



**SAHLGRENSKA AKADEMIN**

Institutionen för neurovetenskap och fysiologi  
Sektionen för hälsa och rehabilitering  
Enheten för logopedi

**351**

**Universitetsstudier med dyslexi: erfarna universitetslärares perspektiv  
på undervisning och stöd**

Aurela Balaj  
Sara Garib

Examensarbete i logopedi  
30 högskolepoäng  
Vårterminen 2021

Handledare  
Jakob Åsberg Johnels

# **Universitetsstudier med dyslexi: erfarna universitetslärares perspektiv på undervisning och stöd**

Aurela Balaj  
Sara Garib

*Sammanfattning.* Syftet med studien var att ta reda på hur universitetslärare resonerar och agerar rörande extra anpassningar och stöd för studenter med dyslexi. En kvalitativ metod användes där data samlades in via halvstrukturerade intervjuer med sju universitetslärare vid olika lärosäten och institutioner i Sverige. Intervjuerna transkriberades och analyserades tematiskt. Analysen resulterade i fyra olika huvudteman; *kunskap om dyslexi, informationskällor, vikten av tillgängliga lärmiljöer eftersom alla är olika, intyg nödvändiga för likvärdig myndighetsutövning*, och nio underteman. Resultatet gav en djupare förståelse av universitetslärares kunskaper kring dyslexi, deras tankar och agerande gällande stödinsatser och anpassningar till studenter med dyslexi, deras generella arbete med att utforma tillgängliga läromiljöer samt hur de ser på sin roll som lärare. En möjlig implikation av studien är att fler utbildningar kring stöd och anpassningar till studenter med dyslexi behövs då det efterfrågas av universitetslärare. Det behövs även bedrivas mer forskning kring ämnet, bland annat för att undersöka hur tid och arbetsbelastning kan påverka lärarnas arbete med studenter med dyslexi.

Nyckelord: Dyslexi, Högre utbildning, Undervisning, Stöd, Tematisk analys.

## **University studies with dyslexia: experienced university teachers' perspective on teaching and support**

*Abstract.* The purpose of the study was to find out how university teachers' reason and act regarding adjustments and support for students with dyslexia. A qualitative method was used and data were collected via semi-structured interviews with seven university teachers at various universities and institutions in Sweden. The interviews were transcribed and analyzed thematically. The analysis resulted in four different main themes; *knowledge about dyslexia, sources of information, the importance of accessible learning environments because everyone is different, certificates necessary for the exercise of equivalent authority*, and nine sub-themes. The result provided a deeper understanding of the university teachers' knowledge about dyslexia, their thoughts and actions regarding adjustments and support for students with dyslexia, their efforts to develop a general learning environment accessible to all students and how they view their role as teachers. One possible implication of the study is that more training on support and adjustments for students with dyslexia is needed as it is requested by university teachers. There is also a need for more research on the subject, among other things to investigate how time and workload can affect teachers' work with students with dyslexia.

Keywords: Dyslexia, Higher Education, Teaching, Support, Thematic analysis.

Dyslexi används för att beskriva utvecklingsrelaterade svårigheter med läsning och är en subgrupp till läs- och skrivsvårigheter (Stadler, 1994). Läs- och skrivsvårigheter

innefattar alla typer av svårigheter med att läsa, skriva och stava (Persson & Ödman, 1997), medan begreppet dyslexi framförallt används vid ordavkodningssvårigheter snarare än vid läsförståelsesvårigheter (Catts & Kahmi, 1999; International dyslexia association [IDA], 2002). Förutom svårigheter med ordavkodning är det också vanligt med stavningssvårigheter (Høien och Lundberg, 1992). Idag finns det ännu inte svar på vad som orsakar dyslexi, men man vet att det är ärftligt, neurologiskt betingat och att det är vanligare bland pojkar än flickor (Brimo et al., 2021; Snowling et al., 2020).

Forskning har visat att dyslexi ofta är associerat med svårigheter med vissa språkliga funktioner, specifikt är brister i fonologi (språkljud) en vanlig orsak till dyslexi (Statens beredning för medicinsk och social utvärdering [SBU], 2014). Enligt Catts och Kahmi (1999) innefattar en bristande fonologisk bearbetning svårigheter med att plocka fram, lagra och använda fonologiska koder i minnet. En nedsatt fonologisk medvetenhet och talproduktion ryms också inom begreppet. Medvetenhet kring fonologi handlar om att identifiera språkljud i ord eller dela upp ord i fonemsegment och anses vara en förutsättning för att lära sig avkoda ord (Nettelbladt et al., 2008).

Enligt Svenska Logopedförbundet (SLOF, 2017) klassificeras dyslexi som en funktionsnedsättning i Sverige och samma sak gäller i många andra länder (Ryder & Norwich, 2019). När diagnosen dyslexi ställs av svenska logopeder så görs det enligt diagnosklassifikationssystemet ICD-10 (World Health Organization [WHO]; ICD-10-SE; Socialstyrelsen, 2021), där dyslexi motsvarar diagnoskod F81.0 *Specifik lässvårighet*. Enligt SLOF:s (2017) kliniska riktlinjer för logopedisk utredning av dyslexi ska en bedömning och diagnos baseras på en sammanvägning av olika slags information - testresultat, kvalitativ bedömning, anamnes och upplevda svårigheter i vardagliga läs- och skrivuppgifter.

När det gäller insatser som kan användas för att stärka läs- och skrivförmågan har metaanalyser visat att systematisk träning av bokstav-ljudkombinationer - så kallad "phonics" - förbättrar säkerhet i ordavkodningsförmåga bland barn och ungdomar med dyslexi (SBU, 2014; McArthur et al., 2018). Tekniska och digitala verktyg används också ofta idag som kompensatoriskt stöd eller studiehjälpmedel vid dyslexi, kanske särskilt i högre årskurser (Föhrer & Magnusson, 2003; Svensson & Lindeblad, 2019). Exempel på skrivhjälpmedel är stavningskontroll, autokorrigerande, talsyntes, ordprediktion och taligenkänning. Talsyntes används vanligen som läshjälpmedel. Hörlurar, skanner och Optical Character Recognition (OCR) är några andra exempel på läshjälpmedel som nu även finns integrerade i vanliga ordbehandlingsprogram eller läsplattor.

Allt fler personer med dyslexi klarar skolan med godkända betyg och söker sig till universitet/högskola (Olofsson et al., 2015; Snowling et al., 2020). Enligt Järkestig Berggren et al. (2016) framkommer det att dyslexi är den inlärningssvårighet som är i särklass vanligast bland universitetsstudenter i Sverige. Samma situation råder i flera andra länder (Fuller et al., 2007).

Universitetsstudenter med dyslexi har i forskning visat sig uppleva svårigheter med ett flertal olika studierelaterade färdigheter, inklusive läshastighet, att ta anteckningar under föreläsningar och skriva rapporter (Fuller et al., 2007; Mortimore & Crozier, 2006). En

annan typisk svårighet hos svenska universitetsstudenter med dyslexi är läsning av svensk/engelsk kurslitteratur (Olofsson et al., 2012). Forskning har visat att så många som en fjärdedel av studenter med dyslexi påverkats av sina svårigheter när de valt inriktning på sin utbildning (Fuller et al., 2007). Mer specifikt så valde studenterna program som innefattade få examinationer och få skrivna arbeten. Flera studier har också visat att studenter med dyslexi ofta utvecklar egna strategier för att klara av studierna. Här ingår bland annat att läsa sammanfattningar av texter, hitta alternativa texter och samarbeta med andra studenter (Olofsson et al., 2012; Mortimore & Crozier, 2006).

Det finns flera lagar som rör rätten till stöd och anpassning i utbildning för personer med funktionsnedsättningar/funktionshinder i Sverige. Inom högre utbildningar utgår man från diskrimineringslagen 2008:567. Den lyder som följande:

*1 § Denna lag har till ändamål att motverka diskriminering och på andra sätt främja lika rättigheter och möjligheter oavsett kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning eller ålder. Lag (2014:958) (Sveriges riksdag, 2008, Diskrimineringslag 2008:567).*

Vid svenska högskolor och universitet ges möjlighet till pedagogiskt stöd till studenter med dokumenterad varaktig funktionsnedsättning som till exempel dyslexi (Universitets- och högskolerådet [UHR], 2021), vilket också är fallet vid universitet och högskolor i många andra delar av Europa och västvärlden såsom Storbritannien (Ryder & Norwich, 2019). Nationellt administrations- och informationssystem för samordnare (NAIS, 2020) är ett nationellt system där studenter med varaktig funktionsnedsättning kan ansöka om stöd för sina universitets- eller högskolestudier. Samordnare vid svenska högskolor/universitet utfärdar ett intyg med rekommenderat stöd efter att studenten sökt om detta via det så kallade NAIS-systemet (NAIS, 2020). Det förutsätter att studenten har ett svenskt personnummer och en folkbokföringsadress. Stödet som samordnaren utfärdar kan vara ett undervisnings- och/eller examinationsstöd (Göteborgs universitet [GU], 2016). Enligt utbildningsenheten vid Göteborgs universitet (GU, 2019) ska student med anpassad examination "...så långt det är möjligt erbjudas individuell anpassning under förutsättning att kursmålen kan uppfyllas". Huruvida en students behov av stöd är förenlig med kunskapsmålen i kursplanen, eller givna examinationsformer är det den examinerande läraren som beslutar. Vidare är det studentens egna ansvar att ta kontakt med universitetslärare och utbildningsadministratör i god tid inför varje kursstart (GU, 2019). Studenten bör uppvisa intyg om rekommendationer om särskilt pedagogiskt stöd för att få ett anpassat/alternativt examinationssätt (Stockholms Universitet [SU], 2020).

