



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

”En del tror att det är fejk”

Några gymnasieelevers erfarenheter av att gå i skolan med dyslexi

Björn Kärrström LAU925, Jeanina Kärrström PDGX61

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	LAU925, PDGX61
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Ht 2009
Handledare:	Marie Heimersson
Examinator:	Mikael Nilsson
Rapport nr:	HT09-2611-09 U/V LAU 925 HT09-2611-04 PDGX61

Sammanfattning

Arbetets art:	Examensarbete, 15 hp, inom pedagogik med inriktning mot specialpedagogik, lärarprogrammet.
Titel:	”En del tror att det är fejk”- Några gymnasieelevers erfarenheter av att gå i skolan med dyslexi
Författare:	Björn Kärrström och Jeanina Kärrström
Examinator:	Mikael Nilsson
Sökord:	dyslexi, socio- emotionella faktorer

Syfte:

Vårt övergripande syfte med studien är att studera sambandet mellan dyslexi och socio-emotionella faktorer. För att uppnå syftet har vi valt att fokusera på nedanstående områden:

- självbild/självförtroende/självkänsla
- hur skolarbetet fungerar
- egen arbetsinsats och resultat
- hur lärare och skolkamrater bemöter eleverna
- vilken förståelse eleverna upplever att lärare och skolkamrater har
- framtidstankar

Metod:

Undersökningen är en kvalitativ intervjustudie på två gymnasieskolor i Västsverige. Respondenterna är sex gymnasieungdomar som har diagnosen dyslexi. Bearbetningen av materialet var att läsa, sortera och diskutera samtliga intervjuer många gånger för att på så sätt skapa kategorier samt hitta skillnader och likheter i svaren. Dessa redovisas därefter i åtta olika teman.

Resultat:

Vi kan konstatera att det finns en mängd faktorer som kan leda till socio- emotionella svårigheter för elever med dyslexi. Fyra av de sex intervjuade eleverna känner sig misstrodda i sin dyslexi. Nuvarande eller tidigare lärare tror inte på att de har det här funktionshindret. Tre elever upplever att det tidigare inte funnits någon förståelse för deras dyslexi. Endast en av de sex intervjuade eleverna säger att hon har åtgärdsprogram. Tre elever säger att de känner sig dåliga eller mindre smarta än andra. Alla elever som vi intervjuat utom en säger att de känner sig stressade, varav två säger att de alltid känner sig stressade. Alla elever säger att de trivs bra. Tre av eleverna hade väldigt tydliga och bestämda åsikter avseende att lärarna behöver veta mer om dyslexi. Av de sex elever vi intervjuat säger fem att de vill jobba efter gymnasiet och inte läsa vidare.

Slutsats:

Dyslexi kan leda till socio- emotionella konsekvenser. För att minska den här risken behöver lärarna kunskap att kunna tillämpa alternativa arbetssätt och metoder som är lämpade för dyslektiker. Eleverna behöver få stöd, åtgärdsprogram upprättade, kompensatoriska hjälpmedel samt anpassade uppgifter i högre utsträckning.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1.	INLEDNING.....	1
2.	LITTERATURGENOMGÅNG.....	2
2.1.	Dyslexi.....	2
2.2.	Funktionsnedsättning/Funktionshinder.....	4
2.3.	Socio- emotionella faktorer.....	5
3.	SYFTE.....	11
4.	METOD.....	12
4.1.	Val av datainsamlingsmetod.....	12
4.2.	Urval.....	13
4.3.	Etiska överväganden.....	14
4.4.	Validitet och reliabilitet.....	15
4.5.	Genomförande.....	16
4.6.	Bearbetning och analys.....	16
5.	RESULTATANALYS.....	17
5.1.	Diagnos och svårigheter i skolan.....	17
5.2.	Förståelse och bedömning i skolan.....	19
5.3.	Stöd i skolan.....	20
5.4.	Självbild/självförtroende/självkänsla.....	22
5.5.	Stress – egen arbetsinsats och resultat.....	22
5.6.	Trivsel.....	23
5.7.	Elevernas upplevelse av lärarnas kunskap om dyslexi.....	24
5.8.	Framtidstankar.....	24
6.	DISKUSSION.....	25
6.1.	Metoddiskussion.....	25
6.2.	Resultatdiskussion.....	26
6.3.	Slutsatser.....	29
	Referenser.....	31
	Litteratur:.....	31
	Tidskrifter:.....	32
	Internet:.....	32
Missivbrev	Bilaga 1.....	34
Intervjuguide	Bilaga 2.....	35

1. INLEDNING

Vi är två studenter som arbetar och har arbetat inom skolan under flera år med elever i olika åldrar. Detta har väckt vårt intresse för de olika svårigheter som uppstår för elever med dyslexi. Vi har vid flera tillfällen träffat elever som har dyslexi och som även har haft sociala och/eller emotionella svårigheter. Detta gör att vi vill studera sambandet mellan dyslexi och socio- emotionella faktorer. Vår uppfattning är att för att kunna bemöta och hjälpa eleverna på ett framgångsrikt sätt är det viktigt att öka kunskapen inom det här området. Vår utgångspunkt är elevernas egna upplevelser av sin dyslexi, med särskilt fokus på de socio- emotionella faktorerna.

