

Engelsk- undervisningens betydelse för elever med dyslexi

Susanne af Sandeberg

Institutionen för lingvistik

Examensarbete 15 hp

Uppsats

Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi 60 hp

Vårterminen 2010

Handledare: Christina Hedman



Stockholms
universitet

Engelskundervisningens betydelse för elever med dyslexi

Susanne af Sandeberg

Sammanfattning

Studien belyser och diskuterar hur undervisning i engelska inom grundskola och gymnasium samt antagningsregler till högskola kan påverka möjligheten att utbilda sig i tekniska ämnen för personer med dyslexi. Studien belyser att det finns en hel del som tyder på att undervisningen i engelska i grundskola och gymnasium ofta inte är anpassad till de elever som har fonologiska svårigheter, och att detta kan få avgörande betydelse för deras framtid.

I en första delstudie görs en enkätundersökning bland engelsklärare i grundskola och gymnasium för att se om de har goda möjligheter att undervisa elever med dyslexi. Undersökningen visar bland annat att det har funnits brister på lärarhögskolor när det gäller utbildningen om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

81 % av de 33 lärare som har engelska i sin utbildning svarar att de inte har fått kunskap om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi som hjälper dem i undervisningen i engelska. Undersökningen visar också att flera kommuner inte ger lärarna den fortbildning de behöver och att många lärare upplever en vardag med tidsbrist, för få alternativa verktyg och för stora undervisningsgrupper.

I en andra delstudie belyses framgångsfaktorer i engelska för elever med dyslexi. Fyra högskolestudenter som har dyslexi djupintervjuas, samtliga går fjärde året på utbildningen till civilingenjör. Två av studenterna har MVG i engelska B från gymnasiet och två har inte läst engelska B.

I en tredje studie görs en jämförelse mellan gymnasiebetygen i engelska för 30 studenter med dyslexi på civilingenjörsprogrammet och en kontrollgrupp. Studien visar bland annat att det är 10 % av dyslektikerna som inte skulle ha kommit in på utbildningen på grundval av sina betyg om de hade sökt hösten 2010 när det är nya antagningsregler med högre språkkrav.

Nyckelord

Dyslexi, läs- och skrivsvårigheter, engelskundervisning, antagningsregler, högskola.

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Syfte och frågeställningar	2
1.2.1 Syfte	2
1.2.2 Frågeställningar	3
2 Läs- och skrivsvårigheter /dyslexi	4
2.1 Läsvårigheter	4
2.2 Dyslexi.....	4
2.2.1 Definitioner	4
2.2.2 Biologisk orsak.....	5
2.2.3 Tre områden vid fonologisk bearbetning.....	5
3 Exempel på områden som rör engelskundervisningen	7
3.1 Fallenhet för språkets struktur	7
3.2 Läsning	7
3.2.1 Avkodning och förståelse.....	7
3.3 Stavning	8
3.3 Grammatik och glosor.....	9
3.4 Motivation	9
3.5 Allmänna principer för det pedagogiska arbetet.....	10
3.6 Betyg och prov.....	10
3.7 Svensk-engelska	11
3.8 Svårigheter med engelska	11
4 Högskolan	12
4.1 Lag mot diskriminering	12
4.2 Underrepresentation	12
4.3 Stöd vid högskolan	13
4.4 Antagning till högskolan	13
4.4.1 Betyg.....	13
4.4.2 Högskoleprovet	15
4.4.3 Andra urvalsgrunder	15
5 Undersökningar.....	17
5.1 Undersökning bland engelsklärare	17
5.1.1 Undersökningsgrupp.....	17

5.1.2 Metodval och genomförande	17
5.1.3 Resultat	17
5.1.4 Metoddiskussion.....	25
5.1.5 Resultatanalys	26
5.2 Djupintervjuer	26
5.2.1 Undersökningsgrupp.....	26
5.2.2 Metodval och genomförande	26
5.2.3 Resultat	27
5.2.4 Metoddiskussion.....	31
5.2.5 Resultatanalys	31
5.3 Undersökning bland studenter.....	33
5.3.1 Undersökningsgrupp.....	33
5.3.2 Metodval och genomförande	33
5.3.3 Resultat	33
5.3.4 Metoddiskussion.....	34
5.3.5 Resultatanalys	34
6 Diskussion.....	35
6.1 Metoddiskussion.....	35
6.2 Resultatdiskussion	35
6.2.1 Diskussion kring frågeställning 1	35
6.2.2 Diskussion kring frågeställning 2	36
6.2.3 Diskussion kring frågeställning 3	37
6.2.4 Sammanfattande diskussion	38
6.2.5 Reflektion över arbetet och förslag på fortsatta studier	39
7 Referenser	41

1 Inledning

1.1 Bakgrund

I dagens samhälle blir det allt viktigare med goda engelskkunskaper, och alla elever bör få så bra undervisning som möjligt. Men hur ser det ut, har Sverige en likvärdig skola? Får elever med dyslexi lika bra språkundervisning som normalläsare? Hur avgörande blir språkundervisningen för deras framtid?

Ovanstående tankar har väckts när jag pratat med föräldrar till barn med läs- och skrivsvårigheter. Undertecknad, som själv har ett barn med dyslexi, har varit aktiv inom Föräldraföreningen för Dyslektiska Barn (FDB) sedan 1995, först ideellt och sedan som anställd på FDB:s kansli. Jag fick mycket kontakt med föräldrar under de år jag var projektledare i det treåriga LÄSK-projektet (LÄSK= läs och skriv), jag har haft många studiecirklar om läs- och skrivsvårigheter för föräldrar, och i mitt arbete på FDB:s kansli har jag dagligen fått telefonsamtal och e-mail från vårdnadshavare i hela landet. Det gör att jag under dessa femton år kommit i kontakt med tusentals föräldrar till barn med läs- och skrivsvårigheter.

Föräldrar som ringer till FDB tecknar ofta samma berättelse. De är oroliga för sitt barn, läs- och skrivsvårigheterna har upptäckts sent, och barnet får inte det stöd det behöver när det gäller specialundervisning, anpassningar och alternativa verktyg i olika skolämnen.

Ofta kommer samtalen in på engelskundervisningen. I början trodde jag att varje samtal var unikt, men efter några år började jag se ett mönster. Föräldrarna berättar att det gått bra för barnet i engelska det första året när det var muntliga övningar, men problemen växer snabbt när inläringen mer och mer bygger på skriven text. Barn och föräldrar kämpar med läxorna, man lägger ner oändligt med tid på texter, skrivövningar och glosor, men barnet kommer ändå allt mer efter.

Istället för att införa alternativa inlärningsätt så är ett vanligt förslag från skolan att eleven ska få färre glosor, vilket får till följd att barnet får sämre ordförråd, får svårare att läsa texter och kommer ännu mer efter. Ofta är skolans nästa förslag att barnet placeras i en mindre grupp, men det är fortfarande samma typ av undervisning.

Jag har också fått några exempel på att skolan föreslår att barnet ska befrias från engelska redan på mellanstadiet eftersom det har det så kämpigt. En rundfrågning jag gör till logopederna som utför dyslexiutredningar bekräftar att väldigt många av eleverna har svårigheter med engelskan, och att logopederna också hör fall där skolan vill ta bort engelskan. Skolan ser det som ett sätt att hjälpa barnet, men det är att göra barnet en björntjänst eftersom det medför att barnet får dålig självkänsla, får svårt att klara vardagsengelskan samt stängs ute från framtida möjlighet till utbildning.

Jag har sett ett antal olika exempel på hur elever kan drabbas under skolåren. Många har det jättejobbigt med engelskan i mellanstadiet, och ger upp engelskan efter några år. Andra kämpar på lite längre, men kommer inte in på nationellt program på grund av IG i engelska, även om övriga betyg är bra. En del lyckas komma in på gymnasiet, men får IG i engelska A vilket

hejdar fortsatta studier. En person jag minns kämpade i tre år efter studenten med att läsa in engelskan, för att sedan ge upp sina yrkesplaner.

Undertecknad är medveten om att det endast är de oroliga och missnöjda föräldrarna som kontaktar FDB. Säkert finns det många engelsklärare som undervisar elever med dyslexi på ett utmärkt sätt. Men dem kommer jag tyvärr inte i kontakt med på FDB, utan istället är det ett stort antal föräldrar som berättar hur deras barn får kämpa med engelskan.

Själv utbildade jag mig till ämneslärare i början av 80-talet men fick märkligt nog ingen undervisning om läs- och skrivsvårigheter, varken på lärarhögskolan eller under de fem år jag arbetade som lärare i matematik och fysik på högstadiet. Det gjorde att jag inte tänkte på att det fanns elever med läs- och skrivsvårigheter i mina klasser utan istället planerade undervisningen utifrån vad jag trodde var 220 normalläsande elever. Det innebar att mina elever med läs- och skrivsvårigheter inte fick den hjälp och de anpassningar de behövde.

Att undervisa elever som har läs- och skrivsvårigheter ställer krav på engelskundervisningen, eftersom man inte kan utgå från texter på samma sätt som med normalläsare. Elever med dyslexi har dessutom fonologiska svårigheter vilket innebär att de har svårt att urskilja språkljuden i ord, de har svårt att koppla ihop språkljuden med bokstäver. Det ger problem vid läsning och skrivning i svenska, och svårigheter uppkommer även i engelskan när det är andra språkljud som ska kopplas till bokstäverna.

Det är ingen omöjlighet för dyslektiker att lära sig främmande språk, många reser till engelsktalande länder och kommer hem och pratar flytande. Men om de ska lära sig läsa och skriva bra behöver de genomtänkt, strukturerad undervisning av lärare som har kunskap om dyslexi (Holmberg 2001). De behöver också tillgång till alternativa verktyg, men där skiljer sig tillgången från skola till skola, och från familj till familj.

Från och med 2010 införs nya antagningsregler till högskolan, man kan få meritpoäng för språk, och möjligheten att läsa reducerat program försvinner. Det blir också mer och mer kurslitteratur på engelska. Det finns risk att Sverige förlorar många av de personer som är begåvningar inom olika samhällsområden men av olika anledningar har dåligt resultat i språk.

1.2 Syfte och frågeställningar

1.2.1 Syfte

Det övergripande syftet är att belysa och diskutera hur undervisning i engelska inom grundskola och gymnasiet samt antagningsregler till högskola kan påverka möjligheten att utbilda sig i tekniska ämnen för personer med dyslexi.

Det kommer jag att undersöka och diskutera på följande sätt:

- **I delstudie 1** göra en enkätundersökning för att ta reda på om engelsklärare har goda möjligheter att undervisa elever med dyslexi. Jag vill undersöka om lärare har fått kunskap om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi på lärarhögskolan, samt vad de efterfrågar för att hjälpa elever med dyslexi.
- **I delstudie 2** göra djupintervjuer med högskolestudenter som har goda betyg eller saknar betyg i engelska från gymnasiet. Avsikten med denna delstudie är att se vad som skiljer grupperna åt.

- **I delstudie 3** göra en kartläggning av betyg i engelska från gymnasiet hos ett antal högskolestudenter med och utan dyslexi, för att se om det finns risk för att de nya antagningsreglerna kommer att minska antalet dyslektiker som antas på civilingenjörsutbildningen. Undersökningen kommer även att ta reda på om dyslektiker har sämre betyg i engelska än studenter utan dyslexi.

1.2.2 Frågeställningar

1. Har engelsklärare fått kunskap om dyslexi när de studerat på lärarhögskolan eller fortbildat sig på skolan? Vad efterfrågar de för att kunna hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter?
2. Vilka erfarenheter har en student med MVG/inget betyg i engelska B av engelskundervisningen i grundskola och gymnasium? Vilka är framgångsfaktorerna?
3. Vilka gymnasiebetyg i engelska A och B har blivande civilingenjörer med dyslexi, jämfört med en kontrollgrupp? Hur många saknar betyg i engelska B?

2 Läs- och skrivsvårigheter /dyslexi

2.1 Lässvårigheter

Dyslexi är endast en av många orsaker till läs- och skrivsvårigheter. Men alla elever med läs- och skrivsvårigheter, oberoende av bakomliggande orsaker, har rätt till stöd. I Skollagen, 4 kap. 1§ står: *Särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet.*

C:a 25 % av Sveriges befolkning har inte den läsförmåga man bör ha när man gått ut nian. Det innebär att de endast kan läsa och använda enkla dokument, vilket medför att det kan bli svårt att klara samhällets krav. (IALS-undersökningen, 1996).

Vanligtvis använder man ordet "läs- och skrivsvårigheter" som ett samlingsbegrepp där läs- och skrivsvårigheterna kan bero på många olika faktorer, till exempel torftig språkbakgrund, bristfällig undervisning, för lite träning, annat modersmål, språkstörning (fonologisk, grammatisk, lexikal eller pragmatisk), koncentrationssvårigheter, begåvningsfaktorer, synproblem, hörselnedsättning, dyslexi.

2.2 Dyslexi

2.2.1 Definitioner

Omfattande forskning de senaste decennierna har visat att fonologiska brister är den viktigaste orsaken till dyslexi (Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004). Frith (1999) anser att det är viktigt att ha med tre nivåer i en dyslexidefinition ; en biologisk, en kognitiv och en beteendemässig nivå. På den kognitiva nivå märks dyslexin som fonologiska svårigheter, och på beteendenivå ger den avkodningsproblem.