Universal Design (UD) beskrivs som en attityd där målet är att utforma något som ska kunna användas av alla (Preiser & Smith, 2011). Ramverket Universal Design för Lärande (UDL) bygger på UD och går ut på att utforma en flexibel och tillgänglig undervisning, på alla utbildningsnivåer, för både studenter med funktionsnedsättning och studentpopulationen som helhet. Syftet är att minska behovet av riktade insatser för enskilda studenter och kan i längden innebära att man sparar på resurser (Hägglom, 2016). I en studie utförd av Melander (2020) skrivs det att individuellt stöd och generell anpassning inte ska ses som motsatspar. Med detta menas att en utbildning som präglas

av UDL inte ska exkludera att studenten tilldelas individanpassat pedagogiskt stöd. För att studenter med funktionsnedsättning ska klara av sin utbildning bör en kombination av individuellt stöd och tillgänglig undervisningsdesign finnas (Pino & Mortari, 2014).

Vanliga stödinsatser som ges av universitet för studenter med dyslexi är: talböcker, tillgång till PowerPoints före/efter föreläsningar, extra tid vid examinationer, samt att en klasskamrat för anteckningar och får betalt från universitetet (Olofsson et al., 2012; UHR, 2019). UHR (2019) har samlat ihop olika exempel på generella samt riktade insatser som ges till studenter vid olika lärosäten runt om i Sverige. Många av de riktade insatserna där målgruppen är personer med dokumenterade funktionsnedsättningar kan även vara användbara för personer utan. En del insatser är även riktade till universitetslärare vid högre utbildningar för att bidra med kompetensutveckling. Vanligt förekommande stödinsatser som ges av universitet i USA är bland annat läxhjälp, studieteknik-workshops och icke-tidsbegränsad examination (Haartman-Hall & Haaga, 2002).

Det framkom i en studie att det finns fler studenter med funktionsnedsättningar än vad forskning och officiell statistik visar (Richardson & Wydell, 2003). Orsaken till det är att många är odiagnostiserade eller inte vill prata om sina svårigheter. Studenters villighet till att söka hjälp påverkas bland annat av universitetslärares respons och förhållningssätt (Hartman-Hall & Haaga, 2002). Universitetsstudenter med lässvårigheter - ett begrepp som är tydligt överlappande med dyslexi - har visat sig vara mer villiga att efterfråga stöd och anpassningar i sina studier när de tidigare mött positiva reaktioner från universitetslärare (Hartman-Hall & Haaga, 2002). Minst villiga är de studenter som tidigare mött negativa reaktioner från lärare. Om studenterna dessutom hade en stigmatiserad/negativ självupplevd bild av sina lässvårigheter var sannolikheten att söka hjälp ännu lägre (Hartman-Hall & Haaga, 2002).

Det finns forskning som tyder på att universitetslärare ser på studenter med dyslexi på ett mer negativt sätt än på studenter utan några svårigheter eller diagnoser. Detta bekräftas av studier som handlar om hur studenter med funktionsnedsättningar upplever studerandet vid högre utbildningar (Fuller et al., 2007; Olofsson et al., 2012). Det finns personal som inte vill underlätta för studenterna genom att ta hänsyn till deras svårigheter. En del förefaller göra det på grund av bristfällig kunskap kring diagnoserna/svårigheterna som studenterna har, men det finns även personal som inte underlättar för studenterna trots kännedom kring deras behov (Fuller et al., 2007). Många lärare anser att det finns väldigt få studenter med dyslexi. Svårigheterna med läsning och skrivning hos studenterna anses ofta bero på andra faktorer, såsom svårigheter med det svenska språket, långsam inläring, andra sysselsättningar vid sidan av studierna. En annan faktor kan vara att studenterna inte har erfarenhet av att studera på universitet (Olofsson et al., 2012). Även Magnin et al. (2021) fann att lärarna underskattade antalet människor i populationen med neuropsykiatriska diagnoser (inklusive dyslexi), och att detta hör ihop med bristen av kunskap kring dessa diagnoser. Det fanns dock ett stort intresse bland universitetslärarna för mer information och träning kring de olika diagnoserna. Universitetslärare som har fått särskild undervisning kring dyslexi av sina arbetsgivare, beskriver sig vara mer självsäkra i att identifiera svårigheter hos studenter (Ryder & Norwich, 2019). Det framhålls i ett flertal forskningsstudier att det viktigt att utbilda om lässvårigheter och extra stöd för att

universitetslärare ska kunna lägga upp en tillgänglig utbildning (Hartman-Hall och Haaga, 2002; Ryder och Norwich, 2019).

Vi vill i vår studie fördjupa oss inom detta område, det vill säga universitetslärares perspektiv på dyslexi vid högre utbildningar i Sverige. Syftet med denna studie är att ta reda på hur universitetslärare resonerar och agerar rörande extra anpassningar och stöd för studenter med dyslexi.

### *Frågeställningar*

1. Vilken hänsyn tas till studenter med dyslexi när erfarna universitetslärare planerar, genomför och examinerar sin undervisning?
2. Vilka stöd har universitetslärare kännedom kring när det gäller studenter med dyslexi?

## **Metod**

Föreliggande studie är genomförd med en kvalitativ metod i syfte att få en djupare förståelse för hur erfarna universitetslärare resonerar och agerar kring anpassningar och stöd för studenter med dyslexi. En kvalitativ ansats är att föredra när man vill uppnå ökad förståelse kring människors upplevelser och tankar (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjuer genomfördes med sju erfarna universitetslärare inom olika institutioner.

### *Intervjurespondenter*

Inklusionskriterierna vid rekrytering av intervjurespondenter var följande: Universitetslärare med minst fem års erfarenhet av undervisning/studentkontakt och med läraryrket som huvudsysselsättning (undervisning på minst 50% av heltid). Två informanter rekryterades genom bekvämlighetsurval genom personliga kontakter med handledaren, med studiens inklusionskriterier som utgångspunkt. För rekrytering av resterande informanter samlade författarna in e-postadresser till universitetslärare från olika fakulteter vid tolv olika lärosäten via lärosätenas webbsidor. Informationsbrev samt samtyckesformulär skickades ut via e-post till universitetslärare från respektive lärosäte. För att skapa bredd i datainsamlingen inkluderades så många olika institutioner som möjligt i rekryteringen. I övrigt fanns ingen särskild prioriteringsordning utan brev skickades till dem som var överst på listan. Informationsbrevet bestod av information kring studien samt tillvägagångssätt vid intervjuer. Totalt skickades 64 brev ut och fem personer meddelade att de ville delta, varav samtliga uppfyllde inklusionskriterierna (7%). De som tackade ja till deltagandet skickade tillbaka ett skriftligt informerat samtycke och kontaktades via e-mail för att boka in en tid för intervju. Rekryteringen pågick fram tills att analytisk mättnad uppnåddes. Mättnad bedömdes genom samtal mellan författarna och handlar om när inga nya element kopplade till frågeställningarna kommer fram i intervjuerna (Kvale & Brinkmann, 2014). Enligt Kvale och Brinkmann (2014) är det vanligt med mellan 5-20 informanter vid en kvalitativ studie. Även praktiska hänsyn kopplat till tidsplanen för examensarbetet påverkade det slutliga antalet informanter som deltog.

De sju informanterna bestod av erfarna universitetslärare vid olika universitet och högskolor i Sverige. De benämns i studien som U1-U7 (se tabell 1 för ytterligare information).

Tabell 1

*Deltagarinformation*

Informanter	Kön	Fakultet
U1	Kvinna	Samhällsvetenskap
U2	Kvinna	Medicin
U3	Kvinna	Konst och humaniora
U4	Kvinna	Ekonomi
U5	Kvinna	Naturvetenskap
U6	Man	Naturvetenskap
U7	Kvinna	Konst och humaniora

*Material*

En detaljerad intervjuguide användes som underlag vid intervjuerna (se bilaga 1). Intervjuguiden inkluderade öppna och specifika frågor där olika teman stod i fokus (Kvale & Brinkmann, 2014). Utöver intervjuguiden ställdes följdfrågor för att försöka uppnå halvstrukturerade intervjuer. En halvstrukturerad intervju tillåter intervjupersonerna att fritt utforma sina svar, samtidigt som intervjun följer ett specifikt tema (Barriball & While, 1994). Skulle intervjuaren vilja rikta in sig på ett svar som anses vara av stor vikt kan intervjuaren komplettera med andra följdfrågor. Likaså är det viktigt med flexibilitet vad gäller frågornas ordningsföljd för att en naturlighet i intervjusituationen ska kunna uppnås (Bryman, 2011).

Vid framtagningen av intervjuguiden stod studiens frågeställningar i fokus (Kvale & Brinkmann, 2014). Gemensamma diskussioner fördes där nackdelar och fördelar med frågorna togs upp. En del frågor ändrade form och en del uteslöts. De slutgiltiga frågorna delades sedan in i rubriker för att uppnå en bättre struktur och underlätta under intervjuerna; ett utdrag av intervjuguiden med en rubrik samt relaterade frågeställningar presenteras i en tabell nedan (se tabell 2, se också bilaga 1 för fullständig intervjuguide).