För drygt 15 år sedan när läroplanerna förnyades; Lpo 94 och Lpf 94, framkom tydligt att skolan ska verka för en likvärdig utbildning där hänsyn ska tas till elevers olika förutsättningar och behov. Särskild uppmärksamhet ska också ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårt att nå målen. Det här innebär att undervisningen inte kan vara lika för alla, den ska vara likvärdig. Skolan har även ett särskilt ansvar för elever med olika funktionshinder. Det framgår vidare att en av skolans huvuduppgift är att utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens (Lpo 94/Lpf 94). Att känna till sambandet mellan dyslexi och socio- emotionella faktorer måste därmed vara en av många förutsättningar för att kunna utföra uppdraget på ett professionellt sätt.

Tidskriften Dyslexi (nr 3 – 2009) uppmärksammar en rapport skriven i Storbritannien, The Rose Report, som behandlar upptäckt av dyslexi samt undervisning för barn med dyslexi. Här erkänns dyslexi som ett område som i högsta grad angår samtliga lärare, inte bara speciallärare eller liknande. Rapporten påtalar vikten av att utveckla lärarnas roll i arbetet med att upptäcka dyslexi, samt att kunna erbjuda stöd inom ramen för vanlig klassrumsundervisning. Vidare beskrivs svårigheter som samförekommer med dyslexi, det handlar då exempelvis om motoriska problem, uppmärksamhetssvårigheter samt organisationsförmåga. Dessutom konstateras att det behövs åtgärder för att öka kompetensen och kunskaperna hos lärare. Detta tar vi vår utgångspunkt i, då det framkommer tydligt att det behövs mer kunskap inom området dyslexi och sambandet mellan socio- emotionella faktorer. (<http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/00659-2009DOM-EN.pdf> 2009-12-25)

Bristande kunskap kan kanske leda till ett felaktigt bemötande, vilket innebär att barn och ungdomar inte får den hjälp och det stöd de behöver. Dyslexi är ett relativt vanligt begrepp idag och de flesta vet nog att det handlar om läs- och skrivsvårigheter. Det är en förenklad bild, då det i praktiken lätt blir mycket mer komplext än så för de elever som har det här funktionshinder. Vår uppfattning är att det är avgörande för en individs utveckling att få rätt hjälp, stöd och bemötande.

Kinge (2000) skriver att förståelse och empati är avgörande för framgång i mötet med en annan människa som har svårigheter. En fullständig förståelse för någons situation är omöjlig eftersom vi inte upplevt samma sak på samma sätt med samma erfarenheter. Det är därför extra viktigt att elever i skolsvårigheter får hjälp av kompetenta och professionella vuxna med

en förmåga till empati. När en elev som redan hunnit en bit in i en ond cirkel ska blir hjälpt finns det många olika faktorer som behöver kännas till för att bemötandet ska bli rätt utifrån elevens behov.

Vi anser att vår studie är viktig för att möjliggöra en bättre förståelse för sambandet mellan dyslexi och socio- emotionella faktorer. Med denna studie hoppas vi således öka förståelsen och kunskapen om funktionshindret dyslexi, vilket i sin tur bör leda till en bättre skolmiljö och ökande möjligheter till goda studieresultat och högre självkänsla hos dessa elever. Ökar kunskapen om sambandet mellan dyslexi och de socio- emotionella faktorerna är det till stor nytta för både de enskilda individerna samt för samhället i stort då dessa elever får en ökad möjlighet att lyckas i skolan.

2. LITTERATURGENOMGÅNG

Nedan följer en litteraturgenomgång avseende olika centrala begrepp samt det teoretiska sambandet mellan dyslexi och socio- emotionella faktorer.

2.1. Dyslexi

Det finns olika definitioner på dyslexi. Nedan presenterar vi några av dem och avslutar med att förtydliga våra egna tankar.

World Federation of Neurology definierade dyslexi redan år 1968 enligt följande:

”En störning som kommer till uttryck i svårigheter att lära sig läsa trots vanlig undervisning, normal intelligens och rimliga socio- kulturella villkor. Dyslexin beror på basala kognitiva störningar ofta med konstitutionell bakgrund.”

(www.dyslexiforeningen.se 2009-10-01)

Detta var den dominerande definitionen ända fram till 1990-talet, enligt Svenska dyslexiförbundet. (www.dyslexiforeningen.se 2009-10-01) Den här definitionen påtalar skillnaden mellan intelligens och läsförmåga som ett viktigt kriterium och utesluter brister i skol- och hemmiljö.

