

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Dyslexi + skola = svårt?

En kvalitativ studie om dyslektikers upplevelser av skoltiden
och lärares bemötande samt hur detta har påverkat deras
självbild och självförtroende

Malin Lilja

Interdisciplinärt examensarbete inom lärarutbildningen, 15 hp
Svenska språket, fördjupningskurs LSV410
Vt 2012
Handledare: Roger Källström

Sammandrag

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur vuxna personer med diagnosen dyslexi har upplevt sin skoltid samt hur dyslexin och lärares bemötande kan ha påverkat deras självbild och självförtroende. För att undersöka detta intervjuas fyra personer i 20–30-årsåldern med diagnosen dyslexi. Samtalsintervjuerna är av halvstrukturerad karaktär, vilket ger ökat utrymme för respondenternas egna tankar och åsikter. Intervjuerna belyser framförallt respondenternas upplevelser av skoltiden och lärares bemötande samt hur det och dyslexin har påverkat deras självbild och självförtroende.

Resultatet från intervjuerna visar att personer med dyslexi riskerar att uppleva skoltiden som en jobbig period just för att de har svårt att nå upp till skolans mål och krav när det gäller läsning och skrivning. Samtliga intervjupersoner upplever att lärarnas bemötande är av stor vikt och inverkar på både deras inläring och syn på sig själva. Studien visar också att en sen diagnos kan ha negativ inverkan på elevers självbild och självförtroende eftersom elever innan en utredning tycks löpa större risk att tro att svårigheterna beror på att han eller hon är lat och ointelligent. Det är därför viktigt att lärare tar initiativ till en utredning i ett tidigt skede.

I uppsatsen presenteras också tidigare forskning i ämnet samt teorier om bemötande och om hur vi skapar vår självbild. Dessa delar kopplas samman med resultatet i kapitlet diskussion och analys.

Nyckelord: *Dyslexi, skola, bemötande, självbild och självförtroende.*

Innehåll

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställning	2
2. Tidigare forskning	2
2.1 Vad är dyslexi?	2
2.2 Historiskt perspektiv	3
2.3 Diagnostisering	4
2.4 Lärares bemötande	5
2.5 Självbild	6
3. Centrala begrepp och teorier	8
3.1 Hur vi skapar vår självbild	9
3.2 Lärares bemötande	9
4. Metod	10
4.1 Urval	11
4.2 Intervjuernas genomförande	12
4.3 Analysmetod	13
5. Resultat	13
5.1 Lärares bemötande	13
5.2 Diagnosens betydelse för bemötande och självförtroende	15
5.3 En reaktion: skolan passar inte mig	17
5.4 Respondenternas självbild och självförtroende	18
5.5 Dyslexins negativa och positiva sidor	20
6. Analys och diskussion	23
6.1 Upplevelser av skoltiden	23
6.2 Dyslexins påverkan på självbild och självförtroende	24
6.3 Bemötandets betydelse	25
6.4 Metoddiskussion	27
7. Slutsatser	27

1. Inledning

Att kunna läsa och skriva ses idag av många som en självklarhet. I dagens samhälle ställs vi ständigt inför situationer där vi förväntas kunna läsa och förstå det skrivna språket. Kraven på läs- och skrivkunnighet är höga. I skolan är kraven ännu högre. Där inhämtas kunskap nästan uteslutande genom läsning och det är genom skrift som kunskapen ofta redovisas. Det gör att bristande förmåga i läsning och skrivning blir tydligare och även ett större hinder där än i många andra sammanhang (Myrberg 2007:7). I skollagen kan vi läsa att skolan har ett ansvar för varje elev, oavsett förmåga och förutsättningar, och att varje individ ska få den stöttning och hjälp som han eller hon behöver för att utvecklas. ”Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål” (Skollagen 2010:800, kap 3 § 3).

Ulrika Wolf (2005) uppskattar i sin avhandling *Characteristics and varieties of poor readers* andelen dyslektiker i skolår tre i Sverige till 7,7 procent av åldersgruppen (Wolf 2005:24). Som blivande lärare kommer jag alltså med största sannolikhet möta många elever som har specifika läs- och skrivsvårigheter. Med tanke på det är jag oerhört förvånad över att läs- och skrivsvårigheter har getts så lite uppmärksamhet på svenskläroverutbildningen. Genom samtal med lärare på olika VFU-skolor har jag förstått att även de upplever att många lärare har bristande kunskap om vad dyslexi är och dess konsekvenser för individen samt lämpliga pedagogiska insatser. Jag tror att det bemötande en elev med dyslexi får av lärare kan ha stor betydelse för både elevens lärande och självbild och anser därför att det är oerhört viktigt att pedagoger får mer kunskap om vad dyslexi är och vad det kan få för konsekvenser för individen. Jag tror att ökad kunskap och förståelse hos lärarna kan leda till att eleverna får den hjälp och det stöd de har rätt till.

Det mesta som är skrivet om dyslexi har skrivits ur lärares och forskares perspektiv. Jag vill istället fokusera på dyslektikerna själva och låta dem tala. Som pedagog bör elevens uppfattningar och upplevelse vara en utgångspunkt och därför har jag valt att intervjua ett antal personer med specifika läs- och skrivsvårigheter om just deras upplevelser av skolan och lärares bemötande. För vad skulle kunna ge

bättre förståelse och kunskap än att prata med och lyssna till dyslektikers egna erfarenheter?

1.1 Syfte och frågeställning

Mitt syfte är att undersöka hur vuxna personer med diagnosen dyslexi har upplevt sin skoltid samt hur dyslexin och lärarnas bemötande kan ha påverkat deras självbild och självförtroende. Frågeställningarna jag utgår ifrån är:

- Hur har intervjupersonerna upplevt sin skoltid?
- På vilket sätt upplever personerna att dyslexin har påverkat deras självbild och självförtroende?
- Vad har de för upplevelser av lärarnas bemötande och hur anser de att bemötandet har påverkat deras syn och tro på sig själva?

2. Tidigare forskning

I detta kapitel redogörs för tidigare forskning som är relevant för studiens syfte.

2.1 Vad är dyslexi?

Ordet dyslexi är bildat av de grekiska elementen *dys* och *lexia* vilket på svenska får betydelsen 'svårigheter med ord'. Synonymt med ordet dyslexi används idag ofta *specifika läs- och skrivsvårigheter* (Samuelsson 2009:8). Det är en term som jag också kommer använda mig av i denna studie.

Hur dyslexi ska definieras har varit ett problem ända sedan det fick vetenskaplig uppmärksamhet och teorierna om dyslexins orsaker har skiftat. Det finns forskare som hävdar att dyslexin har sin grund i visuella problem och att personernas förmåga att uppfatta förändringar och snabba rörelser är störd. Andra undersökningar har visat på att barn med dyslexi har sämre sensoriska och perceptuella funktioner. Vad det dock råder stor enighet om bland forskarna idag är att fonologiska problem är typiskt för dyslexi (Myrberg 2007:27–29). Torleiv Høien

och Ingvar Lundberg (2006) har sammanställt forskarrön om läs- och skrivsvårigheter. Deras definition, som idag kan ses som ganska allmänt accepterad i Sverige, sammanfattas ”dyslexi är en ihållande störning av kodningen av skriftspråket, förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet” (Høien & Lundberg 2006:21). Det är alltså rättskrivning och ordavkodning som är de primära symptomen vid dyslexi och de är orsakade av störningar i det fonologiska systemet. Britta Ericson (2010) beskriver dessa störningar som en särskild svaghet i en eller ett par av hjärnans kopplingsstationer som är av stor betydelse för både stavning och läsning. Hon skriver också att dyslexiforskare idag är ense om att dessa störningar inte har negativ påverkan på intelligensen och att störningarna oftast är medfödda (Ericson 2010:35). Høien och Lundberg (2006) är av samma åsikt men poängterar att de genetiska anlagen inte kan förklara alla fall av dyslexi. De skriver att det finns ett komplicerat samspel mellan arv och miljö (Høien & Lundberg 2006:23, 193–195).

