och vilka stödinsatser som skolan behöver sätta in. Elevhälsan har ofta en viktig roll i arbetet med utredningar (Skolverket, 2014, s. 13).

Hjörne och Säljö (2008) anser att det är viktigt att utveckla en tydlig struktur för hur dokumentationen vid en pedagogisk kartläggning ska genomföras och utformas. Utan dokumentation blir det svårt att kunna gå tillbaka i elevens akt och se vilka åtgärder som vidtagits och hur arbetet ska gå framåt. Elevernas svårigheter bör inte stanna på informationsnivå för det leder inte till några användbara åtgärder som kan följas upp och utvärderas (Hjörne & Säljö, 2008).

2.1.6 Åtgärdsprogram

Ett åtgärdsprogram skrivs när en elev riskerar att inte nå kunskapsmålen. Med detta blir det tydligt för alla runt eleven vilka insatser som ska göras. Om en pedagogisk utredning visar att särskilt stöd behöver sättas in, måste ett åtgärdsprogram skrivas. Det är rektor som fattar beslut om upprättande av åtgärdsprogram (Skollagen, SFS 2010:800). Det är viktigt att det som står i åtgärdsprogrammet är väl underbyggt och korrekt framställt då åtgärdsprogram kan överklagas till skolväsendets överklagandenämnd. Ett åtgärdsprogram gäller för den skola som upprättat det, men det är vanligt att dokumentet följer eleven vid övergång mellan skolor eftersom informationen är värdefull för mottagande skola. Om en elev byter från en kommunal skola till en friskola måste vårdnadshavare godkänna att avlämnande skola lämnar ut information till den nya skolan (Skolverket, 2014).

2.1.7 Pedagogisk observation

Bjørndal (2005) anser att när en observation ska genomföras är det av stor vikt att den iakttagelse samt slutsats som görs, har ett kritiskt förhållningssätt. Dokumentation bör ske genomgående under en observation. Det finns olika metoder att använda sig av, men det fungerar bra med papper och penna då syftet med observationen i en pedagogisk kartläggning inte involverar observatören. Observationen bör ha ett förbestämt syfte som ska kunna studeras och analyseras för att bibehålla fokus, som exempelvis samspelet i klassrummet eller engagemang och prestation i ett undervisningsmoment. Observation av en elev bör ske i olika miljöer på skolan för att kunna få ett helhetsperspektiv av eleven och elevens vardagliga kontext, innan observationen riktar fokus på något specifikt i elevens lärmiljö. Alla observationerna ger en samlad bild, ett säkrare konstaterande av hur lärmiljön kan påverka eleverna eller en enskild elevs lärande. Kontinuerliga observationer, analyser och utvärderingar är avgörande för att upptäcka elevens hinder i skolan (Bjørndal, 2005).

2.2 Styrdokument

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värden. Undervisningen ska dessutom bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet. Elevernas möjligheter att utöva inflytande på utbildningen och att ta ansvar för sina studieresultat förutsätter att skolan klargör utbildningens mål, innehåll och arbetsformer, liksom vilka rättigheter och skyldigheter eleverna har. (Skolverket, 2011 s. 2)

Elever bör skyndsamt och tidigt efter skolstart få tillgång till olika verktyg, stöd och andra möjligheter, för att kunna nå samtliga nivåer av kunskapskrav som skolan ställer. Elevernas förutsättningar och behov bör ligga till grund för lärarens planering av undervisningen, men också för utförande av undervisningen. Detta omfattar även den planering som görs för de elever som är i behov av anpassningar, extra anpassningar eller särskilt stöd. Ett inkluderande förhållningssätt för alla elever förespråkas. Läraren förväntas ha kunskaper kring var eleverna befinner sig i sin kunskapsutveckling för att kunna skapa en undervisning som är anpassad för alla elever i den undervisade elevgruppen (Skolverket, 2014).

2.2.1 De specialpedagogiska professionerna

Inom svensk förskola och skola finns två specialpedagogiska yrkesroller, specialpedagoger och speciallärare. Hos pedagoger och skollära finns olika föreställningar om vad specialpedagoger och speciallärare ska arbeta med. Alla är dock eniga om att specialpedagoger och speciallärare ska skapa förutsättningar och möjligheter för elevers lärande utifrån ett inkluderande perspektiv. De som arbetar med elever med särskilda behov utöver undervisande lärare, är oftast specialpedagoger eller speciallärare. Arbetet med eleverna kan ske både genom individuell hjälp eller genom att handleda lärare i hur de i sin tur kan stötta elever med särskilda behov (von Ahlefeld Nisser, 2014).

Det finns fler likheter än skillnader mellan målformuleringarna i examensordningarna för specialpedagog- respektive speciallärarexamen. Det övergripande målet för bägge utbildningar är att lära sig att leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet och möta behoven hos alla elever. En skillnad är att speciallärare dessutom ska lära sig om bedömning, betygsättning samt om språk- och begreppsutveckling. Vid pedagogiska utredningar begränsas speciallärarens arbete till utredningar på individnivå medan en specialpedagog förväntas hantera utredningar på grupp- och organisationsnivå (Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson & Nilholm, 2015).

I examensordningen står det att ”För speciallärarexamen ska studenten visa fördjupad kunskap om barns och elevers lärande och barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling” (Utbildningsdepartementet, SFS 2011:186, s.9). Speciallärare ska kunna stötta och hjälpa elever över de hinder som finns, till exempel dyslexi. Bruce (2018) beskriver hur viktigt det är att skolan individanpassar utan att exkludera någon elev, samt att skolan gör kunskapen lättbegriplig för alla elever (Bruce, 2018). Oftast är det specialläraren eller specialpedagogen som säkerställer att elever som behöver anpassningar för att nå skolans lärandemål, får det. Speciallärarens arbete med eleverna kan ske genom individuell hjälp, men fokus bör ligga i att handleda pedagoger så de lär sig att stötta eleven i elevgruppen. Detta bör ske inom ramen för den vanliga undervisningen enligt de kriterier som Nilholm och Göransson (2013) poängterar gällande inkluderande undervisning (Nilholm och Göransson, 2013). von Ahlefeldt Nisser (2014) anser att speciallärarnas och specialpedagogernas samarbete med de undervisande lärarna är fundamentalt för ett inkluderande arbetssätt.

Undervisningen ska individualiseras, vilket innebär att innehållet anpassas efter varje elevs behov. Vid en individualisering ska skolan titta på vilka förkunskaper, intressen och vilken arbetsförmåga eleven har (Skolverket, 2011). Att specialläraren sitter enskilt med en elev innebär enligt Tjernberg (2011) dock inte per automatik att undervisningen individualiseras, eftersom undervisningen bör anpassas efter vilka behov eleven har (Tjernberg, 2011).

Kotte (2017) anser att skolor behöver hitta en balans mellan individualiseringen och de behov som kollektivet har för att skolan ska lyckas med sin undervisning. Med det menas att individualiseringen behöver vara en del av inkluderingen och de bägge aspekterna behöver samverka. I komplicerade undervisningssituationer skall elever med olika förutsättningar samtidigt ges lika möjlighet att lyckas i sin kunskapsutveckling. För att läraren ska kunna ta hänsyn till elevernas olika förutsättningar för lärande, menar Kotte att såväl enskilda elevers olika behov som klassens gemensamma intressen behöver övervägas. Samverkan mellan olika professioner i skolan kan gynna detta arbete. För att individualiseringen och inkluderingen ska fungera behöver skolan ta reda på elevernas förkunskaper, intressen och behov som grund för lämpliga anpassningar. Ett sätt kan vara att använda ett diagnosmaterial och därefter välja anpassande metoder och arbetssätt. Diagnoser bör dock endast användas om diagnosen är avsedd att ge information om elevernas förkunskaper. En diagnos skall även vara utformad med tydlig koppling till de åtgärder som vidtas om en elev uppvisar bristande förkunskaper via diagnosen (Kotte, 2017).

Även Mitchell (2015) menar att skolan måste ta hänsyn till individen inom ramen för ordinarie klassrumsundervisning, bland annat gällande individuella anpassningar. Blandade grupper föredras, med individanpassad undervisning i den vanliga undervisningsgruppen om det är möjligt och det bästa utifrån eleven. Lärarna ska i sin ordinarie undervisning kunna använda sig av olika och varierande strategier, där nivåindelning undviks, för att skapa ett respektfullt och ett mer anpassat klassrum. Då skapas en undervisningsmiljö som utgår ifrån alla elevers individuella behov och förutsättningar (Mitchell, 2015).

Skolans och dess specialpedagogiska kompetenser har en primär uppgift att utveckla och stödja alla elevers lärande så att de kan utvecklas så långt som möjligt utifrån sina egna förutsättningar i den primära skola de studerar på. (Utbildningsdepartementet, SFS 2014:456, kapitel 3, § 5a)

Skolverket (2014) menar att elever som lätt når de lägsta kunskapskraven ska få ledning och stimulans för att komma vidare och nå högre kunskapskrav. Ledning och stimulans innebär att skolan ska organisera undervisningen på individ-, grupp- och organisationsnivå utifrån alla elevers olika förutsättningar. Detta innebär att elever med dyslexi bör få stöd för att kunna utveckla sin begreppsuppfattning eller läsförmåga skyndsamt om det gäller stöd att nå kraven för godkänt, men även oavsett vilken kunskapsnivå eleven arbetar mot (Skolverket, 2014).

2.2.2 Anpassningar och särskilt stöd

I Skollagen (SFS 2010:800) läggs tonvikten på att alla elever har rätt till likvärdig utbildning och delaktighet.

Alla barn ska ha lika tillgång till utbildning. Alla elever ska, utifrån sina förutsättningar och behov, få det ledarskap och den stimulans som de behöver för att kunna utvecklas så långt som möjligt, men i sitt eget lärande, samt i sin personliga utveckling. Elever som behöver stöd, i form av anpassningar, extra anpassningar eller särskilt stöd, har all rätt att få det för att kunna få en rättvis chans att nå utbildningsmål. (Skollagen, SFS 2010:800, 3:10)

Enligt Skolverket (2014) bör det skyndsamt sättas in anpassningar för elever där det finns indikationer på att de kan ha svårigheter att nå kunskapskraven. Exempel på anpassningar kan vara att ge tydligare instruktioner, hjälpa till att strukturera arbetsgången, ge bildstöd, erbjuda digitala hjälpmedel och inläst litteratur eller att hjälpa en elev med förförståelse av ett ämnesinnehåll. Det kan också innebära tillfälligt stöd av speciallärare/specialpedagog. Om eleven trots stödinsatser fortfarande riskerar att inte nå kunskapskraven bör även andra anpassningar sättas in (Skolverket, 2014). Det finns inget specificerat krav på hur eller var dokumentationen skall skrivas rörande anpassningar, men anpassningarna bör på varje skola dokumenteras och följas upp. Det finns heller inga krav på formella beslut kring vilka

elevernas anpassningar är, eller hur ofta de bör utvärderas. Dokumentationen syftar enbart till att med högre säkerhet kunna säkerställa att eleven får det stöd som eleven behöver och är berättigad till. Dokumentationen underlättar även för en tydlig kommunikation om en elevs anpassningar, mellan speciallärare/specialpedagog och de lärare/pedagoger som samverkar kring elevens undervisning och kunskapsutveckling. Dokumentationen kan också fungera som ett utvärderingsverktyg för elevens fortsatta eller kommande anpassningar, men även för att kunna göra en bedömning om eventuellt fördjupat stöd i undervisningen. Skolans rektor ansvarar för att stödja utvecklingen av dokumentationsrutiner kring anpassningar av undervisning. Rektorn bär också ansvaret att följa upp detta arbete (Skolverket, 2014).

3. Tidigare forskning

3.1 Elever med dyslexi i skolan

Ingesson (2007) har gjort en studie på ungdomar i åldern 14-25 år med dyslexi inom ramen för sin doktorsavhandling. I avhandlingen listades framgångsfaktorer för ungdomar med dyslexi. Detta gjordes genom frågeformulär och intervjuer med ungdomarna och deras föräldrar. De framgångsfaktorer som framkom var bland annat: tidigt diagnosställande, acceptans av dyslexin, vuxna som stöttar, goda kamrat- och familjerelationer, starkt intresse och/eller talang för en hobby eller sport, samt envishet. Studien visade att hårt skolarbete och utmaningar med läsning och skrivning i en utbildningskontext förbättrade läs- och skrivförmågan mest hos elever med dyslexi. Läsning mer för nöjes skull gav inte alls samma utveckling av läsförmågan (Ingesson, 2007). Fouganthine (2012) hävdar på samma sätt att läsutvecklingen går framåt när läsning tränas aktivt men tenderar att avstanna när elevens skoltid är slut. Enligt Fouganthine väljer elever med bristande läs- och skrivförmåga oftare praktiska gymnasieprogram, samt väljer i lägre grad att gå vidare till högskolestudier. För att kompensera detta behöver skolan uppmärksamma läs- och skrivsvårigheter i högre grad. Med ökat specialpedagogiskt stöd och mer kunskap om lässtrategier hade fler elever med läs- och skrivsvårigheter kunnat gå vidare till högre studier (Fouganthine, 2012).

Resultat från flera studier så som Milani, Lorusso och Molteni (2010) och Svensson, Nordström, Lindeblad, Gustafson, Björn, Sand, Almgren Bäck och Nilsson (2019) har visat att kompensatoriska stödåtgärder, som assisterande teknik (AT), kan vara ytterligare ett sätt att stötta inlärning hos elever med dyslexi, som efter radikala insatser med träning, fortfarande visar sig ha stora svårigheter. AT kan innefatta all programvara som gör det mer möjligt för användaren att ta till sig text. Det sker genom att de stöttar en eller flera komponenter av läsprocessen. Exempel på sådana programvaror kan vara:

- applikationer med talsyntes,
- ljudande tangentbord,
- rättstavningsprogram,
- OCR-funktion (Optical Character Recognition),
- taligenkänning,
- tal- och ljudböcker,
- ordprediktion och översättningsmöjligheter (Eklöf & Kristensson, 2017).

Dessa applikationer kan användas på mobila enheter som smartphones eller läsplattor. Talsyntes kallas även för TTS (text-to-speech) och fungerar genom att digital text läser upp för eleven med hjälp av talsyntesprogram och på så sätt kan kompensera för elevens nedsatta läshastighet eller för elevens begränsade avkodningsförmåga. Ett annat kompenserande verktyg är taligenkänning, även kallat STT (speech-to-text), och beskrivs av Eklöf och Kristensson (2017) som ett verktyg som hjälper eleven med att omvandlar tal till digital text i deras digitala verktyg (Eklöf & Kristensson, 2017).