## Tabell 2

### *Exempel på rubrik samt relaterade frågor.*

---

#### Arbetsplatsen

---

- Har du fått information kring dyslexi från din arbetsplats?
  - På vilket sätt?
  - Vad har informationen bestått av?
  - Om inte, är det något du skulle vilja få?
  - Har informationen rörande dyslexi förändrats med tiden som yrkesverksam?
  - Vet du vilka insatser som finns att ge på din arbetsplats till studenter med en dyslexidiagnos?
  - Har det förändrats med tiden som yrkesverksam?
- 

Inför intervjuerna skickades ett informationsbrev samt ett samtyckesformulär ut till universitetslärarna. Applikationen Zoom (u.å) användes till intervjuerna då inga fysiska intervjuer ägde rum till följd av COVID-19, samt på grund av distansfaktorn. Zoom är en applikation som används för att hålla i möten eller dylikt på ett icke-fysiskt sätt – via videosamtal och röstsamtal (Zoom, u.å).

#### *Tillvägagångssätt*

Intervjuerna bokades in individuellt via mail. De hölls på distans via videomöte med applikationen Zoom av författarna (studenter). Intervjuerna genomfördes under mars månad 2021 och durationen av de olika intervjuerna varierade mellan 35 till 60 minuter. Inga icke-informanter befann sig i rummen under intervjuerna och inga upprepade intervjuer genomfördes. Båda författarna närvarade vid samtliga intervjuer och delade på ansvaret som intervjuare genom att fördela intervjufrågorna jämt sinsemellan. När följdfrågor uppkom, så ställdes dessa slumpmässigt. Intervjuerna ljudinspelades via applikationen "Röstmemon" på Iphone hos respektive intervjuare. Dessa filer kodades och avidentifierades för sekretess, ljudfilerna raderades efter transkriberingen.

#### *Transkribering*

Intervjuerna transkriberades ordagrant i Microsoft Word efter respektive intervju, uppdelat mellan författarna. De informanter som önskade att få transkriptionen skickad till sig fick tillgång till dem via mail. Fem av sju informanter var tydliga med att de inte önskade ha transkriptionerna skickade till sig utan ansåg sig nöjda med de intervjuer och ljudinspelningarna som gjordes. Vid transkribering har personlig information som



kan identifiera informanten eller någon annan i hans omgivning censurerats. Även information som inte rör studien har i viss mån uteslutits. Vid oavslutade meningar markerades detta med ett kommatecken (,) eller tre punkter (...). Citat markerades med citationstecken (“”). Störningar såsom hundskall eller prat med sig själv beskrevs kort och fetmarkerades. Olika ljudande som “ehh” valdes att tas med för att framhäva funderingar eller dylikt (Magnusson & Marecek, 2015). Transkriberingarna skrevs i talspråk, om något inte gick att uppfatta markerades det med parenteser (ohörbart) eller (?). Författarna gick sedan igenom samtliga transkriberingar för att uppnå samstämmighet. Vid behov lyssnades det på delar av intervjuer, exempelvis när det förekom otydligt tal eller vid oenighet kring tolkningar. Oenigheter diskuterades gemensamt tills konsensus uppnåddes. Denna del genomfördes även i syfte med att underlätta efterarbetet med kodning och tematisering.

### *Tematisk analys*

En tematisk analys av resultaten utfördes. Vid en tematisk analys vill man identifiera, analysera och rapportera olika teman och mönster och sammanställa de teman/mönster som är av intresse på ett sammanhängande sätt (Braun & Clarke, 2006). Det finns olika metoder att tillämpa vid tematiska analyser. En induktiv analys innebär att man kodar fritt utan att ha en speciell forskningsfråga i åtanke, man låter sig således styras av data. En teoretisk analys innebär istället att man kodar utifrån en eller flera utvalda forskningsfrågor som man förhåller sig till i den tematiska analysen (Braun & Clarke, 2006). I denna studie gjordes en i huvudsak teoretiskt inriktad analys. Det finns även olika tillvägagångssätt när det gäller framtagning av teman. Vid en semantisk ingång identifieras teman på ett sätt där man inte är intresserad av att förstå dolda budskap eller underliggande idéer; man beskriver istället innehållets form och mening mer direkt (Braun & Clarke, 2006). I denna studie användas en sådan semantisk ingång. Motsatsen till detta är en latent ingång där man vill finna underliggande mönster.

Inledningsvis transkriberades de sju olika intervjuerna med universitetslärarna. Detta arbete fördelades jämt mellan författarna. Samtliga transkriptioner lästes sedan igenom ett flertal gånger för att redan då se vissa mönster som antecknades ner. Efter att författarna uppnådde någorlunda bekantskap med materialet klistrades varje transkription in i ett Google dokument som båda hade tillgång till. Därefter valdes olika betydelsebärande yttranden ut från respektive transkription och markerades med kommentarer som blev ett utkast av koder. De olika koderna radades upp i ett annat Google dokument utefter fyra olika rubriker för att underlätta och för att upprätthålla en struktur; *dyslexibegreppet*, *arbetsplatsen*, *studenter med dyslexi* och *vikten av intyg*. Koderna färglades utifrån intervju för att lätt kunna hitta tillbaka till det ursprungliga uttalandet, exempelvis U1 fick färgen röd. Koderna analyserades genom att jämföra dem med varandra. Funderingar kring vilka typer av teman som koderna kunde utgöra uppstod. Koderna sorterades i mindre kategorier utifrån jämförelserna som gjorts; de flyttades fram och tillbaka för att testa och se vart de passade bäst in. De olika kategorierna placerades på olika sätt, fick olika namn. Detta resulterade i flera huvudteman och underteman. Dessa sågs sedan över, vissa slogs ihop och vissa delades upp i separata teman. En del teman uteslöts på grund av bristfälliga data. Här var det fokus på att få fram teman med tydliga gränser som inte överlappade varandra, men

också se till att det fanns en tydlig koppling mellan huvudteman samt underteman. Datainsamlingen sågs över på nytt för att se ifall temana och koderna på ett gediget sätt representerade datainsamlingen. Här tillkom det nya koder som i tidigare skede missats. Ändringar av teman skedde återigen, bland annat rubriksättning. Processen var således iterativ. Hur de olika stegen i den tematiska analysen gick till exemplifieras i tabell 3 nedan. All datainsamling och allt efterarbete lästes igenom ett flertal gånger innan en relevant och valid tematisk karta utarbetades.

Tabell 3

*Två exempel som visar stegen i den tematiska analysen*

Data extrakt (citat)	Kod	Undertema	Huvudtema
<i>" ...det kan vara svårt att stava, det kan vara att man har svårt att koncentrera sig, svårt att strukturera men att man ofta har andra kapaciteter ehm istället för just dom."</i>	Andra sätt att lära	Multimodalitet särskilt viktigt vid dyslexi	Vikten av tillgängliga lärmiljöer eftersom alla är olika
<i>"Man kan inte bara på hörsägen förlänga tentatiden för en student till exempel - vi måste ha papper på det."</i>	Papper för pedagogiskt stöd	-	Intyg nödvändiga för likvärdig myndighetsutövning

*Trovärdighet*

Det utfördes halvstrukturerade intervjuer, vilket skapade utrymme för författarna att ställa följdfrågor och fördjupa sig i svaren som intervjuobjekten gav. Barriball och White (1994) skriver i sin artikel att respondenter i en studie kan tolka intervjufrågor på olika sätt. Därför kan det vara av vikt att man anpassar frågan utefter individen, genom att man till exempel bortser från ordalydelse, förutsatt att innehållet inte går förlorat (Barriball & White, 1994). För att minska missförstånd och öka trovärdighet ställdes därför upprepade frågor som "*med --- menar du då ---?*" och riktade frågor som "*kan du förklara vad du menar med ---?*". I vissa fall ställdes samma fråga flera gånger. Intervjuerna inleddes och avslutades med att informanten fick frågan om hen ville ha transkriptionen skickad till sig. Bara någon enstaka gav sitt medgivande, men flera svarade att det gick att mejla och fråga om något svar var otydligt. Något som även stärker validiteten är att båda författarna har deltagit i samtliga intervjuer och deltagit i analysprocessen både enskilt och gemensamt. Även handledare Jakob Åsberg Johnels

har sett över den tematiska analysen. Utöver att läsa och hämta inspiration från Braun och Clarke (2006) har vi dessutom haft konsultationsmöte med doktorand Anna Rensfeldt-Flink, som har stor erfarenhet av tematisk analys. Under detta möte fördes en diskussion kring hur man på ett konkret sätt, steg för steg kan koda och analysera studiens intervju-data. Inspiration togs även från andra studiers metodbeskrivningar.

Författarna i föreliggande studie har också inspirerats av Tong et al.:s (2007) checklista för kvalitativa studier i genomförandet för att öka trovärdigheten ytterligare. Detta innebär att en redogörelse för hur informanterna har valts ut har gjorts. Eventuella faktorer som har kunnat påverka resultatet har diskuterats och dokumenterats. Faktorer såsom närvaro av andra icke-informanter, durationen av intervjuerna och om upprepade intervjuer skulle genomföras. Genom en tydlig beskrivning av hur analys och tolkning av transkriberingarna och rapportering av olika teman har skett får läsaren en insikt i hur författarna har resonerat kring svaren och på så sätt ökar studiens pålitlighet. Slutligen har även citat från informanterna inkluderats i studien för att stärka tolkningar och i sin tur resultatets relevans ytterligare.