2.2 Historiskt perspektiv

Att kunna läsa har länge varit av stor vikt. I slutet av 1500-talet var det t.ex. inte tillåtet att gifta sig om man inte var läskunnig och på mitten av 1800-talet var läskunnighet ett inträdeskrav för att få börja i folkskolan. Den allmänt utbredda skrivkunskheten kom däremot först med folkskolan (Ericsson 2010:23). Under 1800-talets senare hälft tillskrevs ofta barns läs- och skrivsvårigheter sociala faktorer som föräldrarnas okunnighet, vårdslöshet och fattigdom. Ericsson (2010) skriver att läkare var de som först intresserade sig för läs- och skrivsvårigheter. En engelsk läkare vid namn Morgan skrev år 1896 om en pojke som hade lässvårigheter. Av omständigheterna drog Morgan slutsatsen att det måste bero på en medfödd skada och han benämnde den typen av lässvårigheter för medfödd ordblindhet. Denna syn bidrog till att man såg möjligheten till att hjälpa elever med lässvårigheter som mycket liten. Det var först när det i början av 30-talet presenterades fler orsaksfaktorer som till exempel dålig perception, hälsa och miljö som synen förändrades och förutsättningarna för hjälp ökade. Som en följd av det startades år 1938 de två första läsklasserna i Stockholm (Ericsson 2010:24–25).

Ericson (2010) skriver vidare om hur synen på läs- och skrivsvårigheter förändras. På 70-talet ansågs elevers svårigheter bero

på den bristfälliga skolan. En bra fungerande skola skulle inte behöva några speciella insatser. Som en följd av detta avtog fastställandet av elevens problematik och ordet diagnos blev något fult. Under 80-talet sågs omognad ligga till grund för läs- och skrivsvårigheter vilket gjorde att behandlingen främst handlade om att invänta mognad. Så kom 90-talet och vändpunkten. FN proklamerade år 1990 som läskunnighetens år och det tillsattes en läskunnighetskommitté av regeringen. Under mitten av 90-talet drevs en landsomfattande kampanj om dyslexi vars huvudmål var att förändra attityden kring det och få folk att förstå att dyslexi är fritt från socialgruppsstillhörighet och inte något att skämmas för (Ericsson 2010:29–34).

2.3 Diagnostisering

Det finns idag ingen statlig reglering för hur en utredning av dyslexi ska se ut eller av vem som har rätt att utföra den (Myrberg 2007:60). Ericson (2010) skriver att det är av stor vikt att utredningen är flerdimensionell och tvärvetenskaplig för att varje enskilt barn ska kunna få bästa möjliga hjälp. ”En fullständig dyslexidiagnos måste baseras på en integrerad pedagogisk, neuropsykologisk, neurologisk och neuropsykiatrisk diagnos” (Ericson 2010:78). De flesta utredningar är det dock inte sjukvårdspersonal som gör utan oftast är det specialpedagoger eller skolpsykologer som gör en utredning på uppdrag av föräldrar eller skola (Myrberg 2007:60). Høien och Lundberg (2006:204–205) poängterar vikten av rätt kunskapssyn när man utreder och ställer en diagnos. Eleven bör inte betraktas som en passiv mottagare av det läraren säger och lär ut, utan bör istället ses som en aktiv medskapare. Lärarens och elevens förhållande präglas således av respekt och ömsesidighet och utredningen blir då som en gemensam problemlösningsprocess mellan dem.

De olika tester som genomförs i utredningen bör fungera som en kartläggning och ett stöd till den gemensamma problemlösningsprocessen (Høien & Lundberg 2006:205). Høien och Lundberg (2006) skriver vidare om de olika testerna som används och redogör för hur en dyslexidiagnostisering kan gå till. Först kartläggs personens strategier vid rättskrivning och ordavkodning. Kartläggningen bör också analysera språkliga funktioner som till exempel morfologisk och fonologisk medvetenhet samt läsförståelse. Efter det bör även faktorer som bland annat syn- och hörselproblem, emotionella problem och

försenad språkutveckling undersökas eftersom dessa faktorer kan försvåra situationen avsevärt för en person med dyslexi. Høien och Lundberg (2006) poängterar att syftet med diagnostiseringen är att elevens starka respektive svaga sidor ska kartläggas så att eventuella faktorer som står i vägen för en god läs- och skrivutveckling kan komma fram. Det är nödvändigt för att rätt åtgärder ska kunna sättas in (Høien & Lundberg 2006:206). Myrberg (2007) poängterar också att syftet med en utredning och diagnostisering inte är att sätta en stämpel på eleven utan att göra det möjligt att kunna sätta in rätt pedagogiska åtgärder (Myrberg 2007:64). Forskning visar att det bästa för individen är att en diagnos ställs så tidigt som möjligt. En tidig diagnos är positivt för självkänslan bland annat på grund av att lärare och andra då känner till problematiken och då inte antas beskylla individen med dyslexi för att vara lat, dum och långsam (Humphrey 2002:35).

2.4 Lärares bemötande

Som lärare är det viktigt att ställa lagom höga krav. Det får inte bli ett stort glapp mellan lärarens krav och elevens språkliga och kognitiva kapacitet. Karin Taube (2007:84) skriver att ett stort glapp kan leda till kognitiv förvirring, alltså att eleven inte förstår vad det han eller hon ska lära sig går ut på. Figur 1 visar hur viktig lärarens förväntning och feedback är för elevens självbild, beteende och prestationer.



Figur 1. Lärares roll för elevens självbild och prestationer. (Taube 2007:93)

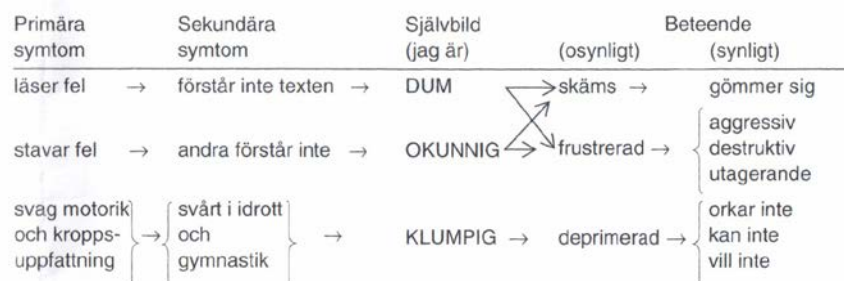
Ovanstående cirkel kan bli ”ond” eller ”god” dels beroende på elevens prestation och dels beroende på lärarens förväntningar. Karsten Hundeide (2003) är inne på samma spår och skriver att ”kulturella uppfattningar (eller folkliga diagnoser) av barn eller elever kan öppna för eller strypa utvecklingsmöjligheterna genom den självuppfattning som omgivningen förmedlar till eleven med antingen motivation för förbättring eller med resignation” (Hundeide 2003:144). Som lärare är det således av stor vikt att man dels håller förväntningarna och dels lägger undervisningen på rätt nivå. Hundeide (2003) nämner också Vygotskijs begrepp ”zonen för möjlig utveckling” och skriver att det går i linje med terapeutiskt trender som framhåller att det är elevens positiva sidor och inte de negativa som bör lyftas fram. Dessa två delar, att se elevens positiva egenskaper samt att lägga undervisningen på rätt nivå, bör enligt Hundeide vara en av lärarens absolut viktigaste uppgifter och något som han eller hon måste få träning i (Hundeide 2003:143–145).

2.5 Självbild

Sådär ja. Nu är uppsatsen äntligen klar. Jag är riktigt nöjd när jag lämnar in den till fröken. En vecka senare har jag den i handen igen men nu med röda streck överallt. Fröken kommer fram till mig och säger: ”I och för sig är det en bra historia. Men du skriver ju som en kråka. Och stavningen ska vi inte ens tala om.” Jag känner hur självförtroendet rinner ur mig som sanden i ett timglas. Men jag gråter inte. Jag har bestämt mig för att aldrig gråta i skolan (Wellros & Wellros 2011:31).

Genom det Seija Wellros och hennes dotter Maria Wellros som har dyslexi skriver (Wellros & Wellros 2011) blir det gång på gång tydligt att dyslexin har negativ påverkan på Marias självbild och självförtroende. Høien och Lundberg (2006:23) skriver också om dåligt självförtroende och att det kan ses som ett sekundärt symptom vid dyslexi. De menar att det kan utvecklas som följd av läs- och skrivsvårigheterna. Även Taube (2007) och Ester Stadler (1994) skriver om att dåligt självförtroende och anpassningsproblem ofta blir en

följdorsak av dyslexin. Figur 2. tydliggör förhållandet mellan dyslexi och självbild.



Figur 2. Svårigheterna påverkar självbilden som påverkar beteendet (Stadler 1994:110).