Det finns flera olika definitioner av dyslexi. En av dem är Høien och Lundbergs definition från 1999:

Dyslexi är en störning i vissa språkliga funktioner som är viktiga för att kunna utnyttja skriftens principer vid avkodning av språket. Störningen ger sig först tillkänna som svårigheter med att uppnå en automatiserad ordavkodning vid läsning. Störningen kommer också tydligt fram genom dålig rättskrivning. Den dyslektiska störningen går som regel igen i familjen, och man kan anta att en genetisk disposition ligger till grund. Karakteristiskt för dyslexi är också att störningen är ihållande. Även om läsningen efter hand kan bli acceptabel, kvarstår oftast rättstavnings-svårigheterna. Vid en mer grundlig kartläggning av de fonologiska färdigheterna finner man att svagheten på detta område ofta också kvarstår upp i vuxen ålder.

Denna definition kan sammanfattas till:

Dyslexi är en ihållande störning av kodningen av skriftspråket, förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet.

2002 definierade IDA (The International Dyslexia Association) och the National Institutes of Health (motsvarande Socialstyrelsen) dyslexi:

Dyslexi är en specifik inlärningssvårighet som har neurologiska orsaker. Dyslexi kännetecknas av svårigheter med korrekt och/eller flytande ordigenkänning och av dålig stavning och avkodningsförmåga. Dessa svårigheter orsakas vanligen av en störning i språkets fonologiska komponent, som ofta är oväntad med hänsyn till andra kognitiva förmågor och trots möjligheter till effektiv undervisning. Sekundära konsekvenser kan innefatta svårigheter med läsförståelse, och begränsad läserfarenhet, vilket i sin tur kan hämma tillväxten av ordförråd och bakgrundskunskap.

2.2.2 Biologisk orsak

Forskare har funnit flera gener som styr utvecklingen av olika neurologiska mekanismer i hjärnan som har med språkfunktion att göra och i sin tur påverkar läs- och skrivförmågan (Kere & Finer 2008). Tvillingstudier har visat att 60 % av variationerna i fonologisk medvetenhet orsakas av genetiska faktorer (Samuelsson et al. 2005). Man ärver inte dyslexi, utan gener som kan bidra till sårbarheten för dyslexi. Ju större genetisk belastning, desto mindre miljöbelastning behövs det för att man ska hamna i zonen för läs- och skrivsvårigheter (Myrberg 2007).

En vanlig uppfattning är att det finns 2-10 % dyslektiker, antalet varierar beroende på vilken dyslexidefinition man använder. Den vanligaste förekommande uppskattningen av dyslexi ligger runt 5 % (Ramus 2003). Det innebär att ett par elever i varje klass har dyslexi.

2.2.3 Tre områden vid fonologisk bearbetning

Ramus angav i sin förklaringsmodell för dyslexi 2004 tre huvudproblem vid fonologisk bearbetning: Nedsatt fonologisk medvetenhet, nedsatt verbalt korttidsminne och nedsatt lexikal åtkomst.

2.2.3.1 Fonologisk medvetenhet

Den som är fonologisk medveten har förmåga att uppmärksamma språkets grundläggande ljudstruktur, och kan reflektera över hur ord är ljudmässigt uppbyggda. I stort sett alla individer med dyslexi har fonologiska problem (Ramus et al. 2003). Det innebär att de har svårt att höra skillnad på snarlika språkljud, och uppfatta var i ordet ljudet finns.

2.2.3.2 Verbalt korttidsminne

Den som har en oklar bild av hur orden låter har svårt att minnas dem och plocka fram dem ur minnet vid behov. Det är allra svårast att minnas något endast i sin ljudmässiga form, t.ex. alfabetet eller multiplikationstabeller. Samtidigt som det auditiva minnet fungerar dåligt, kan andra typer av minnen fungera lika bra som hos någon annan person. (Föhrer & Magnusson 2010).

2.2.3.3 Lexikal åtkomst

Vissa forskare har framfört den dubbla hypotesen för dyslexi: Dyslexi uppstår på grund av två oberoende brister, en som påverkar hur fonem processas, en som påverkar hur namn hämtas fram ur minnet, så kallad rapid naming (Kere & Finer 2008). RAN visar hur snabbt man kan plocka fram och använda vanliga ord som finns i ordförrådet. Det syftar inte på ordförrådets

storlek, utan visar hur snabbt man kan namnge kända objekt, färger, bokstäver och siffror ett upprepat antal gånger. Lågt värde på RAN indikerar dyslexi.

3 Exempel på områden som rör engelskundervisningen

3.1 Fallenhet för språkets struktur

Den som har fallenhet för språkets struktur kan enkelt uppfatta och analysera språkljud och grammatik. En komponent i språkbegåvningen är den fonemiska kodningsförmågan, som avgör hur snabbt man kan identifiera, särskilja och minnas språkljud, och en annan komponent är grammatisk känslighet. En tredje komponent är associationsminne, hur snabbt man kan minnas associationer mellan sekvenser av ord och ords betydelse, det vill säga utantillärning av nya ord. När det gäller andraspråksinlärning så har språkbegåvning visat sig vara avgörande för både inlärningshastighet och hur långt olika inlärare når. Intelligens och språkbegåvning är två skilda och av varandra oberoende egenskaper. (Abrahamsson, 2009).

3.2 Läsning

3.2.1 Avkodning och förståelse

Gough & Tunmer presenterade 1986 en modell av läsning, den s.k. simple view of reading: Läsning = Avkodning x Förståelse

3.2.1.1 Avkodning

Avkodning är den tekniska sidan av läsningen, och innebär att man känner igen orden. Avkodningen kan ske dels genom att man ljudar (fonologisk avkodning), dels genom att man känner igen ordbilder (ortografisk ordavkodning). Den fonologiska avkodningen är nödvändig för att man ska kunna läsa okända ord.

I svenska är det 29 bokstäver som ska kopplas till 37 språkljud, och i engelska är det 26 bokstäver som ska kopplas till 43 språkljud (Holmberg, 2001).

Olika språk är olika lätta att avkoda, till exempel finska, italienska, turkiska, albanska, somali och spanska räknas som ytortografier medan engelska och danska betecknas som djuportografier. Svenska räknas som relativt ljudnära (Bøyesen, 2006). Ytortografierna har en direkt relation mellan ljud (fonem) och bokstäver (grafem) och i dessa språk använder läsaren främst fonologiska strategier. Engelskan däremot har en mer indirekt relation mellan fonem och grafem. Vissa ord i engelska är ljudenligt stavade, t.ex. *dog* och *pistol*, medan många andra ord, som till exempel *yacht* och *colonel*, kräver lexikal kunskap (Ellis, 1993).

Miller-Guron och Lundberg (2000) visade i en studie att det finns en liten grupp svenska dyslektiker som föredrar att läsa på engelska. I studien ingick tio svenska dyslektiker som föredrog att läsa på engelska, tio dyslektiker som hellre läste på svenska, samt en kontrollgrupp. Tänkbara förklaringar till att vissa hellre läste engelska kan vara att de föredrar ortografisk avkodning, har stort engelskt ordförråd och hög motivation. Det kan inverka att de engelska

orden inte är lika morfologiskt komplexa som de svenska, utan kortare. Dyslektikerna i studien kom dock inte upp till normalläsarens nivå.

3.2.1.2 Förståelse

Förståelse innebär att man har kunskap om orden i texten, förstår innehållet, kan dra slutsatser och "läsa mellan raderna".

Hos dyslektiker är ofta förståelseproblem en sekundär effekt av bristfällig avkodning. De fonologiska svårigheterna ger avkodningsproblem, vilket leder till långsam, mödosam läsning. Arbetsminnet belastas, och läsförståelsen hindras. (Høien, & Lundberg, 1999).

Tankearbete när man läser en skriven text är i princip av samma slag som när man lyssnar till en text som andra läser (Høien, & Lundberg, 1999). Det finns flera undersökningar som belyser hur läsförståelsen hos lässvaga personer ökar om de får ljudstöd till texterna. Till exempel Olsson, Foltz och Wise visade 1986 att dyslektiker förbättrade läsförståelse och ordigenkänning när de fick se text på bildskärm och kunde lyssna på ord.

1996 visade Montali och Lewandowski att elever med dålig läsförmåga fick ökad läsförståelse när information presenterades genom både visuella och auditiva kanaler. Eleverna fick prova att dels läsa på skärm, dels enbart lyssna, samt pröva att både se text på skärm och lyssna med talsyntes samtidigt. Den bästa effekten uppnåddes när de fick informationen *via två sinnen*, då förbättrades ordigenkänningen, förståelsen ökade och de mindes bättre vad som presenterades. Icke-dyslektikerna däremot fick inte bättre resultat av ljudstödet.

Elbro formulerade 2006 (Saabye Jansen, Brandt & Arendal, 2008) en ny definition av läsning: *En process som består i att återskapa ett föreställningsinnehåll på grundval av en igenkänning av textens ord och förhandskunskap om textens begreppsfär.*

3.3 Stavning

Det krävs direkt, strukturerad undervisning, med nycklar till den engelska alfabetiska koden, annars är det i princip omöjligt för ett barn med dyslexi att lära sig läsa och stava bra på engelska (Holmberg, 2001). HELP är ett specialundervisningsmaterial i engelska för vuxna och ungdomar med dyslexi. (HelpStart för yngre elever kommer våren 2011.)

Det gäller att göra en så tidig insats som möjligt i engelska, med fonologiskt grundarbete och direkt undervisning, precis som i svenska. Eleven ska få lyssna till, identifiera och laborera med det engelska språkets ljud. Därefter kan man börja med en-till-en koppling mellan ljud och bokstav, och läsa och stava korta, ljudenligt stavade ord. Eleverna ska få lära sig att se mönster i ordens uppbyggnad, men viss stavning går aldrig att förklara, utan dessa ord måste läras in som minnesbilder (Holmberg, 2001).

I Storbritannien har Jim Rose (2009) på regeringens uppdrag skrivit en rapport om upptäckt av dyslexi och undervisning för engelska barn med dyslexi. I den betonas vikten av systematisk träning, baserad på fonem-grafem koppling för att lära sig sambandet mellan bokstäver och ljud.

Siegel (2008) har testat engelska barn med dyslexi, och säger att fonologiskt arbete är viktigast i början av läsningen, och att därefter kan träning i morfologisk medvetenhet underlätta stavningen för dyslektiker. Om man förstår ordens morfologiska struktur, så avlastas arbetsminnet vilket underlättar stavning och läsning.

Även olika hjälpmedel kan underlätta skrivandet, till exempel rättstavningsprogrammet SpellRight, och digitala ordlistor.

3.3 Grammatik och glosor

För att förklara olika grammatiska regler använder läraren ofta speciella termer och kategorier. För att förstå dem måste eleven vara språkligt medveten, d.v.s. vara både fonologisk, morfologiskt och syntaktiskt medveten. Skolans undervisning utgår ofta ifrån att eleven kan betrakta språket utifrån, och medvetet reflektera över språkets form, vilket kan vara svårt för en elev med läs- och skrivsvårigheter. (Föhrer & Magnusson, 2010).

Glosläxor är vanligt förekommande i skolan. Den som har problem med att urskilja ljuden i orden, få grepp om ordens form, därmed problem att minnas dem, får svårt att lära sig nya ord. Speciellt svårt blir det att minnas ord fonologiskt, utan andra associationer. (Föhrer & Magnusson, 2010). För att få en djupare ordförståelse räcker det inte att kunna ord i en lista, utan man behöver få dem i ett sammanhang. (Oullette, 2006).

”Att plugga in 10-15 ord från en lista, ofta utan något sammanhang, är ett av de allra sämsta sätten att lära in nya ord åtminstone om målet är mer långsiktigt än att eleverna ska kunna orden inför läxförhöret”, skriver Tholin (2007). Han framhåller vikten av metoder som involverar flera sinnen, och anser att undervisningen bör individualiseras. Tholin säger också att det finns många olika sätt att lära sig ord, och eleverna bör få pröva så många arbetsätt som möjligt och lära sig att reflektera över arbetsätten, för att kunna göra medvetna val kring sin egen inläring.

3.4 Motivation

Ett barn som inte lär sig läsa i samma takt som klasskamraterna ligger i riskzonen för att utveckla en negativ självbild. Det är lätt att tappa motivationen, läsa allt mindre och komma allt mer efter. Det är därför viktigt att skolan är uppmärksam på vilka barn som är extra sårbara, och tidigt sätter in åtgärder så att barnet inte behöver uppleva att misslyckas.

Hagtvet (1996) påpekar att om barnet har ett synligt funktionshinder (till exempel syn- eller hörselnedsättning) så inser både föräldrar och lärare att barnet är sårbart. Det finns nationell spetskompetens, och barnet har rätt till medicinskt, psykologiskt och pedagogiskt stöd. Men det finns riskbarn som inte lika självklart får stöd. Deras vardagsspråk kan fungera bra, men de kan få problem när de språkliga kraven ökar.

Det är viktigt med tidiga insatser för att förhindra att barnet utvecklar en negativ självbild. Eleverna behöver täta upplevelser av framgång, och positiva förväntningar. De ska få känna att svårigheterna accepteras och inte är något som behöver döljas, och få visa sina starka sidor för lärare och klasskamrater. Målen ska anpassas till elevens förmåga, och målen bör vara kortsiktiga och noga specificerade. (Taube, 2007).