Milani, Lorusso och Molteni (2010) har gjort en studie på italienska ungdomar för att undersöka hur ljudböcker gynnar elever med dyslexidiagnos. I begreppet ljudböcker, räknas både skolböcker och böcker av olika genrer in. Elever med dyslexi valdes ut till studien utifrån att de inte hade använt ljudböcker tidigare. Åldersgruppen var 11-16 år och valdes för att dessa elever läser många skolämnen, med stor mängd text som ska läsas. Det är även i denna ålder som behovet ökar av att kunna klara skolarbetet självständigt utan föräldrar och andra vuxna. Eleverna i studien läste olika utbildningar, allt från utbildning till lantmätare, elprogram, ekonomiprogram, konstprogram till naturvetenskapligt program. Forskarna delade slumpmässigt in eleverna i grupper, bestående av 20 elever per grupp men med jämn fördelning i avseende av kön, intellektuell nivå och läsförmåga. En experimentell grupp använde därpå ljudböcker, medan en kontrollgrupp använde skrivna böcker. Efter fem månader visade experimentgruppen en signifikant förbättring i läsnoggrannhet och läshastighet jämfört med kontrollgruppen. Experimentgruppen visade efter studiens slut även förbättrad attityd till skolan, ökad studiemotivation och ett större engagemang i olika skolämnen jämfört med kontrollgruppen. Forskarna kunde inte se någon signifikant skillnad mellan grupperna vad gällde oro i skolan eller förändring i elevernas självkänsla efter 5 månader. En föräldraenkät visade dock att ungdomar som testat ljudböcker uppfattades ha mindre av emotionella och/eller beteendemässiga problem, aggressivitet eller hyperaktivitet i jämförelse med elever i kontrollgruppen (Milani m.fl., 2010).

Svensson, Nordström, Lindeblad, Gustafson, Björn, Sand, Almgren Bäck och Nilsson (2019) har genomfört forskning på hur assisterande teknik så som applikationer (appar) i telefoner och surfplattor påverkar läsförmågan för elever med läs- och skrivsvårigheter. Många skolor i Sverige har i flera år erbjudit olika appar som stöd för elever med läs- och skrivsvårigheter. Svenssons forskning syftade till att ta reda på om användning av appar förvärrar elevers läs- och skrivsvårigheter. I studien ingick 104 elever med läs- och skrivsvårigheter, där de yngsta

gick i årskurs 4. Eleverna delades in i två grupper där hälften fick traditionell undervisning utan appar och hälften fick använda sig av pedagogiska appar. Apparna lät till exempel eleverna få texter upplästa eller nedskrivna. Studiens resultat visade att läs- och skrivförmågan inte påverkades negativt för eleverna i appgruppen, eftersom eleverna arbetade med texten ändå, endast på andra sätt än genom traditionell läsning. Även avkodningen för eleverna som arbetat med appar hade utvecklats i samma takt som för gruppen som fått traditionell undervisning. Studien visade att avkodningen kan bli bättre, även om den inte tränas genom att avkoda. Två nya begrepp presenteras i Svenssons forskning: ”ta till sig text” och ”förmedla text”. När eleven tar till sig text betyder det att läsa eller lyssna och att förmedla text innebär att skriva eller tala in en text. Med införande av dessa begrepp vill forskarna visa att det finns alternativ till att läsa och skriva på traditionellt vis, för elever med läs- och skrivsvårigheter (Svensson m.fl., 2019).

3.2 Övergångar och överlämnanden

För att kunna göra framgångsrika skolövergångar för elever med dyslexi, är det viktigt att grunda förfarandet i tidigare forskning i området. Foley, Foley och Curtin (2016) har i Irland gjort en studie med fokus på elever som är i behov av särskilt stöd och deras övergång till gymnasiet. Forskarna kom fram till att elever i behov av särskilt stöd möter motgångar i övergångsprocessen oftare än andra elever. Forskarna menar att detta hade kunnat undvikas genom att låta eleverna vara mer delaktiga i övergången. Studien visar även att det finns brister i hur information om elevers behov sprids på den mottagande skolan och att det ofta saknas strategier för hur skolor delar elevinformation. Lärarna i studien uppgav att de önskade att överlämningen skulle ske på rutin och att den skulle ske elektroniskt (Foley, m.fl., 2016). Även Maras och Aveling (2006) har gjort en studie med fokus på skolövergången för elever i behov av särskilt stöd. I deras studie framkom det att skolorna i Storbritannien varierar när det kommer till kvalitet och effektivitet i överlämningar mellan skolstadier. I studien listades några faktorer för lyckade övergångar med ledordet kommunikation, dels kommunikation mellan skolorna, men även kommunikation från eleven och dess vårdnadshavare och mottagande skola. En annan framgångsfaktor var att elever i behov av särskilt stöd får detta kontinuerligt och att stödet inte avbryts vid övergångar (Maras & Aveling, 2006).

3.3 Elevers delaktighet och medbestämmande

Ahlberg (2007a) menar att det inte finns något tydligt begrepp på vad delaktighet innebär. När känner en elev sig delaktig och hur kan vi se det? Det är en av anledningarna till att studier kring delaktighet ofta kopplas till inkludering och exkluderingsbegreppen. Ett inkluderande förhållningssätt i skolan skulle öka utbildningens tillgänglighet för alla. Ett inkluderande förhållningssätt skulle även vara en styrka för specialpedagogiken och pedagogiken i stort, som en gemensam intention (Ahlberg, 2007a).

Helldin och Sahlin (2010) anser att ett grundläggande förhållningssätt till inkluderingsarbete är att se olikheter som en tillgång, där eleven inte bara är fysiskt inkluderad, utan även känner delaktighet i undervisningen och i den sociala samvaron. För att skapa inkludering måste läraren redan i sin planering ta hänsyn till alla elevers behov. Först då kan alla elever vara delaktiga i lektionen och ta till sig undervisningen (Helldin & Sahlin, 2010). Nilholm och Göransson (2013) menar att det finns fem kriterier som kännetecknar inkluderande undervisning: gemenskap på olika nivåer, ett system utan differentiering för elever i behov av stöd, en demokratisk gemenskap, delaktighet från eleverna samt att olikhet ses som en tillgång (Nilholm & Göransson, 2013). Tjernberg (2013) anser på samma sätt, att ett av lärarens uppdrag är att göra alla elever delaktiga i inlärningsprocessen och därmed skapa en inkluderande undervisning. Tjernberg lyfter vidare vikten av rätt stöd och undervisningsmetoder för elever med dyslexi (Tjernberg, 2013). Tjernberg (2013) framhåller vikten av inkluderande undervisning för elever med dyslexi. Undersökningen visar på vilka framgångsfaktorer som kan bidra till elevers läs- och skrivutveckling. I studien analyserades lärares undervisning och vilka förutsättningar för läs- och skrivutveckling som fanns i den pedagogiska lärmiljön. Resultatet i avhandlingen visar att en lyckad läs- och skrivundervisning utvecklas genom att lärarna använder sig av varierande metoder och arbetssätt och att lärmiljön är inkluderande (Tjernberg, 2013).

Heimdahl Mattson och Roll Pettersson (2007) har gjort en studie om inkluderande undervisning och lärmiljö där tolv gymnasieelever med läs- och skrivsvårigheter intervjuades. Studien ämnade undersöka vilka möjligheter eleverna upplevde sig ha att delta i och påverka undervisningen. Resultatet visade att flera elever upplevde att de inte fick stöd och hjälp innan de fått dyslexidiagnos. Det stöd eleverna upplevde att de fick, var framförallt segregerad undervisning i liten grupp (Heimdahl Mattson & Roll Pettersson, 2007).

Nilholm och Björck-Åkesson (2007) framhäver att specialpedagogikens fokus ska ligga på att hitta och skapa samspel mellan personer och miljöfaktorer som på olika sätt kan stötta eleven och dennes förutsättningar. För att kunna anpassas efter elevens behov, krävs att miljön i skolan ger utrymme för variation och olika former av specialpedagogiska hjälpmedel. Specialpedagogiken ska vara inriktad på de processer som påverkar elevens delaktighet, lärande och utveckling. Eftersom elevers behov i skolan är olika, krävs det att anpassningarna eller stödet varierar beroende på individ, men även olika nivåer (Nilholm & Björck-Åkesson, 2007).

Begreppet delaktighet har fått ett stort inflytande i retoriken kring skola och undervisning. Specialpedagogiska skolmyndigheten har i samverkan med Bååth och Szönyi (2012) drivit projektet *delaktighet för elever med funktionsnedsättning*, där delaktighet för elever med funktionsnedsättning i skolan stått i fokus. Projektets fokus var att utgå från tankestrukturen om delaktighet vid planering, genomförande och uppföljning av skolans olika insatser, med syftet att stödja barn, ungdomars och vuxnas delaktighet i skola och utbildning. Projektet utgick från barnrättskonventionen, som slår ett hårt slag för barns rätt att komma till tals i frågor som rör dem själva. Den pedagogiska tanken kring delaktighet är även nära associerad med engagemang. En elev som känner engagemang i skoluppgiften bedöms ha större möjlighet att utveckla sina kunskaper. (Bååth & Szönyi, 2012).

4. Teoretiskt ramverk

De tre teorierna sociokulturell teori, relationell teori och kompensatorisk teori har varit bärande som analysverktyg i denna studie. Det kompensatoriska perspektivet utgår ifrån att svårigheter i inläring ligger hos individen själv, medan det relationella perspektivet utgår från att svårigheterna vilar på hela skolmiljön. Det sociokulturella perspektivet grundar sig i att individer lär i samspel med andra individer. Enligt teorin utvecklas människan ytterst i olika sociala sammanhang genom inkludering och delaktighet. Dessa tre teorier har kombinerats för att analysera enkätstudiens resultat.

4.1 Sociokulturell teori

Bakom den sociokulturella teorin finns den ryske psykologen, pedagogen och filosofen Vygotskij. Lärandet är enligt Vygotskij i Säljö (2015) en social aktivitet som påverkas av den miljö som någon befinner sig i. Vygotskij menar att eleven vid inläring slår på mentala processer som aktiveras vid social samverkan och blir till medvetenhetsfunktioner, internalisering. Vid internalisering får eleven kunskap och gör den till sin egen, eleven lär för att sedan utvecklas. Elevens lärande och utveckling är olika processer, men de påverkar varandra (Säljö, 2015).

Enligt Säljö (2000) är ett huvudsakligt synsätt inom sociokulturell teori, att mänskliga handlingar, i vilka kunskaps- och informationsöverföring kan räknas in, behöver sättas i relation till den verksamhet, aktivitet, fysiska eller sociala kontext som handlingen ingår i. Alla dessa delar är sammanfogade med varandra. De interagerar med varandra och kan därför inte avskiljas från varandra. I ett sociokulturellt perspektiv är kunskaper inte något som individen per automatik har inom sig, då den har tagit till sig information i verbal eller skriftlig form, utan kunskaper är något som finns först när informationen används i mötet med vardagen eller andra individer, då blir kunskapen den resurs genom vilken individen kan lösa olika problem, kunna socialt kommunicera med andra och hantera praktiska situationer på ett för stunden användbart sätt. Exempelvis menar Säljö att det på motsvarande sätt kan visa sig, att den kunskap en gymnasielärare upplever sig ha kring en elev, kan komma att förändras när läraren träffar eleven i klassrummet (Säljö, 2000).

Säljö (2000) beskriver vidare att begreppet appropriering är viktigt i den sociokulturella teorin. Appropriering är det samma som att ta till sig och bli förtrogen med sociokulturella

redskap i sociala kontexter, det vill säga att lära sig nya saker. Skillnaden mellan appropriering och att "lära sig" är enligt Säljö att appropriering inte kan ske utan inverkan av den sociala kontexten. Det går inte enligt Säljö att överföra neutral kunskap. Den interaktion som sker vid överlämningskonferenser, innebär som oftast, att det förekommer en hel del språklig kommunikation av både det verbala och skriftliga slaget. Genom denna form av kommunikation ska de medverkande försöka förstå och tolka den verkligheten i det aktuella forumet de befinner sig i tillsammans. Det sker en form av mediering, vilket är ett grundläggande begrepp inom det sociokulturella perspektivet. Mediering som begrepp används för att förklara den samverkan som sker mellan de fysiska, kulturella och språkliga, samt de intellektuella redskap som är skapade av och används av oss människor, för att förstå, tolka och kunna agera i verkligheten. Det allra viktigaste medierade redskapet för den mänskliga kommunikationen, är språket. Det är genom vårt språk vi skapar och delar kunskap och erfarenheter med varandra. Men också hur vi skapar mening och delaktighet i det vi gör, eller är ämnade att göra (Säljö, 2000). Begreppet mediering har sin grund i Vygotskijs arbete och forskningsstudier, där han beskriver att högre psykologiska utvecklingar inte är direkta reflexer i stimuli, utan att de istället är sociokulturellt och historiskt medierade. Han visade i sin forskning hur och att elever använder olika materiella och symboliskt kulturella redskap i sin verksamhet för att lösa olika problem. Materiella redskap för lärande kan vara symboliska redskap, som framförallt innebär språk som används i den aktuella verksamheten. Men det kan också vara andra redskap som böcker eller olika texter (Säljö, 2013).

För att ytterligare klargöra ett av studiens fenomen, elevers delaktighet, används elevers lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv kring medierade artefakter, då elever med dyslexi är behjälpta av medierande artefakter. Begreppet artefakt, innebär enligt Säljö (2013), att redskap i olika former, under en längre historisk tid har kunnat växa fram. De redskap som har haft en stark och snabb framväxt har varit kulturellt präglade. Medierade artefakter kan se olika ut, utifrån deras medierande syfte för elevernas lärande. Det finns många medierande artefakter som eleverna möter under sin skolgång, exempelvis på sådana kan vara digitala redskap och hjälpmedel, men också symboliska redskap och verktyg gällande de normer och värderingar som skolorna har idag, som är del av pedagogers yrkeskunnande. Yrkeskunskaper handlar om att kunna fatta relevanta beslut i olika situationer kring de elever som finns i verksamheten, att kunna använda yrkesspråket, men också olika verktyg och hjälpmedel som finns tillgängliga. Vidare kan detta enligt Säljö representeras inom undervisningssammanhang av olika texter, filmer som har modifierats under historien och som därför är formade av det

kulturella och historiska sammanhanget. Det innebär att artefakter innefattas av olika kulturella meningar och deras betydelse. Den förståelse som sker genom att skriva och använda olika former av tecken, som ljud och film, samt använda olika digitala hjälpverktyg, innebär att människor uppfattar konkreta saker genom sina erfarenheter, vilket innebär att medierade artefakter i materiell reifiering möjliggör kommunikation och inläring för elever. Det betyder att artefakter kommer vara betydelsefulla för eleverna när det gäller att kommunicera med andra och med omgivningen, men också då eleverna ska utföra sina skoluppgifter. Genom att eleverna lär sig att använda olika redskap i form av medierade artefakter, kommer de att få nya erfarenheter, högre motivation, samt en känsla av högre delaktighet och meningsfullhet i att utbilda sig (Säljö, 2013).