### *Etiska aspekter*

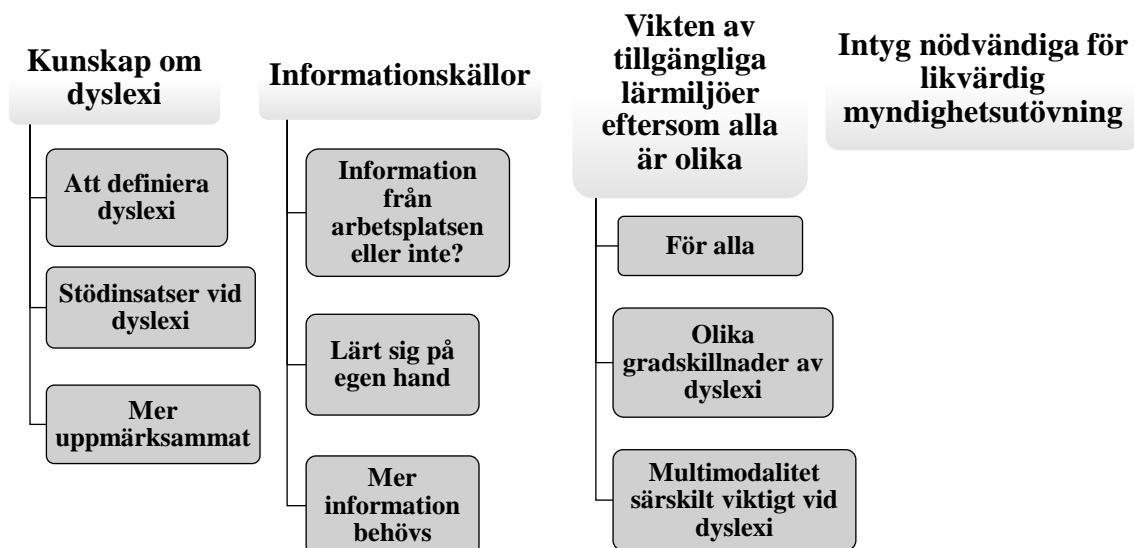
Enligt lag om etikprövning av forskning som avser människor krävs ingen etikprövning av studien som inte insamlar känsliga personuppgifter, inte innebär något försök att påverka informanterna fysiskt eller psykiskt och inte insamlar biologiskt material som kan kopplas till en individ (Etikprövningsmyndigheten, u.å). Informanterna fick information kring studien genom ett informationsbrev i samband med rekryteringen. Även samtyckesformulär med underskrift samlades in från samtliga informanter för att säkerställa att insamlad information får användas förutsatt att informanten förblir anonym. Innan varje intervju informerades även informanterna om att intervjuerna kommer att spelas in och avidentifieras med koder.

Intervjuguiden var utformad för att i största mån undvika insamling av information om individer. Informanterna delade ändå vid några tillfällen med sig av information som kan uppfattas som personlig eller som potentiellt, tillsammans med annan information, skulle kunna avslöja deras eller någon i deras omgivnings identitet. Denna information uteslöts från transkriberingarna i samråd med handledaren. Data har under processens gång hanterats på ett säkert sätt och förvaras på Institutionen för Neurovetenskap och Fysiologi, Göteborgs universitet i minst tio år.

## **Resultat**

Resultatet av den tematiska analysen visade på fyra huvudteman, med upp till tre underteman. En grafisk representation presenteras i figur 1. Temana redovisas med belysande citat i styckena nedan. Vilka åsikter som framförts av vem redogörs även i resultatdelen genom informanternas koder (se tabell 1).

Figur 1. Den tematiska analysen sammanfattad i fyra huvudteman och nio underteman



## Kunskap om dyslexi (huvudtema)

Bland informanterna uttrycktes en variation vad gäller kunskap kring dyslexi.

### Att definiera dyslexi (undertema)

Ett återkommande begrepp som många informanter kopplade till dyslexi var läs- och skrivsvårigheter. Universitetslärarna uttryckte att det finns en skillnad mellan dyslexi och läs- och skrivsvårigheter, men vad skillnaden egentligen bestod i svarade alla olika på och i flera fall utan några utförliga beskrivningar. Sex informanter (U1, U2, U4, U5, U6, U7) beskrev läs- och skrivsvårigheter som ett paraplybegrepp, där de med dyslexi utgör en subgrupp.

*“– ...dyslexi är ju bokstäverna. Det är ju dom här 5% [av alla med läs- och skrivsvårigheter] /.../ aa men det är ju jättestort läs- och skrivsvårigheter och det... jag kan inte dom delarna, men såklart att det är jättestor skillnad och det finns ju ett spektra.” (U4)*

Två informanter (U5, U7) framhöll att en distinktion mellan dyslexi och läs- och skrivsvårigheter rörde huruvida individen har svenska som andraspråk.

*“– Det är inte så lätt alla gånger som lärare att förstå skillnaden [mellan dyslexi och läs- och skrivsvårigheter]. Det gäller framför allt när man inte har svenska som modersmål helt enkelt.” (U5)*

Universitetslärarna i studien beskrev dyslexi på olika sätt. Dyslexi beskrevs innebära bland annat svårigheter med att läsa och skriva, hinna läsa och tillägna sig texter, svårigheter med inläring, stavning och koncentration.

*“– ...varje individ och student som har dyslexi har olika svagheter och styrkor, det kan vara läsförståelse, det kan vara svårt att stava, det kan vara att man har svårt att koncentrera sig, svårt att strukturera men att man ofta har andra kapaciteter ehm istället för just dom.” (U7)*

Tre informanter (U1, U2, U4) menade att dyslexi hade särskilda kännetecken, till exempel att bokstäver hoppar, eller att bokstäver och ord vänder sig.

*“–...det finns en kvalitativ skillnad där, aa men jag tänker den här upplevelsen av att bokstäver hoppar till exempel, som då kvalitativt skiljer sig från om man bara, vad ska man säga, läser långsamt eller så.” (U1)*

Majoriteten av informanterna (U1, U2, U3, U4, U5, U7) nämnde även att dyslexi är en diagnos. En av dessa informanter (U1) beskrev att en dyslexidiagnos ofta medföljer en stämpel och att man bör diagnosticera med försiktighet. Informanten menade att dyslexi bör ses inom det normala spannet.

*“– ...det är väldigt väldigt liten del av vår historia som vi har ägnat oss åt detta [att läsa och skriva], /.../ därför tänker jag såhär att det finns många barn och vuxna som har svårigheter med att läsa och skriva i skolan, det tänker jag inte är en liksom en sjukdom utan det tänker jag är inom det normala spannet.” (U1)*

### *Stödinsatser vid dyslexi (undertema)*

Universitetslärarna berättade om sin kännedom kring olika typer av stöd som studenter med dyslexi har rätt till. Flera av stöden beskrevs återkommande hos många av dem. En del stöd var specifika för den enskilde lärarens arbetsplats och/eller för programmet som läraren undervisade på.

De insatser som var riktade till studenter med dyslexi (med särskilt pedagogiskt stöd) kunde delas in i två huvudsakliga stöd som vi kallar för *Bakgrundstöd* och *Direktstöd*. Vi kommer således att använda dessa begrepp med syfte på det stöd för studenter med ett intyg på sin dyslexi.

Bakgrundsstöd beskrevs av en intervjuperson som följande:

*“– ...dom har dels dom här bakgrundsstöden som vi pratar om tidigare att dom kan få tal... vad säger man, talböcker där litteraturen är inläst som talböcker och att dom kan få hjälp med anteckning men det är ju egentligen inte jag som liksom anpassar undervisningen utan det är som egentligen ett stöd som dom har som jag inte märker så mycket av...” (U2)*

De bakgrundsstöd som togs upp av informanterna var anteckningshjälp (nämnt av 5 intervjupersoner), talsyntes/ inläst litteratur (4), stavningsprogram (2) och studiementor (2).

Direktstöd handlar om den typen av stöd som universitetslärare bistår med till studenter med ett intyg på sin dyslexi. Vi har valt dela in denna rubrik i fyra underrubriker: *planering, genomförande av undervisning, handledning och examinering* och dessa presenteras i tabellen nedan (tabell 4).

Tabell 4

*Direktstöd (Inom parentes står antalet informanter som nämner stödet i fråga).*

Planering	Genomförande av undervisning	Handledning	Examinering
Längre inläsningstid (1)	Tilldela PowerPoint innan föreläsning (3)	Extra handledning i form av språklig/skriftligt stöd (4)	Förlängd tid (6) Dela upp tentamen (1)
Samtal/möte med student för att specificera studentens behov (3)	Tillåtelse till att spela in föreläsning (2)		Muntlig tenta istället för skriftlig (2)

Som exempel på skriftlig/språkligt stöd nämndes direkt (verbal) studiehandledning i tätare omfattning, skrivhandledning och korrekturläsning.

Det direkta stödet som nämndes av flest informanter rörde främst examination. Enligt flera informanter var det enklare att veta hur man skulle gå tillväga när man gav studenten examinationsstöd än att till exempel tillåta studenten att spela in föreläsningar (då det påpekades att det var upp till varje föreläsare att besluta om det var okej).

*“– ...det är upp till varje enskild lärare att välja hur man lägger upp sin undervisning, man får en ganska stor ehh, frihet så att jag skulle ändå tro... det är min gissning att man som student upplever att lärare är olika medvetna och gör olika.” (U2)*

Innan kursstart eller under kursens gång nämndes det att lärarna har samtal med studenten för att specificera studentens behov.

*“– Vi frågar studenten. Därför att intyget berättar på en väldigt allmän nivå vilket stöd som studenten har.” (U3)*

*Mer uppmärksammat (undertema)*

Informanterna upplevde att dyslexi har blivit mer uppmärksammat och att fler studenter söker hjälp. De menade på att fler studenter med dyslexi fångas upp idag. Informanterna lyfte även att samhällets syn på dyslexi har förändrats, vilket också har bidragit till att det är mer uppmärksammat idag.