Vi människor är olika och tycker att olika områden är mer eller mindre viktiga att vara bra på. Taube (2007) skriver att ”om en person misslyckas inom ett för den mycket betydelsefullt område så är detta betydligt mer förödande för självvärderingen än om misslyckandet drabbar ett område som av individen bedöms som oviktigt” (Taube 2007:22). I skolan lär sig eleverna tidigt att läsning och skrivning är ett viktigt område. Det är i skolan främst genom läsning som kunskap inhämtas och det är nästan uteslutande genom skrift som kunskapen redovisas (Wellros & Wellros 2011:16). Taube (2007) skriver vidare att ett område som först betraktades som viktigt av en person kan komma att omvärderas om personen gång på gång möter misslyckanden. Området kan istället komma att bedömas som mindre viktigt. I skolan skulle det kunna innebära att misslyckande inom teoretiska ämnen kan leda till att eleven börjar betrakta de ämnena som mindre viktiga och istället ger större vikt åt andra områden som till exempel idrott och kompisar (Taube 2007:28). Det är inte bara i skolan som läsning och skrivning ses som viktigt utan Taube (2007) skriver att det värderas högt i hela det svenska samhället. ”Det är ’finast’ att vara duktig på det intellektuella området. Läs- och skrivkunnighet är det första steget på väg mot en intellektuell karriär” (Taube 2007:80).

Det finns forskning som visar på samband mellan låg prestation och en negativ självbild. Frågan är om det är låga prestationer i skolan som leder till en negativ självbild eller om det är den negativa självbilden som påverkar skolresultatet i en negativ riktning. Detta diskuterar Taube (2007:77). Hon skriver att det finns stöd för båda orsaksriktningarna och att det mest rimliga kanske är att anta att

prestationsförmåga och självbild påverkar varandra ömsesidigt. Även Ingvar Lundberg och Görel Sterner (2006) skriver om vikten av en tilltro till sin egen förmåga för att eleven ska komma att lyckas i skolan. Ett misslyckande i just läsning kan få konsekvenser för i stort sett alla ämnen eftersom läsning ofta är en central del i alla skolans områden. De menar att stora problem med just läsning som ju är ett socialt väldigt högt värderat område kan få förödande följder för elevens självbild (Lundberg & Sterner 2006:22).

Lars Svedberg (2007) redogör för George Herbert Meads tankar om hur vi skapar vår självbild. Han menar att vi finner oss själva i mötet med andra. Det är först i samspelet och interaktionen med andra människor som vårt jag och medvetande blir till. Vissa människor som vi möter kan av någon anledning vara viktigare för oss, de kan ha större inverkan på identitetsskapandet. Dessa personer kallar Mead för "*den signifikante andre*" (Svedberg 2007:37). Det är ofta föräldrar, nära vänner, lärare eller idoler som fungerar som den signifikante andre.

3. Centrala begrepp och teorier

För att undvika begreppsförvirring kommer jag här att redogöra för ofta återkommande begrepp. Jag har definierat dem med hjälp av *Natur och Kulturs Stora Svenska Ordbok* (Köhler & Messelius 2006) samt forskare och författare i ämnet. Därefter redogör jag för mina teoretiska utgångspunkter.

Dyslexi

"Dyslexi är en ihållande störning av kodningen av skriftspråket, förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet" (Høien & Lundberg 2006:21). För utförligare definition se 2.1.

Självförtroende

"En tro att man är tillräckligt bra och att man klarar t.ex. nya utmaningar" (Köhler & Messelius 2006:908). Eric Jensen (1996:367) skriver att självförtroendet kan förklaras som en attityd som en person har till sig själv. Det handlar alltså om tron på sin egen förmåga. Självförtroende kan ses som en aspekt som har inverkan på självbilden (Dimbleby & Burton 1997:21).

Självbild

Natur och Kulturs Stora Svenska Ordbok definierar begreppet självbild som ”den uppfattning man har om sig själv” (Köhler & Messelius 2006:908). Det handlar alltså om hur individen ser på sig själv. Den bild vi har av oss själva är påverkad av hur vi tror att andra ser oss (Dimbleby & Burton 1997:21).

3.1 Hur vi skapar vår självbild

Seija Wellros (1998) skriver att vi människor formar vår självbild tillsammans med andra. ”Vem och hurdan man är besvaras ofta med hjälp av de svar som betydelsefulla personer i ens omgivning har gett på dessa frågor” (Wellros 1998:83). Vi formar alltså vår självbild i samtal och möten med andra människor. Språket blir således ett viktigt redskap eftersom det är genom vad vi säger och hur vi säger något som vi visar vilka vi är. Bilden av individen finns då i betraktarnas ögon och det är utifrån den bilden som vi sedan skapar vår självbild (Wellros 1998:83). Olika betraktare kan ”ge oss” olika bilder av oss själva vilket gör att vi kan se självbilden som en prisma som återger olika färger och mönster beroende på ljuset runt omkring och på dess position (Wellros 1998:83). Wellros (1998) ger ett exempel på hur självbilden kan förändras för ett barn som börjar skolan. Barnet kan innan skolstart ha till exempel bilden av sig själv som vacker och intelligent. Den bilden kan barnet ha sett i föräldrarnas ögon. I skolan som blir en ny scen för barnet råder andra normer. Där är det t.ex. viktigt att kunna läsa och skriva. Har barnet då svårt för det byts bilden av att vara intelligent snart ut mot dess motsats (Wellros 1998:83).

3.2 Lärares bemötande

Jim Cummins (1996, 2001) skriver om lärares bemötande och dess konsekvenser för elevernas identitetsskapande och kognitiva utveckling. Cummins skriver främst om bemötande ur ett andraspråksperspektiv men jag anser att hans teori har stor relevans även för lärare i mötet med elever som har dyslexi. En elev med dyslexi kan ha liknande upplevelser som en elev med t.ex. svenska som andraspråk. Det är troligt att det för dem båda tar längre tid att läsa och

förstå texter samt att deras språksvårigheter kan försvåra inläringen i alla skolans ämne. Jag har därför valt att utgå från Cummins teori om bemötande.

Cummins (2001) betonar vikten av att alla lärare lär sig undervisa elever som avviker från de "vanliga". Han skriver att det inte bara är lärare i svenska som andraspråk som har i uppgift att undervisa andraspråkselever utan eleverna måste få adekvat undervisning även av andra ämneslärare (Cummins 2001:89). Jag menar att detsamma gäller för elever med dyslexi. Det är inte bara lärare i svenska eller specialpedagoger som har i uppgift att undervisa elever med dyslexi utan de måste få relevant och begriplig undervisning och hjälp även av de andra lärarna.

Cummins (1996, 2001) poängterar gång på gång hur avgörande lärarens bemötande kan vara för en elev, både vad gäller kognitiv utveckling och identitetsskapande. Han skriver att lärarens bemötande är av större vikt för elevens framgång än någon utarbetad undervisningsmetod (Cummins 1996:1). I interaktionen mellan lärare och elev skapas ett interpersonellt utrymme, vilket är liknande det Vygotsky kallar för den närmaste utvecklingszonen. Där genereras det kunskap och förhandlas identiteter. Maktförhållandet mellan läraren och eleven påverkar identitetsförhandlingen. Om eleven upplever att läraren inte respekterar, uppskattar eller tycker om honom kommer eleven inte satsa helhjärtat av sig själv, investera sin identitet som Cummins uttrycker det, i inlärningsprocessen (Cummins 2001:93–95). Han skriver att man som lärare måste bejaka elevens personliga och språkliga identitet för att kunna skapa goda förutsättningar i klassrummet. "Ju mer eleverna lär sig, desto mer stärks deras studiemässiga självbild och desto mer engagerade i sina studier blir de" (Cummins 2001:95). Det finns således ett ömsesidigt förhållande mellan identitetsinvestering och kognitivt engagemang.

Ett respektfullt bemötande är alltså en nödvändig grund för lärande. Cummins (1996) skriver att "human relationships are at the heart of schooling" (Cummins 1996:1).

4. Metod

För att kunna besvara studiens frågeställningar och uppfylla dess syfte valde jag en kvalitativ metod eftersom det jag söker är en djupare förståelse av dyslexins påverkan på personers skoltid och

självförtroende. En kvantitativ metod som till exempel en enkätundersökning hade kunnat ge en bredare bild av situationen men eftersom jag är ute efter andra personers upplevelser och syn på sig själva valde jag en kvalitativ metod i form av samtalsintervjuer med halvstrukturerad karaktär. Steinar Kvale och Svend Brinkmann (2009) skriver just att ”den kvalitativa forskningsintervjun har en unik möjlighet att komma åt och beskriva den levda vardagsvärlden” (Kvale & Brinkman 2009:44). Samtalsintervjuer lämpar sig alltså när man vill förstå och se världen från den intervjuades perspektiv. Att den är halvstrukturerad innebär att den utförs enligt en intervjuguide som fokuserar på olika teman som vart och ett innehåller förslag på frågor (Kvale & Brinkman 2009:43). Detta gör att intervjun präglas av en öppenhet samtidigt som den är styrd av de olika temana. Jag valde att använda mig av nyckelord under varje tema istället för frågor eftersom jag upplevde att det skulle bli tydligare och lättare att överblicka under intervjuerna.