Inom sociokulturell teori är grundtanken att förstå hur mentala processer, fysiskt agerande och kommunikation förhåller sig till, samt påverkas av den sociala samverkan och det samarbete, som sker inom olika kulturella, historiska och institutionella sammanhang (Säljö, 2000). Överlämningar i skolans verksamheter handlar i huvudsak om överföring av information från en grupp människor till en annan, vilket innebär att det bör ske någon form av kommunikation i en social kontext, oavsett om det rör sig om samma eller olika verksamheter. För att söka djupare förståelse av fenomenet överlämningar, analyseras resultatet från denna studie med en utgångspunkt i den sociokulturella teoribildningen.

4.2 Kompensatorisk teori

I det kompensatoriska perspektivet ses diagnostisering vanligtvis som något gynnsamt och kunskapen används som ett verktyg att hjälpa eleven. Kritik har dock riktats mot diagnosens användbarhet eftersom det enligt Nilholm (2007) är oklart på vilket sätt diagnostisering av elever skulle underlätta för lärarna på skolan. Alla elever har rätt till delaktighet och anpassningar i skolan oavsett diagnos eller inte. Det kompensatoriska perspektivet kritiserar utifrån att det låter verksamma i skolan betrakta problemet som något som ligger hos eleven, istället för att se att lösningar kan finnas i att påverka elevens lärmiljö. Nilholm anser att diagnostisering inte är en direkt fördel för eleverna, utan istället blir en undanflykt för skolan att skylla sina misslyckanden på. Specialpedagogiken i sig kan ses som ett misslyckande i skolans sätt att hantera elevers olikheter, framförallt genom lösningar som är segregerade. Därför har kritiken även riktats till skolan och dess misslyckande med att inkludera alla elever. Skolans ansvar förpliktar verksamheten att skapa möjligheter och förändringar i det

specialpedagogiska arbetet. Nilholm framhåller här vikten av att misstänksamhet, tystnad eller ointresse mellan företrädare för olika perspektiv, inte ska motverka den specialpedagogiska kunskapsutvecklingen, för då kan det i slutändan missgynna de elever som är i behov av den specialpedagogiska kompetensen (Nilholm, 2007).

I dagens IT-samhälle finns det goda möjligheter till att kompensera läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi med hjälp av digitala hjälpmedel. Detta innebär att de kompensatoriska hjälpmedel som finns, möjliggör att kunskapsutvecklingen för elever med dyslexi inte halkar efter, samt att eleven också kan vara mer delaktig i sin språkutvecklande lärmiljö. Vetenskapsrådet (2007) menar att de kompensatoriska hjälpmedel som finns kan stötta elever med dyslexi att visa sina kunskaper på ett rättvist sätt. Men de anser också att kompensatoriska verktyg inte får orsaka att elever med dyslexi blir hämmade i det språkliga samspelet mellan sig själva och andra elever. Kompensatoriska hjälpmedel kan också vara svåra att hantera och bör därför användas i ett pedagogiskt sammanhang, så att eleverna uppfattar de positiva effekterna av användandet. Tangentbordsträning har inte lika positiv effekt för elever med dyslexi som för övriga elever, vilket innebär att datorn inte alltid är ett effektivt hjälpmedel i skrivmoment. Fördelen med datorstöd är att eleverna får möjlighet att visa sina faktiska kunskaper utifrån de specifika svårigheter de har (Vetenskapsrådet, 2007).

4.3 Relationell teori

Den relationella teorin är specialpedagogisk, men har även börjat användas allmänpedagogiskt. Teorin har utvecklats mycket de senaste två decennierna och har haft stor betydelse för förståelsen av specialpedagogiken. Inom den relationella teorin intresserar forskaren sig för vad som sker människor emellan, hur de pedagogiska relationerna och processerna ser ut. Ahlberg (2007b) beskriver detta perspektiv som ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv, där samspelet mellan elev och skola står i fokus. Skolan beskrivs som en samhällsinstitution och organisation som har i uppgift att kommunicera och få till ett möte med elever som har olika förutsättningar för inhämtande av kunskap och delaktighet. Ahlberg menar vidare att det underlättar om skolan och dess professioner förstår svårigheterna i detta möte och att det inte är helt oproblematiskt att organisera undervisning och specialpedagogiska anpassningar (Ahlberg, 2007b).

Relationell pedagogik beskriver interaktionen människor emellan. I mötet med elever med särskilda behov fokuserar en lärare som undervisar relationellt mer på mötet med eleven än på

lärandemål och bedömningskriterier. I mötet, relationen med eleven, kommer läraren att se vilka färdigheter eleven har för att sedan kunna bygga vidare på dessa. Även andra relationer i skolan, så som mellan elev och elev eller mellan läraren och gruppen, är viktiga i det relationella perspektivet, men fokus ligger på relationen mellan lärare och elev (Aspelin, 2013). Persson (2013) beskriver det relationella perspektivet som ett interaktionsperspektiv, där specialpedagogiken samarbetar med den övriga pedagogiska verksamheten. Samspelet, interaktionen, står i centrum och i detta perspektiv förklaras specialpedagogiska behov som elever för vilka "...svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i uppväxt och utbildningsmiljön" (Persson, 2013 s. 143). En skola som arbetar relationellt tänker rationellt, långsiktigt och förebyggande. I en organisation som inspireras av det relationella perspektivet involveras alla och bär tillsammans ansvaret med rektorns stöd (Persson, 2013).

5. Metod

För att besvara studiens syfte och frågeställningar har enkät valts som datainsamling. Urvalet gjordes efter metodvalet och består av specialpedagoger och speciallärare på samtliga gymnasieskolor i en stor svensk stad. För att genomföra materialinsamlingen har den digitala enkätmallen Google formulär används. Forskningsetiska principer har följts för att öka studiens tillförlitlighet och trovärdighet. Bearbetningen och analys av insamlat material har gjorts med hjälp av deskriptiv analytisk metod.

5.1 Val av metod

För att ta reda på hur speciallärarna och specialpedagogerna på gymnasieskolor i en stor svensk stad arbetar med anpassningar för elever med dyslexi har en enkätstudie genomförts. Den empiriska delen av studien, består av insamlade svar som individer med specialpedagogisk kompetens har fått svara på i ett Google formulär, där fokus har riktats på dyslexianpassningar och övergångshandlingar mellan stadier för elever med dyslexi. Respondenterna hade två veckor på sig att svara på de 14 frågor som enkäten innehöll.

Gustavsson (2004) anser att det val som görs som forskningsmetod, hänger samman med den vetenskapssyn som författaren eller författarna har anslutit sig till, eller befinner sig i. Enkäter bidrar som oftast till och är källan i en studie som är kvantitativ, precis som denna. Generellt handlar den kvantitativa metoden om att sätta siffror på objekt, eller som i detta fall händelser enligt vissa bestämda regler och med ett bestämt fokus för studiens syfte (Gustavsson, 2004). Tufte (2009) beskriver den kvantitativa metoden som ett samband mellan olika fenomen. Att en kvantitativ studie inleds med en problemformulering som benämner vilka eller vilket studien riktar sitt intresse i att ta reda på. För att sedan kunna belysa problemet krävs det att en datainsamling görs, som kan mäta det som studiens syfte och frågeställningen innefattar. Kvantitativ metod kommer med annat ord att kvantifiera, att göra beräkningar av sociala fenomen (Tufte, 2009). Eftersom enkäten innehåller flera friskrivningsfält samt att dess syfte inte är att göra en inventering av antal exempelvis anpassningar, är studien även kvalitativ i sin karaktär. Yin (2013) beskriver att kvalitativ metod passar för att ta reda på personliga erfarenheter, och var sålunda relevant i relation till studiens syfte. För att bedriva kvalitativ forskning menar Yin att forskaren bör ha god kompetens inom metoden. Med detta menar Yin att forskaren ska vara lyhörd, kunna konstruera bra frågeställningar, samt vara kunnig i ämnen

som studien behandlar. Forskaren bör också kunna hantera insamlad data på ett omsorgsfullt sätt och vara uthållig (Yin, 2013). Backman (2016) beskriver den kvalitativa forskningsprocessen som betydligt mindre standardiserad. I användandet av denna metod ges ett bredare utrymme för flexibilitet, variation och dynamik. I den kvalitativa forskningsmetoden sker ofta en stark interaktion mellan olika moment samtidigt, därför bör metodens moment inte separeras från varandra. De moment som Backman syftar på är: problem, fråga/hypotes samt analys/tolkning (Backman, 2016).

Studien kombinerar kvantitativ och kvalitativ forskning. Den kvantitativa aspekten berör systematisering av anpassningar. Den kvalitativa aspekten belyser anpassningar i relation till specialpedagogiska perspektiv. Studiens empiri består av insamlade svar som individer med specialpedagogisk kompetens har fått ge i ett Google formulär, där frågor fokuserat på anpassningar och överlämningar mellan skolstadier för elever med dyslexi. Svaren analyseras utifrån ett teoretiskt ramverk som omfattar det kompensatoriska perspektivet, det relationella perspektivet samt det sociokulturella perspektivet på specialpedagogik.

5.2 Urval

Ett bekvämlighetsurval har gjorts där alla speciallärare och specialpedagoger på samtliga kommunala och privata gymnasieskolor i en stor svensk stad, erbjöds att svara på enkäten. De mailadresser vi behövde för att först komma i kontakt med gymnasieskolornas rektorer, för att få ett godkännande till att mailat ut enkäten, hittade vi på skolornas hemsidor. Kriterierna hos deltagarna i enkäten var att respondenten skulle vara speciallärare eller specialpedagog på en gymnasieskola den utvalda stora svenska staden och ha elever med dyslexidiagnos. 20 speciallärare och specialpedagoger svarade på enkäten. Av dessa var tre utbildade speciallärare och 13 utbildade specialpedagoger. En respondent saknade specialpedagogisk utbildning, men hade lärarlegitimation som gymnasielärare. En annan respondent hade läst en grundkurs inom specialpedagogik som komplement till sin gymnasieläraryt utbildning. Två av respondenterna missförstod frågan och svarade på vilka utbildningar deras skola erbjöd. Av respondenterna arbetade 14 stycken på privat gymnasieskola och 6 stycken på kommunal gymnasieskola. Tretton stycken är utbildade specialpedagoger och 3 stycken är utbildade speciallärare. Två av specialpedagoger har även tal- och språkpedagogutbildning. Alla tjugo som svarade på enkäten har elever med dyslexidiagnos på sina skolor. Alla utom två av respondenterna har tio elever eller fler med dyslexidiagnos.

5.3 Genomförande

Det första som gjordes var att ett mail med fråga om samtycke skickades ut till 37 specialpedagogers och speciallärares rektorer på den stora svenska stadens samtliga kommunala och privata skolor. Det var 27 olika skolor, då de större gymnasieskolorna hade fler än en specialpedagog eller speciallärare. Två av gymnasieskolornas rektorer svarade inte på mailet med fråga om samtycke och dessa skolor är således inte med i enkätstudien. En av dessa skolor hade både speciallärare och specialpedagog, tre potentiella respondenter försvann genom avsaknandet av godkännande av rektor. Av de resterande 34 specialläraerna och specialpedagogerna svarade alla utom två rektorer ja till enkätstudien. Den ena rektorn svarade nej pga. av hög arbetsbelastning hos dennes speciallärare och den andre rektorn saknade för tillfället någon med specialpedagogisk kompetens på sin skola.

Enkäten skickades ut tillsammans med missivbrev (se bilaga 1) till 32 speciallärare och specialpedagoger. Två svarade direkt att de arbetar på en skola med bara språkintrödnings elever och således inte har några elever med dyslexidiagnos eftersom denna diagnos inte sätts på nyanlända inom region Skåne. Av de resterande 30 specialläraerna och specialpedagogerna svarade 20 på vår enkät inom satta tidsramar. Efter sista svarsdag inkom två svar, som inte finns med i resultatet av vår studie. För att säkerställa att frågorna besvarade det som studien hade i uppgift att undersöka lämnades dessa till examensarbetets handledare. Via feedback från denna ändrades några frågeformuleringar, en fråga ströks och en fråga lades till. Det baserades på en genomgång av relevant litteratur.

5.4 Bearbetning och analys

Respondenterna hade två veckor på sig till genomförande av enkäten. Efter denna period gått ut började bearbetningsprocessen. Google sammanställde själv de mätbara svaren av mer kvantitativ karaktär i diagram. För att bearbeta de kvalitativa öppna frågorna användes deskriptiv analysmodell utifrån sociokulturell, relationell och kompensatorisk teori. Insamlad data analyserades på ett beskrivande (deskriptivt) och förklarande sätt. I analysen har fokus varit att hitta mönster och se både den explicita och implicita meningen i respondenternas svar. Som ett sista steg i analysen undersöktes om det fanns mer generella svar som de allra flesta respondenter nämnde. Fanns det exempelvis några framgångsfaktorer eller kunde teman urskönjas? Fejes och Thornberg (2019) menar att genom att använda ett analysverktyg, så

som deskriptivt analysmodell, minskar risken att färga resultatet av egen förförståelse (Fejes & Thornberg, 2019). Irrelevanta utsagor togs bort.

5.5 Tillförlitlighet och trovärdighet

Yin (2013) menar att tre saker krävs för att kvalitativ forskning ska vara trovärdig och tillförlitlig. Det behöver finnas transparens så att studien kan tolkas och vara tillförlitlig. Vidare lyfter Yin att forskningen bör genomföras metodiskt med stor noggrannhet och att forskaren måste minimera risken att göra slarvfel och hantera det insamlade datamaterialet korrekt under hela studiens gång. Slutligen tar Yin upp att kvalitativ forskning bör vila på fakta (Yin, 2013). För att få transparens i studien har vi haft både en handledare och en studiegrupp som stöd. Av dessa har vi fått råd i uppbyggnad och struktur av studien. Genom att använda Google formulär minimeras riskerna att inte hantera datamaterialet metodiskt. Denna studie har även kvantitativ design, då enkäter med fasta svaralternativ används. Gustavsson (2004) menar att forskaren genom enkäter kan få tillförlitlighet och trovärdighet då siffror sätts på objekt efter bestämda regler och med ett bestämt fokus för studiens syfte (Gustavsson, 2004). Även Tufte (2009) lyfter den kvantitativa metodens datainsamling som mätbar och därmed, mindre egen tolkning av forskarna.