*“– Alltså jag tänker att samhällets syn på dyslexi har ändrats och att det har blivit mycket mycket mer vanligt att man uppmärksammar dyslexi, att man uppmärksammar det tidigt.” (U1)*

Vad gäller utvecklingen av det stöd som finns att ge till studenter med dyslexi menade fem informanter (U1, U2, U5, U6, U7) att en utveckling har skett under deras tid som yrkesverksamma. Mer information har tillkommit, tekniken har utvecklats och därmed mer kompetens kring området.

*“– Ja, det är samma sak där. Det har blivit mer och mer och speciellt dom här datorstödda hjälpmedlen, har ju blivit mer och mer utarbetade.” (U5)*

Vissa menade att man idag använder hjälpmedel som är mer utarbetade och stödinsatser som är mer effektiva.

*“– Alltså ehh... mina första år som lärare då minns jag att vi typ kopierade upp material i förstorat text och det var jättejobbigt det tog jättemycket tid och jag tänker mig att det också måste varit ganska jobbigt för studenterna, det blev ju supertjocka kompendier, sånt gör vi aldrig längre nu och det tror jag är för att det finns liksom annat, annan typ av stöd som är bättre.” (U2)*

Samtidigt togs det upp att det är svårt att veta ifall det inte fanns lika mycket stöd att ge förr som det gör idag eller om det handlar om att man själv inte hade tillräckligt med kunskap kring det.

*“– ...jag tror inte vi fick någon speciell information och jag vet inte om vi gjorde något speciellt heller dom första åren utan det är egentligen mer på senare år som ehm jag liksom har fått veta att dom här, den här typen av insatser finns. /.../ så att lite svårt att säga om det bara är jag som är liksom har blivit varse detta nu eller om det faktiskt är så att det inte alls fanns lika mycket tidigare.” (U2)*

## **Informationskällor (huvudtema)**

Det varierade hur de olika universitetslärarna hade fått till sig kunskap kring begreppet dyslexi. En del hade erfarenheter av dyslexi från sitt privata liv, medan andra hade fått till sig information och kunskap genom att stöta på studenter med dessa svårigheter. Det fanns även de som fått information från arbetsplatsen.

*Information från arbetsplatsen eller inte? (undertema)*

De lärare som fått information från arbetsplatsen beskrev informationen som generell. Hur lärare i praktiken ska gå tillväga när de tillgodoser studentens behov av särskilda pedagogiska anpassningar var också en typ av information som arbetsplatsen erbjöd.

*“...kanske någon gång per år eller per termin – så här att dom här personerna som jobbar med pedagogiskt stöd är inbjudna till våra avdelningsmöten och så har dom kanske en liten presentation, lite information om dom här diagnoserna, vilka typer av stöd som finns.” (U2)*

Men mönstret var som sagt inte entydigt utan fem informanter (UI, U4, U5, U6, U7) berättade att de inte fått någon information kring dyslexi från arbetsplatsen överhuvudtaget, som enligt en informant (U7) berodde på en förväntan på att lärare i förväg skulle veta vad dyslexi innebär.

På frågan om läraren fått information om dyslexi från arbetsplatsen, svarade en lärare:

*“ – Eh nej, aldrig.” (U4)*

#### *Lärt sig på egen hand (undertema)*

Informanterna hade inte fått all information presenterade i en formell kontext på arbetsplatsen. Fyra lärare (U2, U3, U4, U5) berättade om att de lärt sig om dyslexi i kontakt med studenter och/eller närstående med dyslexi, att de själva läst in sig på ämnet eller lärt sig i diskussioner med andra kollegor.

*“ – Ja, men man har ju lärt sig med åren helt enkelt. Genom diskussioner med andra lärare, hit och dit och genom att se på studenterna och hur det fungerar.” (U5)*

*“ – När man väl har en student i sitt klassrum, då börjar man göra sin bakgrundsforskning, du vet, först ta reda på vilka studentens rättigheter är inom universitetet och försöka bemöta dessa i klassrummet...” (U3)*

#### *Mer information behövs (undertema)*

Majoriteten av intervjupersonerna (U1, U3, U4, U5, U6) ansåg att det skulle vara önskvärt med mer information i ämnet på arbetsplatsen. Även de som ansåg att de själva hade tillräckligt med kunskap menade på att kollegorna skulle behöva bli mer insatta i ämnet. De som redan får generell information om dyslexi och läs- och skrivsvårigheter hade en önskan om att informationen var mer specifik och gärna även ur ett studentperspektiv.

*“ – Jag har upplyst om dom på studentcentra och liknande om vad det finns att få, så jag vet men det är många som sitter på dom här posterna [universitetslärarjobb] som faktiskt inte vet särskilt mycket.” (U4)*



*“– Det skulle nog vara bra, tänker jag, för hela våran arbetsplats att ha.”  
(U1)*

### **Vikten av tillgängliga lärmiljöer eftersom alla är olika (huvudtema)**

Något som var återkommande i alla intervjuer var att alla studenter är egna individer och hur viktigt det är att ge alla studenter en rättvis och kvalitativ utbildning. Många informanter beskrev att de försöker anpassa kursens upplägg utifrån ett studentperspektiv. Även om de inte kan ge individuella anpassningar till var och en så tar de till små gemensamma anpassningar för att försöka gynna alla studenter.

#### *För alla (undertema)*

Det fanns en medvetenhet om att det finns studenter i studentpopulationen som av olika anledningar har svårt för olika saker och att studenterna på många plan skulle gynnas av en tillgänglig och generellt anpassad undervisning för alla. Informanterna påpekade hur de försöker bredda synen på lärande och skapa en tillgänglig lärmiljö för alla studenter. Bland annat belyste flera informanter vikten av att ge studenterna en god översikt av kursplaneringen samt tydliga instruktioner och läshänvisningar.

*“– Jag försöker nog att hjälpa till även om dom inte har en diagnos, därför att jag vill att dom ska klara utbildningen och må bra under utbildningen så att jag försöker nog alltid att ge den hjälp som dom behöver.” (U7)*

*“– Jag tänker att dels så försöker man ju göra undervisningen något så när tillgänglig för alla, alltså jag tänker att det gagnar ju på något sätt alla att det finns en tydlighet och en struktur och att saker och ting är läsbara och så.” (U2)*

#### *Olika gradskillnader av dyslexi (undertema)*

Det framhölls av fem informanter (U1, U2, U3, U4, U7) att alla är vi olika och svårigheter är därmed individuella. Härvidlag framkom det att studenter med dyslexi inte är ett undantag. Ett viktigt begrepp som återkom flera gånger var individualitet. Informanterna nämnde att svårigheter hos dem olika studenterna kan variera, vad som är lätt för en person kan vara svårt för en annan. Varje student är en egen individ och informanterna belyste vikten av att ta hänsyn till detta.

*“– Dyslexi är ju också ett kontinuum på något sätt, man kan ju ha lite problem och man kan ha jättemycket problem så att det är ju inte heller bara svart och vitt vems liksom... att bara för att man har det så har man ett visst liksom, aa en viss nivå av problem och så.” (U2)*

Det framkom att inte alla studenter med en diagnos är i behov av de anpassningar som finns att få. Några gagnas mer av vissa anpassningar än andra, därför var det inte ovanligt att lärarna och studenten i fråga förde en dialog innan kursstart.

*“– Det är ju inte så att en dyslexidiagnos automatiskt leder till anpassningar utan det är individuellt. Det får ju dom ett papper på som gäller en viss tid från den här enheten på universitetet, för svårigheterna ser olika ut och vad som hjälper en är olika. Så anpassningarna är individuella.” (U1)*

### *Multimodalitet särskilt viktigt vid dyslexi (undertema)*

Fem informanter (U1, U2, U3, U4, U7) lyfte att studenter som har svårt för till exempel läsning och skrivning, oftast har andra kapaciteter och styrkor att visa och använda sig av. De menade på att det finns flera vägar att gå vad gäller inläring eller för att visa vad man kan. Att läsa eller skriva en text bör inte alltid vara det enda sättet.

*“– Så dyslektiker har ju ofta en förmåga att hitta vägar kring. Det är ju olika, jag tycker inte man kan säga att det finns en eller två styrkor, för människor är ju också olika, man har ju olika förmågor.” (U4)*

*“– Ehm jag tycker att det skulle vara intressant att se hur man kan utveckla metoder och processer som inte bara är så baserade på teoretiska utbildningar då väldigt många som har läs- och skrivsvårigheter har andra kapaciteter och hur kan man använda det positivt.” (U7)*

Åtminstone en informant brottades samtidigt med en oro för hur långt utbildningarnas utformning kan tillgängliggöras med bibehållen kvalitet.

*“– ...det skulle till exempel innebära att ta bort i kursmålen att man ska kunna skriva, och det blir ju väldigt många olika saker man kommer behöva ta bort då och det kände jag att då kommer vi urvattna liksom det som är universitetet och det som är en universitetsexamen.” (U1)*

### **Intyg nödvändiga för likvärdig myndighetsutövning (huvudtema)**

Något alla informanter stod fast vid var ett antal regler och principer som de behöver följa i sin lärarroll. Samtidigt som lärarna ville skapa en lärmiljö anpassad efter olika behov ansåg de att det fanns en balansgång mellan att göra lärmiljön tillgänglig för en heterogen studentpopulation och att på samma gång inte frångå professionalitet och likvärdighet.