Valet av intervjuer framför exempelvis enkäter kändes också självklart med tanke på att respondenterna är personer med läs- och skrivsvårigheter. Samtalsintervjuer gör det också möjligt att utgå från respondenternas egna tankar och erfarenheter och intervjuaren har möjlighet att ställa följdfrågor för att få ökad förståelse (Esaiasson 2012:251).

4.1 Urval

För att avgränsa urvalsgruppen beslutade jag att intervjua unga vuxna. Med unga vuxna avses personer mellan 20 och 30 år. Åldersvalet har att göra med att personer i den åldern kan antas ha fått distans till sin grundskole- och gymnasietid men att den samtidigt inte ligger så långt tillbaka att det kan vara svårt för dem att minnas sina upplevelser och känslor. Anledningen till att jag inte valde att intervjua elever som i dagsläget går i grundskolan eller gymnasiet var främst för att ämnet kan vara mycket känsligt och personligt att prata om. Självklart kan det vara känsligt även för unga vuxna men det kan antas att man med åldern blir tryggare i sig själv och har lättare för att prata om och hantera känsliga ämnen.

För att få tag på intervjupersoner kontaktade jag språkhandledningen på Göteborgs universitet. De skickade ut ett mail till studenter med dyslexi och fick svar från tre personer som var villiga att delta i studien.

En av dessa kom till Sverige i tjugooårsåldern och har inte gått i en svensk grundskola eller gymnasiet och han har alltså svenska som sitt andraspråk. Jag valde ändå att intervjua honom eftersom jag anser att hans upplevelser av skoltiden och lärares bemötande är lika intressanta och viktiga som någon annans, det spelar ingen roll i vilket land eller på vilken skola personerna har gått. Jag ville ha fyra intervjupersoner så för att få tag på ytterligare en frågade jag några vänner om de kände någon i 20–30-årsåldern med dyslexi. En vän hade en bekant som hon tidigare studerat med som visade sig vara villig att delta i studien. Jag kontaktade de fyra personerna via mail och informerade dem om vem jag var, studiens syfte och frågeställningar samt deras rättigheter. När det gäller respondenternas rättigheter har jag utgått ifrån de forskningsetiska principer som rekommenderas inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet 2002). Vetenskapsrådet (2002) presenterar fyra olika krav, informations-, samtyckes-, konfidentialitets- samt nyttjandekravet. Dessa har jag följt och informerat respondenterna om.

4.2 Intervjuernas genomförande

Kvale och Brinkman (2009) skriver att ”den personliga närheten i forskningssituationen ställer ständiga och stränga krav på forskarens känslighet när det gäller hur långt hon ska gå i sina frågor” (Kvale & Brinkman 2009:90). Jag var medveten om detta och ämnets personliga och känsliga karaktär och hade det i åtanke när jag genomförde intervjuerna. De genomfördes i ett grupprum på den fakultet där respondenten studerade dels för att det skulle vara så smidigt som möjligt för honom eller henne att ta sig dit och dels för att respondenten skulle känna sig hemma i lokalen. Innan intervjuerna påbörjades förklarade jag intervjuens upplägg samt påminde dem om studiens syfte och om deras rättigheter som respondenter.

För att försäkra mig om att intervjufrågorna var relevanta och väl fungerande beslutade jag att se den första intervjun som en pilotintervju. Men då jag upplevde att frågorna fungerade bra bestämde jag mig för att använda även den i min studie.

Intervjuerna varade 45 – 70 minuter. För att kunna ha all fokus på det respondenten sa valde jag att inte föra några anteckningar under intervjuerna. De spelades istället in med diktafon och jag upplevde att

det underlättade för mig när det gällde att ställa relevanta följdfrågor och få ett flyt i samtalet.

4.3 Analysmetod

Innan jag påbörjade resultat och analysarbete transkriberades varje intervju. Peter Esaiasson m.fl. (2007, s. 302) skriver att man inför transkriberingsarbetet kan fundera över vilka delar som är väsentliga och enbart transkribera dem för att arbetsinsatsen inte ska bli för tung. Min tanke var således att enbart transkribera de delar jag ansåg var relevanta men när jag efter intervjuerna lyssnade igenom dem upplevde jag att alla delar var betydelsefulla och jag valde därför att transkribera hela intervjuerna. Jag läste sedan igenom de transkriberade intervjuerna ett flertal gånger och färgkodade olika teman som var av intresse för mitt syfte och mina frågeställningar. Dessa teman låg sedan till grund för resultat och analys.

5. Resultat

Det är fyra personer som har deltagit i studien. Samtliga läser på Göteborgs universitet och är mellan 20 och 30 år. Gemensamt för alla är också att de har fått diagnosen dyslexi men deras upplevelser av det och den hjälp de har fått under skoltiden ser olika ut. Namnen som används är fingerade.

Jag har valt att ta med många citat eftersom det är just respondenternas egna upplevelser och inte mina tolkningar som ska lyftas fram. För att underlätta förståelsen har jag, i enlighet med Kvale och Brinkmans (2009:301) rekommendationer, återgett intervjupersonernas spontana talspråk i en förståelig skriftlig form. För att återge korta pauser använder jag mig av kommatecken, längre pauser markerar jag med tre punkter och när jag har valt att hoppa över en eller ett par meningar har jag markerat det med tre punkter inom en hakparentes.

5.1 Lärares bemötande

Genom samtliga intervjuer blir det tydligt att lärares bemötande är av stor vikt både vad gäller elevens lärande och hans/hennes syn och tro på

sig själv. Alla respondenter har erfarenheter dels av lärare som har haft en positiv inverkan och dels av lärare som har haft negativ inverkan på deras lärande och självbild. Gemensamt för de lärarna som har haft en positiv inverkan tycks vara att de bryr sig om och tar sig tid för eleven samt att de lyssnar på och uppmuntrar honom eller henne. Två av respondenterna påpekar också att en bra lärare anpassar undervisningen för varje elev t.ex. genom att låta dem läsa och skriva texter de är intresserade av.

Jag minns en lärare, hon tog sig tid, satt ner och lyssnade och pratade och hjälpte mig förstå hur jag kunde arbeta bättre och förstå det jag läste eller lyssnade på. Jag kände då att det är ok att vara så, att vara dyslektiker, det påverkade mig, mitt självförtroende positivt. (Simon)

Min gympalärare i femman sexan, han var verkligen en självförtroendehöjare. Han kunde ju inte riktigt hjälpa mig med stavningen men han kunde ju hjälpa mig med självförtroendet och visa att jag var bra på saker. [...] Efter lunchrasten så fanns det en runda på någon kilometer man kunde gå så då gick han och jag den ofta och bara pratade om... pratade om saker. Bara skönt att någon lyssnade på en och var intresserad av en, så han hjälpte och visade att man var bra på saker. Han kunde ju ta upp vad man var bra på också, så att man själv såg det. (Filip)

De lärare som har haft negativ inverkan tycks agera tvärtemot de omtyckta lärarna. Respondenterna beskriver dem som stressade och oförstående samt att de inte bryr sig om eleverna.

Det som liksom påverkat min självbild negativt är mycket när man inte fått den hjälp jag behöver och när lärare inte har lyssnat eller brytt sig. Då hamnar man i den här dåliga självbilden igen också blir det den dåliga cirkulationen en gång till. (Sofia)

Simon som är uppvuxen i Turkiet berättar att han till och med fick stryk av en lärare på grund av sin dyslexi.

En lärare i Turkiet, han påverkade mig negativt. Om jag inte fattade, om jag skrev fel på tavlan jag kunde få smäll, man fick smäll då, såna saker påverkade mig negativt och det påverkar mig än idag. Dom sa du lyssnar inte, jag har förklarat en timme här och du lyssnar inte, du är lat och

därför du måste ha stryk typ. [...] Viktigt att bemöta med empati. Man kan aldrig förstå hundra procent individen men man kan i alla fall anstränga sig att va med och ta den tiden liksom. (Simon)

Vi kan alltså se att precis som ett bra bemötande kan ha positiv påverkan på en elevs lärande och självbild kan ett dåligt bemötande ha en negativ inverkan.