5.6 Forskningsetik

Enligt Vetenskapsrådet (2002) så i enighet med *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* har denna studie bedrivits med god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2002).

Informationskravet

Respondenterna fick före samtalet skriftlig information om syftet med enkätstudien och på vilket sätt studien skulle användas. Detta för att uppfylla informationskravet och nyttjandekravet inom god forskningssed. Genom dessa krav är forskaren skyldig att förmedla studiens syfte till alla som på ett eller annat sätt deltar i studien. Specialpedagogerna och speciallärares rektorer informerades via mail om studiens syfte och godkände aktivt att enkäten skickades ut till respondenterna genom att svara på mailet. Detta svar har sparats. Respondenterna informerades om att deras rektorer godkände deras deltagande i studien via mail. I detta mail bifogades även länk till enkätstudien och missivbrevet (se bilaga 1).

Samtyckeskravet

Samtyckeskravet är uppfyllt genom att den specialpedagogiska kompetensen gett sitt aktiva samtycke till att ingå i denna studie (Vetenskapsrådet, 2002). Genom detta krav får alla som deltar i studien bestämma över sin medverkan och ändra uppfattning om deltagandet under studiens gång. Ett eventuellt avhopp ska kunna ske utan problem. I denna studie godkände först rektorerna speciallärares och specialpedagogernas deltagande. Det var sedan upp till respondenterna själva att avgöra om de ville svara på den utskickade enkäten eller inte.

Konfidentialitetskravet

För att konfidentialitetskravet skall uppfyllas är både skola och specialpedagogisk kompetens aidentifierade. Respondenternas personuppgifter hanteras varsamt både under och efter avslutad studie. Och redan i enkäten var respondenterna helt aidentifierade även för oss forskare (Vetenskapsrådet, 2002).

Nyttjandekravet

Detta krav innebär att inte använda det insamlade materialet till något annat än det som rör den aktuella studien. Respondenternas informerades om detta i missivbrevet där det stod att det insamlade materialet raderas efter studiens färdigställande och att materialet inte används i något annat syfte än i vår studie (Vetenskapsrådet, 2002).

6. Resultat med analys

6.1 Tematisk innehållsanalys

6.1.1 Överlämning mellan grundskola och gymnasieskola

Alla speciallärare och specialpedagoger som ingått i studien fick överlämningshandlingar från grundskolorna, men endast en respondent svarade att denne fick överlämningar för samtliga elever med dyslexi. 13 respondenter fick överlämningen via Dexter, som är den digitala plattform som gymnasieskolorna i den aktuella staden valt att arbeta med. För att få ut överlämningshandlingarna krävs behörighet från Gymnasie- och vuxenutbildningsförvaltningen samt legitimering med bank-id. Det var vanligt förekommande att specialläraren eller specialpedagogen själv kontaktade avlämnande skola (10 respondenter) eller att avlämnande skola själva kontaktade specialläraren eller specialpedagogen (18 stycken). 13 respondenter svarade att eleven med dyslexi själv eller via vårdnadshavare sökte upp respondenten för att initiera överlämning. En respondent svarade:

Samverkan mellan grundskolan och gymnasiet bör förbättras. Ibland dröjer det länge innan överlämningen sker.

Enkätsvaren visade att alla speciallärare och specialpedagoger fick överlämningshandlingar från grundskolorna. För att få kännedom om vilka anpassningar eleverna med dyslexi hade på grundskolan svarade hälften av respondenterna att de kompletterade grundskolans överlämningshandlingar med att själva kontakta avlämnande skola för att hämta information om elever i behov av särskilt stöd. I enkäten uttryckte en av respondenterna följande:

Svårigheten är de elever där övergångshandlingar inte sänds och där eleven inte själv kan delge sina svårigheter och hur denne kompenserar för dessa. I dessa fall tar det lite längre tid innan läraren kan uppmärksamma ev. svårigheter.

Enligt Ingesson (2007) är diagnostisering i ett tidigt skede en framgångsfaktor för elever med dyslexi (Ingesson, 2007). Genom detta är det av stor vikt att överlämnandet av denna information sker, för att det stöd som eleven erbjuds i sin läs- och skrivutveckling inte skall brista i kontinuitet. Att studiens respondenter lade stor vikt vid att inhämta denna information är därigenom att betrakta som en gynnsam start för de åtgärdsplaner som elever med dyslexi kan erhålla för sina gymnasiestudier.

Nästan alla respondenterna gjorde egna kartläggningar av vilka behov eleverna med dyslexi har. Vissa av respondenterna kartlägger alla elever som börjar gymnasieskolan i årskurs 1 (åk1) och andra kartlägger endast elever som lärare visat oro för. Det varierade om digitala kartläggningsverktyg eller staninegivande LS- och DLS-tester (diagnostiskt material för kvalitativ diagnos av läs- och skrivförmåga/diagnostiskt material för analys av läs- och skrivförmåga) används i kartläggningen. Dessa normgivande tester kan ses som en diagnostiseringssituation utifrån Kotte (2017), då information inhämtas om elevens förkunskaper i läsning och skrivning (Kotte, 2017). Därigenom är det centralt att skolan har en plan för hur testernas resultat skall användas för att utforma åtgärder, som skolan kan erbjuda elever med diagnostiserad eller misstänkt dyslexi.

Alla utom en av speciallärarna och specialpedagogerna i studien använde sig av kartläggning som verktyg för att upptäcka elever i behov av särskilt stöd. Hälften av respondenterna observerade alla åttor, medan resten bara observerade de klasser där lärarna uttryckt oro för en eller flera elever. En respondent skrev:

Jag med på helklasslektioner under några veckor för varje åk 1-klass med syftet att kartlägga ev. riskfaktorer i klassen i samråd med lärare men också för att lära känna eleverna och bli känd för dem vilket gynnar elevernas kontakt och tillgänglighet till elevhälsa och specialpedagog under hela gymnasietiden.

6.1.2 Anpassningar för elever med dyslexi

Samtliga speciallärare och specialpedagoger som besvarat enkäten erbjöd elever med dyslexi förlängd provtid/inlämningstid, hjälp med studieplanering, inläst kurslitteratur och specialpedagogisk handledning. Alla utom en erbjöd rättstavningsprogram och talsyntes i laptop/Cromebook. Det samma gällde extra hjälp att starta uppgifter, där alla utom en erbjöd denna anpassning. Drygt hälften av respondenterna erbjöd visuellt stöd (ex. bildstöd och filmstöd). 6 stycken av respondenterna svarade att de erbjuder muntlig komplettering/muntlig examination och tre stycken svarade att de erbjuder anteckningsstöd. En respondent svarade i friskrivningsfältet att eleverna med dyslexi får de anpassningar som eleven efterfrågar.

Kompensatoriska stödåtgärder så som assisterande teknik har visat sig kunna stötta inläringen för elever med dyslexi (Eklöf & Kristensson, 2017). Detta kan gälla rättstavningsprogram samt appar som ger läs- och skrivstöd. De anpassningar som studiens speciallärare och specialpedagoger angett i sina svar på enkäten är därigenom i enighet med aktuell forskning inom området och bör kunna gynna elever med dyslexi under deras gymnasietid (Svensson m.fl., 2019).

Det gick att lista en rad "standardanpassningar" som de flesta speciallärarna och specialpedagogerna erbjöd sina elever. Dessa var; förlängd provtid/inlämningstid, hjälp med studieplanering, inläst kurslitteratur, specialpedagogisk handledning, rättstavningsprogram och talsyntes i laptop/Cromebook och extra hjälp att komma igång med uppgifter. Lite drygt hälften av speciallärarna och specialpedagogerna erbjöd visuellt stöd (ex. bildstöd och filmstöd). Sex stycken av respondenterna svarade att de erbjuder muntlig komplettering/muntlig examination och tre stycken svarade att de erbjuder anteckningsstöd. På frågan om det har hänt att en elev med dyslexi önskat en anpassning som respondenten inte kunnat erbjuda svarade mindre än hälften av respondenterna ja och mer än hälften nej. När elever efterfrågat helt muntliga prov har respondenter istället erbjudit anpassningar i form av muntliga kompletteringar till skriftliga prov. Detta är i enlighet med tidigare forskning som hävdar att läs- och skrivutvecklingen hos elever med dyslexi går framåt om eleverna utmanas i sin undervisning (Ingesson, 2007; Fouganthine, 2012).

6.1.3 Elevernas delaktighet i val av anpassningar

Samtliga speciallärare och specialpedagoger som ingick i studien svarade att de samtalar med eleven för att ta reda på vilka anpassningar som eleven gynnas av. Större del av de medverkande respondenterna kompletterade denna information med samtal med elevens vårdnadshavare. Bland respondenternas reflektioner skrevs bland annat i friskrivningsfältet:

Det är viktigt att eleven är delaktig och tar ansvar för sin egen inläring och hen vet oftast bäst vad som behövs.

Viktigt att låta eleven vara med i samtalet kring anpassningar. Oftast vet eleven vilket behov anpassningar den har.

Vidare svarade strax över hälften av speciallärarna och specialpedagogerna att de samtalar med lärarna för att ta reda på vilka anpassningar tidigare elever med dyslexidiagnos gynnas av. Ett högt antal av alla respondenterna (16 stycken) gjorde egna kartläggningar av vilka behov eleverna med dyslexi har. På frågan om det har hänt att en elev med dyslexi önskat en anpassning som du inte kunnat erbjuda svarade strax under hälften av respondenterna ja och strax över hälften svarade nej. De anpassningar som eleverna med dyslexi inte erbjudits på av någon av de skolor vars specialpedagoger/speciallärare besvarat enkätstudien har varit; att få utföra helt muntliga prov, att få använda miniräknare på alla matematikprov, att få stöd av resursperson under hela skoldagen, att få videoinspelat lektioner, att få låta en kompis skriva ner provsvaren, eller att få köpa in datorprogram som skolan inte redan har.

6.1.4 Specialläraernas och specialpedagogernas självskattning

Enkätens sista fråga handlade om ifall respondenten var nöjd med den utsträckning som de låter elever med dyslexi vara med, i val av anpassningar. När specialläraerna och specialpedagogerna själva fick uppskatta i vilken mån de anser sig bjuda in sina elever i valet av dyslexianpassningar, låg snittet på 8,1 av 10, där 10 var i mycket hög grad. Endast ett fåtal respondenter var helt nöjda med hur detta sker, medan lite fler än hälften svarade att de skulle kunna bli lite bättre på att bjuda in elever i valet av anpassningar. Ett fåtal respondenter svarade att de har en hel del kvar att jobba på när det gäller att bjuda in eleverna med dyslexi i valet av anpassningar. I friskrivningsfältet var det flera speciallärare och specialpedagoger som lyfte vikten av att hela tiden vara öppna för att förbättra sig:

Jag tror det är viktigt att alltid vara öppen för att förbättra processer som de här. Således är jag inte nöjd utan kontinuerligt nyfiken och öppen för förändring och anpassning till elevers unika situationer.

Jag utgår alltid ifrån det behov eleven själv uttrycker och försöker tillmötesgå det i mesta möjliga mån.

Jag uppmärksammar eleverna tidigt. Jag samtalar med samtliga nya år 1:or. Jag samlar därefter ihop all information och delger samtliga pedagoger som undervisar eleven.

Svårigheten är de elever där övergångshandlingar inte sänds och där eleven inte själv kan delge sina svårigheter och hur denne kompenserar för dessa. I dessa fall tar det lite längre tid innan läraren kan uppmärksamma ev. svårigheter.

Kanske genom fler uppföljande samtal kring hur det fungerar. Att även undervisande lärare kan vara med i samtalet kan kanske ge fler möjligheter att hitta andra anpassningar.

Jag borde prata mer med alla elever och också följa upp noggrannare att de får den hjälp de önskar och behöver.

Få en större förståelse för elevernas behov i kollegiet.

Enligt Bååth och Szönyi (2012) är elevernas delaktighet och rättighet att komma till tals mycket viktig för elevens engagemang i skolan (Bååth & Szönyi, 2012). Detta bör omfatta även utformningen av de anpassningar som skall gälla elevens undervisning. Samtliga speciallärare och specialpedagoger som ingått i studien förde individuella samtal med sina elever. Dessutom är uppskattningen hög för hur respondenterna upplever att de bjuder in elever i utformningen av anpassningar. Enligt Nilholm och Björck-Åkesson (2007) är skapandet av individanpassad stöd fokus för specialpedagogiken (Nilholm & Björck-Åkesson, 2007). Elevens delaktighet i utformningen av detta kan därigenom ses som en förutsättning för att framgångsrikt kunna hitta den variation av anpassningar som gynnar eleven.

6.2 Teoretisk begreppsanalys

6.2.1 Språket som artefakt – att bjuda in eleven till samtal

Det allra viktigaste medierande redskapet för den mänskliga kommunikationen, är språket. Det är genom vårt språk vi skapar och delar kunskap och erfarenheter med varandra. Men också hur vi skapar mening och delaktighet i det vi gör, eller är ämnade att göra (Säljö, 2000). Den samverkan som sker mellan eleven och undervisningssituationen såväl fysiskt, kulturellt som språkligt, samt de intellektuella redskap som eleven har, kan observeras för att avgöra hur framgångsrika anpassningar är för en elev.

Om fokus hos specialpedagogen/specialläraren endast ligger på att överta redan existerande handlingar från avlämnande skola, riskerar dock anpassningar som erbjuds att inte längre vara gynnsamma för den kontext som eleven befinner sig i, utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Tidigare gångbara anpassningar kan få andra utfall när eleven byter socialt kontext och befinner sig i en ny lärmiljö. Den information som en överlämning innehåller kan komma att förändras när läraren sen träffar eleven i klassrummet. Ur ett sociokulturellt perspektiv behöver skolan för att få en fullständig bild av en elev med dyslexi, använda sin kunskap i elevens möte med vardagen eller andra individer för att se vilka behov som finns (Säljö, 2000). I enkäten svarade samtliga respondenter att de vid år 1 hade individuella samtal med alla elever där överlämning skett från avlämnande skola gällande tidigare anpassningar. Samtliga respondenter erbjöd även elever med befintlig dyslexidiagnos individuella handledningssamtal. Utöver samtal med eleven svarade nästan alla respondenter att de kompletterade information om elevens behov av anpassningar via samtal med elevens vårdnadshavare. Enligt Säljö (2000) är det talade språket, ett grundläggande och naturligt sätt för människan att kommunicera med andra. Skulle specialläraren eller specialpedagogen bara få information från skrivna handlingar skulle det enligt Säljö (2000) vara information som är enkelspårig utan den feedback som ett samtal oftast innehåller. Skriven information innehåller mycket mer tolkningsutrymme där i detta fall mottagande skola skulle kunna tolka elevens behov på ett sätt som avsändaren inte räknat med (Säljö, 2000). Huruvida dessa samtal har utgjort beslutsunderlag för de anpassningar som därpå erbjudits till eleven framgår inte ur enkätens frågor och svar, men det vittnar om en vilja från specialpedagogerna/speciallärarna att inkludera elevens perspektiv i sitt beslutsunderlag.