3.5 Allmänna principer för det pedagogiska arbetet

Høien, & Lundberg (1999) belyser vad forskningen kommit fram till att dyslektiker har nytta av:

- Tidig identifiering och tidig hjälp
- Fonologiskt grundarbete
- Direkt undervisning
- Multisensorisk stimulering
- Behärskande, överinlärning och automatisering
- God inläringsmiljö

3.6 Betyg och prov

I grundskoleförordningen, 7 kap 8§ finns bestämmelser för undantag vid betygssättningen:

Om det finns särskilda skäl får läraren vid betygssättningen bortse från enstaka mål som eleven skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret. Med särskilda skäl avses funktionshinder eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven skall kunna nå ett visst mål. Förordning (2007:56).

I Skolverkets allmänna råd 2004, Likvärdig bedömning och betygssättning anges att den elev som behöver hjälpmedel i undervisningssituationen även ska få använda dem i provsituationen:

Undantagsbestämmelserna är dock inte till för att rent allmänt göra det möjligt för läraren att bortse från mål som ska uppnås och kriterier som gäller för ett högre betyg. Det är skolans skyldighet att hitta och använda andra vägar att främja elevens lärande än genom läsning och skrivning och att utnyttja möjligheterna att använda hjälpmedel som t.ex. ordbehandlare, talsyntes, taligenkänningsprogram eller digital bok. Dessa hjälpmedel måste också kunna användas i situationer där elevens kunskaper bedöms.”

Beträffande nationella provet, engelsk läsförståelse, skriver Skolverket följande ¹ :

I engelska finns till samtliga prov en del som fokuserar receptiva färdigheter (läsa och förstå samt lyssna och förstå). Delprovet Reading är till för att pröva läsförståelse. I första hand ska eleven själv läsa texten och göra uppgifterna. De vanligaste anpassningsåtgärderna är att eleven får mer tid eller att layoutförändringar görs. Om den typen av anpassning inte räcker kan man i nästa steg överväga att läsa upp frågor och, där det är tillämpligt, låta eleven svara muntligt. En elev som i vanliga fall inte själv läser texten kan behöva lyssningsstöd, dvs. att

¹ <http://www.skolverket.se/sb/d/295#listAnchor13924>

texten, eller delar av texten, läses upp för eleven. Vid den typen av anpassning prövas delvis andra kompetenser och bedömningsstödet blir inte detsamma.

3.7 Svensk-engelska

Många elever med dyslexi hamnar i den språkvalsgrupp som saknar officiellt namn, men ofta kallas SvEn, SvEng eller språkval SvEn (g). Det är ett alternativ till B-språk, och det är många varierande anledningar till att elever väljer ämnet. På många skolor finns det ingen arbetsplan, ingen budget eller någon lärare som är pedagogiskt ansvarig för verksamheten. Läsåret 2006/2007 var SvEn det största språket i skolan, med 32 % av eleverna i årskurs 9. (Tholin & Lindqvist, 2009).

3.8 Svårigheter med engelska

Många elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi har svårigheter med engelska. Föhrer och Magnusson (2010) har gjort djupintervjuer med 40 vuxna dyslektiker, som bland annat berättat om sina svårigheter med engelska i skolan. Deras gemensamma erfarenheter tyder på att den engelskundervisning de fick i skolan inte var anpassad till deras förutsättningar. Istället utgick den från skrift, och förutsatte också att eleverna kunde reflektera över språket på ett medvetet sätt. Flera av de intervjuade lärde sig efter skoltiden att prata och förstå engelska genom att se film och TV eller vid vistelse i engelskspråkigt land.

Forskningsprojektet Läsutveckling i Kronoberg följde en grupp elever med läs- och skrivsvårigheter, samt en kontrollgrupp, under en period av tio år från årskurs två till utgången av gymnasiet. Lärarskattningarna av prestationer hos 44 elever med läs- och skrivsvårigheter och en kontrollgrupp visade att det var stora och signifikanta skillnader mellan grupperna i flera ämnen i årskurs fem. Skillnaden var särskilt stor i engelska. I gymnasiebetygen var det också störst betygskillnad i engelska A, där 26 % av elever i kontrollgruppen hade MVG, mot 0 % bland de lässvaga. 9 % i kontrollgruppen hade IG mot 38% bland de lässvaga. (Jacobson & Nordman, 2008).

4 Högskolan

4.1 Lag mot diskriminering

I högskoleförordningen 1 kap. 9 § finns följande text:

Bestämmelser som har till ändamål att motverka diskriminering och på andra sätt främja lika rättigheter och möjligheter för studenter och sökande till högskolan oavsett kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning eller ålder finns i diskrimineringslagen (2008:567). Förordning (2008:944).

I diskrimineringslagen 2 kap. 5 § finns bland annat följande text:

Den som bedriver verksamhet som avses i skollagen (1985:1100) eller annan utbildningsverksamhet (utbildningsanordnare) får inte diskriminera något barn eller någon elev, student eller studerande som deltar i eller söker till verksamheten. Anställda och uppdragstagare i verksamheten ska likställas med utbildningsanordnaren när de handlar inom ramen för anställningen eller uppdraget.

4.2 Underrepresentation

Det finns studier som tyder på att dyslektiker är underrepresenterade inom högre utbildning. Myrberg (2007) nämner ett par studier: Dels Olofssons undersökning 2002, där han följde en grupp åttaåriga barn med läs- och skrivsvårigheter fram till vuxen ålder, och där det visade sig att ingen i gruppen läste vidare på universitetet. Dels Eriksson och Gustavssons retrospektiva fallstudier vilka visar hur läs- och skrivsvårigheter begränsar valmöjligheterna i utbildningssystemet.

Högskoleprovet gjordes våren 2010 av 67080 personer, och av dem var det 600 dyslektiker (0,9 %) som gjorde provet med förlängd provtid. Våren 2009 var motsvarande siffror 50942 deltagare, samt 414 (0,8 %) dyslektiker (www.hsv.se). Det är dock osäkert hur många dyslektiker som gör provet eftersom det kan också finnas dyslektiker i gruppen som gör provet på normalt tid.

Det sägs ofta att dyslektiker har anmärkningsvärda konstnärliga förmågor, och 2002 genomförde Ingvar Lundberg och Ulrika Wolff en undersökning för att ta reda på om antalet dyslektiker i en grupp konststuderande skiljer sig från antalet dyslektiker i en grupp studenter på icke-konstnärliga utbildningar. De utförde olika tester för att kartlägga hur många som hade dyslexi och genomförde sin undersökning i två omgångar. I den första omgången bestod den ena gruppen av studerande på Konsthögskolan, och den andra av personer som studerade ekonomi och juridik.

Beroende på var man lade gränsen för dyslexi (1 eller 1,5 standardavvikelse från medelvärdet) så fann man 15 % dyslektiker bland konststuderande och 1,3 % bland övriga, respektive 7% bland konststuderande och 0% bland övriga. I den andra omgången jämförde man antalet

dyslektiker på flera konstnärliga utbildningar (personer som bl.a. studerade till fotograf, arkitekt) med antalet dyslektiker bland personer som studerade statskunskap samt till ekonom, psykolog och civilingenjör. Vid gränsen 1 standardavvikelse från medelvärdet på testerna fann man 4 % dyslektiker bland de konststuderande och 1,5 % bland övriga.

Lundberg & Wolff visar i undersökningen att det är fler dyslektiker på de konstnärliga utbildningarna. Men siffrorna tyder också på en underrepresentation av dyslektiker på andra högskoleutbildningar.

4.3 Stöd vid högskolan

Studenter med funktionsnedsättningar har rätt till stöd på högskolan. År 2001 kom lagen om likabehandling på högskolan, och 2008 uppgick den i diskrimineringslagen.

Vanlig hjälp till dyslektiker är anteckningshjälp, längre tid på tentamen, korrekturläsning, inläst kurslitteratur och talsyntes. Men det finns många olika grader av dyslexi och alla dyslektiker behöver inte samma stöd.

4.4 Antagning till högskolan

I sjunde kapitlet i högskoleförordningen står det att vid urval till en utbildning ska platserna fördelas med minst en tredjedel på grundval av betyg, minst en tredjedel på grundval av resultat från högskoleprovet, och högst en tredjedel på grundval av andra urvalsgrunder som bestäms av högskolan. Andra urvalsgrunder kan exempelvis vara andra särskilda prov än högskoleprovet, eller kunskaper eller arbetslivserfarenhet som är särskilt värdefull för den sökta utbildningen.

4.4.1 Betyg

4.4.1.1 Grundläggande och särskild behörighet

För att bli antagen krävs det att sökanden har grundläggande behörighet och dessutom den särskilda behörighet som kan vara föreskriven (högskoleförordningen 7 kap. 2§).

Grundläggande behörighet²: För att få grundläggande behörighet krävs det slutbetyg från ett fullständigt nationellt eller specialutformat program med lägst betyget Godkänt i minst 2250 (av 2500) gymnasiepoäng, inklusive lägst betyget Godkänt i kärnämneskurserna svenska/ svenska som andraspråk kurs A och B, engelska A och matematik A.

Särskild behörighet till civilingenjörsprogrammet³: För särskild behörighet krävs minst betyget Godkänt i Matematik E, fysik B och kemi A.

Gemensamma kurser: I både teknikprogrammet och naturvetenskapsprogrammet ingår bland annat engelska B i de gemensamma kurserna. (I naturvetenskapsprogrammet ingår även moderna språk.)

² sttuderar.nu/studera/561.html 2010-04-11

³ <http://intra.kth.se/regelverk/utbildning-forskning/grundutbildning/antagning/bil-1-omradesbehorighet-sarskild-behorighet-1.49643>

Exempel: När en student söker till civilingenjörsutbildningen krävs lägst G i engelska A eftersom kursen finns med i kraven för grundläggande behörighet. I engelska B kan studenten ha IG och ändå vara behörig. Den student som har betyg utfärdat före 1 januari 2010 kan ha haft reducerat program och inte läst engelska B, men ändå uppfylla kraven för grundläggande behörighet till högskolan. Då räknas inte denna kurs in i medelbetyget.

4.4.1.2 Reducerat program

Reducerat program beskrivs i Gymnasieförordningen 5 kap. 23 §:

En elev kan befrias från undervisning i en eller flera kurser, om eleven önskar det och har påtagliga studiesvårigheter som inte kan lösas på något annat sätt (reducerat program). En elev får befrias från kurser som motsvarar högst tio procent av det antal gymnasiepoäng som krävs för ett fullständigt nationellt eller specialutformat program. Beslut enligt denna paragraf fattas av rektorn. Förordning (1997:605).

Från och med 2010 kan man fortfarande avsluta gymnasieskolan med ett reducerat program, men man uppfyller inte längre kraven för grundläggande behörighet. Skolverket uppger att denne elev har rätt att, innan slutbetyget utfärdats, genom förlängd undervisning läsa in kurser eleven befriats från.⁴

4.4.1.3 Nya urvalsgrupper

Från och med 2010 finns det flera urvalsgrupper, bland annat en direktgrupp från gymnasiet och en kompletteringsgrupp. De sistnämnda konkurrerar om ett mindre antal platser. Det innebär att det blir svårare att komma in för dem som behöver komplettera sina betyg.

4.4.1.4 Meritpoäng

Från och med hösten 2010 införs meritpoäng, och detta ger fördelar till dem som har lätt för språk. Meritkurser är nationellt fastställda kurser i ett ämne från gymnasial utbildning som är särskilt meriterande vid urval och som inte är kärnämneskurser i svenska, svenska som andraspråk, engelska eller matematik eller utgör krav på särskild behörighet (www.hsv.se).

Meritkurser är

1. fördjupning i ämnet moderna språk (max 1,5 poäng)
2. fördjupning i ämnet engelska (max 1 poäng)
3. fördjupning i ämnet matematik (max 1 poäng)
4. kurser i andra ämnen än 1-3 som är särskilt värdefulla för den sökta utbildningen och som innebär en fördjupning eller en specialisering (områdeskurser). Ger max 1 poäng.

Man får tillgodoräkna sig maximalt 2,5 meritpoäng.

Exempel: Den som söker till civilingenjörsutbildning kan inte få meritpoäng i matematik, utan möjligheterna att få meritpoäng beror till stor del på språkkunskaper. Om studenten hade sökt en humanistisk utbildning hade matematik kunnat ge meritpoäng, men det går inte när studenten söker civilingenjörsutbildning eftersom matematik E är ett behörighetskrav och det inte går att läsa mer matematik i gymnasiet. Därför har denna student endast möjlighet att samla 2,5

⁴ <http://www.skolverket.se/sb/d/3482/a/19009;jsessionid=7422DA4b95B99AB9D4ED>, 2010-02-10

meritpoäng genom att få 1 poäng i områdeskurser, 1,5 poäng i moderna språk eller 1 poäng i engelska.

4.4.2 Högskoleprovet

4.4.2.1 Ej ljudstöd

På högskolan har studenter med dyslexi rätt att få inläst kurslitteratur (se 4.3). Däremot får de inte göra högskoleprovet med ljudstöd (text och ljud samtidigt), trots att Högskoleverket på sin hemsida säger att ”ett resultat på högskoleprovet ger ett mått på förmågan att klara av högre studier”⁵. Högskoleministern förklarar detta med att syftet med högskoleprovet är att det ska vara ett enhetligt prov, funktionshindrade ska delta i provet på så lika villkor som möjligt, och ett inläst prov skulle enligt Högskoleverket inte vara jämförbart med det skriftliga provet (af Sandeberg & Hellström, 2009).