Universitetslärarna kunde erbjuda studenter som inte hade ett underlag för sin dyslexi olika mycket extra stöd. En förklaring var att det krävs ett skriftligt underlag från skolans utbildningsenhet för att universitetsläraren ska få extra timmar och i sin tur kunna ge studenten extra stöd. Oavsett hur mycket stöd universitetslärarna som individer var villiga att erbjuda studenter utan intyg så fanns en tydlig gräns hos alla informanter, vilket var att dessa studenter inte kunde få specifika anpassningar för

examination. En förklaring som flera universitetslärare gav var att man inte ville begå tjänstefel, då examinering är att betrakta som myndighetsutövning.

*“– Har dom det här på papper kan vi också få extra tid för att ta hand om dom och har vi inte det på papper då kan vi inte göra det. Man kan inte bara på hörsägen förlänga tentatiden för en student till exempel. Vi måste ha papper på det.” (U5)*

*“– Om dom har ett beslut från den här samordnaren att dom har rätt att få pedagogiskt stöd, då kan man göra anpassningar som verkligen är, vad ska man säga, avsteg från krav som ställs på övriga studenter.” (U2)*

Läraren som myndighetsperson belyste många universitetslärare (U1, U2, U4, U5, U7). Det är en konsekvens av rättssäkerhet att de studenter som inte har något intyg heller inte bör få några extra anpassningar. Det ska vara rättvist och alla ska ha samma möjlighet att klara utbildningen. En princip sak som de var ense om.

*“– Om dom bara generellt har svårt med att läsa och skriva då kan man som lärare inte, tänker jag, man kan inte göra avsteg som gör att det blir orättvist gentemot dom andra studenterna.” (U2)*

*“– Ja men det är ju en juridisk fråga, det är en formalitet /.../, alltså jag måste hantera alla lika och alla lika betyder att om man inte kommer med ett intyg så ska alla få samma hjälp, men med ett intyg så ska man ha anpassade åtgärder så enkelt är det, och jag jobbar under tjänsteansvar och som arbetsrättare så vet jag det, så det får jag inte...då är det ju godtycke och det får jag ju inte syssla med.” (U4)*

Samtidigt avsatte fyra universitetslärare (U3, U4, U5, U7) extra tid till att ge stöd för studenter utan intyg, som egentligen inte fanns inom kursbudgeten. Men de var alltid nogga med att belysa vikten av sin byråkratiska roll.

*“– Klart att man försöker att hjälpa studenter så gott man kan, inom vissa ramar, men just vissa saker då måste vi göra det här. Därför i vår myndighetsutövning så måste jag göra det. Annars begår jag tjänstefel.” (U5)*

Två informanter (U3, U7) lyfte dessutom att kravet på att intyg kan slå orättvist mot studenter som av olika anledningar inte har ”papper” på sina svårigheter trots uppenbart behov av stöd. Bland annat nämndes att det ibland är lång väntan på utredning, speciellt om man inte har svenskt personnummer.

*“– ...så att då måste dom först få en diagnos och det får man ju av sjukvården, så det har tagit liksom ett och ett halvt år att först få en diagnos och det är ganska lång tid som student att känna att man har svårigheter och liksom först vänta på en diagnos.” (U7)*

*“– Studenten var en internationell student och vi försökte visa hen det svenska systemet, och hen gick och försökte få en diagnos men det var för mycket arbete, så tillslut gjorde hen det inte... Du behöver vara här [i*

*Sverige] i sex månader innan du får ett personnummer, därefter tar det ytterligare sex månader innan man får en tid på vårdcentralen. Så vid den tiden var studenten redan färdig med halva sin masterutbildning.” (U3)*

## Diskussion

Studiens syfte var att reda på hur universitetslärare tar hänsyn till studenter med dyslexi i sin undervisning samt vilka stöd de har kännedom kring när det gäller studenter med dyslexi. För detta ändamål genomfördes sju halvstrukturerade intervjuer med erfarna universitetslärare vilka analyserades tematiskt med utgångspunkt från Braun & Clarke (2006). Analysen resulterade i fyra huvudteman; *kunskap om dyslexi, informationskällor, vikten av tillgängliga lärmiljöer eftersom alla är olika och intyg nödvändiga för likvärdig myndighetsutövning*. Varje huvudtema hade upp till tre underteman. Nedan diskuteras studiens resultat och jämförs med tidigare studier. Därefter lyfts studiens begränsningar och styrkor samt praktiska implikationer och framtida forskning.

Vilken typ av kunskap som informanterna hade kring dyslexi varierade. Majoriteten av lärarna uttryckte att dyslexi karaktäriseras av svårigheter med läsning och skrivning och menade att begreppet är en subgrupp till läs- och skrivsvårigheter. Upplevelsen av att ord och bokstäver hoppar eller vänder sig var ytterligare kännetecken som kopplades till dyslexi. De flesta var överens om att dyslexi är en diagnos och en av dessa informanter belyste vikten av att diagnosticera med försiktighet. Det finns flera definitioner av dyslexi, såtillvida råder inte heller inom forskningen full samsyn (Elliot & Grigorenko, 2014; SLOF, 2017). Det framkom att universitetslärarna ibland har svårt att särskilja på dyslexi och svårigheter med det svenska språket. Svårigheter med det svenska språket kan vara en faktor till att lärare underskattar hur många i studentpopulationen som faktiskt har dyslexi (Olofsson et al., 2012). Detta tror vi kan påverka hur lärare ser på studenter med dyslexi och svenska som andraspråk och huruvida dessa studenter får likvärdigt stöd. Lärares attityd och förhållningssätt kan påverka studenters villighet till att efterfråga stöd, speciellt om reaktionen är negativ (Hartman-Hall & Haaga, 2002).

Universitetslärarna hade fått information kring dyslexi på olika sätt. Några från arbetsplatsen, formellt och/eller informellt. Många hade tagit till sig information kring ämnet på egen hand till exempel via kontakt med studenter/närstående eller genom egen inläsning kring ämnet. Även i Melanders (2020) studie framkom det att majoriteten av lärarna hänvisade till erfarenheter de fått från privatlivet snarare än vad de lärt sig inom ramen för sin anställning. Något som samtliga informanter önskade var att få mer information och eventuellt även utbildning kring dyslexi från arbetsplatsen. Det framkommer i tidigare studier att det är viktigt att utbilda universitetslärare om lässvårigheter och extra stöd för att möjliggöra en tillgänglig utbildning för studenterna (Hartman-Hall & Haaga, 2002; Ryder & Norwich, 2019). I Ryder och Norwicks (2019) studie rapporterade 40% av universitetslärarna att de hade blivit erbjudna särskild utbildning kring dyslexi av sina arbetsgivare. De som blivit erbjudna detta beskrev sig vara mer självsäkra i att identifiera svårigheter hos studenter.

Samtliga informanter belyste variationen i studentpopulationen, det vill säga att varje individ har sina styrkor och svagheter. De hade alla gemensamt att de försöker uppnå en tillgänglig lärmiljö i sin undervisning. Genom generella anpassningar i sin pedagogik kan de ta hänsyn till varje individ i klassrummet. Vissa informanter menade att dessa åtgärder ingår i arbetet. Samma resultat visade sig i Magnin et al.:s (2021) studie där de fria svaren i formulären visade att lärarna på en daglig basis förmodligen anpassade sin pedagogik fast på ett icke-formellt sätt. Utan att någon av universitetslärare nämnde begreppet Universell Design för Lärande (UDL), kunde vi se parallellerna mellan deras sätt att tänka kring den egna undervisning och detta ramverk (Hägglom, 2016; Melander 2020).

Informanterna i föreliggande studie lyfte också fram tidspress som ett hinder. Samtidigt som universitetslärarna i vår studie avsatte extra tid till att ge stöd för studenter utan intyg, menade de att tiden egentligen inte fanns inom kursbudgeten. Enligt Ryder och Norwich (2019) förväntar sig universitetslärare bli informerade om studentens dyslexi delvis på grund av hög arbetsbelastning. Melander (2020) konstaterade likaså att lärarna inte alltid prioriterade att skapa tillgänglighet för studenter, när det i den pressade vardagen också fanns andra krav. Å andra sidan är det inte säkert att mer luft i systemet skulle hjälpa: om lärarna skulle få mer tid skulle majoriteten lägga det på forskning hellre än undervisning (Melander, 2020).

Universitetslärarna lyfte att studenter med dyslexi oftast hittar vägar kring sina svårigheter för att lära sig på ett individuellt sätt. Enligt Olofsson et al. (2012) tar studenter till sig egna strategier för att klara av studierna, bland annat att läsa sammanfattningar av texter, hitta alternativa texter och att samarbeta med andra studenter. En informant i föreliggande studie uttryckte dock en oro för hur långt utbildningarnas utformning kan tillgängliggöras med bibehållen kvalitet, vilket också visats i tidigare studie (Ryder & Norwich, 2019).

Något som tydligt framkom i resultaten var den stora betydelsen av intyg på rätten till stöd. Ett skriftligt underlag från skolans utbildningsenhet för rätt till pedagogiskt stöd var enligt informanterna av största vikt för att de ska kunna göra olika typer av individuella anpassningar. Många informanter tog upp att läraren är en myndighetsperson, och har studenten inget intyg så ska studenten inte få några extra anpassningar. I synnerhet framhölls likvärdighet spela stor roll, vilket betydde en hög grad av likvärdighet i bedömning, exempelvis att alla studenter ska få lika lång examinationstid. Enligt svenska styrdokument behöver studenter med funktionsnedsättningar vid högre utbildningar som söker särskilt pedagogiskt stöd bevisa sina svårigheter med någon form av intyg, där den varaktiga karaktären framkommer (GU, 2016; GU, 2019). Det samma gäller även i andra länder såsom Storbritannien och USA (Hartman-Hall & Haaga, 2002; Ryder & Norwich, 2019). Enligt lagen om diskriminering (2008:567) ska lika rättigheter främjas för bland annat studenter med funktionshinder. Studenter med varaktig funktionsnedsättning kan ansöka om stöd för sina universitets- eller högskolestudier, för att studenten ska ha samma förutsättningar som alla andra i sina studier (NAIS, 2020). Universitetslärarna lyfte också att kravet på intyg kan slå orättvist, då det finns studenter som av olika anledningar inte har ett intyg på sina svårigheter. För att ansöka om stöd för sin funktionsnedsättning finns det en förutsättning på att studenten bland annat ska ha ett

svenskt personnummer (NAIS, 2020). Processen för att få pedagogiskt stöd på universitet kan fortgå länge, speciellt om man saknar svenskt personnummer och/eller inväntar dyslexiutredning.