5.2 Diagnosens betydelse för bemötande och självförtroende

Genom intervjuerna blir det tydligt att det tycks vara av stor vikt att man får en diagnos för att få rätt hjälp och stöttning i skolan. Gemensamt för alla fyra är att de har fått diagnosen sent. Sofia är den som fick diagnosen tidigast och det var i ettan på gymnasiet. Det var hennes svensklärare i nian som förstod att hon hade dyslexi och tog initiativet till en utredning. Sofia beskriver sin upplevelse av att få diagnosen så här:

Äntligen! Visst kändes det jättejobbigt och man kände att de säger ju att det är ett funktionshinder, ett handikapp, men jag kände ändå att äntligen har jag fått svar på att, varför allting är så svårt! Varför jag tycker att det är så svårt att läsa varför jag tycker att det är så jävla tråkigt att jag inte kommer ihåg vad jag läser. Alltså det är klart att det var väldigt lättande att få veta att jag inte var dum i huvudet, så det var jätteskönt. (Sofia)

Filip tog själv initiativet till en utredning när han var 21 år. Anledningen till det var att han kände att han skulle behöva längre tid på sig för att göra högskoleprovet. Filip upplevde precis som Sofia att det var en lättnad att få en diagnos.

Det var jätteskönt! Jag var ju lite rädd för att dom skulle säga - nej du fyller inte upp alla kriterier du är bara kass, du är bara kass och lat. Det var liksom vad jag trodde ändå hela mellanstadiet, du är lat det är därför jag inte klarar det här. Och i högstadiet hade jag liksom tankar att hade jag inte bara varit så lat i låg- och mellanstadiet så hade jag kanske kunnat lära mig alla dom här stavningsreglerna. Så det var liksom en lättnad att veta att jag faktiskt hade dyslexi. (Filip)

Jonna gjorde också en utredning och fick diagnosen dyslexi i samband med att hon skulle göra högskoleprovet. Hon var så säker på att hon hade dyslexi redan innan och förklarar att själva diagnosen därför inte väckte några särskilda känslor.

Simon är den av de fyra som fick diagnosen sist. Han kom till Sverige i tjugofemårsåldern och fick alltså lära sig svenska som vuxen. Efter inrådan från en lärare på Komvux tog han själv initiativet till en utredning och fick diagnosen dyslexi som 25-åring. När jag frågade om hans upplevelser svarade han:

Ja... alltså jag ska vara ärlig, jag tänkte så här, innan ok jag hade svårt men jag var inte i den kategorin som kallas funktionshinder men då fick jag en diagnos som jag har papper på och jag hamnar i kategorin som har funktionshinder det kändes faktiskt jobbigt [...] jag tyckte det var jobbigt och svårt att acceptera på nått sätt. [...] Fast samtidigt var det skönt, nu kunde man koppla svårigheterna till det och veta att det inte har med det intellektuella att göra, så därför också skönt. Men ja många känslor och lite ambivalent. (Simon)

Samtliga respondenter önskar att de hade fått diagnosen tidigare eftersom de tror att det hade bidragit till att de hade fått bättre hjälp och bemötande i skolan. Med undantag av ett par mycket engagerade och stöttande lärare så fick tre av respondenterna ingen extra hjälp innan de fick sin diagnos. Filip som fick hjälp trots att han inte hade en diagnos upplevde att den inte var tillräcklig. Hjälpen bestod främst i att han fick arbeta i en specialgrupp med lugnare tempo och arbetsmiljö. Han säger att han inte kan minnas att han någon gång fick hjälp av en specialpedagog, vilket han menar att han nog hade fått om han hade haft en diagnos. Filip och Simon påpekar också att en tidig diagnos troligtvis hade bidragit till ett bättre självförtroende eftersom de då inte skulle ha behövt vara osäkra på om deras svårigheter faktiskt berodde på att de hade dyslexi. Båda berättar att de ofta tvivlade på det och istället tänkte att de var tröga och ointelligenta.

Trots att de inte fick en diagnos förrän senare i livet så fick alla utom Simon redan som barn veta att de troligtvis hade dyslexi. De hade nämligen föräldrar som redan från skolstarten misstänkte att deras barn hade specifika läs- och skrivsvårigheter. Hur de och deras föräldrar har blivit bemötta och betrodda av lärare skiljer sig dock åt markant. Sofia berättar att:

Min mamma misstänkte att jag hade dyslexi redan när jag gick i ettan tvåan alltså när jag var liten, men tyvärr så trodde inte mina lärare på henne och dom tog inte henne seriöst. Dom sa bara nej Sofia är bara lite seg i starten, vissa har svårare att lära sig att läsa och skriva och vissa tar lite längre tid på sig så att jag fick liksom ingen riktig hjälp. (Sofia)

När Sofia sedan fick en diagnos och hade papper på att hon hade dyslexi blev bemötandet helt annorlunda. Då fick hon extra hjälp och stöttning på en gång. Jonna upplevde också att lärare inte tog henne på allvar när hon inte hade papper på att hon hade dyslexi.

Vissa lärare har liksom inte insett eller trott mig att jag har dyslexi dom bara nej nej nej och vägrat tro. I början sa jag ofta att jag hade dyslexi till mina lärare men sen slutade jag för det var många som inte trodde på det eller brydde sig. (Jonna)

Filip har däremot aldrig varit med om att någon inte har trott på honom när han har berättat om sin dyslexi.

Jag behövde aldrig visa upp några intyg på det, alla tog det på mitt ord. Det verkar som att alla har varit rädda för att inte tro på en för då är man ju ett riktigt monster. Ja men det känns lite så, alla har varit måna om att tro mig känns det som. (Filip)

5.3 En reaktion: skolan passar inte mig

Under intervjun kom Jonna gång på gång in på att hon upplever att skolan är för trång. Hon kände ofta att det inte fanns plats för hennes sätt att förstå och uttrycka saker. Hon anser att lärarna ofta är dåliga på att individanpassa undervisningen och att alla förväntas lära sig på samma sätt. Hon säger bland annat att:

Det är lite stelt så i skolan att allt ska va på ett visst sätt, hur man ska lära sig. Speciellt svårt när man börjar skolan i sån montessori och sen komma till en vanlig strikt hård. Alla är vi ju olika, olika bra på olika grejer. Ett sätt passar inte alla men det verkar inte alla lärare förstå riktigt. (Jonna)

Filip är inne på samma spår och under intervjun slår det honom att det ofta är andra saker än skolan som har hjälpt honom.

Efter gymnasiet blev min stavning bättre. Det var när jag började hänga mycket på Face Book och Helgon överallt. Då blev det bättre då blev det liksom nästan roligt att skriva igen. Jag blev socialare och då var det ett medie och stavningen gick lättare plötsligt. Internet hjälpte mig. När jag tänker på det har det nästan alltid varit andra saker än skolan som har hjälpt mig, Face Book, fantasy, Helgon, Warhammer och sånt som hjälpt mig. (Filip)

Han har också varit med om att en lärare förbjöd honom att skriva historier som han tyckte om.

På lågstadiet tyckte jag ju om att skriva historier och så men det var väldigt våldamma historier så jag fick inte skriva längre. Jag fick inte skriva nått våldsamt sa min lärare, så då slutade jag skriva. Det var ju inte bra. Men det är klart mina historier kunde vara väldigt råa. Hon var frireligiös (skratt), jo men det var hon och det gick nog in på hennes skolbild väldigt mycket. Hon skulle nog kanske ha uppmuntrat mig att skriva och skriva sånt jag var intresserad av och inte hela tiden ha på det där antivåldsfiltret.

Att läraren förbjöd Filip att skriva texter med våld i resulterade alltså i att han tappade lusten och slutade skriva historier helt och hållet. Det Filip berättar visar på hur viktigt det är att läraren anpassar undervisningen och försöker fånga upp elevens intresse för att på så sätt öka elevens motivation och engagemang.

5.4 Respondenternas självbild och självförtroende

Att inte kunna läsa och skriva påverkar självförtroendet och ens syn på sig själv, det säger alla fyra respondenter. Under framförallt grundskolan hade alla, mer eller mindre, dåligt självförtroende. Alla utom Jonna förklarar också att de hade en dålig självbild. Sofia och Jonna berättar att de trots sin dyslexi klarade skolan ganska bra eftersom de la ner så mycket tid på skolarbete och läxor på fritiden. Det gjorde att Sofia fick höra att hon var tråkig vilket i sin tur påverkade hennes självbild negativt. Jonna säger att hon har lätt för att minnas och

förstå saker och menar att hon nog hade haft sämre självförtroende om hon inte varit så bra på det. Nu klarade hon som sagt skolan ganska bra och hon säger att bra resultat på läxor och prov var bra för hennes självförtroende.