4.4.2.2 Förlängd provtid

Dyslektiker har möjlighet att göra samma prov som den ordinarie gruppen men med längre tid⁶. För att få göra det anpassade högskoleprovet måste dyslexin styrkas genom ett utlåtande från en av Högskoleverket godkänd sakkunnig person. Det som bedöms är ordavkodning, läshastighet och läsförståelse, så att man därigenom kan avgöra om studenten får ökad läsförståelsen med hjälp av förlängd provtid (www.hsv.se).

4.4.2.3 Framtidens högskoleprov

Högskoleverket har tagit fram förslag på ett nytt högskoleprov som ska innehålla en verbal och en kvantitativ del. Högskoleverket har gjort en konsekvensanalys för det nya provet⁷. Det ökade inslaget av kvantitativa eller analytiska uppgifter anses öka innehållsvaliditeten i provet som urvalsinstrument för utbildningar med tekniskt och naturvetenskapligt innehåll. I konsekvensanalysen uppges också att individer med dyslexi kan komma att gynnas något då textmängden minskas. Provet som mäter engelsk läsförståelse behålls intakt. Den anpassning som erbjuds dyslektiker är densamma som idag, det vill säga förlängd provtid.

4.4.3 Andra urvalsgrunder

4.4.3.1 Undantag

För de personer som inte uppfyller alla behörighetsvillkor kan antagningsfrågan avgöras av högskolan, som har undantagsmöjlighet:

Högskoleförordningen 7 kap. 3 §

Om det finns särskilda skäl, får högskolan besluta om undantag från något eller några behörighetsvillkor. En högskola skall göra undantag från något eller några

⁵

<http://www.hsv.se/densvenskahogskolan/utbildningpauniversitetochhogskolor/antagningtillgrundniva/hogskoleprovet.4.539a949110f3d5914ec800057663.html>, 2010-05-12

⁶ <https://www.studera.nu/studera/341.html>, 2010-05-12

⁷ <http://www.hsv.se/download/18.1dfeedbc1284e5ecc3d80001853/konsekvensanalys.pdf> 2010-05-19

behörighetsvillkor, om sökanden har förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen utan att uppfylla behörighetsvillkoren. Förordning (2006:1053).

På studera.nu (högskoleverkets portal i samarbete med VHS och Sveriges högskolor) står det att undantag beviljas ytterst sällan⁸.

4.4.3.2 Reell kompetens

I högskoleförordningens 7 kapitel 5§ och 8§ anges att man kan få grundläggande och särskild behörighet genom svensk eller utländsk utbildning, praktisk erfarenhet eller på grund av någon annan omständighet som gör att man har förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

4.4.3.3 Avsteg från urvalsgrunderna

I högskoleförordningens 7 kapitel 16§ anges det bland annat att en högskola i enstaka fall kan få göra avsteg från urvalsgrunderna. Det får bara ske om sökandes meriter inte kan bedömas på lämpligt sätt enligt urvalsgrunderna, och om sökanden genom tidigare utbildning, arbetslivserfarenhet eller någon annan omständighet har särskilda kunskaper eller förutsättningar för utbildningen.

⁸ studera.nu/studera/563.html.printable, 2010-05-19

5 Undersökningar

5.1 Undersökning bland engelsklärare

5.1.1 Undersökningsgrupp

I undersökningsgruppen ingick lärare som under våren 2010 undervisade i engelska på grundskola och gymnasium.

5.1.2 Metodval och genomförande

Jag valde att göra en enkätundersökning eftersom jag ville ge en bild av hur det kan se ut idag i engelskundervisningen utifrån ett större antal lärares uppfattning, verksamma inom både grundskola och gymnasium. Mina kurskamrater på universitetet hjälpte till att sprida enkäten till lärare som undervisar i engelska på skolor som de hade kontakt med, och jag vände mig även till speciallärare som jag tidigare haft kontakt med i olika kommuner och bad dem sprida enkäten.

5.1.3 Resultat

Enkäten besvarades av 39 lärare, varav 25 undervisade i engelska på grundskola i årskurs 3-9 i elva kommuner, och 14 undervisade i gymnasiet i tre kommuner. Följande svar lämnades på enkäten:

• Har du engelska i din lärarexamen?	Ja	Nej
Grundskola	84%	16%
Gymnasium	100%	
Totalt	90%	10%

- Vilken kommun arbetar du i?

Österåker (2), Täby (1), Stockholm (9), Västerås (3), Södertälje (4), Uppsala (3), Haninge (1), Huddinge (1), Lerum (8), Danderyd (2), Tyresö (3), Sollentuna (2)

- Har du fått kunskap om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi genom följande alternativ?

Lärarhögskolans <i>obligatoriska teoridel</i>	ja	nej	ej svar
Grundskola	60%	40%	
Gymnasium	50%	50%	
Totalt	56%	44%	

Lärarhögskolans valbara teoridel

Grundskola	20%	80%
Gymnasium	14%	86%
Totalt	18%	82%

Lärarhögskolans praktikdel

Grundskola	36%	64%	
Gymnasium	36%	57%	7%
Totalt	36%	62%	3%

Fortbildningskurs av skolan

Grundskola	44%	56%	
Gymnasium	29%	64%	7%
Totalt	38%	59%	3%

Föreläsning anordnad av skolan

Grundskola	72%	28%	
Gymnasium	50%	43%	7%
Totalt	64%	33%	3%

Föreläsningar (eget initiativ)

Grundskola	60%	40%	
Gymnasium	57%	36%	7%
Totalt	59%	38%	3%

Litteratur (av skolan)

Grundskola	56%	44%	
Gymnasium	43%	57%	
Totalt	51%	49%	

Litteratur (eget initiativ)

Grundskola	56%	40%	4%
Gymnasium	43%	36%	21%
Totalt	51%	38%	10%

Tidskrifter (av skolan)

Grundskola	52%	48%	
Gymnasium	36%	57%	7%
Totalt	46%	51%	3%

Tidskrifter (eget initiativ)

Grundskola	60%	40%	
Gymnasium	43%	36%	21%
Totalt	54%	38%	8%

Skolmyndigheter

Grundskola	16%	80%	4%
Gymnasium	29%	64%	7%
Totalt	21%	74%	5%

Intresseorganisationer

Grundskola	36%	64%	
Gymnasium	14%	64%	21%
Totalt	28%	64%	8%

Annat:**Grundskolan**

- Svårt att hinna med fördjupning i olika funktionshinder. Din vardag fylls av så mycket ändå. Det blir gärna att detta skjuts över mer på specialpedagogerna.

- Internet.

- Trial and error. Erfarenheter och slutsatser i den egna undervisningen.

- Erfarenhet + möten med utredningsteam, elev, föräldrar.

Gymnasiet

- Via specialpedagog på skolan.

- Dyslexiutbildning 10 p Stockholms universitet, specialpedagogutbildning.

- **Har lärarhögskolans obligatoriska teoridel gett dig kunskap om dyslexi som hjälper dig i engelskundervisningen?** (Besvarades av 33 engelsklärare. 4 hade ej engelska i utbildningen, 2 svarade ej)

Inte alls

Väldigt mycket

	1	1,5	2	3	3,5	4	4,5	5
Grundskola	42%	5%	37%		5%	5%	5%	
Gymnasium	57%	14%	7%	7%		14%		

Totalt **48%** **9%** **24%** **3%** **3%** **9%** **3%**

1 poäng = inte alls *Kursiv stil = arbetar på gymnasiet*

Stockholm -96, 1-7 sv/språk

Södertälje – 86, mellanstadielärare

Uppsala -08, kandidat

Uppsala – 74 mellanstadielärare

Uppsala – 97, senare lärare

Umeå – 04, gymnasiet eng/ty

Stockholm -97, grundskollärare, senare

Stockholm -94, grundskollärare sv,so 1-7

Linköping – 83, ämneslärare

Stockholm - 86 ämneslärare/adjunkt

Stockholm – 03, gymnasielärare sv/eng

Ort ej angiven - 96 ämneslärare

Stockholm – 73 fil.mag. ämneslärare

Lund/Malmö – 98 gymnasielärare eng/hi

Möln dal – 83,adjunkt

Göteborg – 98, gymnasielärare

1,5 poäng

Linköping -89, mellanstadielärare

Göteborg – 80, masters eng/mu

Göteborg – 93, gymnasielärare

2 poäng

Stockholm -03, F-6

Örebro -98, grundskollärare 4-9

Stockholm/Karlstad – 04, eng F-9

Uppsala – 08, 6-gymnasiet mu/eng

Gävle -73, lågstadielärare

Stockholm -01, grundskollärare 4-9, sv,eng

Stockholm 06, F-6 sv,ma

Umeå – 81, ämneslärare, gymnasiet (*MA Languages Educational*)

3 poäng

Stockholm -07, magisterexamen i engelska

3,5 poäng

Umeå – 01, grundskollärare 4-9 sv/eng

4 poäng

Stockholm 05, sv, so 1-7

Stockholm/Umeå – 88, ämneslärare/adjunkt

Uppsala -74, mellanstadiet, klasslärare

4,5 poäng

Stockholm – 93, grundskollärare sv/språk

- **Har lärarhögskolans valbara teoridel gett dig kunskap om dyslexi som hjälper dig i engelskundervisningen?** (Frågan besvarades av 33 engelsklärare. 4 hade ej engelska i utbildningen, 2 svarade ej)

OBS! I redovisningen kan 1 innebära antingen att det ej fanns valbar kurs, eller att den inte gav kunskap om dyslexi som var till hjälp i engelskundervisningen.

	Inte alls			Väldigt mycket		
	1	1,5	2	3	4	5
Grundskola	84%			5%	5%	5%
Gymnasium	71%	7%	7%	7%	7%	
Totalt	79%	3%	3%	6%	6%	3%

4 poäng

Stockholm -03, F-6

Uppsala -74, klasslärare mellanstadiet

4,5 poäng

Uppsala -08 kandidat

- Har lärarhögskolans *praktikdel* gett dig kunskap om dyslexi som hjälper dig i engelskundervisningen? ? (Besvarades av 33 engelsklärare. 4 hade ej engelska i utbildningen, 2 svarade ej)

	Inte alls						Väldigt mycket	
	1	2	3	3,5	4	5		
Grundskola	53%	5%	21%	5%	5%	5%		5%
Gymnasium	57%		14%		14%		7%	7%
Totalt	55%	3%	18%	3%	9%	3%	3%	6%

- Hur är situationen på din skola? Markera rätt alternativ.

	för lite	tillräckligt	vet ej/ej svar	
Tillgång till inlästa böcker				
Grundskola	56%	8%	32%	4%
Gymnasium	29%	7%	50%	14%
Totalt	46%	8%	38%	8%
Tillgång till talsyntes				
Grundskola	32%	4%	60%	4%
Gymnasium	36%		36%	28%
Totalt	33%	3%	51%	13%
Tillgång till datorprogram				
Grundskola	28%	12%	56%	4%
Gymnasium	43%		50%	7%
Totalt	33%	8%	54%	5%
Fortbildning				
Grundskola	60%	4%	32%	4%
Gymnasium	79%		21%	
Totalt	67%	3%	28%	3%

Tid för diskussion med kollegor om pedagogiska metoder

Grundskola	76%	24%	
Gymnasium	64%	29%	7%
Totalt	72%	26%	3%

- **Finns det något annat som försvårar för dig att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?**

Svar från lärare i grundskolan

- Att eleverna med dyslexi inte läst engelska på mellanstadiet.
- Nej.
- Annat hemspråk.
- Tidsbrist.
- Många av eleverna har gått i "liten grupp" och fått färre glosor och mindre text. Detta gör att de har stora kunskapsluckor som är svåra att ta igen. Om dessa elever istället för att få färre glosor fått lika många men utan stavning och att fokus istället lagts på den muntliga förmågan skulle förutsättningarna för dem vara bättre.
- Saknar tid att hinna med dessa elever i klassituationen.
- Enskild tid under lektion.
- För lite tid med den enskilda eleven.
- Eleven talar annat hemspråk än svenska.
- Tidsbrist framför allt. Önskar att jag hade fler grupptimmar - då skulle man hinna med alla.
- Gruppsammansättning.
- Flera barn i klassen behöver individuellt stöd. Hur ska en person räkna till?
- Tidsbrist. Många av dessa elever behöver enskild undervisning, för bäst resultat. Brist på nybörjarmaterial då många av dessa elever har det behovet.
- Inga speciallärare. För stora grupper.
- Tiden.
- Tidsbrist.

Svar från lärare i gymnasiet

- För stora klasser.
- Brist på kunskap, tid, specialpedagogresurser.
- Nej, vi har mycket bra läs- och skrivenhet.
- Arbetsbelastning, stora grupper, i viss mån okunskap.

- Tiden! (2 svar)
- Ja, otydlighet från Skolverket om hjälpmedel vid prov och betygsättning.
- Stora klasser, tidsbrist.
- Komplicerat på grund av flerspråkighet. Svenska som 2:a språk, engelska som 3:e, 4:e eller 5:e språk.
- Stort elevantal i varje undervisningsgrupp.

- **Hur många elever har du i engelska?**

Lärarna i grundskolan har 11 - 220 elever, och i gymnasiet 15-149. Antalet framgår också i nästa fråga.

- **Hur många av dem har läs- och skrivsvårigheter?**

Grundskola: 2/14, 20/220, 10/30, 10/50, 10/113, 2/96, 3/10, 5/19, 9/120, 12/60, vet ej/24, 3/25, 6/85, 11/11, 2/20, 7/22, 3-4/24, 9/63, 15/60, 4/15, 2/20, 1/20, 6/60, 2/16, 5/49.
Gymnasium: 8/75, 6/60, 30/30, 2/15, 20/120, 2 diagnostiserade/100, 8/90, 7-10/100, 2/149, 5/90, 1/58, 3/90, 1/86, många/60.

