



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

”Jag kände det själv, att jag inte var så duktig”

En fenomenologisk studie om hur elevers läs- och
skrivsvårigheter kan ha påverkat deras självbild och
identitet

Mathilda Rubesved Sandquist

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2013
Handledare:	Girma Berhanu
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT13-IPS-11 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2013
Handledare:	Girma Berhanu
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT13-IPS-11 SPP600
Nyckelord:	Specialpedagogik, dyslexi, självbild, identitet, livsvärld

Syfte: Syftet med studien är att få en fördjupad förståelse för vilka skolerfarenheter fem elever med dyslexidiagnos i årskurs 6 har, samt vilken betydelse deras läs- och skrivsvårigheter har för elevernas självbild och identitet. Studien belyser också ett framtidsperspektiv. Vilka tankar har eleverna inför den kommande högstadieperioden?

De problemfrågor studien försöker besvara är:

- Vilka skolerfarenheter har eleverna?
- Hur visar elevernas utsagor att deras självbild och identitet såg ut under låg- och mellanstadiet?
- Hur ser sambandet ut mellan elevernas skolerfarenheter och självbild och identitet ut?
- Vad innebär en dyslexi-diagnos för eleverna och vilken betydelse har den för elevernas självbild och identitet?
- Hur ser eleverna på sin framtida högstadieperiod?

Teori: Studiens teoretiska utgångspunkt är den symboliska interaktionismen, vilken hjälper oss att förstå skeenden i den sociala verkligheten. Att interagera med språk innebär både det verbala som det icke verbala språket. Orden blir till symboler som får sin betydelse utifrån hur människan har definierat situationen. Tänkandet ses som cirkulärt. Studiens teoretiska utgångspunkt innefattar också stigmatiseringsteorin. Stigmatiseringsteorin innebär att människor som faller utanför ramen av rådande normer i samhället uppfattas som avvikande. Stigmatisering ska ses som en process som sker generellt i alla samhällen där det finns identifikationsnormer.

Metod: Studiens fenomenologiska ansats tar sin utgångspunkt i livsvärldsbegreppet. Att utgå från den fenomenologiska ansatsen innebär att försöka sätta sig in i en annan människas livsvärld och ta del av hennes erfarenheter och upplevelser. Studien baseras på kvalitativa forskningsintervjuer som sedan har tolkats hermeneutiskt. Vid genomförandet av studien har kvalitativa intervjuer använts. Intervjufrågorna har varit öppna med följdfrågor och ställda ur en narrativ diskurs. Narrativa intervjuer fokuserar på de historier som intervjupersonerna berättar (Kvale & Brinkmann, 2009).

Resultat: Av elevernas upplevelser har det framgått att på grund av tidiga misslyckanden i läs- och skrivsituationer samt genom jämförelser med jämnåriga klasskamraters läs- och skrivförmågor har deras självbild och identitet påverkats negativt. Det har blivit synligt genom elevernas agerande. Tre av eleverna kan beskriva det utanförskap och stigmatisering som de har känt under de första åren i skolan på grund av deras läs- och skrivsvårigheter. Eleverna har skilda upplevelser av dyslexidiagnosen och vilken betydelse den har för deras självbild och identitet. Utvecklingen av elevernas självbild och identitet har varit olika för eleverna.

Förord

Tack till er fem elever som lät mig komma nära er livsvärld. Jag är oerhört tacksam för att ni delade med er av era erfarenheter och upplevelser i skolvärlden. Stort tack också till er föräldrar som gav ert medgivande så jag fick möjlighet att möta era barn.

Ett stort tack riktas också till dig Girma Berhanu, min handledare, som med varsam hand och med uppmuntrade ord har väglett mig i arbetet med studien.

Jag vill också rikta ett stort tack till min fina familj, min make Johan, och mina fina barn Edvard, Erik och Edith, för ert stora tålamod då mina tankar har varit på annat håll. Tack för att jag fick möjligheten att ägna tid åt att fördjupa mina kunskaper kring elevers självbild och identitet.

Jag vill också rikta ett stort tack till mina föräldrar som har ställt upp på olika sätt. Utan er hjälp hade det inte varit möjligt att genomföra den här studien.

Till er pedagoger som arbetar med barn och ungdomar vill jag påminna om A.T. Jersild's och Ross Green's ord;

*Whenever a person resists learning
that would be beneficial to him,
we may suspect that he is trying to
safeguard his picture of himself.
A.T. Jersild*

*Människor som kan uppföra sig gör det.
Ross. W. Greene*

Gamla Köpstad
2013-05-21
Mathilda Rubesved Sandquist

Innehållsförteckning

Abstract	1
Förord	1
Innehållsförteckning	1
1 Inledning	4
1.1 Bakgrund	4
1.2 Problemformulering	5
2 Syfte och frågeställningar	6
2.1 Begreppsförtydliganden.....	6
2.1.1 Barns perspektiv	6
2.1.2 Självbild och identitet	6
2.1.3 Dyslexidiagnos.....	7
3 Tidigare forskning	8
3.1 Dyslexi.....	8
3.1.1 Historisk forskningsbakgrund.....	8
3.1.2 Forskningsfältet	9
3.2 Identitet och självbild	10
3.2.1 Självbild och identitet vid inläring.....	10
3.3 Läs- och skrivinläringens påverkan på självbild och identitet	11
4 Teoretisk anknytning	13
4.1 Symbolisk interaktionism	13
4.1.1 Stigmatisering	14
4.1.1.1 Stämplingsteori.....	16
5 Metod och genomförande	18
5.1 Forskningsansats.....	18
5.1.1 Fenomenologisk forskningsansats	18
5.1.2 Hermeneutisk forskningsansats	19
5.2 Metodval.....	19
5.3 Urval	20
5.4 Genomförande	21
5.4.1 Bearbetning och analys.....	21
5.5 Trovärdighet, giltighet och generaliserbarhet.....	22
5.6 Etiska aspekter.....	22
6 Resultat och analys	24
6.1 Elevresultat	24
6.1.1 Anna.....	24
6.1.1.1 Skolerfarenhet	24
6.1.1.2 Självbild och identitet.....	26
6.1.1.3 Diagnosens betydelse för elevens självbild och identitet.....	27
6.1.1.4 Betyg och nationella prov i svenska i årskurs 6.....	27

6.1.1.5 Framtiden	27
6.1.2 Börje.....	28
6.1.2.1 Skolerfarenhet	28
6.1.2.2 Självkänsla och identitet.....	29
6.1.2.3 Diagnosens betydelse för elevens självbild och identitet.....	30
6.1.2.4 Betyg och nationella prov i svenska i årskurs 6	30
6.1.2.5 Framtid	31
6.1.3 Calle	31
6.1.3.1 Skolerfarenhet	31
6.1.3.2 Självbild och identitet.....	33
6.1.3.3 Diagnosens betydelse för elevens självbild och identitet.....	33
6.1.3.4 Betyg och nationella prov i svenska i årskurs 6	33
6.1.3.5 Framtid	34
6.1.4 David.....	34
6.1.4.1 Skolerfarenheter	34
6.1.4.2 Självbild och identitet.....	36
6.1.4.3 Diagnosens betydelse för elevens självbild och identitet.....	37
6.1.4.4 Betyg och nationella prov i svenska i årskurs 6	37
6.1.4.5 Framtid	37
6.1.5 Elof.....	38
6.1.5.1 Skolerfarenheter	38
6.1.5.2 Självbild och identitet.....	39
6.1.5.3 Diagnosens betydelse för elevens självbild och identitet.....	39
6.1.5.4 Betyg och nationella prov i svenska i årskurs 6	40
6.1.5.5 Framtid	40
6.2 Analys	40
6.2.1 Tidiga skolerfarenheter	40
6.2.2 Tidiga skolerfarenheters betydelse för elevens självbild och identitet	41
6.2.3 Dyslexidiagnosens betydelse för elevens självbild och identitet.....	41
6.2.4 Skolerfarenheter under mellanstadiet och framtidstankar.	42
6.2.5 Självbild och identitet för eleven idag	42
7 Diskussion	44
7.1 Metodreflektion	44
7.2 Resultatdiskussion	45
7.2.1 Skolerfarenheter.....	45
7.2.2 Diagnosens betydelse för självbild och identitet	46
7.2.3 Självbild och identitet	47
7.2.4 Framtid.....	48
7.2.5 Sammanfattande reflektioner	49
7.3 Specialpedagogiska implikationer	49
7.3.1 Förslag till vidare forskning.....	49
Referenslista.....	50
Bilaga 1: Missivbrev	53
Bilaga 2: Brev till vårdnadshavare	54
Bilaga 3: medgivandeblankett.....	55

Bilaga 4: Intervjuguide56

1 Inledning

I grundskolan möter jag som specialpedagog elever som är i läs- och skrivsvårigheter. Vissa av de här eleverna har en dyslexidiagnos och några är i svårigheter av andra skäl till exempel för lite läs- och skrivträning. Oavsett anledning till att de har hamnat i läs- och skrivsvårigheter så är min uppfattning att många av de här eleverna, framför allt från årskurs 6, uttrycker att de känner sig sämre än sina klasskamrater. Flera av dem skäms över att de är i svårigheter och har under en längre tid försökt dölja det för både sina lärare samt klasskamrater. En del har varit framgångsrika i det arbetet. Det verkar som om några även har försökt dölja svårigheterna för sig själva och undvikit situationer där de finns risk för ett eventuellt misslyckande.

Att elever i läs- och skrivsvårigheter undviker läs- och skrivsituationer stämmer överens med aktuell forskning. Taube (2007b) och Lundberg (2010) beskriver att om en elev upplever upprepade misslyckanden inom läsning och skrivning blir skillnaden för stor mellan den egen positiva självbilden och känslan av misslyckanden. Det upplevs obehagligt. För eleven blir det då högsta prioritet att skydda självbilden. Det sker omedvetet, men det ger också komplikationer. Taube uttrycker det: "Den som läser lite blir aldrig en god läsare. Det ligger i själva läsningens natur." (Taube, 2007b, s 87).

För elever i läs- och skrivsvårigheter påverkas inte enbart svenskämnet utan även övriga skolämnen såsom engelska, no och so. Ju äldre eleverna blir desto svårare blir det att dölja sina svårigheter. Eleverna är medvetna om att de måste kunna ta till sig ämneskunskaper för att uppfylla kunskapskraven. De är också medvetna om att det är genom att uppnå kunskapskraven de har en möjlighet att påbörja ett framtida gymnasieprogram. Tillsammans får vi börja både ett arbete med att finna lösningar på hur eleven kan kompensera sin inläring för att kunna inhämta kunskap så att inte alla skolämnen påverkas. Vi får även börja återuppbygga en positiv självbild och identitet för elevens skol-jag. Utöver detta behöver eleven också fortsätta att träna sin läsförmåga samt inse att på grund av hon är i läs- och skrivsvårigheter behöver hon anstränga sig mer i kunskapsinhämtandet och att det är tidskrävande.

Hur har vägen i grundskolan sett ut för elever i läs- och skrivsvårigheter? Hur kommer det sig att deras självbild och identitet som kunskapande elever har fått sig en törn? Det finns inte en mängd omfattande forskning kring hur elevers läs- och skrivsvårigheter har påverkat självbild och identitet. Möten med de här eleverna har gjort mig nyfiken på att undersöka hur de har upplevt sin skolgång. Hur har eleverna hanterat mötet med skriftspråket och hur har det påverkat deras självbild och identitet?

1.1 Bakgrund

Det ställs stora krav på läsförmåga i vårt informations- och kunskapsintensiva samhälle. Inom yrkeslivet är det nödvändigt att snabbt kunna sätta sig in i nya arbetsuppgifter och att ständigt bredda och fördjupa sin kompetens. I samhällets alla rationaliseringar och automatiseringar av olika servicefunktioner krävs det goda läs-kunskaper för att kunna ta till sig ny information och kunna använda ny teknik såsom internet och telekommunikation (Rosén, 2012; Lundberg 2010). Att ha skriftspråklig kompetens får därmed allt större betydelse både i samhället samt arbetslivet, men också i privatlivet (Lundberg & Miller Guron, 2000). Att ha god läsförmåga

är en framgångsnyckel på alla dessa arenor (Lundberg, 2010). I LGR 11 står det formulerat att skolan ska förmedla sådana kunskaper. ”Eleverna ska kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt.” (Skolverket, 2011, s 9). Alla grundutbildningar, fortbildningar och vidareutbildningar kräver med andra ord läsfärdigheter på hög nivå. På så sätt kan det uttryckas att de personer som saknar goda läsfärdigheter får ett funktionshinder (Lundberg & Miller Guron, 2000). Lundberg (2010) poängterar att det i dag är de svagaste läsarna som sackar efter både i skolan och på arbetsmarknaden.

Allt fler elever lämnar idag skolan med sämre förmåga att läsa och skriva flytande (Ingvar, 2008). Enligt Ingvar beror inte det på att antalet elever med specifika läs- och skrivsvårigheter har ökat, utan på att undervisningen fungerar allt sämre för de elever som har svårare att lära sig läsa. Eleverna får enligt Ingvar för lite språkträning. Det drabbar i synnerhet de elever som har generella eller specifika läs- och skrivsvårigheter, det vill säga elever med dyslexi. Ingvar påtalar: ”Med läsförmågan följer också självförtroendet, social anpassning och möjlighet att nå sina livsmål.” (Ingvar, 2008, s 79). Även Taube uttrycker: ”Att lära sig läsa är ett betydelsefullt steg i livet. Framgång eller misslyckande vid läsinläring får konsekvenser för studierna i så gott som samtliga ämnen i skolan och därmed också för en elevs självbild eller självförtroende.” (Taube, 2007b, s 81). Att språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade står det även i Lgr 11 (Skolverket, s 9). Genom den här studien ges det möjlighet att ta del av upplevelser från elever som just nu befinner sig i grundskolan. I förlängningen kan vi få en ökad kunskap om hur det metodiska arbetet med att få eleverna till att bli bättre på att hantera skriftspråket också kan kompletteras med arbete för att stärka deras självbild och identitet.

1.2 Problemformulering

Utifrån den här bakgrunden framträder en intressant forskningsfråga. Vilka skolerfarenheter har elever i läs- och skrivsvårigheter i årskurs 6 och hur kan svårigheterna ha påverkat elevernas självbild och identitet? Vilka tankar har eleverna inför sin fortsatta grundutbildning?

Det finns studier där unga och äldre vuxna med dyslexi har intervjuats om hur deras läs- och skrivsvårigheter under skoltiden har påverkat självbild och identitet, samt hur deras liv som vuxna har gestaltat sig. Det finns däremot få och sällan omfattande studier där nuvarande elever i grundskolan i läs- och skrivsvårigheter, har intervjuats för att ge sin bild av hur svårigheterna har påverkat deras självbild och identitet. Studiens bidrag till det specialpedagogiska forskningsfältet och till verksamma lärare, speciallärare samt specialpedagoger blir att undersöka hur fem elever i årskurs 6 som har en dyslexidiagnos har upplevt sin skoltid och hur deras läs- och skrivsvårigheter kan ha påverkat självbild och identitet.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att få en fördjupad förståelse för vilka skolerfarenheter fem elever med dyslexidiagnos i årskurs 6 har, samt vilken betydelse deras läs- och skrivsvårigheter har för elevernas självbild och identitet. Studien belyser också ett framtidsperspektiv. Vilka tankar har eleverna inför den kommande högstadieperioden?

De problemfrågor studien försöker besvara är:

1. Vilka skolerfarenheter har eleverna?
2. Visar elevernas utsagor hur deras självbild och identitet såg ut under låg- och mellanstadiet?
3. Hur ser sambandet ut mellan elevernas skolerfarenheter och självbild och identitet ut?
4. Vad innebär en dyslexidiagnos för eleverna och vilken betydelse har den för elevernas självbild och identitet?
5. Hur ser eleverna på sin framtida högstadieperiod?

2.1 Begreppsförtydliganden

Centrala begrepp i studien är barns perspektiv, dyslexi, självbild och identitet varför de kommer att förtydligas.

2.1.1 Barns perspektiv

Barns perspektiv kommer att förekomma i studien och ska inte sammanblandas med barnperspektiv. Dessa begrepp är inte synonyma (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003). De är också mångtydiga och används i vetenskapliga sammanhang som metodologiska begrepp (Halldén, 2003). Jag ser det därför som en nödvändighet att problematisera vad jag lägger i begreppet barns perspektiv som kommer att förekomma i den här studien. Med ett barns perspektiv vill jag göra ett barns röst hörd, vilket innebär att barnet självt har "lämnat sitt bidrag". Johansson (2003, s 42) uttrycker: "Med barns perspektiv avses ~som det visar sig för barnet~, barnets erfarenheter, intentioner och uttryck för mening." Grunden finns i de ontologiska antaganden, vilket är att fånga barnens livsvärld, en fenomenologisk ansats. Barnperspektiv däremot sätter fokus på ett perspektiv som syftar till att studera en kultur som är skapad för barn eller tillvarata barns villkor och verka för barnets bästa (Halldén, 2003).

2.1.2 Självbild och identitet

Begreppet självbild och identitet beskrivs på skilda sätt av forskare. De använder sig av olika begrepp och har olika perspektiv på vad som påverkar självbilden och identiteten. I den här studien används den fenomenologiska synen på människans jag som i korthet innebär att självbild och identitet formas i den sociala miljön. Ska självbild och identitet förstås så behöver även samhället förstås och vice versa. Det är språket som är förbindelselänken. (Mead, 1976) Självbild och identitet ska inte ses som statiska, utan som processer som är under ständig omformning.

2.1.3 Dyslexidiagnos

Dyslexi är grekiska och betyder ”svårighet med orden”. Dyslexins definition är fortfarande under diskussion då orsaken till dyslexi ännu inte har kunnat fastställas (Zetterqvist Nelson, 2003). En dyslexidiagnos fastställs av medicinskt utbildad exempelvis logoped, inte av pedagoger med specialpedagogisk kompetens inom läs och skriv. 7 % av befolkningen i Sverige har dyslexi, vilket innebär mellan 1-2 elever i varje skolklass (a.a.). Härmed ges en kort översikt hur några aktuella forskare definierar dyslexi.

Enligt Lundberg (2010) innebär dyslexi svårigheter med ord och uppfatta att ord är uppbyggda av ljuddelar. Det vill säga att handskas med språkets ljudsystem, fonologin. För att kunna bli en god läsare måste individen ha en fonologisk förmåga och medvetenhet för att kunna göra fonologisk avkodning (Lundberg, 2010; Ingvar, 2008). Ingvar beskriver begreppet fonologisk medvetenhet: ”Begreppet fonologisk medvetenhet syftar på förmågan att känna igen, identifiera och hantera stavelser och fonem i det talade språket – att känna igen de minsta ljudbärande delarna av ett ord.” (Ingvar, 2008, s 13). Ingvar är samtidigt tydlig med att man måste se till helheten i diskussionen kring dyslexi. Han menar att kärnan i debatten egentligen är att personen med dyslexi har en oförmåga till läsinlärning trots normal intelligens, motivation samt metodiskt har tränat läsinlärning. Ingvar betonar också att det för dyslektiker kan vara svårt med det talade språket. Det är inte ovanligt med en försenad talutveckling, ett otydligt tal och svårigheter med att få fram orden. Ord kan också sammanblandas. Ingvar påtalar att det finns studier som visar att människor med ett snabbt och välartikulerat tal uppfattas som kompetenta och begåvade medan det motsatta tillskrivs människor med ett ”segare” och otydligare tal.

Enligt Zetterqvist Nelson (2003) kan dyslexi mycket kortfattat uttryckas som specifika läs- och skrivsvårigheter, ett språkbiologiskt funktionshinder, som hos barn och vuxna visar sig genom att man har ”... stora svårigheter att antingen läsa eller stava eller både och.” (Zetterqvist Nelson, 2003, s 8).

Ordet diagnos kommer också av grekiskan och betyder särskiljande kunskap, bedömning. Tidigare var diagnos ett begrepp som användes inom det medicinska området, men nu används begreppet i olika sammanhang utanför det medicinska (Drakos & Hydén, 2011). Drakos och Hydén uttrycker: ”Ordet diagnos har en kraft att namnge och förklara olika tillstånd.” (Drakos & Hydén, 2011, s 17). Drakos och Hydén påtalar att den människa som har fått en diagnos bär med sig den genom livet, vilket också ger konsekvenser för den människan.

3 Tidigare forskning

I det här kapitlet beskrivs dyslexins forskningsområde och dess utveckling. Därefter tas forskning upp som berör självbild och identitet och dess relation till inläring. Den avslutande delen i det här kapitlet handlar om forskning om elever i läs- och skrivsvårigheter i relation till deras självbild och identitet.