Studiens resultat visar en viss spridning i den utsträckning med vilken skolor involverar eleverna i de beslut kring anpassningar som tas för elevens gymnasieutbildning. För lite mer än hälften av skolorna som ingick i studien svarade specialpedagogen/specialläraren att de kunde förbättra sig lite vad gäller att låta eleverna vara delaktiga i valen av undervisningsanpassningar. Ett fåtal respondenter svarade att de har en hel del kvar att jobba på när det gäller att bjuda in eleverna med dyslexi i valet av anpassningar. Sammantaget finns bland majoriteten av respondenterna således en uppfattning att elever bör göras mer delaktiga. I friskrivningsfältet var det flera speciallärare och specialpedagoger som lyfte vikten av att hela tiden vara öppna för att förbättra sig. En respondent skrev:

Jag tror det är viktigt att alltid vara öppna för att förbättra processer som de här. Således är jag inte nöjd utan kontinuerligt nyfiken och öppna för förändring och anpassning till elevers unika situationer.

En annan respondent skriver att denne skulle kunna bli bättre på att bjuda in elever med dyslexi i val av anpassningar:

Kanske genom fler uppföljande samtal kring hur det fungerar. Att även undervisande lärare kan vara med i samtalet kan kanske ge fler möjligheter att hitta andra anpassningar.

Jag borde prata mer med alla elever och också följa upp noggrannare att de får den hjälp de önskar och behöver.

6.2.2 Appropriering – att lära sig använda assisterande verktyg

Strax över hälften av speciallärarna och specialpedagogerna svarade att de samtalade med lärarna för att ta reda på vilka anpassningar eleven med dyslexidiagnos gynnas av, som ett komplement till överlämningsdokumentation samt elevsamtal. Enligt Säljö (2000) är begreppet appropriering viktigt i den sociokulturella teorin. Appropriering är det samma som att ta till sig och bli förtrogen med sociokulturella redskap i sociala kontexter. Det vill säga att lära sig nya saker och nya aspekter kring människan. Skillnaden mellan Säljös appropriering och att *lära sig* är att appropriering inte kan ske utan inverkan av den sociala kontexten (Säljö, 2000). Respondenterna efterfrågar en översikt av elevens appropriering från ämnesläraren. Den relation som läraren skapar med eleven i undervisningssituationen kan bli central för hur välgrundad återkoppling läraren kan ge till specialpedagog/speciallärare om hur elevens lärmiljö. Här inkluderas allt från hur läraren uppfattar elevens inkludering i lärmiljön, som hur de medierande artefakter som används i ämnesundervisningen är gynnsamma eller inte för elevens inlärning.

Att använda sig av normgivande tester är även vanligt utifrån ett kompensatoriskt perspektiv, skriver Nilholm (2007). Testerna visar elevernas brister och eventuella svårigheter med exempelvis läsning eller skrivande tillskrivs eleven. Flera respondenter i studien skrev att de använder mätbara test där resultatet kan placeras på en normalfördelningskurva som mäter statistisk avvikelse (Nilholm, 2007). Detta sätt att se på elever med dyslexi är dominerande inom specialpedagogiken och går ut på att elever i svårigheter kompenseras för sina problem och brister genom olika hjälpmedel. En arbetsgång inom det kompensatoriska perspektivet går ofta ut på att skolan först identifierar ett problem, i detta fall genom kartläggning.

Att arbeta med kompensatoriska anpassningar för elever med dyslexi är helt förenligt med det kompensatoriska perspektivet, där skolan kompenserar för brister eleven har (Nilholm, 2007).

Skolans kompensatoriska uppdrag innefattar en strävan efter att utifrån elevernas behov skapa förutsättningar för att väga upp olika skillnader så att alla elever ska ges möjlighet att utvecklas så långt som möjligt. (Skolverket, 2013, s. 10)

Den kritik som kan riktas mot att hantera anpassningar av undervisning utifrån ett kompensatoriskt perspektiv utgår från att medierande artefakter så som inlästa texter kan riskera att bli en slutstation för de anpassningar som en skola erbjuder. Motsatsen till dessa kompensatoriska anpassningar är enligt Aspelins (2013) relationell teori att fokusera på hela gruppen och lärmiljön, istället för att kompensera upp för individuella brister. För att kunna se möten och relationer, behöver blicken lyftas från individen och mot lärmiljön (Aspelin, 2013).

6.2.3 Relationens betydelse

Utöver detta vittnar dessa enskilda samtal mellan eleven och specialpedagog/speciallärare om att skolorna i hög utsträckning arbetar utifrån ett relationellt perspektiv. Genom att prata med eleven och göra denne delaktig i valet av specialpedagogiska anpassningar intar specialläraren och specialpedagogen det relationella perspektivet. Genom att skapa en relation till varandra kan pedagogiska relationerna och processerna utnyttjas för att finna lösningar (Aspelin, 2013). Den information som respondenterna erhöll via kommunikation med eleverna skulle kunna ha en central roll i huruvida de anpassningar som erbjuds eleven under sin gymnasietid blir utformade utifrån rådande lärmiljö eller ej. I en skola som arbetat relationellt på detta sätt menar Persson (2013) att alla i den pedagogiska organisationen hade involveras för att runt eleven hitta vari sårbarheten ligger och hur eventuella lösningar skulle kunna se ut (Persson, 2013).

Aspelin (2013) menar att genom att gå ut och observera i klassrummet får observatören (i detta fall specialläraren eller specialpedagogen) syn på interaktionen mellan elever och lärare. Den sociala strukturen och mötet i klassrummet kan synliggöras och genom att se hur relationerna i klassrummet ser ut, kan också resurser sättas in för att förändra ogynnsamma lärmiljöer. I Aspelins (2013) relationella teori är det i mötet med eleven som läraren kan se vilka färdigheter eleven har och sedan bygga vidare på dessa (Aspelin, 2013). Utöver detta utgör observationen ett medierande redskap för att låta observatören se hur anpassningar faller ut i lärandesituationer.

Eftersom eleven inom det relationella perspektivet inte är problembäraren, utan att både problemet och lösningen går att finna i lärmiljön, gör speciallärarna och specialpedagogerna i studien helt rätt när de väljer att observera för att finna lösningar för elever med dyslexi (Persson, 2013). Samspelet, interaktionen står i centrum och i detta perspektiv och när en respondent skriver att denna önskar "Få en större förståelse för elevernas behov i kollegiet." går det emot det relationella perspektivet där lärmiljö och pedagoger är i fokus och genom att ändra omgivningen kan eleven nå sina mål (Persson, 2013).

Om speciallärarna och specialpedagogerna intar ett relationellt perspektiv, söker de en helhetsbild och bjuder in till samarbeten (Persson, 2013). Skolan tänker rationellt, långsiktigt och förebyggande. Alla i den pedagogiska organisationen involveras inom det relationella perspektivet och tillsammans bärs ansvaret med rektorns stöd (Persson, 2013). Att låta eleverna vara med i valet av anpassningar visar på att speciallärare och specialpedagogerna väljer att prioritera mötet med eleven vilket är i enlighet med kommunikativt relationsinriktat perspektiv, där samspelet mellan elev och skola står i fokus (Ahlberg, 2007b).

Genom att bjuda in i valet av anpassningar visar specialpedagogen/ specialläraren ett intresse för att ta reda på vari eleverna med dyslexis sårbarhet ligger. Här visar resultaten att endast ett fåtal av respondenterna är tillfreds med den grad av delaktighet som eleverna bjuds in till. Respondenternas utsagor tyder dock på en vilja från den specialpedagogiska kompetensen på gymnasieskolorna att gå mot ett mer relationellt synsätt i utformningen av anpassningar för elever med dyslexi.

6.3 Resultatsammanfattning

I studien framkom att det finns svårigheter i speciallärares och specialpedagogernas arbete att ta reda på vilka anpassningar som gynnar elever med dyslexi. Det krävdes en kombination av överlämningshandlingar från grundskolan, samtal med elev, samtal med elev och vårdshavare, samt egen kartläggning för att specialläraren och specialpedagogerna skulle få tillräckligt med information för att kunna ge elever med dyslexi de anpassningar som eleven gynnas av. Vanligt förekommande var att elever med dyslexi fick en slags ”standard anpassningar” som inte var individuellt framtagna. Samtliga speciallärare och specialpedagoger samtalade med eleven för att ta reda på vilka anpassningar som eleven gynnas av. Det framkom i resultatet att speciallärarna och specialpedagogerna själva tycker att de skulle kunna bli bättre på att bjuda in elever med dyslexi i valet av anpassningar.

7. Diskussion

Den här studien behandlar hur specialläraren eller specialpedagogen går tillväga för att ta reda på vilka anpassningar som gynnar elever med dyslexi. Studiens syfte är att öka förståelsen kring vikten av att bjuda in elever med dyslexi i val av anpassningar. Studien undersöker hur olika gymnasieskolor utformar anpassningar och hur överlämning fungerar mellan dessa stadier. Studien behandlar också hur, anpassningarna utifrån ett inkluderingsperspektiv för elever med dyslexi sker på gymnasieskolorna i studien.

7.1 Metoddiskussion

Med studiens syfte i fokus valdes metoden enkät, men både kvalitativt öppna frågor och kvantitativa flervälsfrågor. Genom att komplettera de slutna kvantitativa frågorna med frisvarsfrågor kunde respondenternas känslor, tankar och reflektioner beaktas. Valet att blanda kvalitativa och kvantitativa frågor gjordes ur ett riskperspektiv. Genom bara kvantitativa frågor fanns risken att inte få fram tillräckligt med data för att kunna besvara studiens frågeställningar. Risken fanns också att information som hade varit intressant för studiens syfte inte hade kommit fram eftersom de slutna frågorna inte täckte just detta område. Med risk i åtanke lades kvalitativa frisvarsfrågor till för att minimera risken att låta intressant information stanna hos respondenterna. Genom de kvantitativa frågorna riskerade inte respondenternas svar sväva för långt bort ifrån studiens syfte, samt att dessa frågor kunde användas för att hitta mönster och få en bild av vad ”*de flesta*” anser (Gustavsson, 2004).

Beträffande urvalet i studien genomfördes 20 enkäter, vilket innebär att fler än hälften av det totala respondentunderlaget deltagit. Detta kan tolkas som tillräckligt stort deltagande för att studien ska kunna betraktas som tillförlitlig. 20 enkäter var också en väl valt mängd för att hinna genomföra studien inom ramen för uppsatsskrivandet (Backman, 2016). Med intervju som metod hade studien kunna bli djupare, men antalet respondenter hade då inte kunnat vara lika många. En önskan om att låta alla specialpedagoger och speciallärare på gymnasiet i den utvalda stora svenska staden, få möjlighet att var med i studien fanns i ett tidigt skede av uppsatsskrivandet. Att använda Google formulär har varit tidseffektivt då verktyget har strukturerat och automatiskt sammanställt respondenternas svar. Valet av metod har legat till grund för vårt resultat som i detta fall är bredare än djupt (Gustavsson, 2004).

Vidare har vi under vår enkätstudie tagit hänsyn till de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (2002) har tagit fram, vilket har säkerställt att studien genomförts forskningsetiskt korrekt. För att sammanställa resultatet i studien har de tre teorierna sociokulturell, relationell och kompensatorisk används. Genom att använda teoriernas analysverktyg har resultatet kunnat analyseras och kategoriseras (Vetenskapsrådet, 2002).

Det finns alltid en risk att enkäter inte erbjuder alla svarsalternativ som respondenterna önskar. En respondent skrev angående enkätens upplägg: "Vissa frågor var något snäva och jag fick därför ta mig friheter i "Annat"-svaren. För att inte "gå miste" om några svar fanns i enkäten ett friskrivningsfält efter flertalet frågor.

Vi anser att de kvantitativa delarna av studien i vissa avseenden har en hög reliabilitet, då respondenternas svar relativt enkelt kunde kopplas samman med tidigare nationell och internationell forskning. Det som respondenterna uttryckte gick att koppla till vetenskaplig välgrundad forskning (Backman, 2016).

Eftersom det alltid finns faktorer som påverkar resultatet i en kvantitativ studie, kan undersökningen aldrig kunna ha hundra procentig validitet. Eftersom respondenterna i studien var helt anonymiserade redan i den digitala enkäten fanns ingen anledning att inte svara sanningsenligt. Således är troligen respondenternas svar trovärdiga. Resultatet hade dock kunnat se annorlunda ut om studien genomförts i en annan kommun eller inom en annan skolform. Faktorer som påverkar är i detta fall vilken stadiövergång studien undersöker samt om den valda kommunen har tydliga riktlinjer och rutiner kring överlämningsarbeten. Det kan även diskuteras huruvida studiens resultat hade sett ut om vi utöver studiens nuvarande syfte och metod, även valt att undersöka hur elever med dyslexi ser på sin delaktighet eller vad de har för upplevelse av sin inkludering i skolan? Här kan studien eventuellt ses som mindre trovärdigt då de inte tillfrågats (Backman, 2016).

För att denna studies ska vara trovärdig och tillförlitlig har både vår egen datainsamling och tidigare forskning varit i fokus. Fejes och Thornberg (2019) menar att det finns en risk att egen förförståelse inverkar på resultatet och för att eliminera detta har respondenternas svar analyserats i förhållande till tidigare belägg. Det finns också risk att egna värderingar påverkar vilket vi försökt komma ifrån genom att använda oss av deskriptivt analysverktyg (Fejes & Thornberg, 2019).

7.2 Resultatdiskussion

Hur kan speciallärarens/specialpedagogens arbete se ut på gymnasieskolor, gällande att ta reda på vilka anpassningar elever med dyslexidiagnos behöver?