- **Har du något bra förslag till undervisningen, eller övriga kommentarer?**

Förslag från lärare i grundskolan

- Att fokus läggs på muntlig aktivitet och att eleverna hittar, med min hjälp, nya sätt att lära in glosor annat än att läsa från en gloslista. Det är svårt att bryta gamla vanor och dessa elever har inte getts ett annat utbud vad gäller inläring.
- Det vore fantastiskt med mer tillgång till datorer. Inte bara för de elever med svårigheter som nu har tillgång till dessa. De känner sig utpekade inför andra.
- Nej.
- Det pratades inte mycket om dyslexi -74. Då hette det möjligen läs- och skrivsvårigheter.
- Jag önskar att det fanns tid att hjälpa dessa elever mer, men under lektion finns inte tiden som den enskilda eleven behöver.
- Talövningar. Bildstöd.
- För att alla, även de med svårigheter, ska känna sig delaktiga behövs fler lättlästa faktaböcker. De som finns upplevs som för barnsliga.
- www.glosboken.se. Brevvänner i annat land som lär sig engelska.
- Tror nivågruppering vore bra, för det är ofta inte bara stavningsproblem det handlar om.
- Bygga på elevernas förmåga, inte svaghet. Stärka elevens självförtroende!
- Flera elever behöver nybörjarengelska. Flera behöver speciallärarhjälp.
- Läsa långa texter tillsammans/i liten grupp. Att de med läs- och skrivsvårigheter alltid skriver på dator.
- Prata mycket, repetera mycket samt lära in muntligt i första hand.

Förslag från lärare i gymnasiet

- *Om klasserna vore mindre skulle det gå bättre för alla. Om vi fick nivågruppera skulle många problem lösas.*
- *Mindre undervisningsgrupper.*
- *Ljudböcker är bra eftersom vi läser många romaner, sedan kan man tentera dessa elever muntligt i andra moment också. Vad gäller nationella proven skriver dessa elever ALLTID hos läs- och skrivenheten.*
- *Extra tid på tu man hand.*
- *Bok + cd. Lyssna, lyssna.*
- *Inga frågor om PYS-paragrafen, och om nationella prov och betyg?*
- *Ge varje engelsk- och svensklärare en digital diktafon med USB-funktion (t.ex. en Sony IC Recorder, ICD-UX81). En mycket praktisk manick som jag använder i uppgiftsbyte/provsammanhang när det gäller elever med läs- och skrivsvårigheter.*
- *Inte ha större grupp än 25, tidsbristen är det största problemet!*
- *Mindre klasser!*
- *På gymnasiet är det viktigt att fokusera på vad de faktiskt kan, att inte använda en diagnos som alibi och att jobba med att eleven hittar sitt eget sätt till inläring. Den här typen av elever är en källa till ständigt dåligt samvete och osäkerhet om min egen duglighet som lärare.*

5.1.4 Metoddiskussion

När jag bearbetade enkäten förstod jag att en del frågor borde ha haft fler alternativ än en femgradig skala, eftersom en del lärare markerade sitt val mellan siffrorna. Jag redovisar dessa svar som decimaltal, det vill säga 1,5 och så vidare.

På några frågor fanns alternativen ” för lite” och ”tillräckligt”, och även där svarade några lärare mellan alternativen, vilket finns med i redovisningen.

I de två frågorna om huruvida lärarna fått kunskap om läs- och skrivsvårigheter genom lärarhögskolans valfria del, kan siffran 1 tolkas på två sätt, dels att man inte var nöjd med utbildningen, dels att det inte fanns något valbart alternativ.

Av enkäten framgår det inte vilken skola varje lärare arbetade på, och det gör att det kan bli missvisande svar på frågor som rör skolsituationen, till exempel fortbildning och tillgång till alternativa verktyg med mera. Men denna felkälla är begränsad eftersom de sammanlagda svaren kom från 12 kommuner, och det var 1-8 lärare i samma kommun. Det är främst gymnasiesvaren som kan ha påverkats eftersom de svaren var från tre kommuner.

Det är okänt hur många enkäter som delades ut, och därför kan svarsfrekvensen inte beräknas. Men med tanke på att jag fick hjälp av ca 25 personer att sprida enkäten till olika skolor så var svarsfrekvensen låg. Jag tänkte först endast redovisa totalsumman (39 svar), men tyckte det var intressant att se om det var stor differens mellan gymnasium och grundskola. Därför redovisar jag även grundskola och gymnasium var för sig trots att de 14 gymnasiesvaren egentligen är för få för att dra en rättvisande slutsats.

5.1.5 Resultatanalys

De 39 lärarna, som undervisade mellan 11 och 220 elever, hade tagit sin respektive lärarexamen på 11 olika orter under perioden 1973 – 2008. Fyra av lärarna hade inte engelska i sin lärarutbildning. Av de övriga tog fyra lärarexamen på 70-talet och resten (relativt jämnt fördelat) på 80-, 90-, och 2000-talet.

Knappt hälften (44%) av de 39 lärarna uppgav att de inte hade fått kunskap om läs- och skrivsvårigheter genom lärarhögskolans obligatoriska teoridel.

En fråga var, om lärarhögskolans obligatoriska teoridel gett kunskap om dyslexi som hjälper dem i undervisningen i engelska. Frågan besvarades av 33 lärare som hade engelska i sin utbildning och 81% kryssade för alternativ 1 eller alternativ 2 på en femgradig skala, där 1 betyder ”inte alls”.

Skolorna tycks hellre anordna föreläsningar (64%) än fortbildning (38%) och cirka hälften av skolorna köper in litteratur (51%), och tidskrifter (46%). Många lärare går på andra föreläsningar på eget initiativ (59%), köper litteratur (51%) och tidskrifter (54%).

På skolorna är det varierande tillgång till alternativa verktyg. Det är för lite inlästa böcker anser 46%, för lite tillgång till talsyntes (33%) och för lite tillgång till datorprogram (33%). Men framför allt är det för lite fortbildning (67%) och för lite tid för diskussion med kollegor om pedagogiska metoder (72%).

Under ”övriga kommentarer” tar många lärare upp tidsbristen som ett problem, likaså att det är för stora grupper samt för få speciallärare. Man nämner också svårigheten i engelskundervisningen när eleven har annat hemspråk än svenska.

En lärare påpekar att det finns elever som inte har läst engelska på mellanstadiet. Några lärare nämner nivågruppering som ett önskvärt alternativ. Ingen lärare nämner elevernas fonologiska svårigheter.

5.2 Djupintervjuer

5.2.1 Undersökningsgrupp

I undersökningsgruppen ingick fyra personer (tre män och en kvinna) som studerar till civilingenjör. Två av studenterna har MVG i engelska B och två saknar betyg i detta ämne.

5.2.2 Metodval och genomförande

Jag valde djupintervju för att ha möjlighet till uppföljande frågor och förtydligande. Samordnare på en teknisk högskola mejlade ut en förfrågan till studenter med dyslexi på civilingenjörsprogrammet och bad dem kontakta mig. Tre studenter svarade, den fjärde som är med i undersökningen studerar på annan ort. Jag intervjuade varje student utifrån en uppsättning frågor, och när jag hade skrivit ner intervjun fick varje student läsa sin text och föreslå kompletteringar.

5.2.3 Resultat

Nedan redovisas svaren från intervjuerna med Johan⁹ och Patrik, som inte har betyg i engelska B, samt Gustav och Maria som båda har MVG i engelska B.

5.2.3.1 Johan

Johan går fjärde året på civilingenjörsprogrammet. Han har alltid haft lätt för att memorera kunskap, när han hör något så kommer han ihåg det. Men i skolan gick läsinläringen trögt, och därför fick han gå om första klass. I andra klass gjorde han en dyslexiutredning, och den följdes sedan upp i gymnasiet.

Johan hade alltid mer läxor än klasskamraterna, de vanliga läxorna tog lång tid att läsa och utöver dem fick han läxor av specialläraren. Skolan ansåg att Johan inte skulle läsa engelska eftersom han hade så stora läs- och skrivsvårigheter så när övriga klassen började med engelska fick Johan istället gå till speciallärare för att träna svenska. Som barn upplevde han det som en lättnad att slippa engelskundervisningen, men som vuxen inser han att han blivit lidande av detta.

I sjuan bytte Johan skola och fick börja med engelska. Han gick i en mindre grupp och undervisningen i engelska byggde på att man läste och lyssnade på texten i skolan, sedan fick man texten och glosor i läxa, utan ljudstöd. Eleverna skrev för hand, det var även grammatikuppgifter, och Johan upplevde både undervisningen och läxorna som jobbiga.

Johan hade tyska som B-språk i högstadiet och ett år på gymnasiet. Det gick något bättre än engelskan eftersom orden i tyska är mer ljudenligt stavade. Han kände också igen många ord eftersom hans morföräldrar kommer från Tyskland.

Johan är mycket historieintresserad, och det var egentligen historia han ville fördjupa sig i men istället valde han naturvetenskapliga programmet på gymnasiet, eftersom det var mindre texter i ämnen som matematik och fysik. Johan gick på ett räddningstjänstgymnasium, vilket innebar att det var praktik en dag i veckan, och det passade honom bra.

På gymnasiet fick han speciallärarhjälp i engelska, och använde översättningspenna och digitala ordböcker hemma. Han lyckades precis klara ett G i engelska A, men att läsa engelska B var inte att tänka på, det skulle han inte ha klarat av, säger han. Skolan var redan mycket jobbigare för honom än för andra på grund av hans dyslexi, han ägnade väsentligt mycket mer tid än klasskamraterna åt läxor.

Efter gymnasiet sökte Johan till Polishögskolan, men blev inte antagen. Anledningen var att han, trots förlängd provtid, inte klarade diktamensprovet där man var tvungen att stava ett visst antal ord korrekt.

Han började istället på utbildningen till civilingenjör. Den är på 4,5 år och ett år av dessa är undervisningen helt på engelska, med engelsk litteratur, engelsktalande föreläsare och tentor på engelska. Den hjälp han har på högskolan är talsyntes (vid inläring, inte på tentor) och 50 % längre provtid. Vissa av lärarna går med på att översätta tentan åt honom till svenska.

Johan pluggar och lär sig mycket med hjälp av gamla tentor, och de engelska fackuttrycken memorerar han. Han läser inget av den engelska kurslitteraturen, utan lyssnar noga på

⁹ Studenternas namn är fingerade.

föreläsningarna och läser handouts som han översätter med hjälp av Google translation. Även vid rapportskrivning använder han Google translation, då för att översätta från svenska till engelska, och sedan ber han någon kurskamrat korrekturläsa.

Om de nya antagningsreglerna för 2010 hade gällt när Johan sökte till högskolan, så skulle han inte ha kommit in på utbildningen på sina betyg eftersom han inte läst engelska B. I så fall hade han aldrig haft någon tanke på att försöka läsa in engelskan efter gymnasiet, och att läsa det på gymnasiet för att få IG hade känts fullkomligt hopplöst.

Kanske hade han sökt civilingenjörsutbildningen och ansökt om att högskolan skulle göra undantag från behörighetskravet. Men det hade känts krångligt och osäkert, och han tvivlar på att de hade förstått hans svårigheter med engelskan. Risken är stor att han endast skulle ha fått rådet att läsa in engelska B.

Johan säger också att han inte skulle ha gjort högskoleprovet eftersom det inte går att få ljudstöd till texterna.

Men nu går han på högskolan. Han har lätt för matematik, och i utbildningen ingår även kurser i juridik, till exempel civilrätt och fastighetsrätt, och det är ämnen han gillar skarpt. Han kämpar hårt med sina studier, i höst är det dags för examensarbetet, och han räknar med att klara utbildningen på ordinarie tid.

5.2.3.2 Patrik

Patrik har alltid varit intresserad av teknik, att konstruera och hitta tekniska lösningar, och redan på lågstadiet visste han att han ville bli ingenjör.

Han fick stora svårigheter med läsinlärningen i skolan, och det ledde till att han gjorde en dyslexiutredning i andra klass, med uppföljning på mellan- och högstadiet.

I engelska fick han både i grundskolan och i gymnasiet en undervisning som byggde på att klassen läste, och samtidigt lyssnade på, en text. Därefter fick eleverna texten i läxa, fast utan ljudstöd. Det var ofta skrivövningar för hand, glosor och grammatikläxor, och Patrik upplevde undervisningen som tung och jobbig.

Utöver undervisning i klassen gick han till speciallärare ett par gånger i veckan, både under grundskoletiden och i gymnasiet. Hos specialläraren var det oftast samma typ av undervisning som i klassrummet, fast enklare texter och färre glosor.

Patrik läste inget B-språk, utan hade förstärkt svensk-engelska istället.

I gymnasiet på tekniska programmet gick det bra, han fick mängder av MVG och VG i slutbetyget. Men det fanns ett undantag. Engelskan var kämpig och tidskrävande, utan att ge bra resultat. Han hade engelska både hos speciallärare och med klassen, men bland annat glosläxorna höll på att knäcka honom och till slut tog läraren bort gloskravet. Patrik läste texter och pluggade grammatik, och fick godkänt betyg i engelska A. Han började läsa engelska B men det visade sig att det blev orimligt jobbigt, så i samråd med rektor, engelsklärare och föräldrar beslutade man att Patrik skulle befrias från engelska B, och istället läsa reducerat program. (Se avsnitt 4.4.1.2.) Det innebar att han fick grundläggande behörighet trots att han inte läste engelska B. Detta var en stor lättnad för honom.