3.1 Dyslexi

3.1.1 Historisk forskningsbakgrund

Den nedan beskrivna historiska bakgrunden är på intet sätt heltäckande utan ska ses som en kort översikt, med nedstamp i betydelsefulla personer och händelser för forskningen inom dyslexiområdet.

I slutet av 1800-talet hade en engelsk ögonläkare, Morgan, en teori om att svårigheter med att läsa hade med brister i synsinnets funktion att göra. På 1920-talet bedrev skolläkaren Alfhild Tamm studier på barn utifrån teorin att problem med att läsa var av språklig art. Tamm lade en viktig grundsten i forskningsfältet för dyslexi nämligen att det var av betydelse att barnen fick en tidig diagnos och behandling för då skyddades barnet från mindervärdighetskomplex. Om barnet drabbades av ångest och modlöshet kunde det innebära oöverstigliga hinder för dess utveckling inom läs-området (Myrberg, 2007).

Enligt Myrberg framkom inte några avgörande framsteg inom forskningen mellan åren 1920-1970, med undantag av Bertil Hallgrens doktorsavhandling "*Specific Dyslexia*" 1950. Den handlade om studier av beteendegenetiska grunder till dyslexi. Zetterqvist Nelson (2003) menar att det tydligt kan urskiljas en medikalisering under 50- till 60-talet. Läs- och skrivsvårigheter uttrycktes som en diagnos orsakad av *organiskt betingade avvikelser* och eleverna skulle behandlas i speciella läs-klasser. Under 1970 till 80-talet svängde pendeln däremot mot en avmedikalisering och det var först då som dyslexi-forskningen tog fart här i Norden. Det kan, enligt Zetterqvist Nelson, ses som en reaktion mot normaliseringsprocessen som spreds skolpolitiskt. Bergen-projektet (1970-talet) var ett samarbete mellan forskare i Norge, Danmark och Sverige med bland andra Ingvar Lundberg. Bergen-projektet har betytt mycket för det nordiska samarbetet inom dyslexiforskningen och har lämnat betydelsefulla bidrag till internationell forskning (Myrberg, 2007). Det skrevs ett stort antal vetenskapliga avhandlingar. Karin Taube är en av betydelsefulla forskare som började sina studier under den här perioden. Hon har senare forskat om sambandet mellan läs- och skrivsvårigheter och svagt självförtroende och identitet (Taube, 2007b). Taube har i sin forskning satt eleven i centrum. Efter Bergen-projektet startade 1988 Kronobergs-projektet som var en omfattande surveyundersökning av barns läs- och skrivförmåga. Ett samarbete mellan Danmark och Sverige resulterade i Bornholms-projektet som har gett viktiga vetenskapliga resultat kring den fonologiska medvetenheten (Myrberg, 2007).

1989 bildade Curt von Euler, Ingvar Lundberg och Gunnar Lennerstrand Svenska Dyslexistiftelsen. Stiftelsens viktigaste uppdrag är att främja och stödja forskning och kunskapsutveckling inom dyslexi, att sprida kunskap och bevaka frågor som rör dyslexi. Tillsammans med Svenska Dyslexiföreningen som bildades 1998 har dessa två organ varit den viktigaste kraften att föra fram forskningsbaserad kunskap om dyslexi (Myrberg, 2007). Det finns också kritiska röster som står i skarp motsättning till att dyslexiforskningen återigen

har medikaliserats. Det har sedan 1990-talet varit en betoning på de biologiska faktorerna medan de sociala, kulturella och historiska har setts som sekundära problem (Zetterqvist Nelson, 2003). Än i dag syns en polarisering mellan de som förespråkar ett individorienterat och diagnostiskt synsätt kontra de som främst ser generella insatser i skolan för att arbeta med skriftspråket.

Historiskt kan man följa samma utveckling inom dyslexiforskningen som med andra specialpedagogiska problem. Tidigare har forskningen haft en betoning på medicinsk inriktning. Studier av mer kvalitativ riktning som t ex berör dyslexins påverkan på identiteten är mindre vanliga (Zetterqvist Nelson, 2003).

3.1.2 Forskningsfältet

Forskningsfältet för dyslexi kan på senare tid, enligt Zetterqvist Nelson (2003) delas in i fem områden. Det första området handlar om de biologiska orsakerna till dyslexi. Det andra området vill kartlägga förekomsten av dyslexi. Det tredje området försöker fastställa kriterier för att diagnostisera dyslexi. Det fjärde området handlar om prognostiska aspekter. Det femte området handlar om studier som syftar till att finna pedagogiska fungerande metoder. Det är med andra ord det fjärde och femte området som är av störst intresse för den här studien och som tas upp nedan.

Zetterqvist Nelson (2003) har i sin forskning utgått från barnets perspektiv på sin situation med diagnosen dyslexi. Fokus i hennes forskning har varit språket, hur barnen samtalar om sin dyslexidiagnos. Zetterqvist Nelson har utgått från barnintervjumaterial och funnit fyra kvalitativt skilda förhållningssätt som inte ska betraktas som hierarkiskt ordnade. En del beskriver dyslexin som en del av barnen själva, andra som en del av skolan. Den tredje gruppen håller diagnosen på avstånd och en fjärde avvisar diagnosen helt och hållet.

Alatalo (2012) har kommit fram till att det är av vikt att lärare som bedriver läs- och skrivinläring har ingående kunskaper om skriftspråksinläring för att eleverna ska kunna behålla sitt självförtroende. Lundberg (2006) samtycker och påpekar att för de elever som har lätt för läsinläringen har inte undervisningsformen så stor betydelse. De eleverna lär sig i stor utsträckning att uppnå flyt och säkerhet i sin läsning, vilken metod de än möter i skolan. För de elever som har svårare att lära sig läsa är den första läsinläringen av stor betydelse och kan vara helt avgörande för om en elev lär sig läsa. Lundberg menar att läsundervisningen måste bygga på vetenskaplig grund och ska vara väl genomtänkt, systematisk och anpassad till den enskilda elevens nivå. Både Lundberg (2006), Taube (2007) och Ingvar (2008) menar att lära sig läsa är inte lika naturligt som att lära sig att tala och utvecklas inte spontant, utan kräver vägledning eller undervisning. Även Alatalo (2012) påpekar att läraren måste kunna bedöma var eleven befinner sig i sin läs- och skrivutveckling för att vidare kunna hjälpa eleven att utveckla god läsförmåga. Tjernberg (2011) har i en studie satt fokus på framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande.

Upplevelsen av att inte vara en duktig läsare färgar av sig på självuppfattningen (Myrberg, 2007). Rosén (2012) uttrycker att en positiv läs-självbild påverkar läsresultat positivt. Rosén menar också att elever som inte kan läsa eller har svårt att läsa riskerar att fara illa. Så viktig är läsförmågan i vårt kunskapsamhälle. Forskare är i dag eniga om att ju tidigare insatser i skolan desto större blir effekten (Myrberg, 2007; Ingvar, 2008).

Carlsson (2011) har kommit fram till att elevers med läs- och skrivsvårigheter anpassning till omvärlden kan beskrivas som en kamp. Carlsson menar att kampen pågår på tre plan som även är sammanflätade med varandra. En kamp på ett samhälleligt plan, en annan på det pedagogiska och en tredje kampen på det existentiella planet om vad det innebär att leva med ett annorlundaskap. Carlsson beskriver att elevernas känsla av att inte räckta till, att prestera något utanför utvecklingszonen, kan skapa ångest och panik. Det är inte ovanligt att elever har haft en misstanke om sin egen dumhet som förklaring till svårigheterna (Carlsson, 2011).

3.2 Identitet och självbild

Självbild och identitet är två begrepp som används inom skilda kunskapsområden, till exempel psykologi och sociologi. Det kan uppstå problem då samma begrepp används inom skilda områden och därmed tillskrivs olika betydelser. Identitet och självbild blir då oklara och mångtydiga begrepp (Zetterqvist Nelson, 2003). Det är med andra ord av vikt att jag definierar hur identitet och självbild ska förstås och tolkas i den här studien. Definitionen får nämligen konsekvenser för hur jag tolkar och förstår elevernas berättelser respektive inte tolkar eller förstår dem. Jag kommer att använda den symboliska interaktionismens synsätt då jag definierar självbild och identitet. Självbild ska ses på det sätt som eleven uppfattar sig själv och benämns inom symbolisk interaktionism som jag-uppfattning. Identitet benämns som jaget. De två begreppen går in i varandra, eftersom hur eleven uppfattar sig själv påverkar elevens identitet och vice versa. Det är viktigt att tydliggöra att självbild- och identitetsbegreppen ska ses som processer som är föränderliga och mångfacetterade. Det är elevernas berättelser och uttryck som i den här studien är centrala. De tolkningar jag gör av elevernas självbilder och identiteter ska inte ses som slutgiltiga utan som möjliga tolkningar.

3.2.1 Självbild och identitet vid inläring

Relationen mellan självbild och inläring är allmängiltig (Taube, 2007b). Taube utgår från Shavelsons hierarkiska modell för att förklara hur självbilden påverkas av inläring i skolan. Längst upp i hierarkin finns en allmän självuppfattning. Under är den indelad i tre avdelningar; den verbala, den matematisk-logiska och den sociala, emotionella och fysiska. Alla elevens egenskaper har inte samma värde. De områden som är centrala för eleven har större betydelse för eleven. Dessa är också mycket svåra att förändra. Taube uttrycker att hon tänker att självbilden finns bakom ett filter som lättast släpper igenom tolkningar som stämmer överens med de tolkningar som redan finns i självbilden. Taube menar att: "Filtrets funktion är alltså att åstadkomma överensstämmelse mellan självuppfattningen och intryck från omvärlden och att om möjligt medverka till att höja självvärderingen." (2007, s 26). Innanför filtret finns områden i olika kluster. Hur betydelsefulla dessa områden är beror på hur nära klustrens kärna de är. Elevens sammanlagda självvärdering, de vill säga självbilden är summan av de för eleven viktiga klustren. Har en lärare funderingar kring en elevs självbild ska hon, enligt Taube, studera elevens beteende. Elever med inlärningsproblem i skolan visar enligt Taube:

- Bristande kognitiv förmåga
- Ineffektiva strategier
- Passiv inlärningsstil
- Mindre uthållighet
- Bristande förmåga att kontrollera sin inläring.

Elever undviker också inlärningssituationer där det finns risk för ett misslyckande (Taube, 2007b).

En intressant iakttagelse är att om en elev visar framgång inom ett område så finns den en spridningseffekt till andra områden. Har dessutom eleven en känsla av kontroll och upplever framgång så får det en positiv inverkan på självvärderingen som höjer elevens självbild. Får eleven också uppmärksamhet för sina framgångar av för eleven viktiga personer i omgivningen så höjs självvärdering ytterligare (Taube, 2007b).

3.3 Läs- och skrivinlärningens påverkan på självbild och identitet

Taube (2007b) uttrycker att självbilden utvecklas av erfarenheter, av omgivningen och särskilt av betydelsefulla personers värderingar. I självbilden finns också ett inbyggt motstånd mot förändringar. Om inte självbilden stämmer överens med nya upplevelser så upplevs det hotande och kan utlösa försvarsmekanismer som t ex obehagskänslor. Dessa känslor vill människan undvika. Det innebär att självuppfattningen och den personliga upplevelsen påverkar människans beteende. Människans strävar alltid efter att höja eller bibehålla jag-uppfattningen. Utsätts människan för en upplevelse som tolkas som hotande så kan det vara bättre att undvika upplevelsen i fortsättningen. Taube sätter detta i relation till den tidiga läsinlärningen i skolan. Hon menar att barn vill lära sig, men inte till vilket pris som helst. Upplever barnet upprepade misslyckanden får självbilden stark negativ påverkan. För att rädda självbilden/självkänslan så kan barnet komma att undvika situationer där han/hon upplever misslyckanden och får en passiv inlärningsstil. Lusten att behålla eller höja självbilden har hamnat i konflikt med lusten att lära sig läsa (Taube, 2007b).

Taube (2007b) påvisar att tre faktorer påverkar hur en människa värderar sig själv. Den första faktorn är människans jämförelse mellan sitt ideal-jag och sitt real-jag, sitt upplevda jag. Stor skillnad mellan ideal-jag och real-jag sänker självvärderingen. Hur starkt människan påverkas av skillnaden beror också på hur viktig upplevelsen är för individen. Att lära sig läsa är viktigt. Det vet de allra flesta barn som börjar skolan. Det är något som inte bara lärarna i skolan påpekar utan också föräldrar. Att misslyckas inom det området kan med andra ord få en avgörande betydelse för elevens självbild. Den andra faktorn är människans uppfattning om hur andra värderar honom eller henne, det så kallade social-jaget. Den tredje faktorn är människans egen upplevelse av sitt reella jag, real-jaget. Dessa tre faktorer påverkar varandra på ett mycket komplicerat sätt, hävdar Taube. Hur starkt de påverkar beror också på ett antal faktorer som exempelvis individens upplevelse av kontroll. En lyckad upplevelse där barnet har en känsla av kontroll stärker självbilden. Framgång inom ett område har också en tendens till att sprida sig till andra områden. Taubes (2007b) tankar kan sättas i relation till begreppet KASAM, det vill säga känsla av sammanhang (Sense Of Coherence, soc) formulerat av Antonovsky (Larsson, 2000). KASAM innebär att tre delar ingår i sammanhanget. Dessa delar är känslan av förståelse, hanterbarhet och meningsfullhet. Det finns, enligt Larsson (2000) ett samband mellan KASAM och hälsa. Hög KASAM innebär en låg ångestnivå och vice versa.

Individens sociala omgivning påverkar också upplevelsen. För elevens läsinlärning så är det betydelsefullt hur klasskamraters klarar sin läsinlärning. Barnet speglar sig i de andra barnen. Hur lyckas jag i min läsinlärning i förhållande till de andra eleverna i klassen? En elev med

svårigheter att lära sig läsa kan känna att hon inte klarar det som klasskamraterna klarar, vilket påverkar hennes självbild. Även de vuxna i barnets närmaste omgivning har en påverkan på barnets självbild i relation till läs- och skrivinlärning, både lärarna i skolan samt barnets föräldrar. De dagliga erfarenheter som barnet får inom att läsa och skriva påverkar också barnet och hans/hennes självbild (Taube, 2007b).

Taube påpekar att tidiga insatser förebygger att en negativ självbild tar form. Hon uttrycker att en vägledande princip är att inte låta elever misslyckas före särskilda insatser. Ett påstående som även Lundberg (2010) samtycker till. Det är enligt Taube (2007b) initialskedet som är allra svårast. Misslyckanden och problem för elever här brukar tyvärr inte sällan sprida sig till serier av misslyckanden.

Ingvar (2008) påtalar att det i skolans högre stadier inte är ovanligt att elever med dyslexi har dåligt självförtroende. Det kan bero på det stora problemet med läsförståelsen som gör det svårt att klara av de mer självständiga arbeten som ökar med ålder i skolan.

Wellros och Wellros (2012) beskriver ett utanförskap som kan drabba den som inte fullt behärskar skriftspråket. De betonar att de som inte kan läsa och skriva lika bra som sina jämnåriga kamrater upplever ett stigma som de bär med sig överallt och blir extra synligt i vissa situationer. Det beror på skriftspråkets höga status i det moderna samhället. Wellros och Wellros påtalar också att de som inte läser lika mycket på grund av svårigheter med att läsa och skriva inte lär sig de abstraktioner som finns i språket och de skriftspråkligas föreställningsvärld. De får med andra ord inte samma kunskaper om omvärlden som sina klasskamrater. Ordförrådet utökas inte heller i den omfattningen. Ju svårare texterna blir desto mindre läser de med svårigheter, desto mindre lär de sig och desto dummare känner de sig i skolan, vilket påverkar deras självbild och identitet även i andra situationer.

4 Teoretisk anknytning

De teoretiska utgångspunkterna utgörs av den symboliska interaktionismen, teorin om stigmatisering och stämplingsteori. Studiens koppling till den teoretiska ramen visar sig genom att läs- och skrivinläringens påverkan på självbild och identitet görs i en social skolmiljö genom interaktion med klasskamrater och lärare. Symbolisk interaktionism kan förklara hur en människa formas genom interaktion, det vill säga i samspel med andra. Språket, både det verbala och kroppsliga, ses som en betydelsefull symbol i interaktionen. Stigmatisering belyser hur en människa påverkas av att känna sig avvikande och hur det kan påverka beteendet.

4.1 Symbolisk interaktionism

Enligt Trost och Levin (2004) är den symboliska interaktionismen ett teoretiskt synsätt som hjälper oss att förstå, inte förklara eller förutsäga, skeenden i den sociala verkligheten. Den bygger på ett antal grundläggande föreställningar om verkligheten. De är:

1. Definition av situationen.
2. All interaktion är social.
3. Människan interagerar med hjälp av symboler.
4. Människan är aktiv.
5. Människan befinner sig i nuet.

Hur människan definierar sin situation (1) avgör hur hon agerar och beter sig. Människan tolkar sin verklighet subjektivt. Hur en människa agerar måste sättas i relation till kontexten, det sammanhang hon verkar i. Tolkningen kan ske både på en medveten och en omedveten nivå och påverkas givetvis av kultur och historia. Förändras definitionen av situationen så förändras också människans föreställningsvärld och vice versa. Beteendet är kopplat till hur människan tolkar och uppfattar avsikten och intentionen i andras handlingar. Nuet är sammanbundet med både dåtid och framtid. Människans föreställningsvärld, som bygger på den tidigare sociala interaktionen, styr hennes svar och handlingar. Det kan också tydliggöras av att människan har en selektiv varseblivning. Det är den aktuella föreställningsvärlden som styr vad hon varseblir. *Vad personen ser är vad hon förväntar sig att se* (Trost & Levin, 2004).

Att interagera (2) är en av hörnstenarna i den symboliska interaktionismen. Att interagera med språk innebär både det verbala som det icke verbala språket. Att tänka ses som en integration med sig själv. Orden blir till symboler (3) som får sin betydelse utifrån hur människan har definierat situationen (Trost & Levin, 2004; Taube, 2007b). Inom symbolisk interaktionism ses människan som aktiv (4). Hon är med i en process där ingenting ses som statiskt. Människan är föränderlig och styrs också av sina känslor och värderingar. Tänkandet ses som cirkulärt. Med andra ord så kan det uttryckas, att på det sätt en människa agerar säger en del om hans/hennes åsikter, känslor och erfarenheter. Enligt Trost och Levin (2004) så glömmar människan aldrig sina upplevelser något utan hon använder sig av sina gamla erfarenheter i nuet för att kunna definiera sin situation (5).

George Mead och Charles Horton Cooley sammankopplas med den symboliska interaktionismen (Trost & Levin, 2004; Taube, 2007b). Mead påtalade att människan tar andras perspektiv för att se på sig själv och genom detta synsätt både bygger hon och omformar sitt

jag. Det innebär att ska jaget förstås så måste samhället förstås och vice versa. Det går inte att skilja samhället och dess individer åt. Det är språket som är förbindelselänken mellan jaget och samhället (Mead, 1976; Taube, 2007B). Trost och Levin (2004) tydliggör att det är genom språket vi kan använda andras åsikter och värderingar för att se på oss själva. Mead (1976) hänvisar till att jaget kan delas in i två delar, me och I. Me ses som den som utövar en social styrning endast kan förändras i långsam takt. I är den kreativa och spontana. Dessa två delar samverkar dualistiskt. Me bromsar I och I påverkar me till en långsam förändring.

Enligt Trost (2004) skapade Horton Cooley begreppet ”spegeljaget”. Han menade att hur vi värderar oss själva, vår självbild, påverkas av hur vi tror att andra värderar oss. Människan ser och tolkar andra människors föreställning av sig själv. Det innebär att människan ser andras bild av sig själv och får på så sätt en egen bild av sig själv. De föreställningar vi erhåller styr i sin tur våra handlingar, vårt agerande (Trost & Levin, 2004; Taube, 2007b).

Jaguppfattningen är en organisatorisk enhet som består av olika tolkningar av jaget som är relaterade till varandra. Dessa tolkningar av jaget är synen på den egna förmågan/förmågorna och personligheten och jaget i relation till andra, omgivningen och de värderingar som ges till dessa tolkningar. Inflytandet av omgivningen påverkar och utvecklar jag-uppfattningen (Trost & Levin, 2004).