I studiens resultat framkommer att alla speciallärare och specialpedagoger får överlämningshandlingar från grundskolorna, men endast en respondent svarade att denne fick överlämningar på alla elever med dyslexi. En del av de utvalda för enkätstudien fick elevernas överlämning via Dexter, som är en digital plattform som gymnasieskolorna i staden där studien är genomförd i, arbetar med. Det framkom också i resultatet att det är vanligt förekommande att specialläraren eller specialpedagogen själva fick kontakta avlämnande skola, eller att avlämnande skola kontaktade specialläraren eller specialpedagogen. Lika många som svarade att de fick överlämnande av elevens tidigare skola, svarade att eleven med dyslexi, själva eller elevens vårdnadshavare tog kontakt med gymnasieskolan för ett överlämnande. Enligt Skollagen är den skolverksamhet, som eleven lämnar, skyldiga att lämna över uppgifter till elevens nya skola under dessa förutsättningar. Skyldigheten att lämna över uppgifter gäller när en elev byter skolenhet inom samma skolform eller byter skolform. Den nya skolan ska då få de uppgifter som behövs för att underlätta skolövergången eller skolbytet för (Utbildningsdepartementet, proposition 2017/18:183). Studiens resultat visar en otydlighet i övergångsprocessen mellan grundskola och gymnasium. Det saknas riktlinjer vad gäller vem som ska göra vad, samt när överlämning ska ske till gymnasieskolor i staden där studien genomfördes. Detta behöver styras upp på organisationsnivå, där övergångsrutiner behöver fastställas centralt. Verken lärarna, speciallärarna eller specialpedagogerna visar sig ha en tydlig rutin på hur och när överlämningar ska ske. Här krävs enligt det resultat studien visar, också avsatt tid att göra dessa överlämningar. Studien visar vidare att värdefull information om elever med dyslexidiagnos riskerar att tappas, om fungerade överlämningsrutiner mellan grundskola och gymnasium inte finns att ta del av i sin tydlighet.

En annan aspekt i överlämningsprocessen är att överlämningshandlingarna ofta dröjer, eller inte kommer alls, vilket leder till att anpassningar inte kan sättas in eftersom skolan då ännu inte upptäckt elevens läs- och skrivsvårigheter. Det ska enligt Skolverket (2014) raskt sättas in stöd och anpassningar till de elever som är i behov av det (Skolverket, 2014). Alla utom en av speciallärarna och specialpedagogerna i studien använde sig av kartläggning som verktyg för att kunna upptäcka elever i behov av särskilt stöd.

Hälften av respondenterna svarar att de observerar åk 1, medan resten bara observerar de klasser där lärarna uttryckt oro för en eller flera elever. En respondent svarade:

Jag med på helklass lektioner under några veckor för varje åk 1-klass med syftet att kartlägga ev. riskfaktorer i klassen i samråd med lärare men också för att lära känna eleverna och bli känd för dem vilket gynna elevernas kontakt och tillgänglighet till elevhälsa och specialpedagog under hela gymnasietiden.

Att som speciallärare eller specialpedagog gå ut i verksamheten och titta på lärmiljö är i enighet med FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (2008):

/.../ ändamålsenliga individanpassade stödåtgärder erbjuds i miljöer som erbjuder största möjliga akademiska och sociala utveckling som är förenlig med målet fullständig inkludering. (Regeringskanslitet, 2008 §4.8.1 Artikel 24e, s. 73)

För att ta reda på vilka anpassningar som gynnar elever med dyslexi visar resultaten i studien att samtliga speciallärare och specialpedagoger samtalar med eleven med dyslexi. I läroplanen (Skolverket, 2011) står det att undervisningen ska individualiseras, vilket innebär att innehållet anpassas efter varje elevs behov. För att kunna göra en individualisering menar Tjernberg (2011) att skolan behöver ta reda på vilka förkunskaper, intressen och vilken arbetsförmåga eleven har. Att bjuda in elever med dyslexi till ett samtal är att öppna upp för individualisering (Tjernberg, 2011). Även Ahlberg (2013) lyfter vikten att elevernas erfarenheter får ett stort utrymme, så att alla elever kan få tillgodosedda sina individuella behov och krav. Med detta synsätt får den specialpedagogiska uppdraget och dess dialog med eleven ses som ett av flera betydelsefulla verktyg, för att skapa en ytterligare jämlikhet, rättvisa och ett lika värde för alla elever i skol verksamheterna (Ahlberg, 2013).

De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig ska omfatta alla elever. Elever ska ges inflytande över utbildningen. De ska fortlöpande stimuleras att ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen och hållas informerade i frågor som rör dem. Informationen och formerna för elevernas inflytande ska anpassas efter deras ålder och mognad. Eleverna ska alltid ha möjlighet att ta initiativ till frågor som ska behandlas inom ramen för deras inflytande över utbildningen. (Skolverket, 2011, s. 1)

Citatet upplyser oss om att den svenska skolan har höga krav och förväntningar på sig när det gäller alla elevers delaktighet. Motsvarande text finns att ta del av i samtliga läroplaner från förskola och ända upp till vuxenutbildning. Den riktiga utmaningen är inte att producera förhållningssätt i text, det är att göra verklighet av ordens intentioner genom det konkreta arbetet kring elevers delaktighet i skolan. Det visar sig även i denna studie, genom de givande samtal som sker mellan respondenterna och eleverna.

Resultatet visar att strax över hälften av speciallärarna och specialpedagogerna har samtal med undervisande lärare, för att få reda på vilka anpassningar elever med dyslexi gynnas av i undervisningen i samtliga ämnen. Samuelsson (2009) lyfter i sin studie att skolans speciallärare kan ha en betydande roll för att motivera och stötta elever med läs- och skrivsvårigheter som har svårt att tillgodogöra sig den ordinarie undervisningen. Alla speciallärarna och specialpedagogerna erbjöd individuell handledning till elever med dyslexi. Både Fouganthines (2012) och Ingesson (2007) förespråkar aktiv läs- och skrivträning eftersom läsutvecklingen tenderar att avstanna efter att elevens skoltid är slut. Det är när läsningen aktivt tränas som läsutvecklingen går framåt (Fouganthines, 2012; Ingesson, 2007).

Även när det gäller kompensatoriska hjälpmedel uppgav alla speciallärarna och specialpedagogerna att detta var något som de erbjöd sina elever med dyslexi. Forskning av både Samuelsson (2009) och Nilholm & Björck-Åkesson (2007) visar att kompensatoriska hjälpmedel gynnar elever med dyslexi och att specialpedagogiken idag handlar om att hitta och skapa så bra möjligheter som möjligt för elever med dyslexi i skolan. Det innebär att fokus ska ligga på samspel mellan personer och de miljöfaktorer som på olika sätt kan påverka eleven och dess förutsättningar. För att skapa det behov som eleven behöver krävs det att miljön i skolan ger utrymme för variation och olika typer av specialpedagogiska hjälpmedel (Samuelsson, 2009; Nilholm & Björck-Åkesson, 2007).

Hur görs en gymnasieelev med dyslexidiagnos delaktig i valet av anpassningar?

De flesta av speciallärarna och specialpedagogerna i studien för efter samtal med elever med dyslexi, även ett samtal med vårdnadshavare. Att ha vuxna som stöttar och goda familjerelationer har Ingesson (2007) listat som en framgångsfaktor för personer med dyslexi. De framgångsfaktorer som framkom var: tidigt diagnosställande, acceptans av dyslexin, vuxna som stöttar, goda kamrat- och familjerelationer, starkt intresse för en hobby eller sport, talang för sport, konst, musik eller teknik, förmåga att inte låta dyslexin dominera i livet, bara finns vid läsning och skrivning samt envishet (Ingesson, 2007).

Nästan alla respondenterna i studien gör egna kartläggningar av vilka behov eleverna med dyslexi har. Vissa kartlägger alla elever i åk1 och andra bara de elever som lärarna visat viss oro för. Det varierade om digitala kartlägningsverktyg. Att göra kartläggningar är ett av verktygen specialläraren eller specialpedagogen kan använda för att ta reda på var eleven befinner sig och vilka anpassningar och insatser som ska sättas in.

Andersson (2017) menar att inkludering handlar om att överkomma alla de utmaningar som hindrar elever att lära sig. Dessa tankar får som följd att undervisningen ska anpassas efter alla elevers behov. Har en verksamhet en god lärmiljö så har de sannolikt även ett inkluderande arbetssätt (Andersson, 2017). Även Tjernberg (2013) lägger tyngd i sin avhandling kring vikten av inkluderande undervisning för elever med läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi (Tjernberg, 2013).

Heimdahl Mattson och Roll Pettersson (2007) har gjort en intervjustudie med gymnasieelever med läs- och skrivsvårigheter. En av forskningsfrågorna var om vilka möjligheter eleverna upplever att de har att delta i och påverka undervisningen (Heimdahl Mattson & Roll Pettersson, 2007). De flesta av dessa elever uttryckte i studien att de till största del fick stöd i form av segregerade undervisningsgruppen, det vill säga motsatsen till det som Andersson (2017) och Tjernberg (2013) förespråkar (Andersson, 2017; Tjernberg, 2013).

Forskning av Fouganthines (2012), visar att elever med brister i sin läs- och skrivförmåga oftare väljer praktiska gymnasieprogram, samt i lägre grad väljer, att gå vidare till högskolestudier. För att undvika detta menar Fouganthines att den läs- och skriftspråkliga sårbarheten behöver uppmärksammas ute i skolverksamheterna i betydligt högre grad (Fouganthines, 2012). För att gymnasieskolan ska kunna uppmärksamma elever i läs- och skriftspråklig sårbarhet behöver antingen information om sårbarheten komma från avlämnande grundskola i överlämningshandlingar, eller så behöver mottagande gymnasieskola själva ta reda på om deras mottagna elever har läs- och skrivsvårigheter. Studiens resultat visar att det saknas rutiner kring överlämning från grundskola till gymnasium i staden där studien genomförts. En önskan finns från speciallärarna och specialpedagogerna om att övergångsrutiner styrs upp centralt. Lärarna efterfrågar en tydlig rutin på hur och när överlämningar ska ske, samt avsatt tid att göra dessa. Foley, Foley och Curtin (2016) har i Irland gjort en studie med fokus på elever i behov av särskilt stöds övergång till gymnasiet. Forskarna kom fram till att elever i behov av särskilt stöd, så som de med dyslexi oftare än andra elever möter motgångar i övergångsprocessen. Foley m.fl. menar att detta hade kunnat undvikas genom att låta eleverna vara mer delaktiga i övergången. Foley m.fl. visar även i sin studie att det finns brister i hur information om elevers behov sprids på den mottagande skolan. Studien visar att det finns ofta saknas strategier för delning av elevinformation ute på skolorna. Lärarna uppgav att de önskar att överlämningen skulle ske på rutin och att den skulle ske elektroniskt (Foley, m.fl., 2016).

Resultaten från denna forskning är i princip identiskt med det som speciallärarna och specialpedagogerna efterfrågar i enkäten i vår studie. Även Maras och Aveling (2006) har gjort en studie med fokus på skolövergången för elever i behov av särskilt stöd. I deras studie framkom det att kommunikation är en framgångsfaktor, både kommunikation mellan skolorna, men även kommunikation från eleven och dess vårdnadshavare och mottagande skola. En annan framgångsfaktor är att elever i behov av särskilt stöd får detta kontinuerligt och att det inte bryts vid övergångar (Maras & Aveling, 2006).

I enkäten framkom att alla elever med dyslexi på gymnasieskolorna i studien erbjöds inläst kurslitteratur och skönlitteratur. Milani, Lorusso och Molteni (2010) har i sin studie med italienska ungdomar med dyslexi visat att både läsnoggrannhet och läshastighet utvecklas vid användande av ljudböcker. Ungdomarna i studien visade dessutom på förbättrad attityd till skolan, ökad studiemotivation och ett större engagemang i olika skolämnen än kontrollgruppen. Även ungdomarnas föräldrar uppfattade sina barn ha mindre emotionella-beteendemässiga problem, aggressivitet och hyperaktivitet efter studien (Milani m.fl., 2010).

8.3 Specialpedagogiska implikationer

I denna studie visas hur viktig speciallärarnas och specialpedagogernas roll är i mottagandet av elever med dyslexi till gymnasiet. I mottagsskedet visar studien på vikten av elevens samverkan och delaktighet i att få information från avlämnade skola. Studien visar också vilka vinster som finns i att låta eleven vara delaktig i utformande av dyslexianpassningar.

Som blivande speciallärare med inriktning mot språk-, skriv- och läsutveckling har vår studie understrykt detta perspektiv för oss. Studien visar även att vi har en viktig uppgift att stötta eleverna till att vara delaktiga i framtagande av anpassningar. Det har också visat sig i studien att vi som blivande speciallärare kommer att ha en central roll i att hitta vad som gynnar elever med dyslexi genom att se till att överlämning från elevens grundskola sker med flera metoder. Resultatet visar att det skulle underlätta för speciallärare och specialpedagoger om det fanns en tydlig beskrivning uppifrån i hur överlämning ska gå till så att ingen information kring eleverna och deras anpassningar ska gå förlorade.

Kommunikation mellan avlämnande skola och mottagande skola samt kommunikation mellan elev och specialläraren eller specialpedagoger visade sig i denna studie vara nyckeln till delaktighet för elever med dyslexidiagnos.

8.4 Slutsatser

Både studien och rådande forskning, visar att överlämning mellan olika stadier inom skolan, bör ske genom att kombinera alla de fyra sätt som vår studie har undersökt, kartläggningar, observationer, samtal med berörda aktörer och med hjälp av de överlämningshandlingar som finns att ta del av från grundskolans senare del. Resultatet visade att det viktigaste var att specialläraren eller specialpedagogen hade en dialog med eleven kring dyslexianpassningar, något som även rådande forskning inom området visar. En annan viktig slutsats i studien är att det behövs tydligare riktlinjer kring överlämning från grundskola till gymnasium i staden där studien genomförts. Även detta finns det stöd för i rådande forskning inom området.

Både denna studie och rådande forskning visar att överlämning mellan olika stadier inom skolan bör ske genom att kombinera de fyra metoderna som undersökts i vår studie, kartläggningar, observationer, samverkan via samtal med berörda aktörer och med hjälp av de överlämningshandlingar som finns att ta del av. Pedagogisk dokumentation som underlag vid ett överlämnande till gymnasiet är betydelsefullt för elevens framtid på gymnasiet. Det finns redan mycket erfarenhet och forskning kring alla de ovan nämnda metoderna, för pedagoger och elevhälsa ute i verksamheterna att ta del av, vid övergångar. Ingen elev får riskera att falla mellan stolarna i ett överlämningsarbete mellan stadierna eller skolbyten.

Eleven tillsammans med vårdnadshavare bör känna sig välkomna och trygga när de gör ett skolbyte, oavsett anledning till bytet. Elever med dyslexi behöver veta att skolan har kunskap kring deras svårigheter och hur det har arbetats tidigare med anpassningar för att eleven med trygghet ska nå de mål och kunskapskrav, skolan ställer som krav i de olika ämnena. Eleverna med dyslexi ska dessutom kunna nå upp till de högre nivåerna av kunskapskraven, då det ska vara möjligt för eleven, med rätt stöd från skolan.