Patrik visste att han ville bli ingenjör, han ville verkligen lära sig engelska och hittade sin egen väg att lära sig språket. På fritiden såg han många engelska filmer utan text, och han började

läsa små tunna engelska böcker (EasyReaders) med rätt svårighetsnivå, därefter fantasyböcker på engelska med hjälp av översättningspennan med ljud, och läsningen gick bättre och bättre.

Patrik går nu fjärde året på civilingenjörsprogrammet. Han talar och förstår engelska bra, och har många engelskspråkiga kurskamrater. All kurslitteratur är på engelska och den läste han de första åren med översättningspenna i handen, men numera klarar han läsningen utan den. Han läser sakta och kan inte ögna texter, men det går bra eftersom det i matematik och fysik är texter som kräver att man läser koncentrerat och fokuserar på att förstå. Han får anteckningshjälp på föreläsningarna och på tentor får han två timmar längre tid.

I utbildningen ingår det mycket projektarbeten och laborationer, och dessa redovisas i rapporter som innehåller mycket beräkningar. De innehåller också en del text, och Patrik kompenserar stavningssvårigheterna genom att bland annat använda www.tyda.se. Stavningen tar lång tid, och ibland ber han någon korrekturläsa.

Om de nya reglerna hade gällt när Patrik sökte till högskolan så hade han inte kommit in på sina betyg, eftersom han inte läst engelska B hade han inte haft grundläggande behörighet. Han säger att han inte skulle ha orkat kämpa mer med engelska B, varken på gymnasiet eller åren efteråt. Han förklarar också att det skulle ha känts mycket frustrerande under gymnasieåren att veta, att hur mycket han än ansträngde sig i de andra ämnena, vilka toppbetyg han än presterade, så skulle han ändå inte kunna få grundläggande behörighet. Och varför skulle han kämpa så mycket, om han ändå inte kunde söka på sina betyg?

Kanske kunde högskolan ha beslutat om att göra undantag vid antagningen. Men Patrik säger att det skulle ha känts förnedrande att det inte räckte att gymnasieskolan beviljat reducerat program på grund av särskilda skäl, utan att processen måste upprepas en gång till. Själv skulle han inte haft någon möjlighet att påverka situationen, utan vore helt beroende av att högskolan hade förståelse och kunskap om dyslexi.

Snart har Patrik nått sitt mål att bli civilingenjör, han går fjärde året på utbildningen och trivs mycket bra. Han upplever att han valt rätt utbildning och kan gärna tänka sig att arbeta utomlands.

5.2.3.3 Gustav

Gustav går sista året på civilingenjörsprogrammet, och i höst är det dags för examensarbete. Läsinläringen gick trögt på lågstadiet, men han fick ingen speciallärarhjälp. När han började på mellanstadiet fick han en klasslärare som själv hade barn med dyslexi, och hon såg genast till att Gustav fick göra en utredning hos en logoped. Därefter fick han specialundervisning i svenska.

Gustav hade mellanstadieläraren i engelska från fyran till och med nian. Undervisningen byggde på att klassen lyssnade och läste texter tillsammans, och eleverna fick text och glosor i läxa utan ljudstöd. I skolan använde eleverna papper och penna när de skrev. Men läraren förstod hans svårigheter, och betonade det muntliga i undervisningen. Hon bortsåg från stavfelen, och såg till att Gustav fick en inläst bok när det handlade om upplevelseläsning.

Efter femman åkte Gustav till Canada en vecka för att hälsa på en familj, och sedan träffades de omväxlande i Canada och Sverige en vecka varje år. Det gjorde att han fick ett engelskt ordförråd, och han har alltid haft lätt för muntlig engelska.

På gymnasiet fick Gustav en speciallärare som föreslog att han skulle börja om från grunden i engelska. Ett av arbetssätten var att läraren läste in ca 20-50 engelska ord på datorn. Därefter

lyssnade Gustav på dem, och skrev ett ord i taget på tangentbordet. Om han stavade fel kom ett hjälpmedelande upp, och han fick göra om ordet direkt. Annars markerade datorn att han hade gjort rätt. När han kunde ordet så bra att han stavat rätt tio gånger i följd, så byttes det ordet ut mot ett nytt. Även grammatiken tränades systematiskt och strukturerat.

Gustav var mycket studiemotiverad och ville verkligen lära sig engelska. Han insåg att mycket hängde på honom själv, och därför började han läsa engelska böcker på fritiden. Han använde inte översättningspenna, utan utnyttjade ledrådar i texten tack vare sitt stora engelska ordförråd. När det var uppsatsskrivning betonades textens innehåll, och läraren bortsåg från stavningen. På proven skrev Gustav på dator med rättstavningsprogram och fick förlängd provtid.

Gustav gick på naturvetenskapliga programmet och fick MVG i både engelska A, B och C, liksom i de flesta andra ämnen. Han läste även tyska, men där fick han ingen förståelse från läraren. Tyska blev hans värsta ämne, och tog över hälften av studietiden i anspråk. När de fick gloslistor med 40-100 ord var han tvungen att om och om igen kämpa för att memorera och skriva orden. Klasskamraterna klarade glosläxan på en tiondel av tiden.

På högskolan är han noga med att gå på alla föreläsningar, och han lyssnar koncentrerat. Studenterna arbetar också mycket i grupp, och då lyssnar han på kamraterna och kopierar ibland deras anteckningar. Själv antecknar han aldrig under föreläsningarna för då kan han inte koncentrera sig på innehållet. När det är grupparbete bidrar han ofta med beräkningar, och någon annan skriver. Kurslitteraturen läser han bara vid behov. Cirka hälften av kurslitteraturen är på engelska, och det är oftast föreläsningar på svenska.

Gustav upplever att han har väldigt lindriga läs- och skrivsvårigheter. Den enda gång han behövt stöd på högskolan var när tentan var på engelska. När han skrev svaren använde han dator med engelskt rättstavningsprogram, och han fick också förlängd provtid.

Gustav har alltid varit mycket intresserad av matematik och fysik, och på högskolan läser han bland annat även marknadsföring och projektledning. Till hösten börjar han med examensarbetet, och sedan ser han fram emot att börja arbeta som civilingenjör.

5.2.3.4 Maria

Maria går sista året på civilingenjörsprogrammet, och håller på med sitt examensarbete. I grundskolan fick Maria en undervisning i engelska som byggde på att man i klassrummet läste samt lyssnade på en text, som man sedan fick i läxa (utan ljudstöd). Man skrev även uppsatser med penna och papper i klassrummet på begränsad tid, där stavningen var viktig. Det var ofta skrivövningar, glosor och grammatikläxor och Maria upplevde undervisningen som tung och jobbig.

Maria hade speciallärarhjälp i lågstadiet, men inte i mellanstadiet. På högstadiet gick hon till hjälplärare en kort tid, men slutade eftersom denne vägrade ha eleverna på grund av att de var för jobbiga. Denna stödundervisning låg dessutom på samma tid som den vanliga undervisningen i svenska så det var svårt att hänga med där.

Hon läste först franska som B-språk men bytte sedan till spanska, som är ett mer ljudenligt språk.

Maria gillar hästar, och tillbringade en månad varje sommar efter sexan, sjuan och åttan hos en irländsk familj som hade ett stall. Somrarna på Irland gjorde att hon lärde sig förstå och tala

engelska, och det bidrog till att hon i gymnasiet i Sverige valde att gå på en skola där all undervisning var på engelska och lärarna hade engelska som sitt modersmål.

Engelskundervisningen på den skolan upplevde hon som ett stort lyft, den var utformad på ett sätt som passade henne mycket bra och bidrog till att hon fick MVG i engelska. Det var riktig engelsk undervisning, skolan betonade själva användandet av språket och vikten av att kunna uttrycka sig och kommunicera. På skolan fick man bland annat lära sig att skriva uppsatser där målet var att övertyga någon med argument och struktur. Man fick även träna debatteknik och att hålla tal.

När eleverna skrev texter bedömdes endast uppbyggnaden av texten, dispositionen var viktig. Stavningen bedömdes inte alls, och det gällde alla, inte bara dyslektikerna. Maria minns hur fantastiskt det kändes när hon fick tillbaka sin första uppsats, läraren hade inte gjort en enda röd markering, utan istället fick hon beröm för textens innehåll!

Grammatiken lärde man sig naturligt, genom att prata, och gloslistor förekom inte heller. Hemma använde hon översättningspenna och digitala ordböcker under sista delen av gymnasietiden.

Marias dyslexi konstaterades först i gymnasiet, när hon i 16-årsåldern själv kontaktat en logoped för att ta reda på varför hon hade så svårt att stava. Hon upplevde det som en lättnad att få en förklaring till att hon hade det jobbigare än de andra eleverna. Hon hade dyslexi, hon var inte dum! Men fortfarande fanns det flera lärare som inte trodde på diagnosen, de tyckte att ”någon som skriver så bra kan väl inte ha dyslexi”. De förstod inte hur mycket hon fick kämpa.

Kurslitteraturen är på engelska men Maria har läst ytterst lite av den. Hon läser sakta och kan inte ögna igenom texter, istället är hon mycket aktiv under föreläsningarna. Hon har dock inga problem med att skriva engelska labbrapporter eller att förstår den engelska hon är tvungen att läsa. På prov får hon 50% längre tid.

Examensarbetet ska redovisas på engelska, och eftersom Maria fortfarande har stavningssvårigheter använder hon www.tyda.se när hon skriver. När rapporten är klar kommer hennes syster att korrekturläsa den.

Matematik är hennes favoritämne, och nu ser hon fram emot att få börja arbeta som civilingenjör. Hon vill gärna ha ett jobb med internationell anknytning, kanske blir det London i framtiden.

5.2.4 Metoddiskussion

I djupintervjuer hinner man inte fråga lika stort antal personer som i en enkätstudie, men i gengäld har man möjlighet att ställa följdfrågor vilket gör att man får en mer mångfacetterad bild.

5.2.5 Resultatanalys

5.2.5.1 Likheter

Samtliga studenterna går fjärde året på utbildningen. Alla ser fram emot att få börja arbeta som civilingenjörer, de är intresserade av matematik och fysik och mycket studiemotiverade.

Alla har gjort läs- och skrivutredning hos logoped, och samtliga har någon gång i grundskola/gymnasium fått specialundervisning i engelska.

De har upplevt den ”traditionella” språkundervisningen som jobbig och tidskrävande utan att ge resultat. Läxorna har ofta varit texter utan ljudstöd och de har lagt mycket tid och kraft på att försöka lära sig ord med hjälp av gloslistor.

På högskolan har samtliga haft förlängd provtid, Gustav endast när tentan var på engelska och de övriga på varje tentamen. Ingen av dem klarar att ögna texter och därför blir läsningen tidskrävande, både på tentor och när de läser kurslitteratur. De försöker hitta sätt att effektivisera studierna, och fokusera på det viktigaste. Läs- och skrivsvårigheterna kompenserar de genom att gå på alla föreläsningarna och lyssna koncentrerat, men de klarar inte att anteckna samtidigt för då försvinner koncentrationen. De tar del av kurskamraters anteckningar och efter föreläsningarna studerar de även handouts från föreläsningarna, och får på så sätt viktig repetition.

Samtliga har problem med stavningen, men hittar strategier för att hantera detta. Med hjälp av Google translate, tyda.se, eller rättstavningsprogram skriver de texter som de ibland ber någon familjemedlem eller kurskamrat korrekturläsa.

5.2.5.2 Skillnader

Studenterna har olika grav dyslexi. Både Johan och Patrik hade så stora svårigheter att de kom till logoped redan i tvåan, medan Gustav säger att han har väldigt lindriga läs- och skrivsvårigheter. Marias dyslexi konstaterades först på gymnasiet.

Johan fick inte börja med engelska förrän i sjuan, och han tycker att han blivit lidande av detta. När han i sjuan fick börja läsa engelska så var det samma typ av undervisning som Patrik fick, en undervisning som byggde mycket på text utan ljudstöd och glosor. Hos specialläraren var det samma typ av undervisning, men en lättare variant.

Både Gustav och Maria vistades i engelskspråkiga länder några somrar, de fick engelsktalande vänner och byggde upp ett stort muntligt ordförråd.

Maria upplevde en stor förbättring av engelskundervisningen när hon började på gymnasiet. Skolan betonade användandet av språket, eleverna fick lära sig att uttrycka sig muntligt i olika sammanhang. Glosläxor förekom inte, och när eleverna skrev bedömdes texternas disposition och innehåll, inte stavfel.

Gustavs lärare i grundskolan fokuserade på det muntliga, hon bortsåg från hans stavfel och såg till att han fick tillgång till ljudböcker. På gymnasiet fick han systematisk, strukturerad träning.

Patrik hade inget B-språk, Johan läste tyska eftersom hans morföräldrar kommer från Tyskland. Maria började med franska men gav upp och försökte med spanska istället. Gustav kämpade med tyska, och ägnade hälften av studietiden på naturvetenskapliga programmet åt detta ämne.

Johan använder talsyntes när han läser texter, när han får informationen via två sinnen ökar hans läsförståelse. Gustav och Patrik byggde upp sin läsförmåga på fritiden i grundskola/gymnasium, genom att läsa engelska böcker med lagom svårighetsnivå. Patrik behövde stöd av en översättningspenna, Gustav som hade större ordförråd kunde lättare dra nytta av ledtrådar i texten.