4.1.1 Stigmatisering

Gustavsson (1998) menar att den mest inflytelserika teorin om förhållningssätt och tänkande kring människor som uppfattas som avvikande är Goffmans stigmatiseringsteori. Teorin innebär att människor som faller utanför ramen av rådande normer i samhället uppfattas som avvikande. Gustavsson (2000) uttrycker att människor med funktionshinder ingår i de avvikande, men använder istället beteckningen ”de svaga grupperna”. Gustavsson har forskat kring människor med utvecklingsstörning. Med svag menas missgynnad eller glömd. Enligt Goffman (2011) och Hörnfeldt (2011) förväntas en avvikande människa att förverkliga en roll som har låg status och som skiljer den avvikande från övriga människor i samhället, de normala. Hörnfeldt (2011) uttrycker att ett barn som får en diagnos och är medveten om diagnosen troligtvis kommer att agera i enlighet med diagnosen. Även Gustavsson (2000) menar att integrationen av människor med funktionshinder i samhället har gett dem de sämsta platserna, vilket i den här kontexten blir synonymt med Goffmans (2011) beteckning låg status. Det skapas en distans mellan avvikande och samhället. De avvikande och de normala ska däremot inte betraktas som två mot-poliga grupper utan mer som en två-polig, där varje individ spelar med i båda rollerna i olika sammanhang (Goffman, 2011). Det som händer hos den som avviker är att hon införlivar i sig de rådande normerna och därmed själv bidrar till sin egen utstötning och nedvärdering. Stigmatisering är en process som sker generellt i alla samhällen. Det är varje samhälle som avgör vilka som kommer att uppfattas som avvikande respektive normala. Det som förefaller intressant är att de stigmatiserade reagerar på ett relativt likartat sätt trots olika stigman (Goffman, 2011).

Den stigmatiserade står enligt Goffman i ett kraftfält av olika argument om hur hon bör se på sig själv, den egna jag-identiteten. För att förstå den stigmatiserades situation och hur det kan upplevas att vara avvikande använder sig Goffman av beskrivningar av olika identiteter som en person har. Den virtuella (skenbara) sociala identiteten är det som vi vid första anblicken tillskriver en person för att kunna kategorisera personen. Den virtuella sociala identiteten skiljer sig från den faktiska sociala identiteten. Den faktiska sociala identiteten är de egenskaper hon faktiskt visar sig vara förbunden med, vilket kan förändra den första virtuella

sociala identiteten. Då en person har någon form av mindre önskvärd egenskap än övriga inom samma kategori så reduceras hon, enligt Goffman, till att i vårt medvetande gå från en ”vanlig” person till en utstött. Att stämpas på det här sättet innebär ett stigma. Det handlar med andra ord om en individ som skulle ha accepterats i det vanliga sociala samspelet, men som på grund av något, till exempel en egenskap, får de normala att avstå från en gemenskap med henne. Hon avviker på ett icke önskvärdt sätt och besitter därmed ett stigma. Det är skillnaden mellan den virtuella och den faktiska sociala identiteten i en negativ form som skapar stigmat. Goffman förtydligar:

”Termen stigma kommer alltså här att användas som benämning på en egenskap som är djupt misskrediterande, men man måste ha klart för sig att det som verkligen behövs för att klarlägga detta är ett språk som inte rör egenskaper utan relationer.” (Goffman, 2011, s 11)

Om det är tydligt vad som skiljer den stigmatiserade från de normala så kan det uttryckas att hon är misskrediterad (Goffman, 2011). Är det däremot inte självklart för omgivningen, inte direkt uppenbart, så är det frågan om en misskreditabel stigmatisering. Att ha dyslexi innebär därmed att det är frågan om en misskreditabel stigmatisering. Dyslexin är inte direkt synbar utan framkommer först i situationer där det innebär att ha en åldersadekvat god läs- och skrivförmåga. Det finns enligt Goffman i stort sett tre olika typer av misskrediterande stigma. Det första innebär kroppsliga missbildningar, vilka oftast är direkt synliga. Den andra typen är ”fläckar” på den personliga karaktären såsom alkoholism, homosexualitet och psykiska rubbningar. Den tredje typen är ”tribala” så kallade stambetingade stigma såsom ras, nation eller religion. Dessa tre stigma kommer inte att vidareutvecklas här då de skiljer sig från den misskreditabla stigmatiseringen (Goffman, 2011). Ohlsson (2011) beskriver att en diagnos kan vara stigmatiserande för människan. Den ger människan en kategorisering och kan även tillskriva henne egenskaper som sällan uppfattas som positiva.

Hos den stigmatiserade finns ständigt en känsla av att inte veta vad de normala tänker om henne. Den stigmatiserade personen kan uppleva i umgänget med de normala att de utsätter henne för intrång i hennes privatliv (Goffman, 2004). Jag tolkar det som att Goffman menar att den stigmatiserade i samvaro med normala kan behöva avslöja mer än hon vill. Ett exempel på detta är när en elev med dyslexi i grupparbete med klasskamrater inte har förmågan att arbeta i samma takt som övriga elever. Hon kan då känna sig tvingad att avslöja sitt funktionshinder för att ge en förklaring till sin långsamma arbetstakt och för att de andra eleverna ska visa hänsyn. Det kan för eleven vara ett intrång i hennes privatliv. De stigmatiserade kan därmed också skapa en strategi att hålla sig undan för att slippa att avslöja sin avvikelse, vilket är möjligt då dyslexin inte är en synbar avvikelse (Goffman, 2011; Ohlsson, 2011). Det kan också vara så att den avvikande reagerar på ett motsatt sätt och istället försöker sig på en fientlig gåpåaranda. I kontakten mellan den avvikande och de normala kan det med andra ord uppstå konflikter. De normala kan i sitt sätt att försöka visa hänsyn mot den avvikande också förstora och synliggöra avvikelsen. Å andra sidan kan ett icke hänsynstagande förhållningssätt innebära att den avvikande åsidosätts och hamnar i ett utanförskap. Båda sätten innebär dock att uppmärksamheten är riktad mot avvikelsen och skapar en känsla av obehag och en besvärande upplevelse både hos den avvikande samt de normala (Goffman, 2011).

Det finns en ambivalens i den stigmatiserades sätt att vara och inte vara en i gruppen av avvikande i. Å ena sidan kan hon här slippa förklara sina svårigheter och vara en som alla andra. Å andra sidan vill hon kanske inte betrakta sig själv som en avvikande och kan då vilja ta avstånd från de stigmatiserades grupp (Gustavsson, 2000). Ett avgörande i den avvikandes

utveckling är då hon upptäcker att medlemmarna i den stigmatiserade gruppen är precis som vilka människor som helst (Goffman, 2011).

Då en misskreditabel människa möter nya människor uppstår en situation där den misskreditabla oftast först försöker undvika att hans funktionsnedsättning blir synlig (Goffman, 2011). Gustavsson (2000) påtalar att de flesta med en utvecklingsstörning valde att dölja sitt funktionshinder. För dyslektikern innebär det att undvika situationer där hennes funktionsnedsättning avslöjar svårigheter med att läsa och skriva. Till slut tvingas den misskreditabla att ta beslut, ska hon öppet berätta eller inte, låtsas kunna eller inte eller till och med ljuga eller faktiskt hålla sig till sanningen. För den misskreditabla människan innebär också ett avslöjande att hon får möta och förhålla sig till de fördomar som sätts samman med funktionsnedsättningen (Goffman, 2011; Gustavsson, 2000).

Det finns tillfällen då den avvikande står i valet att göra ett avslöjande av sitt tillkortakommande. I sammanhanget är det viktigt att förstå att hon försöker sondera vad ett avslöjande innebär för den här gruppen. Hon kan då genom att dölja sin oförmåga välja att mer eller mindre medvetet att röja andra tillkortakommande och därmed även göra andra människor illa eller ge upphov till missförstånd (Goffman, 2011).

Det är vanligt att de avvikande delar in världen dualistiskt, i en liten grupp som vet och som hon kan lita på och en större grupp som är ovetandes. För de avvikande finns det människor som är vänliga och har kunskap. Dels de som har samma stigma och dels de normala personer som är väl förtrogna med den stigmatiserades liv (Goffman, 2011). För dyslektiker kan det vara föräldrar, lärare och specialpedagoger/speciallärare.

Goffman använder sig av begreppet stigmasymboler. Stigmasymboler är kännetecken som ger social information och särskilt effektivt drar uppmärksamheten mot den stigmatiserades tillkortakommande. Stigmasymbolen avslöjar bristen med en nedvärdering från den övriga gruppen som följd. För dyslektikern i skolan kan stigmasymboler vara de kompensatoriska hjälpmedlen, till exempel datorn.

Goffman tar särskilt upp barn som har ett stigma kan skyddas av sina föräldrar. De kan i hemmet låtsas som ingenting och berättar inte heller för barnet om vad som väntar i framtiden. Det kan handla om att föräldrarna vill invänta en mognad hos barnet före ett avslöjande för att de fruktar att barnet inte är tillräckligt starkt för att få veta "sanningen". Om barnet hålls för länge i skyddet utan vetskap kan det innebära att hon inte förbereds för den väntande framtiden (Goffman, 2011).

4.1.1.1 Stämplingsteori

Stämplingsteorin inom symbolisk interaktionism är ett sätt att tillämpa tänkandet kring "avvikande beteende".

Enligt Becker (2006) skapar alla sociala grupper regler. Vissa regler är formellt antagna som lag och bevakas av polis. Andra regler är underförstådda, informella överenskommelser av den sociala gruppen. De upprätthålls genom olika informella sanktioner. Den som bryter mot de olika reglerna betraktas som utanförstående. Det har betydelse i vilken omfattning en regel överskrids. Becker menar att det anses rimligt att göra vissa överträdelser, och ändå betraktas som gruppmedlem, medan andra överträdelser gör att personen betraktas som utanförstående. Det varierar från fall till fall hur en överträdelse ska betraktas. Den sociala gruppen kan inte

betraktas som en enhet utan innefattar olika grupper. En människa kan ingå i flera olika sociala grupper beroende på rum och tid.

Becker (2006, s 22-23) definierar avvikelser så här:

... sociala grupper skapar avvikelser genom att upprätta de regler vilkas överträdelse utgör avvikelser och sedan tillämpa dessa regler på specifika personer och beteckna dem som utanförstående. Ur detta perspektiv är avvikelser inte en egenskap hos den handling som personen begår utan en följd av att andra tillämpar regler och sanktioner på en "överträdare".

Det innebär att vara avvikande inte är en homogen grupp. Att bli betraktad som avvikande är en följd av andras reaktioner på en handling. Vissa personer kan till och med betraktas som avvikare utan att ha brutit mot någon regel. Det finns också de som har brutit mot någon regel, men trots det inte betraktas som avvikande. Det beror med andra ord på hur andra reagerar på handlingen (Becker, 2006). Gustavsson (2000) menar att alla relationer bygger på ett ömsesidigt väljande. Han uttrycker att: "Detta kan kallas för det moderna vardagslivets naturliga segregering." (Gustavsson, 2000, s 244). Att undvika en grupp av människor är något som barn lär sig i en socialiseringsprocess där de vuxnas agerande är barnens förebilder. Detta sker på ett oftast omedvetet sätt. Gustavsson uttrycker också att vi väljer människor som liknar oss själva. Likheten ger en känsla av trygghet. Gustavsson menar också att det finns en rädsla hos människan att själv bli betraktad som avvikande då hon umgås med människor som verkar annorlunda eller konstiga. Gustavsson kallar detta en naturlig social segregering då den inte syftar till att medvetet utesluta någon avvikande grupp. Det handlar istället om: "... människors grundläggande behov av att göra världen meningsfull och hanterbar." (Gustavsson, 2000, s 246).

En diagnostisering kan ge den avvikande en grupptillhörighet. I den kan den avvikande hämta kraft och stöd för att hantera sitt funktionshinder (Ohlsson, 2011; Gustavsson, 2000). För människor med dyslexi kan det innebära att medlemskap i en förening för dyslektiker kan ge stöd till dyslektikern att hantera sina svårigheter i samhället. Föreningen kan också aktivt arbeta mot föreställningar som kan vara en grund för människors stigmatisering (Ohlsson, 2011). Det innebär inte att människor med en dyslexidiagnos ställer sig utanför den normala gruppen. Istället rör de sig mellan de olika grupperna (Gustavsson, 2000).

Gustavsson (2000) påtalar också att barn till föräldrar med liknande svårigheter kan få en kraft till att klara av uppgifter trots svårigheter de möter. Har en förälder lyckats trots en liknande svårighet så ger det en tilltro till den egna förmågan hos barnet. Barnet kliver därmed över från att se sig själv som avvikande till att vara en av de normala.

5 Metod och genomförande

I följande kapitel redovisas val av forskningsansats och metod. Metoden beskrivs utifrån urval, genomförande och bearbetning/analys. Därefter behandlas studiens trovärdighet, giltighet och generaliserbarhet, samt etiska aspekter.

5.1 Forskningsansats

Då avsikten med studien är att ta del av elevernas upplevelser av sina läs- och skrivsvårigheter i skolan samt hur de har påverkat deras självbild och identitet så har studien en fenomenologisk och hermeneutisk ansats med livsvärlden som grund.

Carlsson (2009) beskriver att den forskning som har sin grund i en fenomenologisk forskningsansats ”... på ett fruktbart sätt kan fånga utsatta människors försök att leva upp till de krav som dagens samhälle ställer på dem.” (Carlsson, 2009, s 233). Ett exempel kan vara elever med läs- och skrivsvårigheter i skolan. För att förstå elevernas identitet i relation till sina läs- och skrivsvårigheter måste jag tränga in i elevernas livsvärld, därav vald forskningsansats. Elevernas livsvärld kännetecknas som förgivettagande och implicit. Att få tillgång till deras livsvärld görs genom språket, då görs den explicit och kan bli förstådd.

5.1.1 Fenomenologisk forskningsansats

En fenomenologisk ansats med livsvärlden som grund är en kvalitativ forskningsinriktning som innebär att forskningen är inriktad på att studera den konkreta världen som den visar sig för konkret existerande människor (Bengtsson, 2005). Det är den världen som vi lever i och är nära förbundna med, allt som är möjligt att erfara och göra. Det är just förbundenheten mellan människa och värld som är själva kärnan i begreppet livsvärld (Berndtsson, 2009). Både Bengtsson och Berndtsson uttrycker att det är ett ömsesidigt beroende mellan subjekt och objekt i en pluralistisk och mångfacetterad värld, en levd värld.

Begreppet livsvärld myntades av Edmund Husserl som betraktas som den moderna fenomenologins grundare. Husserl menade att livsvärlden föregår och förutsätts av vetenskap och reflektion. Livsvärlden är både en social och historisk värld. Enligt Heidegger går det inte att ställa sig utanför livsvärlden. Heidegger använde sig av begreppet ”vara-i-världen”. Det innebär att vara i en värld som påverkas av det liv som den är förbunden med, men också att den i sin tur påverkar världen, det vill säga en odelbar helhet. Merleay-Ponty använder begreppet ”vara-till-världen” för att beskriva livsvärlden. Han beskriver en helhet mellan kropp och själ. Vi befinner oss i ett förhållande till allt som vi möter i världen. Livsvärlden blir då en värld som är förbunden med livet, öppen och oavslutad (Bengtsson, 2005). Bengtsson uttrycker att människans livsvärld betraktas i sitt sammanhang och respekteras utifrån sina villkor. En medvetenhet om forskarens påverkan måste också ingå.

Att utgå från fenomenologin ger enligt Bengtsson (2005) och Berndtsson (2009) metodologiska konsekvenser. Två villkor måste uppfyllas; att livsvärlden görs till ett undersökningsobjekt, det vill säga en vändning och följsamhet mot ”sakerna”, och att livsvärldsfenomenologin inte förblir filosofisk. Metoderna kan präglas av metodologisk kreativitet. Syftet är att skapa möten mellan livsvärldar. I den här studien möter jag elever

med en dyslexidiagnos livsvärld. Genom språket berättar de om sina upplevelser och tolkningar av skolerfarenheterna.

5.1.2 Hermeneutisk forskningsansats

Hermeneutiken är enligt Lindholm (1999) en tolkningslära. Inom hermeneutiken uttrycks att vi människor aldrig kan ställa oss utanför när vi studerar verkligheten. Hur vi tolkar och förstår verkligheten utmärks av att vi är historiska människor. Ett kännetecken för den hermeneutiska tolkningen är en medvetenhet om den egna förförståelsen i tolkningsarbetet. En förutsättningslös tolkning är därmed en orimlighet (Ödman, 2007). Tolkningen i den här studien kommer att ske i hermeneutisk anda. Berndtsson (2009) berättar att den moderna hermeneutiken vilar på livsvärldsfenomenologisk grund.

Hermeneutisk tolkning innebär att tillskriva betydelser, innebörder och mening. Lindholm (1999) uttrycker att vi tilldelar en företeelse en innebörd. I ordet innebörd finns en tanke mot det förflutna, men också en föreställning om den framtida prognosen. ”Att tolka är att tyda tecken. Vi gör betydelseangivelser, berättar att vi ser något som något.” (Ödman, 2007, s 57). Ödman menar också att vi tolkar när vår förståelse inte räcker till. Vi tolkar då för att vi vill förstå. Enligt Ödman handlar hermeneutik om att tolka och förstå, från nuet mot det förgångna, där ett syfte också är att se ett framtidsperspektiv genom att referera till den egna praxisen, från nuet mot framtiden. Detta pendlande mellan förfluten tid, nuet och framtid sker på olika analysnivåer. I tolkningsarbetet finns det ett dialektiskt förhållande mellan text och kontext, mellan del och helhet som samspekar och mellan förståelse och förklaring. Tolkaren är i ständig rörelse mellan del och helhet, vilket kallas ”den hermeneutiska spiralen”. Tolkaren är på samma sätt i ständig rörelse mellan förståelse och förklaring, vilket uttrycks som den ”allmänna kunskapsspiralen”. En hermeneutisk regel är att söka en tolkning som är maximalt god och känns bra (Lindholm, 1999).

5.2 Metodval

Det centrala i den här studien är vilka skolerfarenheter eleverna har samt vilken betydelse deras läs- och skrivsvårigheter kan ha för deras självbild och identitet. För att få svar har jag valt den kvalitativa forskningsintervjun. Metodvalet har gjorts efter hur på bästa sätt livsvärlden kan göras rättvisa. Kommunikation och interaktion är nödvändiga ingredienser för att skapa möten och överbrygga världar (Bengtsson, 2005; Berndtsson, 2009). Med hjälp av intervjuerna erhålls kunskap om elevernas livsvärld (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale och Brinkmann påtalar att genom tolkning av livsberättelser kan vi få en viss tillgång till människors livsvärldar. En grundförutsättning för en dialog i hermeneutisk anda är att den förs på lika villkor, vilket är viktigt att beakta i den här studien. Är det rimligt att tro att det kan bli på lika villkor i en intervju mellan vuxen och barn? En medvetenhet att som intervjuare vara öppen och lyhörd kan göra att maktklyftan minskar.

Jag kunde valt en annan kvalitativ metod, till exempel att låta eleverna skriva berättande svar på enkätfrågor. Med tanke på elevernas läs- och skrivsvårigheter, så valdes den metoden bort. Jag kunde också låtit eleverna spela in muntliga svar, men hade då inte fått möjlighet att se det ickeverbala språket, vilket är viktigt i tolkningsarbetet.

Att närma sig ett barns livsvärld kräver, enligt Johansson (2003), en särskild metodologi. Johansson påpekar att förutom kunskap om barn krävs det också kunskap om hur man

samtalar med och närmar sig barn. Det innebär att närma sig barnet i både fysisk och psykisk mening. Det kräver närhet, sensitivitet, respekt och är mer tidsomfattande än intervjuer med vuxna. Det handlar om att vinna barnets förtroende. Det kräver också en vilja att närma sig barnets livsvärld och en öppenhet för att förstå ett barns uttryck. Kommunikationen är inte bara ord, utan även kroppsspråk, tonfall och ansiktsuttryck. Därför måste forskaren sträva efter att lära känna barnet och bli accepterad för att kunna tränga in i barnets livsvärld. Johansson påpekar att samtal med barn måste ske på barnets villkor. Olika syn på barn möjliggör eller hindrar ett närmande till barn. Att se barn som människor med behov, vilja, olika förmågor och önskningar och i sin tur försöka tolka och förstå dessa underlättar ett närmande till barnets livsvärld. För att närma mig elevernas livsvärld gjorde jag besök före intervjun. Eleverna fick vara med i planeringen av min delaktighet i deras skolvärld. Jag var öppen inför att även göra besök i elevernas klassverksamhet, men enbart om eleverna ville det. Det var inget som eleverna önskade och det gjordes därmed inte.

Johanssons påpekande att det krävs kunskap om hur man samtalar med barn blir särskilt relevant i den här studien (Johansson, 2003). Begreppen självbild och identitet är svårförståeliga för barn i 12-års åldern. Det har särskilt tagits hänsyn till att det krävs frågor som är formulerade så att de utgår från 12-åringens livsvärld, det vill säga 12-åringens erfarenhet och språk.