I högstadiet kunde jag tappa självförtroendet. Då var nog mitt självförtroende ganska kass men alltså det hade nog påverkat mig mer om jag hade haft svårt också för att lära mig saker för då hade man ju kommit efter hela tiden. [...] Nu fick jag ganska bra resultat och det var bra för mitt självförtroende. [...] Jag känner inte att jag har sämre självbild på grund av dyslexin liksom. Snarare tvärt om, det har lärt mig att man måste ta för sig. Jag har fått lära mig att man får leva efter sina egna förutsättningar, det går ju inte annars, då blir du depp om du ska sitta och jämföra dig med allt med alla andra liksom. [...] Jag undrar ibland hur det hade varit om min första lärare inte hade funnits, som liksom berätta hur det låg till liksom hon förklarade så bra att det inte var något fel på mig att jag inte var dum för att jag hade svårt att läsa, det var bra för min självbild tror jag. (Jonna)

Jag har alltid klarat skolan bra och haft hyfsat bra betyg hela tiden men jag har ju känt att jag har ju fått lägga ner dubbelt så mycket, tre gånger så mycket tid som mina klasskamrater och jag har fått höra flera gånger att du är så jävla tråkig du bara pluggar hela tiden, ja men jag måste göra det jag måste också klara mig jag måste också ha en framtid... Så det har jag känt varit jobbigt att folk sa så, det påverkade mig negativt. Och när man är yngre så jämför man ju sig alltid med sina kompisar hela tiden. Alltså så då har jag känt mig dålig alltså min egen självbild har varit dålig, och självförtroendet också, jag har känt att jag klarar ändå inte det här, allt det här negativa kommer ju när man får negativa besked från sina prov och sånt och allt det här så man känner sig jättedålig. Varför skulle just jag få en svårighet i skolan varför kan inte jag få samma... tillgångar och så i livet som alla andra. Jag ville va som alla andra. (Sofia)

När Filip berättar om sin självbild och sitt självförtroende under skoltiden förklarar han också att de båda blev sämre i och med skolstarten.

Skolan gjorde liksom min självbild sämre. I början som jag minns det tyckte jag inte att jag var direkt sämre än någon annan. Nej det tyckte jag inte. Men sen plötsligt kom massa krav på saker som jag inte klarade av det hade ju inte riktigt funnits i lekis, så det förändrades, men det tog ju nått år innan det bröts ner mycket. Det var ju först i trean fyran där som självförtroendet var riktigt kasst. [...] Det var ju först i högstadiet som jag började få tag i mitt självförtroende det låg ju på botten i hela låg och mellan, sen i högstadiet började det ju komma andra ämnen som var mer min grej liksom samhällskunskap, historia riktig historia, inte bara nu ka vi hitta på nånting att skriva om för att se hur bra ni klarar av grammatik. (Filip)

Dessa tre förklarar att de idag är trygga i sig själva och har både en god självbild och ett bra självförtroende. Två av dem säger dock att de fortfarande kan komma in i kortare perioder, ofta i samband med tentor, då de tappar tron på sig själva. I intervjun med Simon förklarar han att han fortfarande kämpar med sitt självförtroende och han upplever att högskolestudierna tär på det.

Det är klart alltså att självförtroendet påverkas negativt. Det var dåligt när jag var yngre men jag känner mig fortfarande otillräcklig, jag hinner inte med i takten som finns i utbildningen. Man har förväntningar och ibland jag känner jobbigt att jag måste säga att jag har dyslexi och måste få hjälp eller längre tentatid. Jag känner mig jobbig helt enkelt, och ja självförtroendet påverkas. Man tänker jag går på högskola och man ska vara duktig man ska kunna allt, folk förväntar sig det. (Simon)

5.5 Dyslexins negativa och positiva sidor

När jag frågar respondenterna om jobbiga situationer som de har upplevt under skoltiden nämner samtliga tillfällena som har med läsning och skrivning att göra. De beskriver hur jobbigt det har varit att inte kunna behärska varken läsning eller skrivning fullt ut.

Jonna berättar att hon gick i en montessoriskola i årskurs ett och två och att hon trivdes väldigt bra där. Läraren hon hade då gav henne bra hjälp och stöttning och hon tvingades inte läsa högt eller skriva på tavlan. Men när hon sedan var tvungen att flytta i årskurs tre blev det annorlunda.

Då började jag hata svenska och högläsning det var värst när alla skulle sitta tysta och lyssna. Alla har samma text och jag kan liksom inte, jag läser inte som det står, jag hittar på och lägger till ord så då måste jag backa tillbaka och läsa och då ser jag inte vilken mening det är, jag kan hoppa till en annan mening och fortsätta läsa så jag får ingen läsförståelse när jag läser högt. Så då alltså, det blev väldigt jobbigt typ så då får man alltid, så då skulle jag alltid läsa längre än alla andra också liksom eftersom jag inte kunde läsa. (Jonna)

Sofia och Simon har liknande upplevelser. De säger bland annat:

Svenska och engelska var så jobbigt. Det jobbigaste var ju just läsa och skriva, jag kan verkligen inte stava. Meningsbyggnad går inte heller bra. Läsa högt var en mardröm. Jag undviker idag att skriva och läsa på engelska. Svenskan går ju inte undvika att skriva och läsa på, tyvärr. (Sofia)

Jag minns t.ex. vi skulle gå upp till tavlan och skriva vissa ord, det var nånting som jag tyckte var väldigt påfrestande och jobbigt för jag visste att jag kommer, att jag inte kommer klara av att skriva ordet rätt, jag kunde uttala dom men någonstans försvann dom när jag skulle skriva. Också hörde jag lärarna ”Simon du skriver bara fel”, jag fick mer och mer hemläxor och jag skulle göra det och det men det blev aldrig bra. Så det tyckte jag var väldigt jobbigt. (Simon)

Filip förklarar också att han tyckte det var oerhört förnedrande att läsa och skriva fel inför klassen. Han beskriver också att det fick honom att känna sig dålig och gjorde så att han gick in i en roll som ”den som är kass”.

Låg och mellanstadiet då var det så svårt för mig att läsa. Jag kunde inte läsa i samma takt som de andra barnen, jag var ju flera böcker efter dom andra i dom där gamla läsböckerna jag satt ju kvar med ettans bok i tvåan och det var ju... förödmjukande. Det var ju det man gick ju in i den här rollen att jag är kass. Ge fan i mig jag är kass redan. Jag blev inåtvänd och nästan lite aggressiv av det. Fick liksom det som min identitet att jag är den som är kass här i skolan. [...] Skriva på tavlan var riktigt jäkligt. När folk retar en och i sexan frågar varför kan inte du skriva det här och varför skriver du så där och bla bl bla. När alla andra kunde. (Filip)

Samtliga respondenter har alltså upplevt att dyslexin och dess konsekvenser har gjort att vissa moment i skolan har blivit väldigt jobbiga. Men de kan också se att dyslexin har gjort att de har utvecklat andra sidor och egenskaper som har gett dem en fördel i andra moment. De menar att dyslexin har varit med och format dem och hade de inte haft dyslexi hade de inte varit samma personer idag. Det gör dem lite klivna till frågan om de önskar att de inte fått dyslexi. Filip uttrycker det så här:

Jag är glad att jag är jag och hade jag inte haft dyslexi så hade jag nog inte blivit den jag är idag, så på det sättet är dyslexin ändå något positivt. Men om man hade kunnat sätta in en spruta i hjärnbalken och tagit bort dyslexin så hade jag ju sprungit och gjort det på en gång. (Filip)

Jonna, Sofia och Simon berättar alla att de har hög social kompetens och tycker om att prata och diskutera. Simon och Jonna nämner också att de är praktiska och gillar att arbeta med händerna och kroppen. De menar alla att de troligtvis har utvecklat de sidorna på grund av sina läs- och skrivsvårigheter.