Precis som titeln på vår studie lyder *Dialog med eleverna är ett av fundamenten i min profession*, har resultaten visat att samtal med eleven med dyslexi är grundläggande för att få eleven att känna delaktighet och inkludering under sin skolgång. Speciallärarens och specialpedagogens roll är viktig, de har det övergripande ansvaret i att elever med dyslexi får känna sig delaktiga och inkluderade. Individer med specialpedagogisk kompetens kan göra ett hinder till en framgångsfaktor i den verksamhet specialläraren arbetar i, genom att bygga broar av samverkan och bidra med förståelse och kompetens till verksamheten.

Enligt Skollagen är skolan som eleven lämnar skyldig att lämna över uppgifter till elevens nya skola under vissa förutsättningar. Skyldigheten att lämna över uppgifter gäller när en elev byter skolenhet inom samma skolform eller byter skolform. Den nya skolan ska få de uppgifter som behövs för att underlätta övergången för eleven (Utbildningsdepartementet, 2018, 3 kapitlet 4 b och 12 j §§ s. 58–63).

I studien blir det tydligt att gymnasieskolorna inte har några tydliga riktlinjer för hur deras övergångar ska ske. Studien visar att det sker genom olika metoder, men den framgångsfaktorn som blir tydlig är att alla speciallärare och specialpedagoger samtalar med de elever som har dyslexi. Elever som går på gymnasiet och som har fått en dyslexidiagnos, vet och kan som oftast svara för sig själva, kring vilka anpassningar som passar för att elevens kunskapsinhämtning och kunskapsutveckling ska fungera på bästa sätt. Eleverna som har dyslexi och som kan sätta ord på sina behov, kommer också kunna utvärdera anpassningarna och ändra efter sitt behov. Samtalet behöver få en central roll och ske regelbundet i verksamheterna. I studien blev det tydligt att staden där studien genomfördes, behöver se över sina riktlinjer för överlämningar som sker mellan de olika stadierna, grundskolan och gymnasiet. Finns det några? Hur har det i så fall implementerats i de olika verksamheterna? Merparten av de skolor vi har undersökt, har ett viktigt utvecklingsarbete framför sig, som enbart, enligt oss skribenter, emellertid kan komma att gynna alla aktörer, inte minst de elever som har dyslexi och som har rätten till att känna sig sedda, inkluderade och delaktiga under sin skolgång. Ett inkluderande förhållningssätt bör enligt Skolverket förespråkas, där läraren har kunskaper och vetskap kring var eleverna befinner sig i sin kunskapsutveckling. Detta för att kunna skapa en undervisning som är anpassad till att passa alla elever inom den elevgruppen (Skolverket, 2014).

8.5 Förslag till fortsatt forskning

Resultatet i studien visar att bara en av speciallärarna och specialpedagogerna fått information från avlämnade grundskola om alla elever med dyslexidiagnos. Kan pågående forskning göra så att det ser annorlunda ut i framtiden? Behövs då överlämningar eller screenar gymnasieskolorna själva alla elever för att hitta elever med dyslexi? Fouganthines (2012) lyfter i sin forskning vikten av att tidigt sätta in stöd för elever med dyslexi för att få dem att välja att studera vidare på universitetsnivå (Fouganthines, 2012). Även här visar forskning att dyslexidiagnosen behöver upptäckas för att stöd ska kunna sättas in.

Som en sista fråga i den digitala enkäten fick speciallärarna och specialpedagogerna möjlighet att lyfta sina åsikter om enkätfrågorna. En respondent skrev då: *Bra frågor, men det kanske hade varit givande för er att ställa frågor som belyser svårigheter och hinder som kan uppstå i arbetet med elevernas delaktighet i den här frågan.* I denna reflektion finns möjlighet till fortsatt forskning om hur vi får elever med läs- och skrivsvårigheter att ta emot stöd, inkludering och möjlighet till delaktighet genom att exempelvis komma till handledningsträffar och utnyttja resurser och anpassningar.

Referenser

- Ahlberg, A. (2007a). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2007b) *Specialpedagogik av igår, idag och i morgon*. I *Pedagogisk forskning i Sverige*. Nr. 2, 2007 (s. 84-95).
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Andersson, H. (2017). *Möten där vi blir sedda: En studie om elevers engagemang i skolan*. Avhandling, Fakulteten för lärande och samhälle på Malmö högskola, 82) Malmö högskola. Hämtad 2019-09-18 från <http://dspace.mah.se/handle/2043/23423>.
- Aspelin, J. (2013). Vad är relationell pedagogik? i Aspelin, J. (red.) *Relationell specialpedagogik- i teori och praktik*. (s. 13-25) Kristianstad University Press 2013:2. Mölnlycke: Elander Sverige AB.
- Bjørndal R. P. C. (2005). *Det värderande ögat- observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (Första upplagan). Stockholm: Liber
- Bruce, B. (red.) (2018). *Att vara speciallärare: språk-, skriv- och läsutveckling respektive matematikutveckling*. (Första upplagan). Malmö: Gleerups.
- Bååth. R & Szönyi. K (2012). *Där man söker får man svar- Delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Specialpedagogiska skolmyndigheten. Hämtad 2019-09-21 från <https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/dar-man-soker-far-man-svar-pdf/>
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. Chichester, West Sussex, U.K.: BPS Blackwell/John Wiley.
- Eklöf, E. & Kristensson, J. (2017). *Alternativa lärverktyg- digitalt stöd för elevens språk-, läs- och skrivutveckling*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. (Upplaga 3). Stockholm: Liber.
- Foley, T., Foley, S., & Curtin, A. (2016). Primary to Post-Primary Transition for Students with Special Educational Needs from an Irish Context. *International Journal of Special Education*. V31, n2, s. 1-27.
- Fouganthine, A. (2012). *Dyslexi genom livet: ett utvecklingsperspektiv på läs- och skrivsvårigheter*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2012. Stockholm.
- Fredriksson, U. & Taube, K. (2012). *Läsning, läsvanor och läsundersökningar*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. (2004). *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. (3:9 uppl.) Lund: Studentlitteratur AB.
- Göransson, K, Lindqvist G., Klang N., Magnusson G. & Nilholm C. (2015). *Speciella yrken?: specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning : en enkätstudie*. Karlstads universitet. Institutionen för pedagogiska studier

- Heimdahl Mattson, E. & Roll Pettersson, L. (2007). Segregated Groups or Inclusive Education? An Interview Study with Students experiencing Failure in Reading and Writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 3, 239 – 252.
- Helldin, R. & Sahlin, B. (2010). *Etik i specialpedagogisk verksamhet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hjörne, E & Säljö, R (2008). *Att platsa i en skola för alla – Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Ingesson, S.G. (2007). *Growing up with dyslexia* [Elektronisk resurs] : cognitive and psychosocial impact, and salutogenic factors. Diss. (sammanfattning) Lund: Lunds universitet, 2007. Lund.
- Kotte, E. (2017). *Inkluderande undervisning- Lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv*. Diss. Malmö högskola, Fakulteten för lärande och samhälle.
- Maras, P., & Aveling, E.L. (2006). Students with special educational needs: transitions from primary to secondary school. *British Journal of Special Education*. V33 nr, 196-203.
- Mitchell, D. (2015). *Inkludering i skolan- undervisningsstrategier som funkar*. Lettland.Natur & Kultur.
- Milani, A., Lorusso, M. L., & Molteni, M. (2010). The effects of audiobooks on the psychosocial adjustment of pre-adolescents and adolescents with dyslexia. *Dyslexia* (Chichester, England), 16(1), 87-97. doi:10.1002/dys.397.
- Nilholm. C. (2006). *Inkludering av alla elever ”i behov av särskilt stöd” - vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus nr 28. Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm.C. & Björck-Åkesson E. (2007). Inledning i Nilholm.C. & Björck-Åkesson E. (red.) *Reflektioner kring specialpedagogik: sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 8-15) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nilholm. C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning -vad kan man lära sig av forskningen?* Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Persson, B. (2013). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. (3., omarb. uppl.) Stockholm: Liber.
- Ransby, M. & Lee Swanson, H. (2003). Disabilities Reading Comprehension Skills of Young Adults with Childhood Diagnoses of Dyslexia. *Journal of Learning*, 11/2003, Volym 36 (nummer 6). s. 538-555
- Regeringskansliet, Socialdepartementet (2008). *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning* Stockholm: Edita.
- Samuelsson, S. (2009). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Skollagen (SFS 2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Skollagen (SFS 2018:1098). Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Skolverket (2011). *Läroplan för gymnasieskolan*, Gy11. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Svensson, I., Nordström, T., Lindeblad, E., Gustafson, S., Björn, M., Sand, C., Almgren Bäck, G. & Nilsson, S. (2019). Effects of assistive technology for students with reading and writing disabilities [Elektronisk resurs]. *Disability and Rehabilitation*. (1-13). Hämtad 2019-10-15 från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-89166>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2013). *Lärande och kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups.
- Tjernberg, C. (2011). *Specialpedagogik i skolvardagen: en studie med fokus på framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande*. Licentiatavhandling Stockholm : Stockholms universitet, 2011. Stockholm.
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsrik läs- och skrivundervisning: en bro mellan teori och praktik*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Tufte, P.A. (2009). Husholdningenes Ökonomiske situasjon 2009. *Betalningsproblemer ved finanskrisens begynnelse*. Oslo: Statens institutt for forbruksforskning.
- Utbildningsdepartementet (2011) SFS 2011:186. *Svensk författningssamling. Examensförordningen specialpedagogexamen och speciallärarexamen*. Stockholm.
- Utbildningsdepartementet (2014). SFS 2014:456. Lag (2014:456) om ändring i Skollagen (2010:800). Stockholm.
- Utbildningsdepartementet (2017/18). *En gymnasieutbildning för alla*. Regeringens proposition (2017/18: 183). Stockholm.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2007). *Dyslexi – en kunskapsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie2007:2. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- von Ahlefeldt Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag [Elektronisk resurs] skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*. (34(4), 246-264). Hämtad 2019-11-13 från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-14197>
- Yin, R.K. (2013). *Kvalitativ forskning från start till mål*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1	Enkätfrågor
Bilaga 2	Mail till rektorer
Bilaga 3	Missivbrev
Bilaga 4	Sammanställning av resultat



Fakulteten för lärarutbildning

2019-10-21

Missivbrev

På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Det självständiga arbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När detta har blivit godkänt publiceras det i databasen DIVA

<https://www.hkr.se/om-hkr/organisation/laranderesurscentrum/publicering/>

Vi heter Marie Hahn och Jessica Ekenheim Sebina och studerar den sista terminen på Speciallärarprogrammet med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling.

Denna sista termin skriver vi vårt examensarbete och kommer inom ramarna för detta ta reda på i vilken utsträckning gymnasieelever med dyslexidiagnos är delaktiga i valet av anpassningar. För att få ökad kunskap i frågan kommer vi att genomföra en enkätstudie med specialpedagoger och speciallärare på Xs gymnasieskolor. Vi vill ta reda på mer om de anpassningar gymnasieelever med dyslexi erbjuds och i vilken utsträckning eleverna är delaktiga i valet dessa. Din rektor har blivit informerad om att denna enkät och godkänt att den kommer att skickas till dig. Enkätstudien kommer att genomföras i Google formulär och är digital. Det insamlade materialet kommer endast vara tillgängligt för oss två, samt för vår handledare och examinator.

I hanteringen av vårt examensarbete följer vi Vetenskapsrådets forskningsetiska principer <https://vr.se/>, vilket betyder att du som deltagare när som helst har rätt att avbryta din medverkan, utan några negativa konsekvenser. Du som deltagare kommer att tillfrågas inför materialinsamlingen och har möjlighet att avböja medverkan i studien. Som deltagare kommer både du och din skola att avidentifieras redan i den digitala enkäten. Det insamlade materialet kommer enbart användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

/Marie Hahn och Jessica Ekenheim Sebina

Vår handledare är biträdande professor Barbro Bruce med e-post x.x@x.se

Våra kontaktuppgifter:

Marie Hahn

x.x@x.com / 07xx-xxxxxx

Jessica Ekenheim Sebina

x.x@x.com / 07xx-xxxxxx

Enkätstudie

Denna enkätstudie riktar sig till Xs gymnasieskolors speciallärare och specialpedagoger. Studien gäller i vilken utsträckning elever med dyslexi får vara med i utformandet av anpassningar. Enkäten tar ca 5 minuter att besvara och både du och din skola är avidentifierade.

1. I vilken verksamhet arbetar du som speciallärare eller specialpedagog?

Svar:

- En kommunal gymnasieskola i X
- En privat gymnasieskola i X
- Inget av alternativen

2. Vilken utbildning/utbildningar har du?

Svar:

3. Hur många elever har du just nu på din skola med dyslexidiagnos?

Svar:

- Inga (enkäten avslutas)
- 1-4
- 5-9
- 10 eller fler

4. Har du fått överlämningshandlingar med information om vilka anpassningar dessa elever hade på sin grundskola?

Svar:

- Ja, från alla
- Ja, från några
- Nej, inte från någon

5. Om ja, på vilket sätt skedde överlämningen?

Svar:

- Jag hämtade ut den själv i Dexter
- Jag kontaktade avlämnande skola
- Avlämnande skola kontaktade mig

- Elevens/elevernas vårdnadshavare kontaktade mig
- Annat sätt

Om ditt svar är annat sätt, beskriv vilket/hur?

6. Vilka anpassningar kan din skola erbjuda elever med dyslexidiagnos?

Svar:

- Förlängd provtid/inlämningstid
- Specialpedagogisk handledning
- Rättstavningsprogram i laptop/Cromebook
- Talsyntes i laptop/Cromebook
- Visuellt stöd (ex. bildstöd och filmstöd)
- Extra hjälp att komma igång med uppgifter
- Hjälp med studieplanering
- Inläst kurslitteratur (ex. digitala böcker eller inläsningstjänst)
- Andra anpassningar

Om du har svarat andra anpassningar, beskriv då vilken/vilka?

7. Hur tar du reda på vilka anpassningar elever med dyslexidiagnos gynnas av?

Svar:

- Samtal med elev
- Samtal med vårdnadshavare
- Samtal med elevens lärare
- Information från överlämnande skola
- Egen kartläggning av behov
- Annat sätt

Om du har svarat annat sätt, beskriv hur?

8. Har det hänt att en elev med dyslexi önskat en anpassning som du inte kunnat erbjuda? I så fall, vilken?

Svar:

- Ja
- Nej

Om du har svarat ja på frågan, beskriv vilken/vilka anpassningar?