5.3 Urval

Urvalsgruppen består av fem elever i årskurs 6 med dyslexi-diagnos i en kommun i Västsverige. Skälen till att utgå från elever i årskurs 6 är att de har en tillräcklig skolhistoria att presentera efter flera års erfarenheter av hur de har upplevt sin skolsituation. De har fått betyg för första gången i december 2012 och de har genomgått de nationella proven i svenska för årskurs 6. Det innebär att de har fått tydliga besked om vilken kunskapsnivå de befinner sig på. De är förhoppningsvis tillräckligt gamla för att kunna sätta ord på sina känslor, narrativt återge historier och berättelser för en utomstående på ett begripligt sätt. De har också ett framtida perspektiv då de står inför en ny skolperiod i grundskolan. De ska snart träda in i en högstadieperiod med ett ökat krav på läsförmåga (Lundberg, 2010). Det innebär att studien också kan vara relevant för dem. Det kan vara intressant för eleverna själva att stanna upp och reflektera över sin egen skolhistoria. Kan intervjuerna väcka tankar hos eleverna som gör att de kan se sig själva i ett annat perspektiv? Skälet till att jag valde elever med en dyslexi-diagnos har varit att läs- och skrivsvårigheterna troligtvis har varit omfattande.

För att få möjlighet att möta elever i årskurs 6 som har en dyslexidiagnos kontaktades först samtliga rektorer på de kommunala skolorna samt några friskolor, via mail med ett missivbrev (se bilaga 1). Det krävdes rektors tillåtelse att få genomföra en studie på den skola som de var ansvariga för. Till rektorerna ställdes också frågan om jag tilläts kontakta den verksamma specialpedagogen på skolan för att komma i kontakt med elever enligt urvalskriterierna. Samtliga rektorer var positiva till ett deltagande i studien och specialpedagogerna har varit länken till att komma i kontakt med elevernas föräldrar och eleverna. Efter kontakt med 16 av skolorna fick jag information om att det fanns 7 elever i årskurs 6 med en dyslexidiagnos. Några få skolor har jag inte kunnat nå trots upprepade telefonsamtal och mail. Vårdnadshavarna till en av eleverna ville inte att deras barn skulle medverka i studien. Specialpedagogen till en av eleverna ville inte vara länken till elevens vårdnadshavare. Vårdnadshavarna till de återstående eleverna var positiva till att deras barn medverkade i studien. Så var även eleverna. Det sammanföll att tre av eleverna gick i samma klass sedan

höstterminen 2012. Jag kunde inte se att det påverkade studien i någon riktning. De hade helt olika bakgrunder till och med årskurs 5. De andra två eleverna gick på olika skolor. Föräldrarna fick först frågan av skolans specialpedagog om jag fick lov att kontakta dem via mail eller telefonsamtal. Därefter samtalade jag med föräldrarna samt skickade dem ett mail där studien beskrevs, (se bilaga 2). Då föräldrarna var positiva tillfrågades deras barn till att delta i studien. Både föräldrar och elever har lämnat ett skriftligt medgivande (se bilaga 3).

5.4 Genomförande

Jag träffade fyra av eleverna, en och en, vid ett tillfälle före intervjuerna för att skapa en kontakt oss emellan. Då samtalade vi både om studien samt andra områden som till exempel fritidsintressen. Vi bokade också tider för intervjuerna där eleverna fick vara med och styra för att de skulle påverka deras studier så litet som möjligt. Den femte eleven skulle jag också besöka före intervjun, men på grund av att specialpedagogen var hemma för vård av barn och mailkontakten inte fördes vidare till rätt lärare så träffades vi för första gången vid intervjutillfället. Eleven var väl förberedd tack vare specialpedagogen på skolan.

Fyra av intervjuerna ägde rum på elevernas hemskolor under skoltid i klass- eller grupprum alternativt i konferenslokal. Alla intervjuer har varit i miljöer som präglats av lugn och ro. Den femte intervjun önskades av eleven ske i hemmiljön, vilket jag inte kunde finna något skäl till att inte tillmötesgå. Även den skedde i lugn och ro i ett inglasat uterum. Vid intervjuer med barn är det viktigt att beakta det skeva maktförhållandet som råder mellan den vuxna och barnet. Det är viktigt att undvika att bli förknippad med en lärare som ställer barn frågor de själva redan vet svaret på. Frågorna som ställs under intervjun bör heller inte vara långa och komplicerade (Kvale, 2009). I de kvalitativa intervjuerna som här genomförts fanns det inga frågor med svar som är rätt eller fel utan avsikten var att få ta del elevernas upplevelser av deras skolerfarenheter. Intervjuguide användes (se bilaga 4).

Vid tre av intervjuerna fick det bokas ytterligare tider för att få svar på samtliga frågor. Intervjutiden varierade mellan 45-65 minuter.

Intervjufrågorna ställdes ur en narrativ diskurs. Enligt Kvale (2009) kan narrativa intervjuer tjäna många intressen av vilka två här är intressanta. Den ena skälet är att en narrativ intervju i sin berättelseform kan fokusera på viktiga specifika händelser, här elevens dyslexi i relation till hennes självbild och identitet under skoltiden. Det andra skälet som gör att den narrativa diskursen kommer att användas är att den passar då det handlar om att se det från den intervjuades perspektiv – hennes livshistoria. Intervjuerna spelades in med hjälp av dator. Då alla elever i årskurs 6 i den här kommunen har egna datorer så var det inte en märklig företeelse att använda den.

5.4.1 Bearbetning och analys

Intervjuerna transkriberades ordagrant. Därefter lyssnades intervjuerna igenom ännu en gång för att se att transkriberingen var korrekt gjord. Vid specifika tillfällen har hur eleven svarat kommenterats i marginalen, till exempel elevens intonation (Kvale, 2009).

För att få struktur och överblick åt intervjuerna menings-kodades de. Det innebar att nyckelord knöts till en del av texten. På så sätt systematiserades de omfattande textmassorna och mönster och teman blev synliga (Kvale, 2009). De teman som synliggjordes i samtliga

intervjuer strukturerades upp i fem rubriker: skolerfarenhet, självbild och identitet, diagnosens betydelse för elevens självbild och identitet, betyg och de nationella proven i svenska för årskurs 6 och framtid. Det kunde skönjas likheter och olikheter mellan intervjuerna, trots att det inte var något syfte i analysen att göra någon jämförelse mellan elevernas livsvärldar.

Jag har i resultatdelen valt att återge vissa väl utvalda delar av intervjuerna, men delvis förändrade till en mer skriftspråklig form, för att förstärka trovärdigheter i studien (Kvale, 2009). I analysdelen finns en sammanfattande analys.

5.5 Trovärdighet, giltighet och generaliserbarhet

Begreppen trovärdighet, giltighet och generaliserbarhet har funnits med i arbetet under hela studien. Från planering av intervjufrågorna, till intervjuerna, analysen och rapportskrivandet.

För att kunna bekräfta det resultat som har framkommit i studien har studiens alla delar beskrivits ingående. Trovärdigheten i den kvalitativa studien innebär att visa leden mellan den beskrivande aspekten till den skapande och slutligen till den kontrollerande aspekten (Kvale, 2009). Kvale använder begreppet hantverksskicklighet. Att vara trovärdig innebär, enligt Kvale, att kontrollera, ifrågasätta och att teoretisera.

Genom min bakgrund som grundskollärare med vana att samtala med elever i årskurs 6 så förstärks studiens giltighet. Observationerna av elevernas icke verbala språk och en följsamhet för de reaktioner eleverna har gett under samtalet har troligtvis förstärkt tilliten mellan eleverna och mig. I kvalitativa studier innebär giltighet att vara noggrann i sina beskrivningar hur man har gått tillväga (Stukat, 2005). Jag har försökt att vara tydlig i beskrivningar av elevernas resultat för att förstärka giltigheten. Läsaren kan då avgöra om de tolkningar jag har gjort verkar rimliga. I två av intervjuerna valde jag att återkomma till eleverna för att jag själv tvivlade på elevernas svar. Jag ställde då liknande frågor för att se om de svarade på samma sätt de hade gjort första gången, vilket så också skedde. Det ökade studiens giltighet.

Att generalisera en kvalitativ studie skiljer sig från att generalisera en kvantitativ studie. Kvale och Brinkmann (2009) menar att man kan göra en analytisk generalisering av en kvalitativ studie, vilket innebär att en bedömning görs utifrån i vilken mån resultaten går att överföra från den här studien till en annan studie i en annan situation. Bedömningen bygger på en analys av likheter och olikheter mellan den här studien och andra studier. För att det ska vara möjligt måste studien bestå av tydliga beskrivningar (Kvale & Brinkmann, 2009). Den här studien har inte för avsikt att vara generaliserbar. Syftet är att få en fördjupad förståelse för hur det kan upplevas att vara elev med dyslexi i dagens skola och vilken betydelse det kan ha för självbild och identitet. Däremot så överlämnar jag till läsaren att göra sina jämförelser mellan studiens elever och andra elever med en dyslexidiagnos och studien kan därför sägas vara naturalistiskt generaliserande.

5.6 Etiska aspekter

Då eleverna i studien är minderåriga har det krävts ett informerat samtycke av vårdnadshavarna (Kvale, 2009). Informationen till studien har utgått från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2011) gällande information, samtycke, konfidentialitetskrav och nyttjanderätt.

Information om studiens syfte och tillvägagångssätt lämnades huvudsakligen i det inledande skedet till samtliga rektorer, specialpedagoger, vårdnadshavare och elever. Vårdnadshavare och elever fick tydligt förklarat att eleven när som helst har rätt avbryta sitt deltagande. Inte någon av deltagarna ska kunna identifieras, då samtliga namn är fingerade. Samtliga har också informerats om den rådande tystnadsplikten och att intervjuerna enbart får användas för detta forskningsändamål. På så sätt uppfylls konfidentialitetskravet och nyttjanderätten.

Det som främst i den här studien har beaktats är att samtal kring elevernas läs- och skrivsvårigheter kan väcka obehagliga minnen. I samtalen har därför ett särskilt observerande samtidigt ägt rum för att se och tyda elevernas kroppsspråk och hur de svarar. Då eleven har visat signaler att de inte vill fortsätta samtalet i den riktning det har tagit har medvetet riktning bytts. Särskilt viktigt har det varit i den intervjun där eleven inte kände till att han hade dyslexi samt inte ansåg att han hade läs- och skrivsvårigheter.

6 Resultat och analys

Resultatet för varje elev redovisas individuellt utifrån de fem teman som framkom då texterna menings-kodades. De fem olika rubriker är:

1. skolerfarenheter
2. självbild och identitet
3. dyslexi-diagnosens betydelse och påverkan för elevens självbild och identitet
4. betyg och nationella prov i svenska för årskurs 6
5. framtid

Därefter redovisas en sammanfattande tolkning och analys utifrån aspekter relaterade till studiens syfte och frågeställningar.

6.1 Elevresultat

Eleverna presenteras i följande ordning: Anna, Börje, Calle, David och Elof. Alla elevers namn är fingerade i uppsatsen.

6.1.1 Anna

Anna går på en liten friskola i staden sedan januari 2013. Anna gick tidigare på en av kommunens landsbygdsskolor. Annas föräldrar fattade beslutet att göra ett skolbyte för Anna och hennes lillebror för att de skulle få möjlighet att gå i mindre klasser med fler pedagoger.

6.1.1.1 Skolerfarenhet

Anna berättar att i förskoleklass så hade de tränat lite på bokstäver och siffror, men det var i första klass som själva arbetet började. Anna berättar vidare att det inte var så jobbigt i årskurs 1. Däremot så var det redan då som hon la märke till att hon hade svårare med läs- och skrivinläringen än sina klasskamrater.

Jag tyckte det var svårt att läsa och så, men jag visste inte att jag hade dyslexi och allting. Jag trodde bara att jag hade lite svårare än andra för att läsa. ... Jag kände att jag inte hade roligt när jag läste. Jag bara läste för att komma igenom texten. Sedan visste jag nästan inte vad den handlade om.

Den skillnad som Anna noterade var att klasskamraterna läste snabbare medan hon fick ljuda sig igenom bokstav för bokstav. Det tog lång tid att komma igenom en text. Anna mindes inte heller efter genomläsningen vad texten handlade om och hon tyckte det var jobbigt och tråkigt att läsa.

Att skriva var också något som Anna upplevde svårt och ansträngande. Hon var inte nöjd med att bokstäverna inte blev så fina som klasskamraternas och att hon gjorde många stavfel. Framförallt så tog det väldigt lång tid för Anna att skriva eftersom hon fick tillbringa mycket tid i kö för att fråga fröken hur olika ord stavades.

Jag stavade ofta fel. Nästan hela tiden. Så då var det mycket att gå och rätta. Så var det en massa med småfel. Man fick gå fram och tillbaka hur det skulle stavas, så eller så, liksom snabbfrågor.

Egentligen var det inte så viktigt för Anna att stava rätt. Det var viktigare att skriva fint och det kände inte Anna att hon kunde. Anna upplevde att det var arbetsamt att läsa och skriva i första klass, men det var först i årskurs 3 som svårigheterna eskalerade. Eftersom det tog lång tid för Anna att läsa och skriva och hon hade svårigheter med läsförståelsen så började hon att ta hem skolarbete för att kunna ta hjälp av sin mamma.

När jag kände att jag inte hängde med då tog jag hem allting och gjorde det hemma. Så det jag inte kunde, gjorde jag hemma med mamma, och det jag kunde ville jag göra i skolan. Då blev det enklare att göra det.

Det var främst svenska och matematik som Anna tog med hem och arbetade med tillsammans med sin mamma. Anna berättar att hon ofta var trött i årskurs 3 och att hon stördes av ljud i klassrummet. Hon behövde tystnad för att kunna koncentrera sig. Anna påtalar att mycket tid i skolan gick åt till att få hjälp med att få uppläst instruktioner och frågor. Det blev påtagligt och synligt i matematiken då hon ägnade mycket tid åt att stå i kö för att få hjälp av fröken.

Det var jobbigt när man skulle läsa en text så här, även om det bara var en mening så gick jag fram i trean och då fick man gå fram och tillbaka väldigt mycket. Man fick ju ställa sig på kö. Och då fick man ju ställa sig för att få läst upp den (frågan i matematikboken) och sedan skriva svaret och sedan ställa sig igen och så vidare.

Anna skulle egentligen ha varit på fritidshemmet efter skolan, men stannade kvar i klassrummet för att träna extra på stavning med mera tillsammans med sin lärare. I årskurs 3 samtalade Anna och hennes föräldrar med lärarna om Annas läs- och skrivsvårigheter och en eventuell läs- och skrivutredning. Anna hade nu fått vetskap om att det var många i hennes släkt som hade dessa svårigheter och Anna tänkte att det kanske var så för henne också. En dyslexiutredning gjordes av logoped på sjukhuset då Anna gick i årskurs 4. Anna berättar att det blev skillnad för henne i skolan då hon hade fått sin dyslexidiagnos.

Det var då jag fick gå iväg och träna mycket upp till. Och jag fick mer hjälp inne i klassrummet, märkte jag. ... Jag fick ändå hjälp innan, men de försökte ge mig bättre redskap och försökte prova olika saker med mig, som jag skulle passa till. Innan hade de gjort samma nästan, bortsett från läsningen då där någon läst det för mig, men de hade inte gjort någon större grej av det. Men när de visste att jag hade dyslexi så försökte de se hur de kunde lösa det. Jag kanske kunde lära mig att läsa bättre?

Anna fick också en personlig dator att tillgå, men den användes inte i så stor utsträckning. Läsförståelsen tränades extra med speciallärare och Anna fick stundtals gå ifrån den vanliga lektionen för att träna, vilket inte alltid uppskattades av henne då det skedde på till exempel en bildlektion. Annas berättelse innefattar att skolgången många gånger varit slitsam, vilket hon upplever att det inte varit för hennes klasskamrater.

Och så var det så här att när man hade gjort färdigt en sak så fick man spela spel och sådant. Och vissa fick välja sin IUP (individuell utvecklingsplan) själv. Det tyckte jag var jobbigt. Då fick jag sitta och jobba varje sådant IUP-pass, medan andra var färdiga. ... Vissa måste slita jättemycket!

Anna förtydligar att det kunde göra henne ledsen och irriterad, men det var inget hon visade i skolan. Det var hemma gråten kunde komma.

Då Anna började i årskurs 6 så fick alla i årskurs 6 till 9 på skolan en personlig dator. Datorn och de kompensatoriska programmen, till exempel talsyntes, underlättade för Anna i hennes skolarbete.

Idag upplever Anna att hon har det ganska bra i skolan. På den nya skolan har de ännu inte köpt in en scanner, men när det är gjort så kommer Anna att kunna använda talsyntes igen. Mamma är fortfarande ett stort stöd för Anna. Hon hjälper till med läxor och tränar med Anna inför prov. Anna har också funnit strategier för att klara inläring trots dyslexin. Hon har förstått att hon kan kompensera med att hon är väldigt visuell.

6.1.1.2 Självbild och identitet

I årskurs 1 så la Anna märke till att hennes klasskamrater läste snabbare, de förstod vad de läste och att de även verkade ha roligt av att läsa. För Annas del handlade läsning då om att ljuda sig igenom texten utan att få någon förståelse. Anna funderade över varför det inte var så lätt för henne som för klasskamraterna. Även vid skrivning så jämförde sig Anna med klasskamraterna och la märke till att hon oftare stavade fel än de andra i klassen. Hon tyckte inte heller att hon skrev lika fint som klasskamraterna. För Anna var det jobbigt i situationer i skolan där det ingick att läsa och skriva, men hon upplevde ändå att hon var en duktig elev. Svårigheterna med att läsa och skriva påverkade då inte hela hennes skolsituation.

I årskurs 3 däremot började svårigheterna synas i allt skolarbete och det började stressa Anna.

Ja, trean var allra värst! Då visste vi att jag hade det svårt och så. Vi skulle läsa för de som går i nian och jag gillade inte alls att läsa då. När läs-läxan skulle ta tio minuter så tog den kanske en halvtimme, fyrtio minuter för mig att göra någonting sådant. Det var liksom inte roligt.

Det var då som Anna började ta med skolarbete hem för att hon inte kände att hon klarade det själv i skolan. Hemma fick hon stöd och hjälp av mamma. Anna tyckte om matematik i årskurs 3 och om någon frågade henne vad hon var bra på i skolan så brukade hon svara matematik.

Om folk undrade vad jag var bra på, då sa jag att jag var bra på matte för jag ville vara bra på matte. Jag visste att jag inte var bäst i matte, men det var en sådan sak jag också kunde ta hem för jag ville ligga först och kunna mycket om matte. Jag tyckte ändå att det var ett roligt ämne.

I årskurs 3 så hade eleverna i Annas klass rättstavningsläxa med skriftligt förhör i skolan. Anna tränade mycket på orden, men trots det så var det många gånger som hon endast hade tre ord av tio rättstavade. Bland klasskamraterna så samtalade man om läx-resultatet, trots att läraren hade sagt att ingen behöver berätta sitt resultat. Anna började själv känna att hon inte var så duktig.

Det var mycket man skulle berätta för varandra. Hur många poäng fick du och... Jag ville helst inte säga det för alla sa att de fick tio poäng och jag fick liksom bara tre poäng. ... När man var mindre var det väldigt viktigt att man skulle ha bra poäng och så. ... Ja, det var hur duktig man var. ... Ja, jag kände det själv att jag inte var så duktig. Det var jobbigt att alla frågade: Vad fick du för poäng? Så jag ville inte säga det utan sa att det inte gick så bra. Men, när man var liten så tjatade de nästan tills de fick ut det ur en. Jag tyckte det var så jobbigt!

Idag gör det inget för Anna om klasskamrater ställer frågor, vilket hon också har fått vara med om i och med skolbytet i januari månad. Däremot så är hon noga med att presentera "hela" sig. Hon har dyslexi och det påverkar hennes skolarbete, men hon berättar också att hon tycker mycket om att rida och har egen häst.

6.1.1.3 Diagnosens betydelse för elevens självbild och identitet

Även efter dyslexidiagnosen så tyckte Anna att det kändes obekvämt att bli synlig i skolan på grund av sina svårigheter. Anna ville inte själv berätta om diagnosen för någon i klassen, men hon ville samtidigt att hennes klasskamrater skulle veta. Diagnosen skulle ge en förklaring till varför Anna behövde mycket hjälp av lärarna och varför hon hade tillgång till dator, till skillnad från hennes klasskamrater. Lärarna berättade för klasskamraterna att Anna hade dyslexi och vad det innebar, men trots det så fick hon många frågor av klasskamraterna, vilket hon upplevde som jobbigt.

Jag tyckte det var jobbigt att svara på allas frågor. Du har dator och inte jag! Det var det som var det jobbiga att jag fick säga om allting hela tiden. Jag tyckte det var lite jobbigt att jag har svårt med det liksom. ... Jag vill inte vara den som alla kollar på.