Om Johan, Patrik, Gustav och Maria hade sökt till civilingenjörsprogrammet hösten 2010 skulle bara Gustav och Maria ha kommit in på grundval av sina betyg.

5.3 Undersökning bland studenter

5.3.1 Undersökningsgrupp

I undersökningsgruppen ingick 30 studenter med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi som studerar till civilingenjör våren 2010, samt studenter utan läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

5.3.2 Metodval och genomförande

Jag kontaktade två samordnare på en teknisk högskola och de ställde upp och hjälpte till att ta fram betygsuppgifter för 30 studenter som får stödåtgärder på grund av dyslexi, samt en kontrollgrupp. Jag fick ta del av betygsuppgifterna men inte studenternas namn.

På denna tekniska högskola är det knappt 2% av studenterna som får stödåtgärder på grund av dyslexi, som ska styrkas med intyg.

5.3.3 Resultat

Tabellen visar antalet studenter, samt procentuella antalet studenter, med betygen IG, G, VG, eller MVG i engelska A.

<i>Engelska A</i>	<i>IG</i>	<i>G</i>	<i>VG</i>	<i>MVG</i>
Dyslektiker	0	11	10	9
Kontrollgrupp	0	4	11	15
Dyslektiker	0%	37%	33%	30%
Kontrollgrupp	0%	13%	37%	50%

Medelbetyg, engelska A, dyslektiker: $(11 \times 10 + 10 \times 15 + 9 \times 20) / 30 = 14,7$

Medelbetyg, engelska A, kontrollgrupp: $(4 \times 10 + 11 \times 15 + 15 \times 20) / 30 = 16,8$

Tabellen visar antalet studenter, samt procentuella antalet studenter, som ej läst, eller har betygen IG, G, VG, eller MVG i engelska B.

<i>Engelska B</i>	<i>Ej läst</i>	<i>IG</i>	<i>G</i>	<i>VG</i>	<i>MVG</i>
Dyslektiker	3	1	7	11	8
Kontrollgrupp	2	0	5	10	13
Dyslektiker	10%	3%	23%	37%	27%
Kontrollgrupp	7%	0%	17%	33%	43%

Medelbetyg, engelska B, dyslektiker: $(7 \times 10 + 11 \times 15 + 8 \times 20) / 30 = 13,2$

Medelbetyg, engelska B, kontrollgrupp: $(5 \times 10 + 10 \times 15 + 13 \times 20) / 30 = 15,3$

5.3.4 Metoddiskussion

Det enda som visas med säkerhet i studien, är att det är tre studenter i gruppen med dyslexi och två studenter i kontrollgruppen som inte hade betyg i engelska B och alltså inte skulle ha kommit in på utbildningen med de nya antagningsreglerna.

Däremot är det osäkert att jämföra de två gruppernas procentsiffror. De 30 studenter som ingår i dyslexigruppen har intyg på sin dyslexi, men det kan också ha funnits dyslektiker även i kontrollgruppen. Det hade varit intressant att kontrollera om de som inte läst engelska B har dyslexi.

Det är också osäkert att utifrån betygsuppgifterna dra slutsatser om andra dyslektiker, eftersom det saknas information om hur grav/lätt dyslexi studenterna i dyslexigruppen har, om någon har engelska som modersmål, om några bedömts med stöd av undantagsbestämmelsen i grundskoleförordningen vid betygssättning och så vidare. Vid sammanställningen har jag inte heller reflekterat över uppgifter om ålder och kön, annat än att jag vet att det i dyslexigruppen var 15 personer födda 1977-1987, och 15 födda 1987-1990. I kontrollgruppen var 15 personer födda 1979-1986 och 15 födda 1986-1987, vilket innebär att årtalen för medianvärdet var 1986 respektive 1987. Det var 10 kvinnor i dyslexigruppen och 8 i kontrollgruppen.

Ett bättre sätt att göra undersökningen hade varit att, med hjälp av dataregister, ta reda på hur många av *samtliga* studenter på civilingenjörsprogrammet som inte har läst engelska B. När man fått fram den siffran kunde man ha kontrollerat hur många av dem som har dyslexi, dels genom att se hur många som har intyg, dels genom att göra tester på övriga. Men det fanns inte tid för detta, varken för studenterna eller mig.

Det hade också varit intressant att undersöka hur många studenter som inte kom så här långt, utan sållats bort mycket tidigare.

5.3.5 Resultatanalys

Undersökningen visar att det skiljer 2,1 poäng i medelbetyg, det vill säga nästan ett halvt betygsteg, mellan dyslektiker och kontrollgrupp. Siffran gäller både engelska A och engelska B.

För engelska A är VG-betygen relativt jämt fördelade mellan grupperna, 33% i dyslexigruppen och 37% i kontrollgruppen. Avvikelsen är större i MVG-betygen, 30% i dyslexigruppen och 50% i kontrollgruppen. Avvikelsen är också stor i G-betygen, 37% i dyslexigruppen och 13% i kontrollgruppen.

I betygen i engelska B är det fortfarande relativt jämn fördelning i VG-betygen, med viss ökning bland dyslektiker (37 % dyslexigrupp – 33 % kontrollgrupp) medan det fortfarande är flest MVG-betyg i kontrollgruppen (27% dyslexigrupp – 43% kontrollgrupp).

Det är sammanlagt 19 dyslektiker som har VG och MVG i engelska A, och 19 som har VG och MVG i engelska B.

Det är sammanlagt 13 % i dyslexigruppen som har IG eller inte har läst engelska B, mot 7% i kontrollgruppen. Om de nya antagningsreglerna för betygsantagning hade gällt när de sökte, skulle studenten med IG i engelska B ha kommit in på högskolan, men inte de 10 % av dyslektikerna och 7% i kontrollgruppen som saknade betyg i engelska B.

6 Diskussion

6.1 Metoddiskussion

Uppsatsen bygger på enkätundersökning, intervjuer och insamlande av betygsunderlag. Avsikten med enkäten var att ge en bild av dagens engelskundervisning utifrån ett större antal lärares uppfattning. Min förhoppning var att få in ännu fler svar, men de 39 svaren visar ändå en tendens. Lärarna hade också möjlighet att ge kommentarer och det bidrog med mycket information. Om det hade funnits tid hade det varit intressant att även göra djupintervjuer med lärare.

Det hade också varit angeläget att undersöka mer om lärarutbildningen. Det finns 26 lärosäten för lärarutbildning, och kanske finns det lärarhögskolor som ger mer utbildning om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi än de som nämns i denna studie. Det hade varit intressant att undersöka hur kursplanerna ser ut och vilken litteratur som används på olika lärarhögskolor. Men eftersom jag inte hinner med detta så tar jag istället upp det som ett förslag till fortsatta studier, se 6.2.5.

Betygssammanställningen gjordes på 30 högskolestudenter med dyslexi, och en kontrollgrupp. Det var ett misstag att inte ta reda på om det fanns någon dyslektiker även i kontrollgruppen.

Djupintervjuerna gjordes för att bidra med en tydligare och mer belysande bild av ämnet.

6.2 Resultatdiskussion

6.2.1 Diskussion kring frågeställning 1

Den första frågeställningen var: *Har engelsklärare fått kunskap om dyslexi när de studerat på lärarhögskolan eller fortbildat sig på skolan? Vad efterfrågar de för att kunna hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter?*

Enkäten besvarades av 39 grundskole- och gymnasielärare som undervisade i engelska i tolv kommuner.

Många av de elva lärarhögskolor som lärarna nämnde i enkäten, tycks inte ha gett lärarna kunskap om dyslexi. 44% av lärarna uppgav att de inte hade fått kunskap om läs- och skrivsvårigheter genom lärarhögskolans obligatoriska teoridel. En uppföljande fråga i enkäten var om lärarhögskolans obligatoriska teoridel gett lärarna kunskap om dyslexi som hjälper dem i undervisningen i engelska. Frågan besvarades av 33 lärare som hade engelska i sin utbildning, och 81% ansåg att de inte hade fått den kunskapen. (De svarade med alternativ 1 eller 2 i en femgradig skala där 1 betydde "inte alls".)

Med tanke på dessa brister i lärarutbildningen borde kommunerna ha anordnat fortbildning. Det står i Skollagen 2 kap. 7§ att *varje kommun och landsting skall se till att kompetensutveckling anordnas för den personal som har hand om utbildningen. Kommuner och landsting skall vinnlägga sig om en planering av personalens kompetensutveckling.* Men det är bara 38% av lärarna som har fått fortbildning om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Många av lärarna har

sjelva försökt fortbilda sig genom att gå på föreläsningar om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi på eget initiativ (59%), köpa litteratur (51%) och tidskrifter (54%) i ämnet. Många lärare säger att de saknar tid på skolan för diskussion med kollegor om pedagogiska metoder (72%),

I undervisningen tycks flera lärare inte ha möjlighet att ge eleverna alternativa verktyg, trots att det i skolagen 4 kap. 4§ står: *Utbildningen i grundskolan skall vara avgiftsfri för eleverna. De ska utan kostnad ha tillgång till böcker, skrivmaterial, verktyg och andra hjälpmedel som behövs för en tidsenlig utbildning.* Olika forskare, till exempel Montali & Lewandowski (1996), har visat att läsförståelsen hos lässvaga ökar när de får ljudstöd till texter. Men ändå är det många skolor som inte erbjuder eleverna detta, 46% av lärarna uppger att det finns för lite inlästa böcker, 33 % säger att det finns för lite tillgång till talsyntes. Detta strider mot skollagen, 1 kap. 2§ som säger att *utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet.*

Flera lärare anger också att det är för få speciallärare på skolan, och några nämner svårigheten i engelskundervisningen när eleven har annat hemspråk än svenska. Många lärare säger att det är tidsbrist och för stora grupper. Detta strider mot Skollagen 4 kap. 1§ som säger att *särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet.*

En lärare skriver i enkäten att en svårighet i undervisningen är att "eleverna med dyslexi inte läst engelska på mellanstadiet". Läraren använder pluralformen "elever", vilket innebär att läraren sett flera elever som gått miste om möjligheten att lära sig engelska, och det bekräftar den bild jag tidigare hade från kontakter med föräldrar och logoped. Borttagning av engelskämnet sker trots att Skollagen, 4 kap. 1§ uttrycker vad som gäller:

Utbildningen i grundskolan skall syfta till att ge eleverna de kunskaper och färdigheter och den skolning i övrigt som de behöver för att delta i samhällslivet. Den ska kunna ligga till grund för fortsatt utbildning i gymnasieskolan.

6.2.2 Diskussion kring frågeställning 2

Den andra frågeställning var: *Vilka erfarenheter har en student med MVG/ inget betyg i engelska B av engelskundervisningen i grundskola och gymnasium? Vilka är framgångsfaktorerna?*

Alla fyra studenterna har under någon period upplevt att de fått hade en tung språkundervisning som byggt på skriven text och jobbig glosläsning. För Maria och Gustav förändrades engelskundervisningen, men Johan och Patrik fick hela tiden samma typ av undervisning, både i klassen och hos specialläraren. Föhrer & Magnusson (2010), beskriver just detta, hur undervisningen medför svårigheter för elever med dyslexi om den ställer krav på att eleverna ska kunna betrakta språket utifrån, kunna uppmärksamma språkets grundläggande ljudstruktur, reflektera över hur ord är ljudmässigt uppbyggda och minnas dem fonologiskt, utan andra associationer.

De elever som fick MVG i engelska B (Gustav och Maria) byggde upp ett stort muntligt ordförråd genom vistelse i engelskspråkigt land och kontakt med engelsktalande vänner. Maria upplevde en förändrad undervisning i gymnasiet, och hon beskriver det som något fantastiskt. Läraren betonade själva användandet av språket och vikten av att kunna uttrycka sig och kommunicera. Gloslistor existerade inte utan Maria fick lära sig ord i ett sammanhang, just det som exempelvis Oullette (2006) anser vara viktigt, och när Maria skrev uppsats bedömdes dess innehåll och inte stavningen. Vid betygsättningen använde skolan undantagsbestämmelsen i

grundskoleförordningen 7 kap. 8§. Gustav lärare i grundskolan fokuserade på det muntliga och erbjöd honom ljudböcker, och i gymnasiet fick han strukturerad undervisning i bland annat stavning.

Ingen av studenterna, utom möjligtvis Gustav, tycks ha fått den strukturerade träning i de engelska språkljuden som bland annat Holmberg (2001) förespråkar.

På högskolan kompenserar studenterna ofta sina svårigheter, och upplever störst problem med stavningen i engelska. Det är som Høien och Lundberg säger i sin dyslexidefinition (1999): *Även om läsningen efter hand kan bli acceptabel, kvarstår oftast rättstavnings-svårigheterna.* Vid läsning av en text kan den som har stort ordförråd klara läsningen genom att dra nytta av ledtrådar i texten, men vid stavning slår de fonologiska svårigheterna igenom. Skrivandet ställer krav på både fonologisk medvetenhet, verbalt korttidsminne och lexikal åtkomst, just det som Ramus (2004) beskriver som huvudproblem vid fonologisk bearbetning.

Läsningen är tidskrävande för studenterna eftersom de inte klarar att ögna texter. De har nytta av förlängd provtid, vilket är detsamma som framgår när Eriksson Gustavsson (2009) beskriver en amerikansk undersökning vid University of California bland studenter med dyslexi. De fick bättre resultat om tiden för bearbetning inte var begränsad, resultaten låg då i nivå med studenter utan svårigheter. De sistnämnda visade däremot samma resultat på läsuppgifterna oavsett om tiden var begränsad eller inte.