Universitetslärares kännedom kring stödinsatser som studenter med dyslexi kan vara behjälpta av sammanfaller i stort med de stödinsatserna som nämnts i bakgrunden (Olofsson et al., 2012; UHR, 2019; Haartman-Hall & Haaga, 2002; Föhrer & Magnusson, 2003). Resultaten i denna studie visar dock på en djupare beskrivning av vilka typer av stödinsatser som studenterna kunde erbjudas. Dessa insatser kunde kategoriseras som följande; Bakgrundsstöd och Direktstöd. Direktstöd delades i sin tur in i; *planering, genomförande av undervisning, handledning och examinering*. Det direktstöd som nämndes flest gånger rörde examination; i form av förlängd tid, möjlighet till att dela upp tentamen och att genomföra tentan i muntlig form istället för skriftlig. Informanterna i vår studie diskuterade myndighetspersonsrollen som en möjlig begränsning för hur flexibelt de kan agera i mötet med studentgruppens heterogenitet. Ett återkommande exempel var just att ge examinationsstöd, som lärarna ansåg att de inte kunde ge till studenter utan intyg.

Enligt sociologisk litteratur klassas läraryrket som ett närbyråkratiskt yrke, vilket innebär att läraren har en stor handlingsfrihet i hur de konkret vill lägga upp sin undervisning. Samtidigt har läraren en relativ frihet gentemot politiska styrningen. Detta innebär bland annat att läraren ansvarar för att implementera läroplanen i sin verksamhet och även är delaktig i utformningen av kursplanens implementering (Jarl & Rönnerberg, 2010). Detta kan innebära att pedagogiken för enskilda lärare i praktiken blir individuellt utformad. Fördelen är att det finns en viss flexibilitet och möjlighet till anpassning efter lokala förutsättningar och specifik studentgrupp/specifika studenter. Risken blir dock att man som student möter olika krav och anpassningsmöjligheter beroende på vilken lärare man har (Melander, 2020). Detta visade sig även hos våra informanter när de redogjorde för vilka stöd som de hade kännedom om för studenter med dyslexi. Då nämndes en del stöd endast en gång och var specifikt för just den arbetsplatsen eller programmet som läraren undervisade på.

Vidare visade resultaten att informanterna hade upplevt en form av utveckling vad gäller olika stödinsatser, möjligen på så sätt att de är mer utarbetade och effektiva idag. Men det var inte helt klart bland informanterna om det handlade om att de har fått mer kunskap kring stödinsatser eller om det faktiskt har skett en utveckling.

### *Studiens begränsningar och styrkor*

En del felkällor kan eventuellt ha påverkat studiens trovärdighet. En sådan felkälla är författarnas bakgrund, att vi är studenter. Temat berör just studenter med dyslexi, vilket potentiellt skulle kunna vara klasskamrater till författarna eller författarna själva. Detta kan ha lett till att universitetslärares svarat med försiktighet under intervjuerna. En annan möjlig felkälla kan vara att intervjupersonerna har målat upp en positiv bild av sin arbetsplats eller sig själv av diverse anledningar, att svaren kanske inte är helt uppriktiga. Författarna har dock under studiens gång utgått från Tong et al.'s (2007) checklista för kvalitativa studier. Genom den stora mängden belysande citat samt den

utförliga beskrivningen av metod har författarna försökt öka studiens överförbarhet och pålitlighet. En annan styrka är att vi i studien behandlar ett för utbildningsväsendet och för studenter med dyslexi mycket viktigt kunskapsområde som är dåligt utforskat.

En pilotstudie i syfte med att förbättra intervjuguiden samt författarnas kunskaper kring hur man utför en semistrukturerad intervju hade varit lämpligt, men tiden till detta räckte inte. Intervjuerna genomfördes under pågående COVID-pandemi och det var uppenbart att också flera av informanterna var tidspressade. Vi kunde även ha låtit några oberoende personer granska transkriptioner och den tematiska analysen, men det var inte uppenbart att formuleringarna i det informerade samtycket tillät detta.

### *Praktiska implikationer och framtida forskning*

En möjlig praktisk implikation av studien är att mer utbildning om dyslexi efterfrågas av universitetslärare rörande stöd till studenter med dyslexi av sina arbetsgivare, och att de olika lärosätena möjligen bör erbjuda sin personal sådan. En stor variation mellan lärosäten och institutioner noterades också. Utbildningarna skulle kunna bestå av information kring lärosätets lagstiftning om funktionshinder, vilket stöd lärosätet kan erbjuda, vart universitetslärarna kan söka sig till för hjälp, hur man tillämpar de olika stöden i praktiken samt information kring olika funktionsnedsättningar och vilket behov av stöd som finns (Morina et al., 2020).

En annan viktig implikation av studien, och ett problem som lyftes fram av flera informanter, är att det finns ett behov av en snabbare utredningsprocess vad gäller dyslexi, inte minst för utbytesstudenter. I vissa delar av världen och även Sverige, till exempel vid Lunds universitet, kan studenter genomföra en pedagogisk bedömning av dyslexi direkt via stödenheten (Lunds universitet [LU], 2021). Givet hur systemet är utformat förefaller tillgång till utredning vara viktig för att alla ska få en rättvis chans till likvärdig utbildning.

En annan viktig fråga för framtida forskning är att undersöka hur arbetsbelastning och tidspress kan påverka lärarnas arbete med att tillgängliggöra undervisningen för en bred studentgrupp, då detta lyftes fram av informanterna i studien som en möjlig begränsning. Det hade också varit intressant med en kvantitativ studie med liknande syfte för att ta reda på hur vanligt förekommande svaren är i den större populationen. Men också kvalitativa studier med fler informanter behövs inom området. Vidare anser författarna att det även skulle vara av vikt att fördjupa sig i hur lärarna agerar i praktiken. Istället för att fråga dem hur de går tillväga, så kan man som alternativ också observera dem i praktiken.

## **Referenser**

Barriball, L.K., & While, A. (1994). *Collecting data using a semistructured interview: a discussion paper*. *Journal of Advanced Nursing*, 19(2): 328- 335.

- Bishop, D. (2012). *Specific language impairment and developmental dyslexia: Syndromes, memes and illusions*. Paper presented at the British Psychological Society Annual Conference, London. <https://podcasts.ox.ac.uk/specific-language-impairment-and-developmental-dyslexia-syndromes-memes-and-illusions>
- Brimo, K., Dinkler, L., Gillberg, C., Lichtenstein, P., Lundström, S., & Åsberg Johnels, J., (2021). *The co-occurrence of neurodevelopmental problems in dyslexia*. Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/dys.1681>
- Bryman, A., & Nilsson, B. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber: Malmö.
- Cameron, H., & Nunkoosing, K. (2012). *Lecturer perspectives on dyslexia and dyslexic students within one faculty at one university in England*. *Teaching in higher education*, 17(3), 341-352. DOI: 10.1080/13562517.2011.641002
- Catts, H.W., & Kamhi, A.G. (1999). *Language and reading disabilities*. Boston: Allyn and Bacon
- Diskrimineringslag (SFS 2008:567). Arbetsmarknadsdepartementet MRB. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567\\_sfs-2008-567](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567)
- Elliott, J., & Grigorenko, E. (2014). *The Dyslexia Debate*. UK: Cambridge University Press.
- Etikprövningsmyndigheten. (u.å). *Vanliga frågor*. <https://etikprovningmyndigheten.se/vanliga-fragor/>
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., & Hall, T. (2007). *Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university*. *Studies in Higher Education*, 29(3), 303-318. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/03075070410001682592>
- Föhrer, U., & Magnusson, E. (2003). *Läsa och skriva fast man inte kan: [kompenserande hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter]*. Lund: Studentlitteratur.
- Göteborgs Universitet. (2019). *Arbetsgång för pedagogiskt stöd till student med funktionsnedsättning, institutionen för Neurovetenskap och Fysiologi*. Dnr V 2016/1000. [https://medarbetarportalen.gu.se/digitalAssets/1763/1763210\\_1610871\\_handl--ggningsordning-funktionsneds--tning-inst-nf-2016-12-21-v-2016-1000.pdf](https://medarbetarportalen.gu.se/digitalAssets/1763/1763210_1610871_handl--ggningsordning-funktionsneds--tning-inst-nf-2016-12-21-v-2016-1000.pdf)
- Göteborgs Universitet. (2019). *Regler för examination på grundnivå och avancerad nivå vid Göteborgs universitet*. Dnr V 2018/1223. [https://medarbetarportalen.gu.se/digitalAssets/1712/1712223\\_regler-for-examination.-fran-2019-01-21-och-tillsvidare.pdf](https://medarbetarportalen.gu.se/digitalAssets/1712/1712223_regler-for-examination.-fran-2019-01-21-och-tillsvidare.pdf)