När alla klasskamrater hade ställt sina frågor i femman så minskade också känslan av att vara annorlunda för Anna. Tidigare hade hon en känsla av att klasskamraterna inte såg Anna utan främst hennes dyslexi.

Det var att kompisarna kollade hur jag var bara för att jag hade dyslexi inte hur jag annars var utan det kändes som om de tog mig för att jag hade dyslexi. De kollade mig efter det.

Anna upplevde även att lärarna främst samtalade med Anna om hennes dyslexi och hon önskade att de hade pratat även med henne om sådant som de samtalade med hennes klasskamrater om, till exempel ridning och hästar.

Frustrationen kan fortfarande komma för Anna då hon läser inför prov och inte förstår, men då pratar Anna med mamma och tar hjälp av henne. Anna ska kämpa med engelskan där hon saknar grundläggande kunskaper. Idag har Anna accepterat dyslexin.

Men, jag har ändå tänkt att jag inte kan ändra på det så det är liksom bara att försöka göra det bästa av det.

6.1.1.4 Betyg och nationella prov i svenska i årskurs 6

Anna fick betyg för första gången i julas. Hon berättar att hon fick F i betyg i svenska. Hon var inte godkänd för hon hade inte klarat alla kunskapskrav. Anna har haft många samtal med sin mamma om betyg i skolan. Både Anna och hennes mamma har trott att det finns en risk att Anna aldrig kommer att bli godkänd i ämnet svenska på grund av dyslexin. Tidigare har Anna trott att om hon blir godkänd i svenska så kan hon som mest få ett E eller på sin höjd ett D. Nu har Anna gjort de nationella proven i svenska och hon betonar att hon är jättenöjd då hon är godkänd i alla delmoment.

Det har gått väldigt bra. Jag har varit godkänd i alla. På det muntliga har jag fått ett B. ... Och allt som allt var som ett C då i svenskan. ... Det känns jättebra!

6.1.1.5 Framtiden

På högstadiet ska Anna fortsätta att arbeta hårt och göra sitt bästa.

Jag tänker att sjuan och åttan är att göra sitt bästa och försöka hänga med mycket. Och så i nian försöka extra, extra mycket inför de nationella proven så att jag är med hela tiden. Så man kan få ett godkänt betyg i alla fall.

6.1.2 Börje

Börje går på en stor F-9 skola i ett av kommunens större samhällen. Han började på den här skolan i årskurs 6. Tidigare gick han på en mindre F-5 skola i ett litet samhälle. Börje reser till och från skolan med buss. De första åren i skolan tillbringade Börje i en annan kommun i Västsverige. Börje har även en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning, ADHD.

6.1.2.1 Skolerfarenhet

Börje uttrycker att han var galen i årskurs 1 till 3. Han berättar att han hade stora svårigheter med att sitta still och koncentrera sig på skolarbetet. Börje kommer ihåg att hans första fröken visade stort tålamod och sällan blev arg på honom. Hon tillät honom istället att gå ut och röra på sig. Börje berättar att fröken nog visste att han hade "det" och det var därför hon sällan blev sur eller arg. Börje tror att det var hans mamma som hade pratat med fröken om hans beteende och svårigheter med att läsa och skriva. Börje kände att han fick mycket hjälp av sin första fröken och att han klarade vissa skoluppgifter. Han har fortfarande kvar hennes telefonnummer från klasslistan.

Det var min favoritlärare, lärare 1. Med lärare 1 fick jag ju gå ut. Jag har kvar hennes nummer, hem-nummer från vår klasslista.

Läs- och skrivinläringen i de första årskurserna var svår för Börje. Han berättar att det gick dåligt för honom när han skulle lära sig läsa och skriva och att han tyckte det var tråkigt. Han ville helst komma undan och slippa arbetet med att läsa och skriva.

Börje berättar vid ena intervjun att han tidigt, redan på lågstadiet, la märke till att klasskamraterna var bättre på att skriva och läsa. Vid andra intervjun så uttrycker han att det var nog var i årskurs 5 eller 6.

Tror jag märkte det i sexan, femman. ... Konstigt.

I årskurs 4 så bytte Börjes klass lärare. Börje berättar att den nya läraren inte var snäll mot honom. Han upplevde att han fick mycket skäll, inte bara för att han hade svårt att sitta still, utan för hur han än gjorde så var det fel.

Hon (den nya läraren) var inte som lärare 1 var, för lärare 1 hjälpte mig hela tiden, men av henne fick man ingen hjälp. Hon lärde inte ut så himla bra. Så skällde hon på mig när jag kom för tidigt, men sedan när jag cyklade så kom jag för sent och då fick jag skäll för det. Åh, hon var jobbig den läraren.

Han medger också att han hade väldigt mycket spring i kroppen och gjorde saker utan att tänka efter, vilket innebar att många vuxna blev arga på honom.

Börje berättar att det var i ungefär årskurs 4 som han lärde sig att läsa. Han kunde då knappt skriva.

När jag gick i trean, fyran, tror jag att det var, så kunde jag knappt skriva. Men, jag försökte. Om jag skrev; jag heter Börje, så här, så stod det jag he och så glömde jag av e och så kunde man inte se.

Börje hade hjälp av speciallärare vid tre tillfällen i veckan i årskurs 4. Han upplevde att han fick hjälp av henne både genom att träna, samt att hon gav honom kompensatoriska hjälpmedel så att han kunde lyssna på texter istället för att läsa.

Då Börje gick i årkurs 4 eller 5 så flyttade familjen till annan kommun, där han började i en mindre landsbygdsskola. Börje tror att det var också då som han fick genomgå olika tester där det konstaterades att han hade både ADHD och dyslexi.

Alltså, jag tror att det var när jag började i X (landsbygdsskolan). Jag är alltså inte hundra, vi har inte pratat om detta. Jag tror att det var i X för då fick jag göra massor av test.

Börje berättar att hans mamma hade misstänkt länge att han eventuellt hade dyslexi. Han berättar att en av hans äldre systrar har dyslexi och även hans kusiner på sin mammas sida.

På min pappas sida har ingen svårigheter, bara min pappa har det. Men, på min mammas sida har min syster Britt och Beata, nej inte Beata, men Britt har det, min syster. Jag tror min mamma märkte av det väldigt fort när jag hade det. Samma sak med min mammas syster, hennes barn har det.

Från årskurs 6 så går Börje och hans klasskamrater på en större F-9 skola. Hans tidigare klass delades i två delar och de fick nya klasskamrater. Han tycker om slöjd och rast. So och matematik kan ibland vara roliga ämnen. Det ämne som han upplever som allra svårast är engelskan och att skriva är också fortfarande mycket svårt.

Börje har idag en personlig dator. Det har alla elever från årskurs 6. Han har talsyntes på datorn, men använder den inte särskilt ofta. Han uttrycker ändå att det är ett bra hjälpmedel.

Börje får stöd av specialläraren vid två tillfällen i veckan. På lektionerna är det beroende på vilken lärare han har hur mycket hjälp han får, berättar Börje.

Lärare 2, hon hjälper mig, men jag tror att lärare 3, han har det så stressigt. Han har ju många elever. Och sedan så är det ju lärare 4, men jag har fått en känsla av att han hjälper mer andra, men mamma skulle ta upp det.

6.1.2.2 Självkänsla och identitet

Då Börje började i årskurs 6 så fick han möjligheten att berätta om sin dyslexi. Han tackade nej. Han menar att han inte kände någon i den nya klassen. Börjes närmsta vänner hade blivit placerade i den andra sexan. Börje tror att när de har gått i årskurs 7 så kommer förmodligen alla ändå att ha förstått. Några av de gamla klasskamraterna har, enligt Börje, listat ut det. Börje berättar också att han ibland har känt sig annorlunda på grund av dyslexin, när han inte har kunnat läsa.

Nej, första dagen när vi var här så kunde jag säga det om jag ville, men det gjorde jag inte. ... Jag kände ingen. Det hade varit skillnad om jag gick där, (Börje pekar mot klassrummet bredvid.) för där hade jag haft Albin, Kalle och Gustav som stöttade mig. Kanske när jag har gått i sjuan så tror jag alla kommer att veta om det för då har jag gått i den här klassen.

Börjes pappa tycker det är bättre att bara berätta om dyslexin, men Börje själv säger det bara till sina vänner som han känner tillit till. Samtidigt så uttrycker han vid ett annat tillfälle att han inte bryr sig om andra får veta för han har ändå respekt i klassen.

Sedan har jag lite respekt i klassen också. ... För jag drar ner dem annars.

Börje berättar att den respekt han har i klassen beror på att han har lätt för att bli aggressiv. Frustrationen han kan känna i olika situationer tar sig uttryck i ilska.

Jag blir arg när jag inte vet vad det står. Ibland är det väldigt frustrerande och så kommer de och tjarar på mig.

Börje tycker att läsningen går bättre idag än tidigare. Han förstår oftast vad han läser. Förstår han inte så hoppar han över det. Däremot att läsa högt för klassen, det ställer han inte upp på.

Ja, men jag vill inte göra det! ... Annars smiter jag. Jag gör något så jag blir utslängd.

Även att skriva inför klasskamraterna undviker Börje. Helst skulle Börje undvika att skriva helt och hållet.

Men, skriva, det ser ju hejkon bacon ut. Jag skriver inte på tavlan. Då dör jag! ... Det blir pinsamt. Alltså, ibland vill jag bara hoppa över att skriva. För det känns som jag kan ingenting.

Just att undvika det som har varit och är svårt är igenkommande mönster då Börje berättar om sin skoltid. Redan i första klass då läs- och skrivinläringen började så tyckte Börje att det var svårt och tråkigt. Ibland lyckades han komma undan både i skolan samt hemma med läxorna.

Tråkigt! Jag ville komma undan. ... Ja, när vi läste hemma så sa jag att jag hade ute att göra och så tog det hela dagen. ... Ibland förstår jag inte när vissa lärare förklarar. Ja, så jag säger, ah, fattar, ja men jag fattar inte.

6.1.2.3 Diagnosens betydelse för elevens självbild och identitet

Då Börje försöker förklara hur han upplevde det när han fick reda på att han hade dyslexi så gör han en jämförelse med hur det var när han fick reda på att han hade ADHD.

Sedan fick vi ju veta att jag hade det. ... Jag tror det mest var jobbigt när jag fick veta att jag hade ADHD. För när man har bråkat med någon kan han gapa ut: -Har du typ damp, eller? Oftast lyssnar jag inte.

6.1.2.4 Betyg och nationella prov i svenska i årskurs 6

Börje fick betyg för första gången på höstterminen i årskurs 6. Han berättar att han inte fick godkänt i svenska, engelska, matte och no. Däremot så har Börje godkänt i so, idrott, slöjd och eventuellt bild och musik.

Engelska, inte godkänt. Jag har inte nått målen. ... Puh, jag fick godkänt i so, men i no fick jag inte godkänt för lärare X, han skrev bara: -Du har ju inte skrivit ner det! Men, då säger min mamma att det är ju meningen att skolan ska hjälpa mig. ... Där blir jag lite arg! Han säger att jag inte klarat det, när han vet att jag har svårt att skriva.

Börje berättar också motvilligt att han nu har haft de nationella proven i svenska. Han är osäker på hur det har gått på läsförståelse-testen och i texterna han har skrivit så är han själv inte nöjd. Han vill helst inte samtala om de nationella proven alls.

Jag hade ingen dator och så skulle jag skriva en text. Så jag fick skriva för hand och det tog två timmar. Det var en text om en bro. ... Å, Herre Jesus! Det kommer jag inte ihåg själv. ... Men, den blev inte så bra. Nej, det är precis samma... nu byter jag samtalsämne.

6.1.2.5 Framtid

Börje beskriver att högstadiet är den viktigaste perioden i skolan, men den innebär också mer läxor för hans del, vilket han tycker ska bli tråkigt. Det är i nian det avgörs om Börje kommer vidare till gymnasiet. Börje berättar att han ska försöka att inte ge upp och strunta i skolarbetet på det sättet han periodvis har gjort tidigare. Han ska försöka att anstränga sig och "hänga med".

Jag tror det kommer att bli svårt, men att jag kommer att fixa det.

6.1.3 Calle

Calle går i årskurs 6 på en stor F-9 skola i ett av de större samhällena i kommunen. Han har gått på samma skola sedan i förskoleklass. Klassen delades i årskurs 6. Därmed är hälften av klasskamraterna nya sedan höstterminen 2012. På intervjuerna så är Calle relativt tystlåten och fåordig. Han sitter en bit från bordet och mössan täcker även delar av ansiktet. Hans svar är korta och jag får ställa många frågor för att förstå honom. Många gånger så svarar han att han inte minns.

6.1.3.1 Skolerfarenhet

Calle berättar att det var roligt i förskoleklass. I årskurs 1 däremot så var det inte lika roligt i skolan. Skillnaden var att i årskurs 1 så skulle de läsa, vilket Calle tyckte var svårt från första början. Calle berättar trots det att han tyckte om svenska. Calle tyckte även till viss del att matematik, so och engelskan (i årskurs 3) var roliga ämnen, men han förklarar inte närmare vad de gjorde som han tyckte var roligt.

M: -Hade ni någon läsebok?

C: -Det kommer jag inte ihåg, men jag tror vi hade någon bok i alla fall. Jag kommer inte ihåg riktigt.

M: Tyckte du det var roligt att jobba med bokstäver?

C: -Nej. Jag minns inte... Det var väldigt svårt.

Calle förklarar att det var svårt att få ihop bokstäverna till ord och någonstans mellan årskurs 2 till 4 så märkte han att de andra i klassen verkade läsa bättre än vad han gjorde.

Bokstäverna kunde jag redan hur de såg då, lite smått så, med uttala dem var det värsta. ... Vissa hade det ju lättare. Vissa kunde ju nästan direkt, men det gjorde inte jag. ... Tänkte bara att det var svårt och...

Calle hade också svårigheter med att skriva. Calle fick gå iväg till en speciallärare tillsammans med några av klasskamraterna för att träna extra på att läsa och skriva. Där var

det tystare, vilket Calle uttrycker att han behövde. Calle har fortfarande behov av att ha tyst omkring sig eller så har han musik i öronen.

Det var skönt att bara komma ifrån för ibland kunde det vara väldigt stökigt, men ibland var det så tyst så att man inte ville.

Calle tror att det var i årskurs 4 som det gjordes en dyslexiutredning. Calle minns inte hur utredningen gick till och ju fler frågor jag ställer desto mer fåordig blir han. Det blev åtminstone inga större förändringar i skolan efter dyslexidiagnosen, enligt Calle. Vid ett senare tillfälle då vi samtalar om hans personliga laptop så berättar han att han hade tillgång till en dator tidigare, men den använde han inte i så stor omfattning.

Jag tror mamma och pappa visste att jag hade det, men de hade inte sagt det till mig. Jag vet inte. ... Jag visste inte vad det var från början, men sedan fick jag reda på det.

I årskurs 4 och 5 så var det inte mycket i skolan som Calle tyckte var roligt. Det var endast slöjd och hemkunskap som han tyckte om. I årskurs 5 så ökade kraven, förklarar Calle. Han hade många läxor och han tyckte det var tufft. Det blev även konflikter hemma under läxstunderna.

Femman var värst. Det var med läxorna som det blev värst med. ... Nej, det var en massa saker. Vi fick så många läxor. Det blev så himla stressigt, kände jag.

Samtidigt så kunde Calle under den här perioden se sin egen läs- och skrivutveckling, berättar han.

Det blev lite skillnad på min skrivning och läsning. Jag läste ju fortare, kunde stava till orden, kan mer ord och vet oftare hur de stavas, men inte alltid.

Idag tycker Calle fortfarande att skolan är tråkig, men samtidigt viktig. Läxorna har minskat radikalt för honom. Han berättar att han ibland arbetar i smågrupper.

Jag är ju i smågrupper och där har vi inga läxor så. Vi får läxa ibland. Typ läsa en text till morgon eller så. De är ju lätta. Jag vet ju inte hur det är med klassen därinne. Det vet jag inte.

Calle får stöd av speciallärare vid 2-3 tillfällen i veckan. Där läser han främst. Han berättar att han ibland tycker det är roligt och vid andra tillfällen tråkigt. Calle känner att han får stöd av flera lärare och han är bra på att räcka upp handen då han behöver hjälp. Han får texterna i so och no upplästa av lärarna för att han ska kunna ta till sig innehållet.

Jag får hjälp med det för de (texterna) innehåller inte svenska eller så. Så de läser upp det för mig. Alltid gör de det. Alltid och alltid. Ibland gör jag det själv och så. Det innehåller inte svenska. Då är det något annat jag ska lära mig.

Läser gör Calle bara i skolan. Han tycker själv att det går bättre att läsa och han förstår vad han läser, men han tycker inte det är särskilt roligt. I skolan så läser han främst serier och actionböcker.

Nej, jag tycker mest om att läsa, typ sådana action-böcker och sådant, typ serier och så. Och lite roliga böcker då, men inte så många.

6.1.3.2 Självbild och identitet

Calle berättar att han sällan har tänkt eller funderat kring sina svårigheter. Det är inget de heller samtalar om hemma. Mamma har också dyslexi och det är hon som har hjälpt och hjälper Calle med läxorna. Han berättar att det har varit jobbigt och svårt många gånger då läxorna skulle göras.

Då vi samtalar om skrivandet i skolan idag så berättar Calle att han har skrivit en berättelse eller saga i årskurs 6, men han säger snabbt att han inte kommer ihåg vad den handlade om och att han inte har den kvar i datorn längre.

Ja, vi har skrivit en. Vi har haft sådant sago-tema och då fick man skriva lite berättelser eller sagor. Jag kommer inte ihåg vad jag har skrivit. Och jag har den inte på datorn längre. Kommer inte riktigt ihåg.

Då Calle får frågan om han någon gång har blivit ledsen eller arg för att det har varit svårt att läsa och skriva så berättar han att det har han blivit många gånger.

Det var med läxorna som det blev värst med.

6.1.3.3 Diagnosens betydelse för elevens självbild och identitet

Då Calle fick berättat av sin mamma att han hade dyslexi så visste han inte vad det var.

Hon sa att jag hade svårt att läsa och så... och jag visste ju inte vad det var så jag brydde mig inte så mycket.

Idag kan Calle bättre förklara vad dyslexi är för något.

När man har svårt att läsa och skriva och vad heter det, komma ihåg saker som man har tittat på. Vissa har ju att komma ihåg mer genom att titta än att höra. Jag lär mig genom att höra.

Calle menar att han aldrig har känt sig annorlunda på grund av dyslexin, men träffar han nya människor så berättar han inte med en gång att han har dyslexi.

C: -Nej, inte så där i början. Men, sedan om jag känner dem lite längre då gör jag det.

M: -Vad säger du då?

C: -Jag bara säger att jag har dyslexi, helt enkelt.

M: -Vet de vad det är?

C: - Ibland frågar de. Ibland vet de.

Calle berättar också att det inte har någon betydelse om hans klasskamrater känner till eller inte att han har dyslexi.

6.1.3.4 Betyg och nationella prov i svenska i årskurs 6

Calle har för första gången fått betyg. Han menar att det gick hyfsat.

C: -Det gick väl hyfsat. Jag hade några F, några E och ett D. Jag fick E i idrott, slöjd, öh, vad var det mer?

M: -Hur gick det i svenska?

C: -Där fick jag F. Nej, eller jag tror att jag fick ett F. Engelska fick jag ett F i och matte fick jag ett F i. So tror jag att jag fick ett E i faktiskt, jag vet inte. No fick jag ett E eller F i, jag vet inte. Jag kommer inte ihåg.

Då vi under intervjun pratar om de nationella proven i svenska så säger Calle att de var halv-jobbiga, men han tror att det har gått bra. Han har ännu inte fått tillbaka dem. Calle fick möjligheten att få texterna upplästa av en lärare och valde det.

6.1.3.5 Framtid

Calle har inte funderat så mycket på att han ska börja högstadiet till hösten. Han förstår att han behöver jobba hårdare och vara mer aktiv på lektionerna för att hans betyg ska bli godkända. I framtiden vill han arbeta med dataspel, vilket också är hans stora intresse.

6.1.4 David

David går på den F-9 skola som har flest elever i kommunen. David har ett stort intresse för idrott och på hans fritid har han hittills ägnat nästan all ledig tid åt fotboll och hockey. Vid intervjun berättade David rikt om sina skolupplevelser. Han skyggade inte för att berätta om sina känslor och tankar kring svårigheterna. Han var rakryggad och hade ögonkontakt under hela intervjun som blev ett långt och intressant samtal.