Johan, som inte fick börja med engelska förrän i sjuan, har nytta av talsyntes på högskolan. Det är en bekräftelse på det som Montali och Lewandowski visade i en studie 1996, att elever med dålig läsförmåga får ökad läsförståelse när information presenterades genom både visuella och auditiva kanaler.

De framgångsfaktorer som har framkommit i studien är följande:

- bada i språket och på så sätt bygga upp ett stort muntligt ordförråd
- lära sig ord i sammanhang istället för med glosor
- använda hjälpmedel som till exempel översättningspenna och digitala ordböcker
- lyssna samtidigt som man läser texter
- träna att skriva berättelser utan att stavningen bedöms
- få strukturerad, systematisk träning i de engelska språkljuden och undervisning i stavningsregler
- få förlängd provtid eller muntliga prov
- betygsättas med stöd av undantagsbestämmelse i grundskoleförordningen 7 kap.8§.

6.2.3 Diskussion kring frågeställning 3

Frågeställning 3 var: *Vilka gymnasiebetyg i engelska A och B har blivande civilingenjörer med dyslexi, jämfört med en kontrollgrupp? Hur många saknar betyg i engelska B?*

I studien jämfördes betygen för 30 studenter med intyg på läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, med betygen hos en kontrollgrupp. Kontrollgruppen har 2,1 högre i medelpoäng än dyslexigruppen, samt fler MVG (engelska A 50% - 30%, engelska B 43% - 27%) . I dyslexigruppen är det tre studenter (10%) som inte har läst engelska B, och en student (3%) har IG. I kontrollgruppen är det två studenter (7%) som inte läst engelska B.

Men undersökningen har flera felkällor, det kan ha funnits dyslektiker i kontrollgruppen, och det är okänt hur pass grav/lätt dyslexi studenterna hade eller om någon hade till exempel

engelska som modersmål. Slutsatsen blir dock att det är fem av de 60 studenterna i dyslexigrupp + kontrollgrupp som inte skulle kommit in på sina gymnasiebetyg med de nya reglerna, och det vore intressant att veta om några av dessa studenter i kontrollgruppen har dyslexi.

6.2.4 Sammanfattande diskussion

Övergripande syfte: *Belysa och diskutera hur undervisning i engelska inom grundskola och gymnasiet samt antagningsregler till högskola kan påverka möjligheten att utbilda sig i tekniska ämnen för personer med dyslexi.*

Många elever med dyslexi har svårigheter med engelska i skolan (se avsnitt 1.1, 3.8, 5.1.3, 5.2.3). Ofta tycks undervisningen inte ta hänsyn till deras fonologiska svårigheter, utan förutsätter istället att eleven klarar att auditivt analysera ord och meningar, få grepp om ordens form och minnas dem (Föhrer & Magnusson, 2010). Detta undervisningssätt ställer krav på fonologisk medvetenhet, verbalt korttidsminne och lexikal åtkomst, just det som personer med dyslexi har svårt för (Ramus, 2004).

Studien visar att det funnits brister på lärarhögskolor när det gäller undervisningen om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. 81% av de 33 lärare som hade engelska i sin utbildning svarade i enkätundersökningen att de inte hade fått kunskap om dyslexi som hjälper dem i undervisningen i engelska. Undersökningen visar också att flera kommuner inte ger lärarna den fortbildning de behöver. Istället är det en del lärare som försöker fortbilda sig på eget initiativ genom att gå på föreläsningar och köpa litteratur, trots att många upplever en vardag med tidsbrist, otillräcklig tillgång på alternativa verktyg och för stora undervisningsgrupper.

Svårigheterna att följa engelskundervisningen får allvarliga konsekvenser för elever med dyslexi. De får stora problem med inläringen och lägger ner betydligt mer tid på läxor i språk än i andra skolämnen, många misslyckas och får dåliga betyg, och det händer till och med att skolan redan på mellanstadiet föreslår att eleven inte ska läsa engelska alls. Ofta påverkas självbilden och eleven känner sig misslyckad och dum.

Detta ger konsekvenser för fortsatta studier. De som har IG i engelska i grundskolan kommer inte in på nationellt program i gymnasiet, de som inte klarar engelska A i gymnasiet kommer inte in på högskolan, och 2010 blir det nya hinder för dem som har svårt att klara engelska B eller andra språk.

I studien intervjuades fyra högskolestudenter som har dyslexi, två har MVG i engelska B från gymnasiet och två har inte läst engelska B. De två sistnämnda fick under både grundskole- och gymnasietiden samt hos speciallärare en ”traditionell” undervisning. Båda hade stora läs- och skrivsvårigheter och en av dem fick inte börja med engelska förrän i sjuan.

Studenterna som hade MVG i engelska B byggde upp ett stort engelskt muntligt ordförråd vid vistelse i engelskspråkigt land. Den ena fick fokusera på det muntliga i grundskolan, han fick tillgång till ljudböcker och i gymnasiet fick han systematisk, strukturerad träning från grunden.

Den andra studenten med MVG i engelska B fick först en ”traditionell” undervisning i grundskolan, men upplevde sedan en enorm förändring till det bättre i gymnasiet. Skolan betonade användandet av språket och fokuserade på att eleverna skulle lära sig muntlig kommunikation och kunna uttrycka sig i olika situationer. Eleverna lärde sig ord i sammanhang, gloslistor existerade inte, och när de skrev uppsats bedömdes innehåll och disposition, inte stavningen.

Framgångsfaktorerna som framkom i studierna redovisas i 6.2.2.

På den tekniska högskolan klarar alla fyra studierna bra. De läser ämnen som de gillar, exempelvis matematik och fysik, och det ingår en hel del laborationer, beräkningar och rapportskrivning i utbildningen. Läsningen är tidskrävande för studenterna eftersom de inte klarar att ögna texter, och alla har fortfarande problem med stavningen, speciellt i engelska. Men de har hittat strategier att hantera sina läs- och skrivsvårigheter, alla går fjärde året på utbildningen och ser fram emot att börja arbeta som civilingenjör. Men om de nya antagningsreglerna till högskolan hade gällt när de sökte, hade bara två av dem kommit in på sina gymnasiebetyg, och i studien visas också att det är 10 % av de 30 dyslektikerna på civilingenjörsprogrammet som inte skulle ha kommit in på grund av att de inte läst engelska B.

Studien visar ett antal faktorer som hindrar personer med dyslexi att utbilda sig. Dels att det finns lärarutbildningar och skolor som inte ger lärare de verktyg de behöver för att undervisa elever med dyslexi. Dels de ökande språkraven vid betygsantagningen till högskolan, möjligheten att få behörighet om man haft reducerat program på gymnasiet försvinner, och meritpoäng i språk blir allt viktigare. Dessutom får dyslektiker inte göra högskoleprovet med ljudstöd, trots att många av dem använder talsyntes och inlästa böcker i studierna.

Allt detta sker trots följande text i Diskrimineringslagen 2 kap. 5 §:

Den som bedriver verksamhet som avses i skollagen (1985:1100) eller annan utbildningsverksamhet (utbildningsanordnare) får inte diskriminera något barn eller någon elev, student eller studerande som deltar i eller söker till verksamheten.

Studien visar behov av:

- fortbildning för grundskole- och gymnasielärare om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi
- att det i den nya lärarutbildning som startar 2011 ska ingå moment där kunskapen om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi kopplas till undervisningssituationen.
- flexibla antagningsregler till gymnasium och högskola
- stödåtgärder i engelska på högskolan för studenter med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, på samma sätt som de idag har rätt till inläst kurslitteratur och förlängd provtid.

6.2.5 Reflektion över arbetet och förslag på fortsatta studier

Arbetet har varit intressant och givande, och jag är glad att så många lärare tog sig tid att svara på enkäten trots att så många upplever tidsbrist i sin vardag. Det var mycket inspirerande att träffa högskolestudenterna, och jag inser att djupintervjuer ibland kan ge utförligare information än enkäter eftersom man kan ställa följdfrågor. En del svar på lärarenkäten hade jag gärna följt upp med intervjuer om tiden hade räckt till. Avslutningsvis följer här förslag på fortsatta studier:

- Ta reda på mer om lärarutbildningen. Hur var utbildningen upplagd på de lärarhögskolor som fick högst poäng i denna studie? Hur ser kursplaner ut, och vilken litteratur används, på landets lärarhögskolor? Vad anser dagens lärarstudenter om utbildningen? Vad kommer den nya lärarutbildningen som startar 2011 att innehålla beträffande läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?

- Göra djupintervjuer med lärare och följa dem under några arbetsdagar för att se vad som gör att de upplever tidsbrist.
- Samla goda exempel på engelskundervisning för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.
- Undersöka hur vanligt det är att elever tagit bort engelska i grundskolan, och hur det har påverkat dessa elever.
- Ta reda på vilket stöd olika högskolor ger de studenter som har begränsade engelskkunskaper.

7 Referenser

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*, ss. 218-221. Lund: Studentlitteratur.
- Bøyesen, L. (2006). Flerspråkighet och läs- och skrivsvårigheter. I Bjar, L. (red.). *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellis, A. (1993). *Reading, writing and dyslexia*. New York: Psychology Press Ltd.
- Frith, U. (1999). Paradoxes in the Definition of Dyslexia. *Dyslexia*, 5, ss. 192-214.
- Föhrer, U & Magnusson, E. (2010). *Dyslexi-förbannelse eller möjlighet? Att lära sig leva med läs- och skrivsvårigheter*. Lund: BTJ förlag.
- Gustavsson, A.-L.(2009). Dyslexi och vuxna. I Samuelsson, S. et al. *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*, kap.11. Stockholm: Natur och kultur.
- Hagtvet, B. (2009). När riskbarn möter klassrumspraxis. I Bjar, L.& Frylmark, A. (red.). *Barn läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, M. (2001). *Engelska för dyslektiker*. Tillgänglig: < <http://www.sprakaloss.se> > (2010-05-16).
- Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Jacobson, C. & Nordman, E. (2008). Hur går det för lässvaga barn i skolan – en tioårig uppföljningsstudie. *Dyslexi. Aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, nr 4, ss. 19-25. Svenska Dyslexiföreningen i samverkan med Svenska Dyslexistiftelsen.
- Kere, J. & Finer, D. (2008). *Dyslexi: Stavfel i generna*. Karolinska institutet university press.
- Miller-Guron, L. & Lundberg, I. (2000). Dyslexia and second language reading: A second bite at the apple? *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 12:41-61.
- Montali, J. & Lewandowski, L. (1996). Bimodal reading: benefits of a talking computer for average and less skilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), ss. 271-279.
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi - en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Olson, R. , Foltz, G. & Wise, B. (1986). Reading Instruction and Remediation with the Aid of Computer Speech. *Behaviour Research Methods, Instruments and Computers* 18, ss. 93-99.
- Oullette, G. (2006). What´s Meaning Got to Do With It: The Role of Vocabulary in Word Reading and Reading Copehension. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 98, No 3, 554-566.
- Ramus, F. (2003). Developmental dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction? *Current Opinion in Neurobiology*, 13:2, ss. 212-218.
- Ramus, F. (2004). Neurobiology of dyslexia: a reinterpretation of the data. *TRENDS in Neurosciences*, 27:12, ss. 720-726.

- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S.C., Day, B.L., Castellote, J.M., White, S. & Frith, U. (2003). Theories of Developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126:4, ss. 841-865.
- Rose, J. (2009). *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties*. PDF-format. Tillgänglig: < <http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/00659-2009DOM-EN.pdf> > (2010-05-16).
- af Sandeberg, S. & Hellström, M. (2009). Högskoleprovet nålsöga. *FDB:s Nyheter*, nr 3, ss. 10-11. Föräldraföreningen för Dyslektiska Barn.
- Samuelsson, S., Byrne, B., Quani, P., Wadsworth, S., Corley, R., De Fries, J.C., Willcut, E. & Olson, R. (2005). Environmental and Genetic Influences in Prereading Skills in Australia, Scandinavia, and the United States. *Journal of Educational Psychology*, 97, ss. 705-722.
- Saabye Jensen, B., Brandt, Å. & Arendal, E. (2008). *PC-läsning ger stora effekter för vuxna i lässvårigheter*. PDF-format. Tillgänglig: < <http://www.spsm.se/Rad-och-stod/Var-kompetens/Pedagogiska-konsekvenser-kring-funktionsnedsattning/IT-och-larande/Lyckadelosningar/PClasning> > (2010-05-16).
- Siegel, L. (2008). Morphological Awareness Skills of English Language Learners and Children With Dyslexia. *Top Lang Disorders*, Vol. 28, No 1, ss.15-27.
- Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Tholin, J. (2007). Ordinlärning på engelska. *Dyslexi aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, nr 1, ss. 22-23. Svenska Dyslexiföreningen i samverkan med Svenska Dyslexistiftelsen.
- Tholin, J. & Lindqvist, A.-K. (2009), Rapport nr 3:2009, *Språkval svenska/engelska på grundskolan-en genomlysning*. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
- Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J., & Scanlon, D.M. (2004) Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 45, ss. 2-40.
- Wolf, U. & Lundberg, I. (2002). The Prevalence of Dyslexia Among Art Students. *Dyslexia* 8, ss. 34-42.

Stockholms universitet
106 91 Stockholm
Telefon: 08-16 20 00
www.su.se