- Hartman-Hall, H. M., & Haaga, D. A. F. (2002). *College students' willingness to seek for their learning disabilities*. *Learning Disability Quarterly*, 25(4), 263-274. DOI: 10.2307/1511357
- Hägglom, P. (2016). *Undervisa tillgängligt utifrån Universal Design: ett förhållningssätt för breddat deltagande*. *Högskolepedagogisk Debatt* 1.
- Høien, T., Lundberg, I., & Johansson, M. (1992). *Dyslexi*. Stockholm: Natur och kultur.
- International Dyslexia Association. (november 2002). *Definition of Dyslexia*. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Jarl, M., & Rönnerberg, L. (2010). *Skolpolitik - Från riksdagshus till klassrum*. Malmö: Liber AB
- Järkestig Berggren, U., Rowan, D., Bergbäck, E., & Blomberg, B. (2016). *Disabled students' experiences of higher education in Sweden, the Czech Republic, and the United States – a comparative institutional analysis*. *Disability & Society*, 31(3), 339-356. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/09687599.2016.1174103>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (Tredje [reviderade] upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Lunds universitet. (2021). *Olika former av pedagogiskt stöd*. <https://www.lu.se/studera/livet-som-student/service-och-stod/pedagogiskt-stod-dig-med-funktionsnedsattning/olika-former-av-pedagogiskt-stod>
- Magnin, E., Ryff, I., & Moulin, T. (2021). *Medical teachers' opinions about students with neurodevelopmental disorders and their management*. *BMC Med Educ*. doi: 10.1186/s12909-020-02413-w
- Magnusson, E., & Marecek, J. (2015). *Preparing for analysis*. Cambridge University Press
- Mcarthur, G., Sheehan, Y., Badcock, N., Francis, D., Wang, H., Kohlen, S., & Castles, A. (2018). *Phonics training for English-speaking poor readers*. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 11(11). DOI: 10.1002/14651858.CD009115.pub3
- Melander, S. (2020). *Att göra högre studier tillgängliga – ett lärarperspektiv*. *Högre utbildning*, 10(2), 37-49. <https://doi.org/10.23865/hu.v10.2290>
- Morina, A., Perera, H. V., & Carballo, R. (2020). *Training Needs of Academics on Inclusive Education and Disability*. *Sage journals*, 10(3). <https://doi.org/10.1177/2158244020962758>
- Mortimore, T., & Crozier, W. (2006). *Dyslexia and difficulties with study skills in higher education*. *Studies in Higher Education*, 31(2), 235-251. <https://doi.org/10.1080/03075070600572173>

Nationellt administrations- och informationssystem för samordnare (u.å). *Introduktion till webbplats*. <https://www.nais.uhr.se/>

Nettleblatt, U., Samuelsson, C., Sahlén, B., Hansson, K. (2008). *Språkstörning hos barn utan andra funktionshinder*. Hartelius, L. (red.), *Logopedi* (7 uppl., ss. 141. Lund: Studentlitteratur

Olofsson, A., Taube, K., & Ahl, A. (2015). *Academic Achievement of University Students with Dyslexia*. 21(4), 338

Olofsson, Å., Ahl, A., & Taube, K. (2012). *Learning and study strategies in university students with dyslexia: implications for teaching*. *Procedie- Social and behavioral sciences*, 47, 1184-1193. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.798>

Persson, B., & Ödman, M. (1997). *Bli vän med orden: liten hjälpreda från A till Ö om läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Johansson & Skyttmo.

Pino, M., & Mortari, L. (2014). *The inclusion of students with dyslexia in higher education: A systematic review using narrative synthesis*. *Dyslexia*, 20(4), s. 346–369. <https://doi.org/10.1002/dys.1484>

Preiser, E. F. W., & Smith, H. K. (2011). *Universal design handbook second edition*. The McGraw- Hill Companies Inc.

Richardson, J. T. E., & Wydell, T.N. (2003). *The representation and attainment of students with dyslexia in UK higher education*. *Reading and Writing*, 16, 475–503. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1023/A:1024261927214>

Ryder, D., & Norwich, B. (2019). *UK higher education lecturers' perspectives of dyslexia, dyslexic students and related disability provision*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), 161-172. DOI: 10.1111/1471-3802.12438.

SBU. *Dyslexi hos barn och ungdomar - tester och insatser. En systematisk litteraturöversikt*. Stockholm: Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU); 2014. SBU-rapport nr 225. ISBN 978-91-85413-66-9. <http://www.sbu.se>

Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). *Defining and understanding dyslexia: past, present and future*. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501-513

Stadler, E. (1994). *Dyslexi: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.

Stockholms Universitet. (2020). *Regler för utbildning och examination på grundnivå och avancerad nivå*. Dnr SU FV-1.1.2-0009-19. [https://www.su.se/polopoly\\_fs/1.526488.1605173241!/menu/standard/file/Regler%20f%C3%B6r%20utbildning%20och%20examination%20p%C3%A5%20grundniv%C3%A5%20och%20avancerad%20niv%C3%A5%2028dnr%20SU%20FV-1-1-2-3363-2029.pdf](https://www.su.se/polopoly_fs/1.526488.1605173241!/menu/standard/file/Regler%20f%C3%B6r%20utbildning%20och%20examination%20p%C3%A5%20grundniv%C3%A5%20och%20avancerad%20niv%C3%A5%2028dnr%20SU%20FV-1-1-2-3363-2029.pdf)

Svenska dyslexiföreningen. (u.å). *Definitioner av dyslexi*.  
<https://www.dyslexiforeningen.se/definitioner-av-dyslexi>

Svenska dyslexiföreningen. (u.å). *Hur vanligt är läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?*.  
<https://www.dyslexiforeningen.se/page2>

Svenska dyslexiföreningen. (u.å). *Vad är läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?*.  
<https://www.dyslexiforeningen.se/vad-ar-dyslexi>

Svenska logopedförbundet (2017). *Kliniska riktlinjer för logopedisk utredning av läs- och skrivsvårigheter*.  
<https://www.srat.se/globalassets/logopederna/dokument/profession/nationella-riktlinjer/riktlinjer-las-och-skriv-17.pdf>

Svensson, I., & Lindeblad, E. (2019). *20 års svensk forskning i assisterande teknik – vad har vi lärt oss?* Viden Om Literacy, (26), 24-30.

Tinklin, T., & Hall, J. (1999). *Getting round obstacles: Disabled students' experiences in higher education in Scotland*. *Studies in Higher Education*, 24(2), 183-194. DOI: 10.1080/03075079912331379878

Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). *Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups*. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349–357.  
<https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>

Universitets- och högskolerådet (2019). *En högskola för alla. Goda exempel som ökar tillgängligheten och motverkar diskriminering av studenter med funktionsnedsättning*. ISBN 978-91-7561-063-4.

Universitets- och högskolerådet. (2021). *Studera med funktionsnedsättning*.  
<https://www.studera.nu/livet-som-student/funktionsnedsattning/studera-med-funktionsnedsattning/>

Zoom. (u.å) *About Zoom*. <https://zoom.us/about>

# Bilagor

## *Bilaga 1*

### Semistrukturerad intervjuguide

#### **Bakgrundsfrågor:**

- Berätta om din titel som universitetslärare?
- Hur länge du haft titeln?
- I vilket ämne undervisar du?
- Ungefär hur stor procent under ett år undervisar du?
- Inom vilken institution?

#### **Dyslexibegreppet**

- I vår studie vill vi ta reda på hur universitetslärare förhåller sig till studenter med dyslexi.
  - När jag säger dyslexi vad tänker du då? Vad innebär dyslexi?
- Finns det styrkor respektive svårigheter som du tror medföljer en sådan funktionsnedsättning/diagnos?
- Tänker du att det är skillnad på att ha dyslexi och att "bara" kämpa med läsning och skrivning?
- Har din syn på dyslexi ändrats genom åren?

#### **Arbetsplatsen**

- Har du fått information kring dyslexi från din arbetsplats?
- På vilket sätt?
- Vad har informationen bestått av?
- Om inte, är det något du skulle vilja få?
- Har information rörande dyslexi förändrats med tiden som yrkesverksam?
- Vet du vilka insatser som finns att ge på din arbetsplats till studenter med en dyslexidiagnos?
- Har det förändrats med tiden som yrkesverksam?

#### **Arbete med studenter med dyslexidiagnos**

- Har du under din tid som yrkesverksam kommit i kontakt med studenter med en dyslexidiagnos?
- Hur har du fått reda på diagnosen?
- Har du gjort några anpassningar för att studenten ska ha samma förutsättningar som andra i sina studier?
  - avseende planering av din undervisning?
  - avseende genomförande av din undervisning?
  - Handledning av uppsatsskrivande och liknande?
  - avseende examinering?
- Om inte, varför har du inte gjort anpassningar?

#### **Betydelsen av en diagnos på papper**

- Det är ju så att inte alla som kämpar med läsning och skrivning har dyslexi. Påverkar en dyslexidiagnos på papper dina val av insatser/anpassningar eller agerar du på samma sätt oavsett om de har en diagnos eller inte?

- I sådana fall på vilket sätt?
- Hur ser dina val av insatser och anpassningar ut avseende planering av din undervisning när det gäller studenter utan dyslexidiagnos men som kämpar med läsning och skrivning?
  - avseende genomförande av din undervisning?
  - Handledning av uppsatsskrivande och liknande?
  - vseeende examinering?
- Varför skiljer det sig/skiljer det sig inte beroende på om de har diagnos?
- Finns det något du vill tillägga innan vi avslutar intervjun?