6.1.4.1 Skolerfarenheter

Då David började i förskoleklass tyckte han att det var kul och enkelt, men i årskurs 1 då de började med läsning var det inte lika roligt längre. Det var svårt för David att läsa och skriva och det tog lång tid.

Det var, när vi då fick boken att vi skulle läsa, då var det jättesvårt för mig att göra det... det gick jättelångsamt.

David berättar att det var ännu svårare att skriva.

Det nog rätt så mycket svårare än att läsa för hur det stavades och hur det lät och allting sådant.

David upplevde att bokstäverna inte stod stilla och han fick ont i både ögon samt huvud när han läste. David fick göra en syn-undersökning och det visade sig att han behövde glasögon.

När man läste så tappade man bort sig för de (bokstäverna) vibrerade. Det såg man ganska tydligt och då var det ganska svårt att läsa. För man koncentrerade sig på vad det stod och då tappade man allting, var man var och allting sådant. ... Ja, så fick man börja om och så kanske det blev så ganska många gånger.

I första och andra klass så tyckte David främst om rasterna i skolan. Han skyndade sig ut och spelade fotboll. Idrott var den lektionen som han tyckte bäst om.

Jag hade nog inget favoritämne så. Det var nog mest att när ska lektionen ta slut? och ut på rast och glömma den och så är det samma sak nästa. Så det var nog mest idrotten som jag tyckte var kul.

Det var i idrott som David själv tyckte han var bra. David fick ett stort intresse för fotboll och hockey tidigt. Fotboll började han spela redan som 3 till 4-åring och åka skridskor började han vid fem års ålder. Idag har han slutat med fotboll, men ägnar de flesta kvällar och helger under hockeysäsongen till att träna och spela matcher. Han berättar försiktigt att han tror att

han är bra, men senare under samtalet kommer det fram att han även får spela med de som är ett år äldre.

Det var i årskurs 2 som David märkte att hade svårare att läsa och skriva än sina klasskamrater.

Då märkte jag att det var många som låg före i sådana böcker i svenskan och läsa och ganska mycket i matte också.

Det gjorde David på sämre humör och han koncentrerade sig ännu mer på läsningen och läste läxan om och om igen för att han ville bli en bättre läsare. David fick också hjälp av en lärare att träna extra med läsningen.

Först trodde David att hans läs- och skrivsvårigheter hade att göra med synfelet, men alla svårigheter försvann inte med att David fick glasögon. I årskurs 3 märkte David att nästan samtliga i klassen läste flytande och han funderade en del vad det kunde bero på att det var svårare för honom. Någoting måste det ju vara, menade David.

Ungefär i årskurs 2 eller 3 så pratade man hemma i Davids familj om det kunde vara så att han hade dyslexi. Davids pappa har läs- och skrivsvårigheter och man funderade om det kunde vara så för David, med det dröjde innan en utredning tog fart. David hann börja på mellanstadiet där han upplevde att det blev allt svårare i matte och svenska. De började även med so och engelska och det blev en del bråk med läxor hemma.

Arg, blev jag nog så här, när jag skulle göra läxorna bara för att... läs-läxa och sådana saker. Då blev jag rätt så arg, så jag inte ville läsa eller göra läxor överhuvudtaget. Men, jag gjorde det ändå.

I årskurs 5 påbörjades en dyslexiutredning på sjukhuset av logoped. Där fick de reda på att David har dyslexi.

Ja, jag tänkte att det kanske var därför det var svårt i skolan. Då kanske det blir lite enklare när jag får dator med hjälpmedel. Så fick vi appar till mobilen och sådant.

Idag så kämpar David med läsningen. Han förstår vad han läser, men det går inte så fort, berättar han. Han har möjlighet att få uppläst texter i skolan, men tackar nej för att träna så mycket han kan. Davids pappa har tränat läsning så att han klarar att läsa idag, även om han inte såsom Davids mamma och storasyster har ett intresse av att läsa böcker.

Ja, det är därför, egentligen ska jag få uppläst vissa saker, men då läser jag dem själv och när det är något svårt så frågar jag.

Lärarna scannar in material till honom och han har tillgång till ett talsyntes-program i datorn, men han tycker det är ansträngande att lyssna på den digitala rösten.

Då är det bättre att läsa själv. Jag har tid och kan läsa det, men har jag bråttom så kan jag göra det. Man följer med i texten och får liksom anstränga sig mer då.

David ska börja lästräna igen tillsammans med en svensklärare. So och no är de ämnen han idag tycker är svårast. Det är mycket att lära genom att läsa. Ibland känner han att han inte vill och önskar att han var sjuk istället, men han har aldrig tagit det i handling.

När vi ska ha lektioner som nu när vi jobbar med ekonomi i so, då är det roligt. Men, när vi ska läsa sådana här jättelånga texter till exempel om Grekland, fast det har vi inte idag, men när vi ska läsa längre texter och nya ord och sådant så kanske, så vill man inte. Då vill man bara vara sjuk och missa. Och glömma av att man har so. Samma sak med no.

Även att uttala nya ord kan David uppleva är svårt. Han behöver höra dem flera gånger innan han kommer ihåg hur de ska uttalas.

6.1.4.2 Självbild och identitet

Under intervjun så får jag uppfattningen att David har en stark självkänsla. Jag ställer frågan om det stämmer. David berättar att det stämmer nog, men det har inte alltid varit så. I ettan, tvåan och trean så tvivlade han mer på sin egen förmåga berättar han, men i och med dyslexidiagnosen så har han stärkts. David upptäckte sina svårigheter tidigt. Redan i första klass. Han såg skillnaden mot klasskamraternas förmågor att läsa och skriva i andra klass och trodde först att hans svårigheter enbart hade med hans synfel att göra. David kunde både känna sorg och ilska över att det var så svårt.

Ja, ledsen blev jag när det inte gick att läsa. Det var omöjligt! Så då blev jag ledsen och arg.

Ilskan kom ut hemma vid läsläsning. Det var inget han visade i skolan. David berättar att det är först från årskurs 5 som han har gjort läxorna självmant. I skolan så läser inte David högt för klassen. Han vill inte visa sina lässvårigheter för klasskamraterna.

Därför att när man läser upp så är det kanske något jätteenkelt ord så blir man ganska nervös att läsa inför hela klassen och så kanske det är något jättelätt ord som man kan och så stakar man sig. Det är ju inte så roligt då.

Även då David tränade extra på att läsa tillsammans med en lärare i ett annat klassrum så fanns rädslan att det skulle komma in elever och råka höra när han läste.

Det var väl mest pirrigt om de som skulle in i det klassrummet kom. Då var det rätt så pinsamt om de kom in och så läste man och så kanske de var bättre på att läsa än vi då. Och då är det kanske lite pinsamt.

David är medveten om att det finns en viss risk att bli retad för sin läs- och skrivsvårigheter. Det är därför som han till viss del håller det hemligt.

Ja, någonstans är det så. Man kan ju inte lita på exakt alla. Det kanske är någon som man inte kan vara med och då blir han ganska arg och börjar reta en och så börjar alla, till exempel.

Däremot så har han accepterat svårigheterna och utgår från sina egna förutsättningar då han arbetar i skolan. Han väljer hellre tunnare böcker och läser fler. Även i faktaskrivandet så har han insett att hans texter sällan är lika omfångsrika som klasskamraters, men han ser till att få med det viktigaste. I engelska så arbetar David med en basbok, medan klasskamraterna arbetar med en mer utvidgad bok.

David tycker skolan idag är ganska rolig, men lite svår. Han tror att skolan nog hade varit roligare om han inte hade haft dyslexi. Han påpekar att då hade han hunnit klart med arbetet på lektionerna och inte som idag behövt slutföra dem hemma.

6.1.4.3 Diagnosens betydelse för elevens självbild och identitet

För David var det en lättnad att få sin dyslexidiagnos.

Det var mest lättnad då när jag fick reda på att det är någonting. För i början så här var det kanske att jag inte ville läsa så jag övar inte. Nu när jag vet varför så... Då vet jag varför det går så sakta...

Lite senare i intervjun så berättar David att innan han fick reda på att han hade dyslexi så hade tanken faktiskt slagit honom att de andra i klassen kanske var mer intelligenta än vad han var. Det var därför som diagnosen var en lättnad för honom. Det hade inte med intelligens att göra.

Idag uttrycker David att han har tränat så på läsning att han inte alltid känner att han har dyslexi och han har aldrig känt sig annorlunda på grund av dyslexin.

Ja, jag är ju fortfarande, vi är ju fortfarande människor och människor, det är bara dyslexin som skiljer.

Däremot så berättar inte David för klasskamrater att han har dyslexi. Några har frågat och då har han berättat. David menar att de flesta har nog redan märkt det. Davids lagkamrater i hockeyn känner däremot inte till hans dyslexi.

De har frågat varför läraren hoppar över mig (vid högläsning), om jag har dyslexi och då har jag sagt ja. Men, vissa frågar inte och då säger jag inte att jag har det.

6.1.4.4 Betyg och nationella prov i svenska i årskurs 6

David fick strax före jul betyg för första gången. Han blev positivt överraskad och berättar att till och med fick högre betyg i vissa ämnen än vad han själv trodde han skulle få. Han är godkänd i alla ämnen och lärarna har förklarat att han har gjort framsteg i årskurs 6, vilket David sammankopplar med sin ökade skolsatsning.

David har under vårterminen gjort de nationella proven i svenska för årskurs 6. Han har en känsla av att det har gått jättebra. Han valde att läsa själv trots att han hade möjlighet att få texterna upplästa. David uttrycker att de nationella proven på sätt och vis var enklare än vanliga prov.

Först trodde jag att det skulle bli som på prov att jag klarar inte det här! Man är ganska stressad. Men, här var det ganska lugnt. Som en vanlig lektion. Jag märkte inte att det var prov. På prov så står det ju matte-prov och SO-prov och då blir man ju så här; det är prov! Det är prov! Det är prov! Men, här stod det ju bara bygga broar och så skulle man läsa och inte bara svara på frågor, utan även läsa. Så man läser det för att komma ihåg det och så ska man skriva ner det.

Även skrivdelarna känner David att han klarade av. Fast ovanan att skriva för hand i 90 minuter kändes i handen. David har fått positiv respons efter ett av delproven av svenskläraren. De ska få tillbaka samtliga delar och gå igenom dem på en lektion.

6.1.4.5 Framtid

David berättar att han anar att det kommer att bli svårare och fler prov på högstadiet. Han är nöjd med att ha tagit beslutet att sluta med fotboll och enbart satsa på hockeyn. Då får han mer tid som kan användas till skolarbete och det gör att han inte behöver känna sig så pressad på skoltid. Han har möjlighet att använda även fritid till skolarbete.

Jag tänker att det kommer bli... det kommer nog bli svårare och fler prov och då är det kanske bättre att fokusera på en sport än att ha två sporter. ... Om vi har prov, så kan jag öva mer. Innan var det mera; jag övar jättemycket i skolan... anstränga mig jättemycket. Jag kan fortfarande anstränga mig, men inte anstränga mig jättemycket.

David har som mål att komma vidare till ett gymnasieprogram med hockey-inriktning. Hockeyn är en viktig del i Davids liv, men han betonar att skolan också är viktig, till och med viktigast. Han inser att han måste fortsätta att satsa på skolarbetet för att ha möjlighet att komma in på hockey-programmet. Den satsning han nu har gjort i årskurs 6 har gett resultat. Lärarna har gett positiv feedback och informerat att han har "gått framåt" i samtliga ämnen. David ser resultat av sitt ökade engagemang för kunskapsinläring.

Nej, men jag vill ju bli bättre. Då får man bra betyg och så kan man fortfarande träna hockey, men man satsar inte jättestort. Utan om man satsar jättestort så kanske man går ner i skolan och då kommer man inte in på hockey-gymnasiet som man vill. Och då har man ju sumpat chansen och kan inte göra det man älskar.

6.1.5 Elof

Elof går i en F-9 skola i ett stort samhälle i kommunen. Elof är tystlåten och berättar inte fritt utan svarar mycket kort på frågor. Han talar med en tyst röst och håller avstånd till mig. Under intervjuerna med Elof visar det sig att han inte har kännedom om att han har dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter. Jag har fått förhålla mig särskilt försiktig under intervjun, på grund av att mina frågor kan få Elof att inse att han har svårigheter som han inte känner till alternativt inte vill känna till. Intervjuerna med Elof blir inte de samtal som jag hade önskat. Jag har fått ge många alternativa förslag på svar till mina frågor, vilket innebär att jag på ett sätt har styrt intervjun i större grad än jag har önskat. Jag fick också vid ett tillfälle avbryta intervjun för att förklara för Elof att det inte finns något rätt eller fel på mina frågor så som det ofta är i skolan. Jag förtydligade genom att säga att jag "bara" är intresserade av hans upplevelser av sin skoltid. Trots det så tog inte intervjun någon vändning utan liknas mer vid ett slags förhör.

6.1.5.1 Skolerfarenheter

Elof berättar att det var svårt då han skulle läsa och skriva i första klass. Då han skrev så blev det inte det han hade menat skulle stå på pappret och han lärde sig läsa först i andra klass.

Skrev jag något helt annat, typ något annat språk. Kunde knappt inte skriva.

Elof säger att han fick mycket hjälp av sina lärare de första åren i skolan och att han även fick träna extra på att läsa, skriva och räkna matte hos en speciallärare. Elof upplevde att det var sådär att gå ifrån klassen för att gå till speciallärarens rum, men han förklarar inte vad det berodde på. Det ämne han tyckte om och själv kände att han var bra i var slöjd. Elof säger att han märkte att han hade svårare att läsa än sina klasskamrater i årskurs 2. Men han minns inte hur han tänkte och kände kring det eller hur han agerade. Han har heller inga minnen om de pratade hemma om detta i familjen.

Elof tycker att det har blivit bättre i skolan tack vare att han kan mer. Det var framförallt i årskurs 4 som det vände och han såg mer positivt på skolan.

Då kunde jag knappt ingenting. ... I tvåan var det inte så himla bra heller, typ samma. I fyran då blev det lite bättre.

Idag har Elof stöd av specialläraren där han tränar läsning. Han har också stöd av att det vid flera tillfällen är två pedagoger i klassrummet. Elof berättar att han räcker upp handen och får hjälp av en vuxen. Elof tycker han har det bra i skolan idag. Han tycker om att lära sig saker. Han tycker om svenska, engelska och no. I svenskan får han göra saker så som skriva sagor. Elof har en rik fantasi det visar han prov på när han berättar om den text han skrev på nationella proven i svenska;

Min bro ska vara till mina två bästa kompisar, Erik och Einar. Det finns massor av hus på den, människor och hundar. Och den är röd som San Fransisco-bron. ... Jag kom på det bara.

I no så tycker Elof om att experimentera. Han berättar att matematik, no och engelska är svårt. Elof tycker det går bättre att läsa idag, även om han medger att det är litegrann svårt. Han berättar samtidigt att han knappt aldrig läser, varken böcker eller serietidningar. Ibland läser han någon artikel i Aftonbladet. Elof tycker att han förstår vad han läser. När jag frågar honom vad det är som är svårt så berättar han att han blandar ihop bokstäver. Elof berättar senare i intervjun att han inte heller har svarat på alla frågorna på nationella provets läsförståelse-del för frågorna och texterna var svåra att förstå. Sitt skrivande tycker han är svårt att prata om och de skriver inte särskilt ofta i klassen, påstår han.

Det vet jag inte. Vi skriver inte så mycket i den här klassen.

Vid de tillfällen då han skriver så använder han datorn. Talsyntes är inget han tycker om att använda som stöd i sitt skrivande, fast han har programmet i sin personliga dator.

Den brukar säga något helt annat än jag skrivit, då det är helt rätt.

Elof är medveten om att det är både det muntliga och skriftliga som han måste utveckla för att få godkända betyg i både engelska och no. När jag försöker hjälpa Elof med att bena ut vad det är som gör det svårt att skriva så svarar han;

Nej, jag tycker bara det är svårt.

Lite senare i intervjun så kommer han på att skrivningen är svår på grund av att han blandar ihop två bokstäver.

Det är att jag tar å och o låter nästan likadant. Så är det o och så tar jag å istället.

6.1.5.2 Självbild och identitet

Det är svårt att få grepp om Elof hur han tänker kring sin läs- och skrivsvårigheter då han i ena stunden medger att han har svårare än andra, men i andra stunden så har han inga svårigheter. På frågor som jag ställer om hur han tänker kring olika delar så svarar han konstant vet inte.

6.1.5.3 Diagnosens betydelse för elevens självbild och identitet

Under första intervjun så säger jag till Elof att hans föräldrar har berättat för mig att han har dyslexi. Det visar sig att Elof inte är medveten om det. Då jag förklarar för Elof att det är läs-

och skrivsvårigheter så tycker han inte det stämmer överens med honom. Då säger han att han är bra på att läsa och skriva.

- M: Jag har fått berättat av dina föräldrar att du har dyslexi.
E: Okej, vad är det?
M: Det är läs- och skrivsvårigheter. Det är ett annat ord för det.
E: Mm.
M: När fick du reda på att du hade läs- och skrivsvårigheter?
E: Jag vet inte. Vet inte om jag har fått reda på det än.
M: Är det att du själv har förstått det?
E: Vet inte.
M: Tycker du att du har några svårigheter med att läsa eller skriva?
E: Nej.

Jag fortsätter inte ställa frågor om dyslexi. Vid nästa intervjutillfälle så undrar jag om han har frågat sina föräldrar om dyslexi, men det hade han inte gjort. Jag säger till honom att han tidigare berättade för mig att han hade lagt märke till att han hade svårare att läsa och skriva än sina klasskamrater, vilket han medger med ett hummande.

6.1.5.4 Betyg och nationella prov i svenska i årskurs 6

Elof berättar att det inte gick så bra med betygen. Han tror att han är godkänd i idrott, slöjd, bild, musik och eventuellt några fler ämnen som han inte kommer ihåg. Han vet att han inte är godkänd i matematik, no och engelska och att det beror på att han ska utveckla det muntliga och skriftliga som han nu säger att han tycker är svårt.

De nationella proven i svenska i årskurs 6 har han under våren genomfört, men inte fått tillbaka. Han fick möjligheten att få texterna upplästa, vilket han tackade ja till. Elof berättar att han svarade på några av frågorna. Vid enda tillfället under intervjuerna som han berättar lite mer omfattande är när han beskriver sin berättelse om en bro mellan honom och hans två vänner.

6.1.5.5 Framtid

Elof har inga särskilda tankar om högstadiet som han börjar till hösten. Han längtar mest efter sommarlov och att skolan ska ta slut. I framtiden så vill han gärna arbeta som grävmaskin-specialist som hans bästa vänners två storebrorsor gör.

6.2 Analys

6.2.1 Tidiga skolerfarenheter

Elevernas erfarenheter av svårigheter med att läsa och skriva påbörjades tidigt i skolan. Samtliga elever påpekar att det både var svårt samt jobbigt redan i årskurs 1. Calle och David gör en jämförelse med förskoleklass där verksamheten beskrivs som kul och enkel. Båda pojkarna uttrycker att det var läsningen i första klass som gjorde att det blev tråkigt och jobbigt. Anna påtalar också skillnaden mellan förskoleklass, där de visserligen lärde sig bokstäver, och årskurs 1, där själva ”arbetet” började. Anna är också tydlig i sitt berättande med att påpeka att årskurs 1 inte var den jobbigaste perioden i hennes tidiga skolhistoria utan

att det var årskurs 3 som var allra värst. Det var då kraven blev större och skolkamraterna arbetade snabbare.

Anna, Börje och Calle uttrycker också att det var tråkigt med skolarbete på lågstadiet. Davids uttalanden om att han skyndade ut till rasten och att han där kunde glömma lektionerna kan också tolkas som att han upplevde skolarbetet inte bara jobbigt och svårt utan även tråkigt. Börje har delvis en annan upplevelse av sin första skolperiod i jämförelse med de övriga eleverna. Han uttrycker att han hade stora behov av rörelse. Han berättar också om sina svårigheter med impulsivitet och upprätthållandet av fokus på själva skolarbetet.

Börje och Elof upplever att de fick mycket hjälp med skolarbetet av fröken. Anna uttalar att hon aktivt sökte hjälp av fröken, men att det samtidigt var många i klassen som behövde hjälp. Hon beskriver hur hon spenderade mycket tid på lågstadiet med att vänta på att få hjälp. Fyra av eleverna, (Anna, Calle, Elof och David) berättar att de fick särskilt stöd utanför den vanliga undervisningen, antingen av en lärare eller speciallärare/specialpedagog. Anna var den som också tog hem arbete för att få särskilt stöd av sin mamma.

Fyra av eleverna (Anna, Börje, Calle och David) påtalar att deras svårigheter med att skriva var än större än svårigheterna med att läsa.