Jag älskar att prata och att diskutera, jag älskade religion på gymnasiet till exempel, bara sitta och tjata och tjata... och biologi, kemi jag tycker att det är ganska roligt med såna grejer... Sen har jag alltid varit väldigt, väldigt praktisk av mig, jag tycker om att göra grejer och så där, så det och min sociala sida har jag nog utvecklat för att jag tycker det är svårt med läsning och skrivningen. Jag är glad att jag är sån (skratt), tycker det är viktigt att kunna tala för sig. (Jonna)

Jag får höra av andra att jag är väldigt bra socialt, att jag är bra på att prata och inte är blyg [...] Ja, jag har lätt för att få kontakt med nya människor, väldigt så alltså prata med människor ansikte till ansikte istället för att sitta i en bok hela tiden. Jag har mycket mer social kompetens och det är nog tack vare dyslexin tror jag... jag har valt bort det andra sättet liksom. (Sofia)

Ja, jag är mer praktisk tror jag, också gillar jag att prata med folk... vill inte sitta på kontor i framtiden... Jag är också bra på att lyssna på folk. Kanske är det för dyslexin. (Simon)

6. Analys och diskussion

I denna studie är det, som tidigare nämnts, inte lärares uppfattningar och erfarenheter av elevers dyslexi som undersöks utan fokus är istället på elevernas egna upplevelser. I detta kapitel analyseras och diskuteras respondenternas upplevelser i förhållande till teori och tidigare forskning. Varje rubrik representerar en frågeställning. Därefter kommer jag föra en diskussion kring metoden och studiens tillförlitlighet.

6.1 Upplevelser av skoltiden

Respondenterna har alla upplevt jobbiga situationer och perioder under skoltiden som enligt dem troligtvis grundar sig i deras läs- och skrivsvårigheter. Samtliga har berättat om hur de trots deras svårigheter bland annat har varit tvungna att läsa högt inför klasskamraterna. I intervjuerna framkom det också att de upplevde att de inte fick den hjälp och det stöd de behövde. En av respondenterna säger själv att bristen på rätt hjälp troligtvis berodde på att han inte hade en diagnos. Høien och Lundberg (2006) samt Myrberg (2007) poängterar just att syftet med att ställa en diagnos är att rätt pedagogiska åtgärder ska kunna sättas in. Samtliga respondenter fick sin diagnos sent, tre av dem så sent som efter gymnasiet. Bristen på adekvat stöd och hjälp skulle således kunna vara en följd av att respondenterna saknade en diagnos. Vi kan inte veta om en tidig diagnos hade resulterat i bättre hjälp och stöd men det blir tydligt att en sen diagnos har en negativ inverkan på de fyra respondenternas upplevelse av skoltiden. Det visar vikten av att lärare tidigt tar initiativ till en utredning så att chansen att rätt åtgärder sätts in redan i ett tidigt skede ökar.

Två av respondenterna upplever att de inte riktigt passade in i skolan. De berättar att lärare inte anpassade undervisningen och att deras sätt att tänka och uttrycka sig på inte fick plats. Att inte anpassa undervisningen går emot det vi kan läsa i Lgr 11, där står att ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” (Skolverket Lgr 11). Taube (2007:83–84) skriver att då lärares krav och förväntningar inte är på rätt nivå är risken stor att

eleven inte förstår vad undervisningen går ut på. Kanske är det just bristen på anpassning som gör att Filip känner att han inte har lärt sig så mycket i skolan. Han upplever själv att han har lärt sig mer utanför skolan med hjälp av olika forum, böcker och datorspel. Det var också Filip som förbjöds skriva berättelser med våld i. Hundeide (2003:143–145) skriver att en av lärarens viktigaste uppgifter är att fånga elevens positiva sidor. Det Filip berättar tyder på att lärarna inte lyckades göra det, de fångade inte upp hans intresse och det han själv tyckte att han var bra på. Det resulterade i att han slutade skriva och det var först när han efter gymnasietiden blev aktiv på olika forum som han fick tillbaka skrivarglädjen. Jag kan inte låta bli att fundera över vad som hade hänt om hans lärare hade sett till hans intresse och på något sätt kunnat integrera det i undervisningen. Kanske hade han då upplevt att skolan var en plats där han trivdes och passade in.

6.2 Dyslexins påverkan på självbild och självförtroende

Studien har visat att en sen diagnos kan ha negativ inverkan på inläringen då inte rätt hjälp och stöd sätts in. Genom intervjuerna blir det tydligt att en sen diagnos även kan ha negativ inverkan på individernas självbild och självförtroende. Humphrey (2002:35) skriver att en tidig diagnos är positivt för självförtroendet bland annat på grund av att lärare och andra då känner till problematiken och då inte antas beskylla individen med dyslexi för att vara lat, dum och långsam. Simon har av en lärare blivit anklagad för att vara just lat och ointelligent. Det resulterade i att han såg sig själv som lat och ointelligent vilket påverkade hans självbild och självförtroende negativt. Filip berättar också att han, innan han fick sin diagnos, tvivlade på om han verkligen hade dyslexi. Ibland tänkte han, precis som Simon, att hans svårigheter berodde på att han var just ointelligent och lat. Samtliga respondenter önskar att de hade fått en diagnos tidigare. Det tycks alltså vara viktigt att ställa en diagnos tidigt, inte bara för att öka sannolikheten att rätt åtgärder sätts in utan också för att minska risken för att individerna får sämre självbild och självförtroende på grund av ovissheten.

I skolan är det främst genom läsning som kunskap inhämtas och genom skrift som kunskap redovisas. Det gör att barnen tidigt lär sig att det är viktigt att kunna sig läsa och skriva (Taube 2007:22). Taube (2007) skriver också att det är mer förödande att misslyckas på ett

område som ses som viktigt än på ett som inte värderas så högt. Respondenternas berättelser tyder på att det stämmer. Filip minns att han innan skolstarten hade en bra självbild men att den och hans självförtroende bröts ner när han började skolan och inte klarade alla de krav som fanns. Det bekräftar också det Wellros (1998) skriver om hur olika betraktare kan "ge oss" olika bilder av oss själva vilket gör att självbilden kan förändras i mötet med en ny miljö och nya människor. Hon ger just skolstarten som ett exempel och förklarar att föräldrarnas spegelbild kan suddas ut och ersättas av skolans och lärares som bland annat säger att det är viktigt att kunna läsa och skriva. Har barnet då svårt för det byts den positiva bilden han "fått" av föräldrarna snart ut mot en negativ självbild (Wellros 1998:83). Sofia och Simon förklarar också att det ofta var när de inte nådde upp till skolans krav och fick tillbaka prov med negativa besked som de kände sig dåliga och misslyckade. Att på grund av dyslexin inte klara kraven och nå upp till de mål som finns tycks vara den vanligaste orsaken till dåligt självförtroende bland respondenterna. Det visar på vikten av att lärare ger rätt hjälp och stöttning så att även elever med dyslexi ska ha möjlighet att klara de mål som sätts upp. I Lgr 11 kan vi läsa att "varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter" (Skolverket Lgr 11).

Eftersom det mesta i skolan kretsar kring just läsning och skrivning som ju är dyslektikers svårigheter är det oerhört viktigt för elevernas självbild och självförtroende att de upptäcker andra saker de är bra på. Samtliga respondenter berättar att de upplever att de på grund av dyslexin har utvecklat andra egenskaper. Tre av respondenterna säger till exempel att de har hög social kompetens och gillar att diskutera. Det är viktigt att man som lärare hjälper eleven att hitta sina styrkor samt uppmuntrar och tar tillvara på dem i undervisningen. Enligt Hundeide (2003:143–145) är det en av lärarnas absolut viktigaste uppgifter.

6.3 Bemötandets betydelse

Cummins (2001) teori om att ett respektfullt bemötande är viktigare än någon undervisningsmodell bekräftas av det respondenterna säger. Gång på gång tydliggörs vikten av ett gott bemötande och när respondenterna beskriver en enligt dem bra lärare är det inte goda ämneskunskaper och speciella undervisningsstrategier som nämns i

första hand utan de pratar om vikten av att läraren lyssnar, bryr sig om och visar respekt. De har alla både positiva och negativa minnen och erfarenheter av lärares bemötande. Filip berättelse om idrottsläraren som tog sig tid och lyssnade på honom tyder på att det är som Cummins (2001) skriver, att det är först när läraren respekterar och visar omsorg som eleverna själva investerar sin identitet. Filip beskriver sig annars som inåtvänd men i mötet med idrottsläraren öppnar han upp sig och med lärarens hjälp kan han se sina styrkor och hans självförtroende stärks. Idrottsläraren fungerade alltså som den Mead kallar för den ”signifikante andre” (Svedberg 2007:37).

Jonna är den enda av respondenterna som säger sig ha haft en positiv självbild under större delen av skoltiden. Ser vi till Wellros (1998) teori om att det är i mötet med andra människor som vi skapar vår självbild kan Jonnas positiva självbild tänkas komma av möten med människor som har haft just ett positivt inflytande, hon nämner själv sina föräldrar, vänner och sin första lärare. Hon säger att hennes positiva självbild skulle kunna bero på att hennes första lärare fick henne att förstå vad dyslexin innebar och att det inte gjorde henne dum. Hennes positiva självbild skulle också kunna bero på det Taube (2007) skriver om att det är mindre förödande för en persons självkänsla att misslyckas på ett område som man inte värderar så högt. När Jonna berättar att hon är social och har lätt för att diskutera och prata med människor säger hon att ”jag är glad att jag är sån (skratt), jag tycker det är viktigt att kunna tala för sig” (Jonna). Det kan tyda på att hon värderar tal- och diskussionsförmåga högre än läs- och skrivförmåga och det kan i så fall ha bidragit till hennes positiva självbild. Troligtvis är det en kombination av dessa två, samt fler faktorer.