9. Kartlägger du era åk 1-elevs kunskaper i svenska, när de kommer till ert gymnasium?

Svar:

- Ja, jag använder ett digitalt kartläggningsverktyg på alla åk 1-elever
- Ja, jag använder ett digitalt kartläggningsverktyg på de elever i åk 1 som lärare visat oro för
- Ja, jag använder eget kartläggningsmaterial på alla åk 1-elever
- Ja, jag använder eget kartläggningsmaterial på de elever i åk 1 som lärare visat oro för
- Annat sätt
- Nej, jag kartlägger inte åk 1-elevnas kunskaper i svenska

Om du har svarat annat sätt, förklara på vilket sätt/hur?

10. Observerar du i din specialpedagogiska profession i början av höstterminen era åk 1-klasser för att upptäcka elever i behov av särskilt stöd?

Svar:

- Ja, alltid alla klasser
- Ja, men bara de klasser där jag fått indikationer på oro
- Nej, aldrig
- Annat

Om du har svarat annat, förklara då hur?

11. Tror du att du kan bli bättre på att låta elever med dyslexi få vara med i valet av anpassningar?

Svar:

- Nej, jag är nöjd med hur detta sker.
- Ja, lite bättre skulle jag kunna bli.
- Ja, jag har en hel del kvar att jobba på.
- Annat

Om du är nöjd, beskriv då varför? Om du anser att det kan bli bättre, beskriv då hur?

12. I vilken mån tycker du att du bjuder in dina elever i valet av dyslexianpassningar?

Svar:

(Skala 1-10 i enkäten att välja mellan).

13. Motivera valet av din placering i skalan?

Svar:

14. Vilka reflektioner har du kring innehållet i vad vår enkät lyfter kring gymnasielever med dyslexi?

Svar:

Vi tackar för din medverkan!

Marie Hahn och Jessica Ekenheim Sebina

Hej X!

Vi heter Marie Hahn och Jessica Ekenheim Sebina och studerar den sista terminen på Speciallärarprogrammet där vi nu skriver vårt examensarbete.

Vi har en förfrågan om ett samtycke och godkännande av er då vi önskar skicka ut en kort digital enkät till er speciallärare/specialpedagog rörande gymnasieelever med dyslexidiagnos delaktighet i val av anpassningar. I enkäten är er skola helt avidentifierad.

Godkänner ni att vi skickar ut den till er speciallärare/specialpedagog?

Ha en fin dag!

Vänligen Marie Hahn och Jessica Ekenheim Sebina

Resultatsammanställning av enkätstudie

1. I vilken verksamhet arbetar du som speciallärare eller specialpedagog?

30% svarade att de arbetar på kommunal gymnasieskola och 70% på privat gymnasieskola.

2. Vilken utbildning/utbildningar har du?

Specialpedagog 13st

Speciallärare 3st

Gymnasielärare 1st

Grundkurs inom specialpedagogik 1st

Missförstått frågan 2 st (svarade vilka utbildningar deras skola erbjuder)

(Tillägg på två specialpedagoger även tal- och språkpedagog)

3. Hur många elever har du just nu på din skola med dyslexidiagnos?

90% svarade att de har 10 elever eller fler med dyslexidiagnos

10% svarade att de har 5-9 elever med dyslexidiagnos

4. Har du fått överlämningshandlingar med information om vilka anpassningar dessa elever hade på sin grundskola?

95% svarade, ja från några överlämnade skolor

5% svarade, ja från alla överlämnade skolor

5. Om ja, på vilket sätt skedde överlämningen? (flera alternativ kunde väljas)

35% Jag hämtade ut den själv i Dexter

50% Jag kontaktade avlämnande skola

40% Avlämnande skola kontaktade mig

50% Elevens/elevernas vårdnadshavare kontaktade mig

60% Annat sätt (6st svarade att annan skolpersonal hämtade ut informationen i Dexter, 3st svarade att elev/förälder tog kontakt (fanns även som fast alternativ att klicka i), 1 svarade att

hen fått info från kollegor, 1 svarade att hen fått info från annan central funktion än Dexter, 1 svarade att hen fick info under utvecklingssamtalet)

6. Vilka anpassningar kan din skola erbjuda elever med dyslexidiagnos?

Förlängd provtid/inlämningstid - 100%

Specialpedagogisk handledning - 100%

Rättstavningsprogram i laptop/Cromebook - 95%

Talsyntes i laptop/Cromebook - 95%

Visuellt stöd (ex. bildstöd och filmstöd) - 65%

Extra hjälp att komma igång med uppgifter - 95%

Hjälp med studieplanering - 100%

Inläst kurslitteratur ex. digitala böcker - 100%

Andra anpassningar - 65% (6st svarade att de erbjuder muntlig komplettering/muntlig examination, 3st svarade att de erbjuder anteckningsstöd, 1 svarade att de erbjuder läxhjälp, 1 svarade att de erbjuder ett språkinriktat arbetssätt på skolan, 1 svarade att de erbjuder tydlig lektionsstruktur, 1 svarade att de har bestämda sittplatser i klassrummet, 1 svarade att de erbjuder en kombination av digitala och analoga uppgifter, 1 svarade att eleverna med dyslexi får de som de efterfrågar, 1 svarade att de erbjuder förtydligade instruktioner, 1 svarade att de erbjuder möjlighet att dela upp arbeten, 1 svarade att de erbjuder instuderingsfrågor, 1 svarade att lärare läser upp text/lärare gör egen inläsning, 1 svarade att de arbetar med Flipped Classroom, 2 svarade att eleverna med dyslexi får ta mobilfoto av White board för anteckningar)

7. Hur tar du reda på vilka anpassningar elever med dyslexidiagnos gynnas av?

Samtal med elev - 100%

Samtal med vårdnadshavare - 80%

Samtal med elevens lärare - 60%

Information från överlämnandeskola - 90%

Egen kartläggning av behov - 80%

Annat sätt - 5%

”Genom att försöka vara uppdaterad i didaktisk forskning om dyslexi.”

8. Har det hänt att en elev med dyslexi önskat en anpassning som du inte kunnat erbjuda? I så fall, vilken?

Ja - 40%

Nej - 60%

Helt muntliga prov (3st svarade detta)

Använda miniräknare på alla matematikprov

Stöd av resursperson under hela skoldagen (2st svarade detta)

Spela in lektionen (videoinspelning)

Låta en kompis skriva ner provsvaren

Datorprogram som vi inte har på skolan

9. Kartlägger du era åk 1-elevs kunskaper i svenska, när de kommer till ert gymnasium?

Ja, jag använder ett digitalt kartläggningsverktyg på alla åk 1-elever - 30%

Ja, jag använder ett digitalt kartläggningsverktyg på de elever i åk 1 som lärare visat oro för - 5%

Ja, jag använder eget kartläggningsmaterial på alla åk 1-elever - 5%

Ja, jag använder eget kartläggningsmaterial på de elever i åk 1 som lärare visat oro för - 5%

Annat sätt (friskrivningsfält) - 35%

Nej, jag kartlägger inte åk 1-elevernas kunskaper i svenska - 20%

Annat sätt:

3 svarade att de använder analogt kartläggningsmaterial för alla elever (LS+DLS)

3 svarade att undervisande lärare använder eget kartläggningsmaterial

10. Observerar du i din specialpedagogiska profession i början av höstterminen era åk 1-klasser för att upptäcka elever i behov av särskilt stöd?

Ja, alltid alla klasser - 50%

Ja, men bara de klasser där jag fått indikationer på oro - 35%

Nej, aldrig - 10%

Annat - 5%

På annat har det svarats:

“Jag med på helklasslektioner under några veckor för varje åk 1-klass med syftet att kartlägga ev. riskfaktorer i klassen i samråd med lärare men också för att lära känna

eleverna och bli känd för dem vilket gynna elevernas kontakt och tillgänglighet till elevhälsa och specialpedagog under hela gymnasietiden.”

”Observerar i mån av tid.”

11. Tror du att du kan bli bättre på att låta elever med dyslexi få vara med i valet av anpassningar?

Nej, jag är nöjd med hur detta sker - 20%

Ja, lite bättre skulle jag kunna bli - 55%

Ja, jag har en hel del kvar att jobba på - 20%

Annat - 5%

Om du är nöjd, beskriv då varför? Om du anser att det kan bli bättre, beskriv då hur?

“Jag tror det är viktigt att alltid vara öppen för att förbättra processer som de här. Således är jag inte nöjd utan kontinuerligt nyfiken och öppen för förändring och anpassning till elevers unika situationer.”

“Jag utgår alltid ifrån det behov eleven själv uttrycker och försöker tillmötesgå det i mesta möjliga mån.”

“Jag uppmärksammar eleverna tidigt. Jag samtalar med samtliga nya år 1:or. Jag samlar därefter ihop all information och delger samtliga pedagoger som undervisar eleven.”

“Svårigheten är de elever där övergångshandlingar inte sänds och där eleven inte själv kan delge sina svårigheter och hur denne kompenserar för dessa. I dessa fall tar det lite längre tid innan läraren kan uppmärksamma ev. svårigheter.”

“Jag ser att de når målen (eller högre) med de anpassningar de får.”

“Eleven är med från början och jag brukar följa upp studiesituationen med jämna mellanrum.”

“Kanske genom fler uppföljande samtal kring hur det fungerar. Att även undervisande lärare kan vara med i samtalet kan kanske ge fler möjligheter att hitta andra anpassningar.”

“Jag borde prata mer med alla elever och också följa upp noggrannare att de får den hjälp de önskar och behöver.”

“Få en större förståelse för elevernas behov i kollegiet.”

12. I vilken mån tycker du att du bjuder in dina elever i valet av dyslexianpassningar?

5 - 5%

6 - 10%

7 - 10%

8 - 35%

9 - 25%

10 - 15%

13. Motivera valet av din placering i skalan?

"Det känns som en balans mellan elevens önskemål och skolans professionella kompetens bör råda."

"Se svaret på fråga 11."

"Det finns digitala verktyg som jag inte har koll på. Det utvecklas nya hela tiden."

"Alla elever är delaktiga i alla extra anpassningar som berör eleven själv."

"Det är viktigt att ha en dialog med eleven om vilka anpassningar som fungerat tidigare. Eleven brukar själv veta vad som fungerar."

"Jag presenterar det anpassningar som skolan kan erbjuda, bör kanske låta eleven säga hur hen vill ha det."

"Dialog med eleverna är ett av fundamenten i min profession."

"Yrkesrollen är alltid under ständig förändring och förbättring."

"Många av våra elever behöver lära sig att använda hjälpmedel för att de ska uppfatta dem som avlastning och ett relevant verktyg. De flesta av våra elever är extremt skoltrötta och att be eleven investera tid och ork för att lära sig ett verktyg konkurrerar med elevernas i övrigt nedsatta ork. Det riskerar att bidra till att öka skoltröttheten. Lärare behöver även behärska verktygen för att flytet ska fortlöpa i klassrummen och det är sällan fallet."

"De får vara med i planeringen i stor utsträckning men ibland missas något/någon."

"Jag samtalar alltid med eleven och vårdnadshavare."

"Lärarna/mentorerna pratar kontinuerligt med alla elever och vi använder oss av EWS för tidigt fånga upp elever som riskerar att inte nå målen. Då använder jag mig av samtal, observation eller utredning för särskilt stöd för att upptäcka vad mer eleven behöver för stöd."

"Se svar 11."

"Tidsaspekten är en faktor. Jag vill mer än jag hinner."

"Elevens röst är viktigt, jag är ibland osäker på om frågeställningarna är de rätta."

"Eftersom att alla elever har möjlighet att i samtal ta upp vad de upplever fungerar och vad de anser är svårt så tycker jag att de är centrala i arbetet med anpassningar."

"Tycker ibland att det känns som om eleverna bara erbjuds "standardanpassningar" för elever med dyslexi."

“Goda samtal och tar reda på elevens behovs.”

“Förstår ej frågan?”

“Jag tycker det fungerar bra att eleven ör med och uttrycker ditt behov av anpassningar. Därefter utvärderar vi om anpassningar behöver reviderad eller intensifieras.”

14. Vilka reflektioner har du kring innehållet i vad vår enkät lyfter kring gymnasielever med dyslexi?

“Min uppfattning är att specialpedagoger generellt sett inte gör eller bör göra anpassningarna, utan snarare lärare med specialpedagogers stöd. Visa frågor var något snäva och jag fick därför ta mig friheter i "Annat"-svaren.”

“Istället för att rikta in sig på anpassningar till enskilda elever borde ni tänka ett steg till: Att arbeta med lärmiljöerna i klasserna, så att undervisningen utformas efter alla elevers behov från början (inklusive de dyslektiska eleverna).”

“Det känns inte som att det formulerade syftet är i fokus. Jag förväntade mig att få svara på hur samarbetet med elever i behov av anpassningar p.g.a. dyslexi ser ut, snarare än att redogöra för hur kunskapen om dyslexidiagnoser framkommer.”

“Intressant fråga att belysa.”

“Bra frågeställningar!”

“Samverkan mellan grundskolan och gymnasiet bör förbättras. Ibland dröjer det länge innan överlämningen sker.”

“Stort fokus på logistik. Saknar delar om hur vi som gör mycket har kommit dit.”

“Undersöker ni lärares och spec.ped proaktiva arbete för elever med dyslexi?”

“Bra frågor, men det kanske hade varit givande för er att ställa frågor som belyser svårigheter och hinder som kan uppstå i arbetet med elevernas delaktighet i den här frågan.”

“Ni kunde gått mer in på djupet.”

“Inga speciella reflektioner.”

“Jag tänker att hos oss får alla elever ta del av de hjälpmedel som är bra för elever med dyslexi vilket gör att vi inte behöver arbeta mycket extra med just dessa elever. Vi arbetar mycket med ledning och stimulans, tillgänglig lärmiljö och anpassningar på gruppnivå för att möta fler elevers behov inom ramen för undervisningen.”

“Det är viktigt att eleven är delaktig och tar ansvar för sin egen inläring och hen vet oftast bäst vad som behövs.”

“Genomtänkta frågor för en kvantitativ analys.”

“Ett viktigt område att undersöka. Tydlig information om enkäten, begripliga frågor, bra svarsalternativ och möjlighet att utveckla frågor. Lagom i omfattning men kunde också ingå frågor om hur extra anpassningar dokumenteras och följs upp.”

“Jag anser att ni fått med många bra delar.”

“Kanske att dessa elever blir lite ”bortglömda” då de hamnar i skuggan av elever med t ex ADHD.”

“Fokus på anpassningar.”

“Det är viktigt att uppmärksamma i vilken mån elever i behov av extra stöd/anpassningar får det stöd de behöver.”

“Viktigt att låta eleven vara med i samtalet kring anpassningar. Oftast vet eleven vilket behov anpassningar den har.”