6.2.2 Tidiga skolerfarenheter betydelse för elevens självbild och identitet

Samtliga elever la tidigt märke till att klasskamraterna verkade ha lättare i sin läs- och skrivutveckling. Elevernas sätt att hantera svårigheterna skiljer sig däremot åt. Anna och David börjar läs-träna oftare och mer intensivt. De tränade på läxorna om och om igen och Anna tog även hem skolmaterial för att komma ifatt och vara på samma nivå som klasskamraterna. Hon bestämde sig också för att visa att hon kunde matematik. Det var ett ämne som hon tyckte var roligt. Börje hanterar problemet med att läsa och skriva genom att försöka undvika det. Calle och Elof uttrycker inte på vilket sätt de hanterade sina tidiga läs- och skrivsvårigheter.

Anna och David utmärker sig också genom att de har haft och fortfarande har intressen utanför skolverksamheten som de lägger mycket tid och engagemang på. Anna har sin häst som hon sköter och rider. David har haft idrotterna fotboll och ishockey som sina stora intressen, men har nu valt att enbart satsa på ishockeyn. Båda eleverna ägnar mycket av sin fritid på sina intresseområden.

6.2.3 Dyslexidiagnosens betydelse för elevens självbild och identitet

David berättade hur dyslexidiagnosen var en lättnad för honom. Då kunde han helt ta avstånd från den lilla misstanken att hans svårigheter handlade om en lägre intelligens-nivå. Anna uttrycker idag en acceptans till diagnosen. Hon har bestämt sig för att göra det bästa av situationen. Däremot så var det ingen stor lättnad som Anna kände när hon fick sin dyslexidiagnos. Hon beskriver hur hon blev synlig bland klasskamrater på grund av dyslexin. Det upplevde hon som mycket jobbigt. Det som skiljer Anna och David åt är åldern då de diagnostiserades. Anna gick i årskurs 4, medan David skulle börja årskurs 6. Datorn som gjorde Annas dyslexi synlig utmärkte inte David då alla elever i klassen fick en personlig dator. Börje och Calle har mer likartade beskrivningar av sina diagnoser. För Börjes del så hade han redan en erfarenhet av en annan diagnos ADHD som han kunde relatera till då han

fick reda på att han hade dyslexi. Han tyckte det var jobbigare att få reda på att han hade ADHD än dyslexi. Calle visste inte vad dyslexi var så han engagerade sig inte i det, uttrycker han. Börje och Calle uttalar sig att det är främst i skolan som dyslexin blir synlig. Elof utmärker sig med att han ännu inte i dag är medveten om att han har dyslexi.

6.2.4 Skolerfarenheter under mellanstadiet och framtidstankar.

Samtliga elever har under perioder haft särskilt stöd av lärare och/eller specialpedagog/speciallärare. Där har de främst läs-tränat. Eleverna vittnar om olika erfarenheter av att gå ifrån ordinarie undervisningslektionerna. Anna har fått gå ifrån lektioner som hon tyckt om och då har hon upplevt det mycket jobbigt. Calle har tyckt det varit skönt att få komma ifrån klassen och få arbeta i en lugnare miljö.

Anna, Calle och David berättar att deras upplevelse fram tills idag har präglats av en kamp med allt skriftspråkarbete i skolan. Anna och David tar fortfarande med arbete hem och uttrycker att det har varit svårt att hinna klart på ordinarie undervisningstid i skolan. Båda ser att de har fått kämpa mer än klasskamraterna. Calle har fått det lugnare i årskurs 6 då han numera får en del av undervisningen i smågrupper. I årskurs 5 var det mycket kämpigt med för höga krav för vad Calle klarade av. Vid läx-stunderna hemma kunde det bli bråkigt. Läxstunder som upplevts jobbiga och bråkiga är något som samtliga elever utom Elof uttrycker.

Börje har under mellanstadiet varit med om ett skolbyte då hans familj flyttade från en ort till en annan. Börjes livsvärldshistoria har i stor grad präglats av hans svårigheter med koncentration och upprätthållande av fokus på skolarbete. Han är den enda som påtalar att han under sin skolgång fått mycket skäll av olika vuxna.

Samtliga elever utom Börje uttrycker sin egen läs- och skrivutveckling. Framför allt Anna och David kan knyta sin utveckling till att de har ansträngt sig i skolarbetet. De ser att det är deras egen insats som har varit upphov till det positiva resultatet. Det är också Anna och David som känner att de har lyckats bra på nationella proven i svenska för årskurs 6. David har som lägst E i betyg och är därmed godkänd i samtliga ämnen. Anna har inte varit godkänd i svenska, men har på de nationella proven i svenska visat att hon har kunskaper för ett C i betyg. Både Anna och David kommer att arbeta vidare på samma sätt under hela högstadietiden. De är medvetna om att det kommer kräva hårt arbete och mycket tid. Börje har också börjat inse att hans undanflykter påverkar resultatet och att han måste sluta med dem för att få godkända betyg i grundskolan. Även Calle menar att han måste arbeta hårdare och vara med aktiv på lektionerna. Elof samtalar inte om den kommande högstadieperioden.

6.2.5 Självbild och identitet för eleven idag

Anna och David är de elever som uttrycker en acceptans av dyslexi-diagnosen. De ser att deras läs- och skrivsvårigheter påverkar skolarbetet. De ser också att de genom sina ansträngningar klarar av skolarbetet, fast det innebär hårt arbete och att mycket tid läggs på skolarbetet. Både Anna och David har en positiv syn på sin skolframtid. Båda eleverna har också ett fritidsintresse där deras läs- och skrivsvårigheter inte påverkar deras förmågor inom de områdena. Anna menar att det är idag rimligt att berätta om sina svårigheter med att läsa och skriva för klasskamrater, men hon är också noga med att berätta mer om sig själv. David är mer tveksam till att öppet berätta då det finns en liten risk att bli retad. Börje uttrycker att

hans starka sidor inte blir synliga i skolan. Hans svårigheter med att läsa och skriva överskuggar allt skolarbete. Han har fortfarande en undvikande strategi gentemot att läsa och skriva. Calle uttrycker att han inte har funderat så mycket över sina svårigheter och att han aldrig har känt sig annorlunda på grund av dyslexidiagnosen. Däremot så håller han ett fysiskt avstånd till mig då han har stolen en bit från bordet och mössan långt nerdragen i ansiktet. Läs- och skrivsvårigheterna uttrycker han blir synliga i skolan. Elofs identitet är svår att förstå. Han uttrycker ena stunden att han har svårigheter, men i andra stunden, så säger han att han inte har svårigheter. Han är inte medveten om att han har dyslexi. Han är inte heller medveten om att han har läs- och skrivsvårigheter. Det skulle kunna vara så att Elof inte kände sig tillräckligt bekväm med mig för att våga berätta om de svårigheter han har. Det kan vara så att han behöver känna en större närhet och tillit till mig för att "avslöja" sin dolda funktionsnedsättning. En annan rimlig tolkning kan vara att han tycker att det är så jobbigt att han vägrar att ta det till sig på ett omedvetet plan. Han kanske omedvetet väljer att förlägga svårigheterna till skolan och inte hos sig själv.

7 Diskussion

Det här kapitlet är indelat i metodreflektion, resultatdiskussion samt specialpedagogiska implikationer med förslag till vidare forskning.

7.1 Metodreflektion

Studiens syfte har varit att ta del av fem elever med en dyslexidiagnos i årskurs 6 skolerfarenheter samt vilken betydelse deras läs- och skrivsvårigheter har för självbild och identitet. Då forskningen har varit inriktad på att studera den konkreta världen som den visar sig för existerande människor har den fenomenologiska ansatsen med livsvärlden som grund varit ett lämpligt val av metod. Då kommunikation och interaktion är nödvändiga ingredienser för att skapa möten och överbrygga världar har studien utgått från intervjuer med öppna frågor och följdfrågor (Bengtsson, 2005). Det hade varit ett bra komplement att även tillbringa tid i klassrummet med eleverna för att se hur de agerar i inläringssituationer, men det var inte möjligt. Dels på grund av studiens ringa omfattning och dels på grund av att det eventuellt hade gjort eleverna och deras svårigheter synliga inför klasskamraterna. Jag har försökt att undvika synliggörande situationer för att inte ge eleverna en ökad stigmatisering.

Noggranna förberedelser gjordes inför intervjuerna. Litteratur om hur det är att intervjua barn samt studier där forskare har gjort barnintervjuer lästes. De första skrivna öppna frågorna kompletterades med många preciserade frågor. Det var bra att möta eleverna före intervjuerna och att de fick vara delaktiga i när och var intervjuerna skulle äga rum. Det gjorde intervjuerna mer avslappnade och troligtvis lättare att genomföra.

Vid intervjuerna med Anna och David användes få preciserade frågor då de berättade omfattande och gav tydliga exempel av sina skolerfarenheter. Både Anna och David verkade stundtals ha svårigheter med att få fram orden, vilket Ingvar (2008) betonar att dyslektiker kan ha. Trots dessa svårigheter så uttryckte det sig på ett tydligt sätt. De verkar ha funnit strategier då de hade svårt att finna ”rätt” ord genom att ge exempel. Då jag med mina ord upprepade vad de hade uttryckt för att få bekräftat att det var så de menade så kunde de både bekräfta och dementera och i så fall ge ytterligare förklaringar.

Att intervjua Börje, Calle och Elof var betydligt svårare. Börjes svårigheter med att upprätthålla fokus gjorde att intervjun hastigt kunde ta en annan riktning än syftet med intervjun. Jag valde att återkomma till Börje för att göra en andra intervju. På så sätt fick jag svar på samtliga frågor.

Intervjuerna med Calle och Elof krävde mer preciserade frågor och det var svårt att helt undvika ledande frågor. Av det skälet valde jag att återkomma till dessa elever för att komplettera med frågor. På så sätt gav det möjligheter att se om de svarade på frågorna på ett liknande sätt på andra intervjun som vid första intervjun för att öka studiens tillförlitlighet. De två intervjuerna med Calle och Elof fick liknande svar vid andra intervjun. Vissa frågor kunde inte besvaras av Calle och Elof och fick därmed lämnas obesvarade.

Börje, Calle och Elof hade svårt att resonera på en mer abstrakt nivå. I intervjuerna märktes det genom att de svarade jag vet inte, tonläget blev ilsket och de blängde på mig eller valde att titta bort. Jag tolkar det som att jag ställde frågor över deras livsvärlds horisont. Wellros och Wellros (2012) påtalar att de som inte läser i lika stor omfattning som jämnåriga på grund av

läs- och skrivsvårigheter inte lär sig de abstraktioner som finns i språket och de skriftspråkligas föreställningsvärld. Det skulle kunna vara en rimlig förklaring till Börjes, Calles och Elofs svårigheter att samtala och resonera på en mer abstrakt nivå. Även inom symbolisk interaktionism ses tänkandet som en språklig interaktion med sig själv. Därmed ses ett samband mellan tänkandet och en språklig aktivitet. Wellros och Wellros beskriver även att elever i läs- och skrivsvårigheter inte får samma kunskaper om omvärlden och heller inte utvecklar sitt ordförråd som sina klasskamrater. Problematiken blir att ju svårare texterna blir desto mindre läser de med läs- och skrivsvårigheter, desto mindre lär de sig och desto dummare känner de sig, vilket påverkar självbild och identitet överlag. Jag upplevde stora svårigheter i att komma nära Calle och Elof både fysiskt och psykiskt. Kan det vara så att mina frågor fick dem att känna sig dumma och det var därför som de höll en fysisk distans till mig? Jag tänker att de båda satte stolen en bra bit bort från mig och Calle som hade dragit ner mössan så att det blev ännu svårare att få ögonkontakt? Det kan också vara så som Johansson (2003) skriver att det är tidsomfattande att vinna barns förtroende så att de låter en vuxen komma in i deras livsvärld. Det kanske hade behövts ännu mer tid, sensitivitet och närhet från min sida.

7.2 Resultatdiskussion

Resultaten och reflektionerna diskuteras i relation till teorier och tidigare forskning. Rubrikerna i kapitlet utgår från studiens frågeställningar.

7.2.1 Skolerfarenheter

Samtliga elever uttrycker att de upplevde läs- och skrivsvårigheter tidigt i skolan, redan i årskurs 1. Att läsa och skriva var svårt och jobbigt för samtliga elever. Tre av eleverna beskriver också att det var tråkigt. Frågan som väcks är om undervisningen har utgått från elevernas enskilda utvecklingsnivåer? Alatalo (2012) och Lundberg (2006) påtalar vikten av att läraren som bedriver läs- och skrivundervisningen har kunskap om var eleven befinner sig. En möjlig tolkning är att undervisning redan från början var över elevernas livsvärldshorisont. En annan rimlig tolkning kan vara att dessa elever behövde mer tid i den tidiga läs- och skrivinläringen än klasskamraterna och att de inte såg sin egen utveckling utan speglade sig med klasskamraternas kunskapsnivå och utvecklingstakt som var högre och snabbare. Stressen av att inte kunna det klasskamraterna kan påverkar självbilden negativt. (Taube, 2007) Samtliga elever påpekar just att de tidigt insåg att klasskamraterna var bättre läsare och skrivare, vilket skulle kunna bekräfta den här tolkningen.

Alatalo (2012) och Lundberg (2006) uttrycker också att det är av betydelse att läraren har ingående kunskaper om skriftspråksinläring. Lundberg tydliggör att den första läsinläringen har stor betydelse och ska vila på vetenskaplig grund. Den ska vara genomtänkt, systematisk och anpassad till den enskilda elevens nivå. Det hade varit intressant att veta hur undervisningen såg ut för samtliga elever i förskoleklass och de första årskurserna. Var elevernas svårigheter synliga redan i förskoleklass? Hur såg det läs- och skrivförberedande arbetet ut i förskoleklass. Arbetade de med fonologisk medvetenhet? Det hade också varit intressant att få kännedom om det har skett en överlämning mellan förskoleklass och årskurs 1 och i så fall hur den såg ut. Var dessa elever som intervjuats fonologiskt medvetna då de började i årskurs 1?

Enligt symbolisk interaktionism så blir elevernas erfarenheter och känslor synliga i deras agerande. Agerandet beror på hur eleverna har definierat sin situation. Carlsson (2011) har i sin forskningsstudie kommit fram till att då krav som ställs på eleven att prestera över livsvärldens horisont, kan framkalla ångest och panik. Eleverna kan då också få en första misstanke om sin egen dumhet som orsak till svårigheterna. Hur en elev som har känslan att inte räkna till agerar är olika. Anna och David definierar sin situation som att de behövde vuxenhjälp för att klara skolarbetet. Anna uttryckte detta genom att ständigt köa för att komma fram till fröken och genom att ta med arbete hem. David räckte upp handen. På rasterna kunde han glömma skolarbetet. Både Anna och David tränade intensivt hemma för att lära sig att läsa och skriva. Anna tog dessutom hem mycket skolmaterial i olika ämnen för att få hjälp av mamma. Anna och Davids föräldrar kan ses som bryggor mellan elev och skolkrav.

Till skillnad från Anna och David försökte Börje tidigt att undvika situationer som hade med läsning och skrivning att göra. Jag tolkar att Börjes flyktbeteende beror på upprepade misslyckanden som han omedvetet upplever hotfulla. Börje flyr istället för att riskera att misslyckas igen. Taube (2007b) ger en förklaring till ett barns undvikanden av läs- och skrivsituationer. Hon menar att på grund av upprepande misslyckanden får självbilden stark negativ påverkan. För att rädda självbilden så kan barnet undvika situationer där hon kan uppleva misslyckanden och får en passiv inlärningsstil. Samma beteende kan skönjas i Davids beskrivning av läxläsning. Lästundorna skapade konflikter mellan David och hans föräldrar. David ville helst inte göra dem överhuvudtaget och stretade emot.

Elevernas svårigheter stigmatiserades under årskurserna 3-6. I alla ämnen krävdes det goda läskunskaper, det vill säga snabb avkodning med god förståelse. Taube (2007b) beskriver att misslyckanden vid den tidiga läs- och skrivinläring inte sällan sprider sig till serier av misslyckanden.

7.2.2 Diagnosens betydelse för självbild och identitet

Zetterqvist Nelson (2003) menar att en dyslexidiagnos kan påverka en elevs självbild på olika sätt. Det finns elever som känner att deras självbild har höjts tack vare diagnosen, men det finns också elever som har tagit avstånd från diagnosen. David har tydligt beskrivit hur han upplevde diagnosen som en stor lättnad. Då fanns det längre ingen anledning att tro att han skulle vara sämre begåvad än klasskamraterna. Zetterqvist Nelson har i sin forskning funnit att det finns fyra skilda sätt hur barnen i sina egna beskrivningar förhåller sig till dyslexidiagnosen. En del beskriver dyslexin som en del av dem själva. Det kan tolkas att Anna och David har ett sådant förhållningssätt. Båda ger en beskrivning av att svårigheter med att läsa och skriva blir synligt i olika situationer, inte enbart i skolan. Anna uttrycker idag en acceptans till diagnosen. Hon har bestämt sig för att göra det bästa av situationen. Däremot så var det ingen stor lättnad som Anna kände när hon fick sin dyslexidiagnos. Hon beskriver hur hon blev synlig bland klasskamrater på grund av dyslexin. Det upplevde hon som mycket jobbigt. Enligt stigmatiseringsteorin så blir Anna synlig genom de stigmasymboler hon har behov av i inläringssituationer. För Annas del handlar det bland annat om datorn. Stigmasymboler är kännetecknen som ger social information och drar till sig uppmärksamheten mot den stigmatiserades tillkortakommande (Goffman, 2011). Det som skiljer Anna och David åt är åldern då de diagnostiserades. Anna gick i årskurs 4, medan David skulle börja årskurs 6. Datorn som gjorde Annas dyslexi synlig utmärkte inte David då alla elever i Davids klass fick en personlig bärbar dator i och med en-till-en-satsningen (en dator till varje elev) i kommunen för elever i årskurs 6 och uppåt.

Börje och Calle har mer likartade beskrivningar av sina diagnoser. För Börjes del så hade han redan en erfarenhet av en annan diagnos ADHD som han kunde relatera till då han fick reda på att han hade dyslexi. Han tyckte det var jobbigare att få reda på att han hade ADHD än dyslexi. Calle visste inte vad dyslexi var så han engagerade sig inte i det, uttrycker han. Börje och Calle uttalar sig att det är främst i skolan som dyslexin blir synlig. Ett sätt att se på diagnosen enligt Zetterqvist Nelson är att diagnosen är en del av skolan. En tolkning skulle kunna vara att Börje och Calle ser diagnosen som en del av skolan.

Elof utmärker sig med att han ännu inte i dag är medveten om att han har dyslexi. Det är också ett sätt att förhålla sig till diagnosen, enligt Zetterqvist Nelson. Det skulle kunna vara så att Elof avvisar diagnosen helt och hållet. En annan tolkning skulle kunna vara att Elof verkligen är i ovisshet. Enligt Goffman (2011) kan barn skyddas av sina föräldrar för att de inväntar en mognad hos barnet före ett avslöjande. Det är inte sannolikt att den här tolkningen stämmer i Elofs fall för då hade föräldrarna med säkerhet inte godkänt en intervju om dyslexi och dess betydelse för självbilden och identiteten.

7.2.3 Självbild och identitet

Samtliga elever insåg tidigt att klasskamraterna hade lättare för att lära sig att läsa och skriva. Vilken betydelse har det för elevernas självbild och identitet? Enligt Taube (2007b) speglar sig eleven med sina klasskamrater. En elev med svårigheter att lära sig läsa kan känna att hon inte klarar det som klasskamraterna klarar, vilket påverkar självbilden negativt. En rimlig tolkning kan vara att de intervjuade elevernas självbild och identitet har påverkats negativt då de har speglat sig med sina klasskamrater och deras läs- och skrivkunskaper. Det kan deras agerande bekräfta. Enligt Taube så påverkar även elevens erfarenheter elevens självbild och identitet. De elever som har intervjuats i den här studien har upprepade misslyckanden i läs- och skrivsituationer från tidig ålder i skolan. Det kan med andra ord vara så att de misslyckanden de intervjuade eleverna har erfart också har påverkat deras självbild och identitet negativt. Både Taube (2007b) och Lundberg (2010) påtalar att det ska finnas ett proaktivt arbete i läs- och skrivinläring. Elever ska inte misslyckas före insatser sätts in. Det är enligt Taube initialskedet som är allra svårast. Misslyckanden och problem för elever här brukar tyvärr inte sällan sprida sig till serier av misslyckanden. Det överensstämmer också med de intervjuade elevernas livsvärldsbeskrivningar av sina skolerfarenheter.