Samtliga respondenter har mött lärare vars bemötande har haft negativ inverkan på deras självbild och självförtroende. Jonna och Sofia berättar bland annat om lärare som inte har lyssnat eller ens trott på att de har dyslexi. Sofia säger att ”det som liksom påverkat min självbild negativt är mycket när man inte fått den hjälp jag behöver och när lärare inte har lyssnat eller brytt sig. Då hamnar man i den här dåliga självbilden igen också blir det den dåliga cirkulationen en gång till” (Sofia).

Jag är medveten om att det inte är möjligt att dra några generella slutsatser av om och hur lärares bemötande verkligen påverkar elevernas självbild och självförtroende, men genom studien kan vi i alla fall se att respondenterna upplever att deras syn på sig själva och deras självförtroende har påverkats av lärare.

6.4 Metoddiskussion

Tillförlitligheten i vetenskapliga undersökningar kan alltid diskuteras. Jag är medveten om att jag som forskare kan ha påverkat studiens resultat genom mina egna åsikter och tolkningar. Jag hade detta i åtanke redan från början och har därför försökt vara så objektiv och neutral som möjligt i både utförandet och i analysen av intervjuerna. Valet av respondenter kan naturligtvis också ha påverkat resultatet. Det var ett medvetet val att inte intervjua personer jag hade en relation till då det hade ökat risken för att viss information utelämnas på grund av att det upplevs som självklart eller underförstått (Esaiasson m.fl. 2007:292). Att det är flera år sedan respondenterna gick i skolan kan göra att de har svårt att minnas sina upplevelser av skoltiden och lärarnas bemötande. Anledningen till att jag ändå valde att intervjua vuxna personer är, som jag tidigare nämnt, att det kan vara känsligare för en ung person att berätta om sina svårigheter och hur de kan ha påverkat hans eller hennes självbild och självförtroende. Innan intervjuerna funderade jag på om och hur respondenterna skulle våga berätta om sina svårigheter och upplevelser för en okänd person. Jag upplevde dock inte att det blev något problem. Alla var väldigt öppna och engagerade och kunde delge både positiva och negativa erfarenheter, vilket ökar studiens tillförlitlighet.

Med tanke på tidsaspekten ansåg jag det rimligt att intervjua fyra personer vilket gör att min studie är förhållandevis liten och det är således inte möjligt att generalisera och dra några stora slutsatser. Mitt syfte är inte heller att generalisera utan att återge personernas unika upplevelser.

7. Slutsatser

I skolan är såväl läsning som skrivning centrala delar och eleverna lär sig tidigt att det är viktigt att behärska det. Genom studien blir det tydligt att elever med specifika läs- och skrivsvårigheter riskerar att uppleva skoltiden som en jobbig period just för att de har svårt att nå upp till skolans mål och krav när det gäller läsning och skrivning. Vi ser också att det kan resultera i att eleven får både en dålig självbild och ett dåligt självförtroende.

Lärarens bemötande tycks vara av stor vikt både vad gäller inläring och påverkan på elevens syn på sig själv. Utifrån både intervjuerna och Cummins (1996, 2001) teori tycks just bemötandet vara viktigare än någon undervisningsstrategi. Precis som att en lärare som inte lyssnar eller bryr sig om sina elever verkar påverka eleven negativt tycks en lärare som visar respekt och omsorg ha ett positivt inflytande på elevens självbild. Genom studien blir det också tydligt att det är av stor vikt att läraren tar initiativ till en utredning i ett tidigt skede. Dels för att rätt hjälp ska sättas in och dels för att eleven tidigt ska få kännedom om dyslexin och vad det innebär. Det kan således minska risken för att eleven tror att svårigheterna beror på att han eller hon är lat, dum eller ointelligent, vilket har negativ inverkan på självbilden.

Eftersom en elev med dyslexi har svårigheter med skolans centrala delar tycks det vara stor vikt att läraren dels anpassar undervisningen så att den är på rätt nivå och upplevs betydelsefull och dels uppmuntrar och tar elevens positiva egenskaper som utgångspunkt i undervisningen. Det går i linje med det vi kan läsa i Lgr 11, att ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” (Skolverket Lgr 11).

Litteratur

- Cummins, Jim 1996. *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for bilingual education.
- Cummins, Jim 2001. Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: Naucér, Kerstin (red.). *Symposium 2000: ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma s. 86-107.
- Dimbleby, Richard & Burton, Graeme 1997. *Oss emellan: mellanmänsklig kommunikation*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericson, Britta (red.) 2010. *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. 4. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, Peter 2007. *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 3:e rev. uppl. Stockholm: Norstedts juridik.
- Esaiasson, Peter 2012. *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 4:e rev. uppl. Stockholm: Norstedts juridik.
- Humphrey, Neil 2002. Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29:29–35.
- Hundeide, Karsten, 2003. Det intersubjektiva rummet. I: Dysthe, Olga (red.). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur s. 143–166.
- Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar 1999. *Dyslexi: från teori till praktik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Jensen, Eric 1996. *Aktiv metodik: strategier för framgång - ta fram det bästa hos dina elever och hos dig själv* : [metodboken med över 1000 idéer som underlättar inläringen]. Jönköping: Brain Books.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend 2009. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Köhler, Per Olof & Messelius, Ulla 2006. *Natur och kulturs stora svenska ordbok*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lundberg, Ingvar & Sterner, Görel 2006. *Räknesvårigheter och lässvårigheter under de första skolåren - hur hänger de ihop?*. Stockholm: Natur och kultur.
- Myrberg, Mats 2007. *Dyslexi: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Samuelsson, Stefan 2009. *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & kultur.

- Skollagen, <<http://www.skolverket.se/lagar-och-regler/skollagenochandralagar>> Hämtad 2012-05-15.
- Skolverket Lgr 11. <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>> Hämtad: 2012-05-11.
- Stadler, Ester 1994. *Dyslexi: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur
- Svedberg, Lars 2007. *Gruppsykologi: om grupper, organisationer och ledarskap*. 4:e bearb., uppdaterade och kompletterade uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Taube, Karin 2007. *Läsinlärning och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Vetenskapsrådet, 2002.
<http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf>
Hämtad 2012-05-21.
- Wellros, Seija 1998. *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Wellros, Seija & Wellros, Maria 2011. *En kamp om kunskap: att vara ordblind i ett läs- och skrivsamhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Wolff, Ulrika 2005. *Characteristics and varieties of poor readers*. Diss. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.

Bilaga 1

Intervjuguide

Tema 1: Diagnos/utredning

När och hur fick du veta att du hade dyslexi?

- diagnos?
- Initiativtagare?
- Fick du information och förklaring
- Upplevelser – för- och nackdelar
- Föräldrars reaktion

Tema 2: Skolan

Hur tycker du att dyslexin har påverkat din skoltid?

- klassrelationer
- undervisningssituationen
- favoritämnen/ämnen du ogillade – förändring över tid?
- Viktigt – matte, läsa, idrott, vänner mm?
- Jobbiga situationer
- Utanförskap
- Roll för att ”dölja” dyslexi – klassens clown, den glada, den snälla mm.
- Undvika att skriva och läsa
- Läxor och hemarbete
- Skämts
- Retad

Tema 3: Självbild och självförtroende

Hur tycker du att dyslexin har påverkat dig och ditt liv?

- Valt/valt bort t.ex. intressen, aktiviteter, yrken
- utvecklat annat
- förändrad självbild med skolstart
- vad/vem påverkade din självbild
- dina styrkor
- självförtroende – förr och idag

Hade du varit en annan person om du inte haft dyslexi?

- skulle velat vara det?
- positivt/negativt med att vara dyslektiker

Tema 4: Lärares bemötande

Hur tycker du att skolans och dina lärares bemötande har varit?

- Hjälp/stöttning – specialklass, extra stöd, muntliga prov mm.?
- Bra/dåligt?
- Betydelsefull lärare – varför?
- Respektlöst bemötande – på vilket sätt?

Om du själv var lärare, hur skulle du bemöta en elev med dyslexi?

Övrigt

Är det något mer du vill dela med dig av?