Elever som misslyckas i skolsammanhang och som känner att de inte kan läsa och skriva lika bra som sina jämnåriga klasskamrater kan uppleva ett stigma som de bär med sig överallt och som blir extra synligt i vissa situationer. Wellros och Wellros (2012) beskriver utifrån egna upplevelser hur läs- och skrivsvårigheter ger en stigmatisering som kan leda till ett utanförskap. Goffman (2011) har beskrivit hur ett stigma och utanförskap uppstår. Då en person har en mindre önskvärd egenskap än övriga i samma kategori, så reduceras hon till att i vårt medvetande gå från en "vanlig" person till en utstött. I den här studien så är det elevernas läs- och skrivsvårigheter som är den mindre önskvärda egenskapen. Att stämplas på det här sättet innebär ett stigma. Den här bilden stämmer överens med några av de intervjuade elevernas erfarenheter. Anna, Börje och David kan uttrycka det utanförskap de kände under de tidiga skolåren. Anna beskriver målande hur hon efter dyslexi-diagnosen kände att klasskamraterna främst såg dyslexin och inte hela Anna. Hon upplevde det jobbigt att vara utsatt för den särbehandling som dyslexin gav henne. Det är inte ovanligt att det blir konflikter mellan den avvikande och de normala, enligt Goffman. Det stämmer överens med

Annas upplevelser. Lärarna försöker visa hänsyn, men med hänsynen riktas också uppmärksamhet mot avvikelserna som förstoras och synliggörs.

Börjes, Calles och Davids agerande under skolåren kan visa på ett upplevt och till viss del fortfarande upplevt utanförskap. De tre eleverna vill än idag inte synliggöra sina läs- och skrivkunskaper. De vill inte läsa högt för klasskamrater. Calle uttrycker att han hellre gör något ofördelaktigt så att han tvingas att lämna klassrummet för att slippa läsa högt för sina klasskamrater. Det beteendet stämmer överens med vad Goffman (2011) beskriver. Goffman menar att personer kan välja att mer eller mindre medvetet röja andra tillkortakommanden och därmed även göra andra människor illa eller ge upphov till missförstånd för att dölja sin oförmåga. Börje, Calle och David berättar endast för de närmaste att de har dyslexi. David har till exempel inte berättat om sina svårigheter med att läsa och skriva för de killar han spelar hockey med. Att dela upp vilka som vet och inte vet är inte ovanligt, enligt Goffman. Det är istället vanligt förekommande att de avvikande delar världen dualistiskt, i en liten grupp som vet och som hon kan lite på och en större grupp som är ovetandes. Anna har idag inga svårigheter med att berätta att hon har dyslexi, men hon är också tydlig med att berätta mer då dyslexin enbart är en del av henne. Även David uttrycker att vi är människor, det är bara dyslexin som skiljer. Både Anna och David påtalar att dyslektiker är som vilka människor som helst. Enligt stigmatiserings-teorin så är det ett avgörande i den avvikandes utveckling då hon upptäcker att medlemmarna i den stigmatiserade gruppen är som vilka människor som helst (Goffman, 2011).

En intressant iakttagelse är att Anna och David tack vare hårt arbete i och utanför skolan har sett positiva skolresultat. Båda drar slutsatsen att det är deras egna ansträngningar som har gjort dem framgångsrika. Detta har också uppmärksammats av vuxna i skolan. Taube (2007b) uttrycker att just sambandet mellan känsla av kontroll och framgång ger en positiv inverkan på självvärderingen och höjer elevens självbild. Självvärderingen höjs ytterligare av att eleven får uppmärksamhet för sina framgångar av betydelsefulla vuxna. Anna och Davids uttalanden stämmer överens med Taubes påståenden. Begreppet KASAM kan också sättas i relation till Anna och Davids framgång (Larsson, 2000). Det är troligt att de i sitt arbete i skolan har haft en känsla av sammanhang, det vill säga en känsla av förståelse, hanterbarhet och meningsfullhet. Det ger en bra hälsa med låg ångestnivå som gör att de vågar satsa igen och som i sin tur återigen ger framgång. David har också en förälder med läs- och skrivsvårigheter. Föräldern har lyckats övervinna sina svårigheter och har idag tillräckligt goda läs- och skrivkunskaper. Som Gustavsson (2000) beskriver kan det ge barnet kraft att klara av sina svårigheter. Har en förälder lyckats kan även barnet känna en tillit till sin egen förmåga att lyckas. Det är en rimlig tolkning att föräldern har gett kraft till David att övervinna de svårigheter han möter. Både Anna och David har en positiv framtidstro inför högstadiet. Just den här förbundenheten mellan social och historisk värld ingår i den fenomenologiska ansatsen med livsvärlden som grund (Bengtsson, 2005). Elevens livsvärld här och nu påverkas av de upplevelser som hon har varit med om och påverkar i sin tur framtiden. En tolkning är att den positiva framtidstro som Anna och David har, kan bero på att det har upplevt framgång i sitt skolarbete tack vare sina egna ansträngningar. De har lyckats och kan därmed lyckas igen.

7.2.4 Framtid

Anna och David är medvetna om att det krävs mycket arbete från deras sida för att klara skolan med godkända betyg. De har en positiv framtidstro då de har upplevt framgång i sina studier. Börje har själv insett att han har ett flyktbeteende och intar en passiv inlärningsstil då

det ställs krav på läs- och skrivförmåga. Det är en intressant iakttagelse att Börje själv kan se att hans beteende skapar ytterligare svårigheter för honom. Han ser med andra ord att nuet är sammanbundet med dåtid och framtid, vilket den symboliska interaktionismen understryker betydelsen av (Trost, 2004).

7.2.5 Sammanfattande reflektioner

Avsikten med studien var att undersöka vilka erfarenheter fem elever med en dyslexi-diagnos i årskurs 6 har och hur de erfarenheterna har påverkat deras självbild och identitet. Det framkommer i intervjuerna att det finns ett tydligt samband mellan elevers erfarenheter av att vara i läs- och skrivsvårigheter och att dessa erfarenheter har påverkat deras självbild och identitet i negativ riktning. Det framkommer också såsom Taube (2007b) beskriver att misslyckanden och problem för elever i den tidiga läs- och skrivinläringen inte sällan sprider sig till serier av misslyckanden. Tidiga insatser är med andra ord viktiga såsom Myrberg (2007) och Ingvar (2008) beskriver. Eleverna beskriver sin tillvaro i skolan som en kamp. Det är även vad Carlsson (2011) har kommit fram till i sin forskning. Enligt Carlsson pågår kampen på tre plan, ett samhälleligt, ett pedagogiskt och ett existentiellt med vad det innebär att leva med ett utanförskap. Det överensstämmer med den bild jag har fått av elevernas utsagor. Två av eleverna har lyckats vända den här utvecklingen, tack vare hårt arbete och att det blivit synligt för dem att deras ansträngningar har gett framgång. Det verkar påverka elevernas motivation till fortsatt kamp.

7.3 Specialpedagogiska implikationer

Studiens resultat visar vilka skolerfarenheter några elever med dyslexi har och de erfarenheternas betydelse för deras självbild och identitet. Genom en ökad förståelse för elever i läs- och skrivsvårigheter får vi kunskap om hur vi kan möta och arbeta tillsammans med dessa barn i skolans tidiga årskurser. Det är viktigt att tidigt uppmärksamma de elever som genom sitt beteende visar inlärningsvårigheter. Det är långt från alla elever i de första årskurserna som har förmåga att uttrycka det verbalt. Genom att studera elevers agerande och beteende så blir dessa elever synliga. Därefter bör en tydlig arbetsgång ta vid som inkluderar hur vi på bästa sätt kan ge dessa elever stöd både i läsning och skrivning samt stärka deras tillit till sin egen förmåga.

7.3.1 Förslag till vidare forskning

Under studien har det väckts nya frågeställningar. Samtliga elever påpekar att de har större svårigheter med att skriva än att läsa. Av det skälet skulle det vara intressant att undersöka hur det arbetas med skrivinläring i grundskolan då en elev är i skrivsvårigheter. Det skulle kunna vara en etnografisk studie där forskaren använder sig av multipla metoder.

Det skulle också vara intressant att göra en mer omfattande intervjustudie med ett större antal elever för att se på likheter och skillnader mellan elevers utsagor. Dessa intervjuer skulle också kunna kompletteras med föräldraintervjuer som kan ge sin bild av de svårigheter deras barn har hamnat i.

Referenslista

- Alatalo, T. (2012). *Har lärare i åk 1-3 möjligheter att genomföra skicklig läs- och skrivundervisning?* [Elektronisk resurs]. - 2012. - Dyslexi. - Stockholm : Svenska Dyslexiföreningen. - 1401-2480. ; 1:1, s. 11-13
- Becker, H S. (2006). *Utanför – Avvikandets sociologi*. Lund: Arkiv förlag.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2009). Att lära med kroppslig nedsatt funktion. I A. Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning- en mångfacetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, N. (2009). Läs- och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet. I A. Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning- en mångfacetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, N. (2011). *I kamp med skriftspråket – Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. <http://hdl.handle.net/2077/24959>. Göteborgs Universitet
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande – förhållningsätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Drakos, G. & Hydén, L-G. (2011). Diagnos och identitet – en introduktion. I G. Drakos & L-G Hydén (Red.) *Diagnos & Identitet*. Stockholm: Gothia Förlag.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Goffman, E. (2011). *Stigma. Den avvikandes roll och identitet*. Norstedts.
- Gustavsson, A. (1998). *Inifrån utanförskapet. Om att vara annorlunda och delaktig*. Stockholm: Johansson & Skyttmo förlag.
- Gustavsson, A. (2000). Utvecklingsstörning i dagens och gårdagens samhälle – får integrationsgenerationen plats i välfärdssamhället. I M. Tideman (Red.) *Funktionshinder & Handikapp*. Lund: Studentlitteratur.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg 8. Nr 1-2, s 12-23. ISSN 1401-6788
- Hörnfeldt, H. (2011). Att göra normala barn – om normalitet och avvikelse i barnhälsovårdens kontroller av barns utveckling. I G. Drakos & L-G Hydén (Red.) *Diagnos & Identitet*. Stockholm: Gothia Förlag.
- Ingvar, M. (2008). *En liten bok om dyslexi*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Johansson, E. (2003) Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg 8. Nr 1-2, s. 42-57. ISSN 1401-6788
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2003). Barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning och praxis. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg 8. Nr 1-2, s.1-5. ISSN 1401-6788
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, G. (2000). Samspel mellan känslan av sammanhang och hälsa. I G. Carlsson, E. Hjelmquist & I. Lundberg (Red.) *Delaktig eller utanför – psykologiska perspektiv på hälsa och handikapp*. Umeå: Boréa Bokförlag.
- Lindholm, S. (2001). *Vägen till vetenskapsfilosofin*. Lund: Academia Adacta.
- Lundberg, I & Miller Guron, L. (2000) Dyslexi – hur formas ett handikapp. I G. Carlsson, E. Hjelmquist & I. Lundberg (Red.) *Delaktig eller utanför – psykologiska perspektiv på hälsa och handikapp*. Umeå: Boréa Bokförlag.
- Lundberg, I. (2006). *Alla kan lära sig LÄSA OCH SKRIVA*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Mead, G. H. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället - från socialbehavioristisk standpunkt*. Uppsala. Argos.
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi – en kunskapsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie 2:2007) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ohlsson, R. (2011). Diagnosens roll i vardagligt meningsskapande – om psykisk ohälsa. I G. Drakos & L-G Hydén (Red.) *Diagnos & Identitet*. Stockholm: Gothia Förlag.
- Rosén, M. (2012). Förändringar i läsvanor och läsförmåga bland 9- till 10-åringar. I *SOU 2012:10 Läsarnas marknad, marknadens läsare – en forskningsantologi*.
- Skolverket (2011). *LGR 11*. Stockholm.
- Stukat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Taube, K. (2007a). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Taube, K. (2007b). *Läsinlärning och självförtroende Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Tjernberg, C. (2011). Specialpedagogik i skolvardagen. Artikel i tidskrift: *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*. Nr 4 2011.

- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. & Levin, I. (2004). *Att förstå vardagen*. Lund: Studentlitteratur.
- Zetterqvist Nelson, K. (2003). *Dyslexi – en diagnos på gott och ont. Barn, föräldrar och lärare berättar*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011*.
- Wellros, S. & Wellros, M. (2011). *En kamp om kunskap Att vara ordblind i ett läs- och skrivsamhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Bilaga 1: Missivbrev

Hej!

Jag heter Mathilda Rubesved Sandquist och studerar på specialpedagogprogrammet vid Göteborgs Universitet. Under vårterminen ska jag göra ett examensarbete på magisternivå. Samtidigt som jag studerar så arbetar jag som specialpedagog på Göthriks skola i Hunnestad. Jag har i grunden en 1-7 lärarexamen inom svenska och so och har arbetat i 16 år som lärare. Främst har jag arbetat med de yngsta eleverna i grundskolan och har ett särskilt intresse för läs- och skrivinlärning och de svårigheter som kan uppstå inom detta område.

Vi lever idag i ett informations- och kunskapsintensivt samhälle, vilket ställer stora krav på läsförmåga. I skolan ställs det synnerligen stora krav på eleverna att kunna ta in kunskap i alla ämnen via läsandet. Uppsatsen jag ska skriva kommer att handla om hur elever i årskurs 6 med en dyslexidiagnos upplever och har upplevt sin skoltid. Hur har deras läs- och skrivsvårigheter påverkat deras skolgång och självbild? Studien belyser också ett framtidsperspektiv. Vilka tankar har eleverna inför den kommande högstadieperioden? Den forskning som utgår från dagens grundskoleelever saknas och den här studien kan bli ett komplement till annan forskning inom det specialpedagogiska fältet.

Jag har för avsikt att fånga elevernas livsvärld. Jag vill se lärandesituationer från deras perspektiv, ta del av deras erfarenheter och upplevelser. Det innebär att jag kommer att intervjua dem. Före intervjuerna kommer jag att göra besök hos eleverna i skolan. Eleverna kommer att vara med i planeringen av min delaktighet i deras skolvärld.

Jag har givetvis tystnadsplikt och allt material kommer att behandlas konfidentiellt och kommer enbart att användas i forskningssyfte. Skola och elever kommer inte att kunna identifieras. Medverkan i studien är helt frivillig och kan när som helst avbrytas. Innan studierna påbörjas kommer vårdnadshavarna kontaktas med hjälp av er specialpedagog. Vårdnadshavarna kommer att få ett brev där jag beskriver studien och dess syfte. Om de samtycker till att deras dotter/son kan delta kommer dottern/sonen att tillfrågas. Ett skriftligt godkännande från vårdnadshavarna kommer också att behövas. Inga intervjuer kommer att påbörjas innan allt det formella är klargjort.

Jag har en önskan att komma till er skola och möta dessa elever. Jag hoppas att ni liksom jag ser detta som ett intressant område att vara delaktiga i att utforska. Hör av er till mig på telefon eller via e-post om ni har frågor eller om ni vill att jag ska komma och presentera mig själv och mina tankar om studien.

Mvh
Mathilda Rubesved Sandquist

Tfn: 0709-94 40 22
0340-10456

mathilda.rubesved.sandquist@varberg.se

Bilaga 2: Brev till vårdnadshavare

Till vårdnadshavare

Hej! Jag heter Mathilda Rubesved Sandquist och studerar sista terminen på det specialpedagogiska programmet vid Göteborgs Universitet. Samtidigt arbetar jag som specialpedagog på Göthriks skola i Hunnestad. Under vårterminen ska jag göra ett examensarbete (magisteruppsats) som handlar om hur elever i årskurs 6 som har en dyslexidiagnos har upplevt och upplever sitt lärande i skolan och hur det har påverkat dem att ha dessa svårigheter. Som specialpedagog möter jag elever med läs- och skrivsvårigheter och jag vill ge dem så bra förutsättningar som möjligt i skolan. Den forskning som finns i dag grundar sig på upplevelser från vuxna som ser tillbaka på sin skolgång. Den här studien som vänder sig till elever som går i grundskolan kan bli ett viktigt komplement.

För att få svar på mina undersökningsfrågor så vill jag gärna intervjua ert barn. Det görs lämpligt på skolan där ert barn går, i ett rum där vi kan sitta ostört och samtala. Intervjun kommer att spelas in som stöd för minnet. Då uppsatsen är klar kommer inspelningen att raderas.

Jag har givetvis tystnadsplikt och allt material kommer enbart att användas som underlag i den här studien. Skolan och de enskilda eleverna kommer inte att kunna identifieras. Medverkan i studien är frivillig och kan när som helst avbrytas. För att ert barn ska få delta i studien krävs att barnet och ni som vårdnadshavare samtycker till det. Därför ber jag er att lämna ett skriftligt svar nedan. Har ni frågor är ni välkomna att kontakta mig.

Mvh Mathilda Rubesved Sandquist

Tfn: 0709-94 40 22

mathilda.rubesved.sandquist@varberg.se

Bilaga 3: medgivandeblankett

Vi som vårdnadshavare samtycker till att vårt barn deltar i Mathilda Rubesved Sandquists studie inom det specialpedagogiska programmet under vårterminen 2013.

Datum och namn

Namnförtydligande

Datum och namn

Namnförtydligande

Jag som elev samtycker till att delta i Mathilda Rubesved Sandquists studie inom det specialpedagogiska programmet under vårterminen 2013.

Datum och namn

Namnförtydligande

Bilaga 4: Intervjuguide

Frågeområden:

1. Vilka skolerfarenheter har eleven?

Intervjufrågor:

Öppen fråga:

Hur var det för dig i första klass då du skulle lära dig att läsa och skriva?

Ev. följdfrågor:

Vilka ämnen tyckte du om i årskurs 1-3?

Vilka ämnen var du bra i?

När märkte du att du hade svårare att läsa och skriva än dina klasskamrater?

Hur kändes det?

Blev du arg eller ledsen någon gång över att det var svårt?

Hur tänkte du då? Vad var skälet till att du inte kunde läsa så lätt?

Var det svårt att komma ihåg hur bokstäverna lät?

Vad gjorde du då?

Hur hjälpte läraren dig?

Var det någon annan vuxen i skolan som hjälpte dig?

Hur?

Var det viktigt att vara en läsare och skrivare?

Vad tyckte du om den hjälpen du fick?

Hur pratade ni om hemma om skolan du och dina föräldrar?

Hur var det att börja mellanstadiet?

Var det någon skillnad mellan låg- och mellanstadiet?

Intervjufrågor:

Hur är det att gå i skolan idag?

Ev. följdfrågor:

Vilka ämnen tycker du om?

Vad är du bra i?

Vad har du svårt för?

Hur känner du inför det?

Vilka tekniska hjälpmedel har du som hjälper dig i ditt arbete med att läsa och skriva?

Har du något annat stöd?

Hur gick det på de nationella proven i svenska?

Hur ser dina betyg och omdömen ut?

Vad tänker du om det?

Om du inte hade haft svårigheter med att läsa och skriva hur hade det varit att arbeta i skolan då?

2. Hur ser elevens självbild och identitet ut på låg- och mellanstadiet?

Öppen fråga:

Beskriv dig själv som elev i ettan, tvåan och trean?

Ev. följdfrågor?

Hur skulle du säga att din skolgång har varit? Från du började och till idag.

Hur upplevde du att läs- och skrivsvårigheterna svårigheterna påverkade dig?

Vad sa dina klasskamrater om att du hade svårare att med att lära dig läsa och skriva?

Vad tror du att dina klasskamrater tänkte om dig?

Öppen fråga:

Beskriv dig själv som elev idag?

Ev. följdfrågor:

Om du inte hade dessa svårigheter med att läsa och skriva hur hade du varit som elev då tror du?

Vad betyder skolan för dig?

Hur skulle dina klasskamrater beskriva dig?

Öppen fråga:

Hur kändes det att få reda på att du har dyslexi?

Ev. följdfrågor:

När fick du diagnosen dyslexi?

Hur gick det till?

Vad blev annorlunda i ditt liv när du fick reda på att du har dyslexi?

Hur berättar du för dina klasskamrater och andra vänner att du har dyslexi?

Hur skulle du beskriva dig själv före och efter diagnosen? Likheter/skillnader?

Har du accepterat att du har läs- och skrivsvårigheter?

Tänker du någon gång att du har dyslexi förutom när du är i skolan?

Har du någon gång känt dig annorlunda för att du har dyslexi?

Öppen fråga:

Hur tror du att det kommer att vara att gå på högstadiet?

Ev. följdfrågor:

Vad kommer att vara annorlunda jämfört med mellanstadiet?

4. Hur ser eleven på sin kommande högstadieperiod?

Kommer du att göra något annorlunda som påverkar dina studier?

Vilka likheter kan du se mellan att gå på mellanstadiet och högstadiet?

Hur kommer din dyslexi att påverka dina studier på högstadiet?