The International Dyslexia Association skriver på sin hemsida (www.interdys.org 2009-10-04) att dyslexi är en specifik inlärningssvårighet som har neurologiskt ursprung. Denna svårighet kännetecknas av problem med att känna igen ord, ordavkodning och stavning. Svårigheterna härrör vanligen från ett underskott i den fonologiska komponenten i språket som ofta är oväntade i förhållande till andra kognitiva förmågor trots relevant undervisning. Sekundärt tillkommer problem med läsförståelse vilket kan hindra utvecklingen av ordförråd och kunskapsinhämtning via läsning. Studier visar att individer med dyslexi behandlar information på ett annat område i hjärnan än vad icke-dyslektiker gör. Dyslektiker ligger som regel på en genomsnittlig intelligens eller en intelligensnivå över genomsnittet. Dyslexi beror således inte på låg intelligens och heller inte på bristande lust att lära.

Vidare skriver The International Dyslexia Association att dyslexi påverkar individer på olika sätt beroende på hur grav dyslexi en person har samt hur effektiviteten i undervisningen är. Centralt och gemensamt är svårigheter med ordavkodning, att få flyt i läsningen samt stavning och skrivning i allmänhet. Vissa dyslektiker klarar tidigt att lära sig läsa och skriva, men får stora bekymmer med uppsatsskrivning, läsning av faktaböcker samt grammatik. Dyslektiker kan även ha svårigheter med att uttrycka sig i talat språk eller till fullo förstå vad andra människor menar. Sådana språkproblem är ofta svåra att känna igen, men de kan leda till stora problem i skolan, på arbetsplatsen och dessutom innebära svårigheter att relatera till andra människor. Effekterna av dyslexi når långt utanför klassrummet. (www.interdys.org 2009-10-04)

Dyslexi kan också påverka en persons självbild. Studenter med dyslexi slutar ofta eftersom de känner sig "dumma" och mindre kapabla än vad de egentligen är. Efter att ha upplevt en hel del stress på grund av sin dyslexi kan de bli avskräckta att fortsätta i skolan. (www.interdys.org 2009-10-14)

The International Dyslexia Association formella definition sedan 2002-11-12 i original lyder som följer:

“It is characterized by difficulties with accurate and / or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge.”

(www.interdys.org 2009-10-04)

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) ger sin beskrivning på dyslexi på följande sätt:

“Dyslexia is a brain-based type of learning disability that specifically impairs a person's ability to read. These individuals typically read at levels significantly lower than expected despite having normal intelligence. Although the disorder varies from person to person, common characteristics among people with dyslexia are difficulty with spelling, phonological processing (the manipulation of sounds), and/or rapid visual-verbal responding. In adults, dyslexia usually occurs after a brain injury or in the context of dementia. It can also be inherited in some families, and recent studies have identified a number of genes that may predispose an individual to developing dyslexia.”

(<http://www.ninds.nih.gov/disorders/dyslexia/dyslexia.htm> 2010-03-05)

Höien/Lundberg (2001) beskriver dyslexi som svårigheter med avkodningen i språket. De anser också att dyslexi kan förekomma vid samtliga begåvningsnivåer. De beskriver vidare att det handlar om svårigheter att kunna lära sig automatisk avkodning av en text då särskilt gällande läsning, men även gällande stavning. Deras uppfattning är att detta ofta är ärftligt. Det är dessutom ett bestående tillstånd och därmed ett funktionshinder. De skriver vidare att det är möjligt för en dyslektiker att uppnå en godtagbar läsning, men betydligt svårare om överhuvudtaget möjligt gällande stavningen. Dyslexi som biologiskt funktionshinder innebär att eleven i ännu högre grad än andra behöver stöd, vägledning, uppmuntran och övning för

att bemästra sina skoluppgifter. Det är ytterst sällan de biologiska hindren är så stora att de pedagogiska uppgifterna blir omöjliga.

Ungdomar med dyslexi har i Ingessons (2007) avhandling själva berättat om sin skoltid med fokus på dyslexin. Många säger att de första sex skolåren är mycket svåra och präglas av frustration, förvirring och förödmjukelse. Hon skriver vidare att tidigare forskning har påvisat sekundära svårigheter som låg självkänsla, dåliga kamratrelationer, ångest och nedstämdhet. Längre fram under skolåren kommer svårigheterna att mer handla om läs- och skrivsituationer och trivseln i skolan blir allt bättre. Många av dessa elever väljer ett yrkesförberedande gymnasieprogram alternativt ett specialutformat med inriktning mot musik eller idrott. De är obenägna att välja ett studieförberedande program. Ungdomar som arbetar uttrycker större optimism än ungdomar som fortfarande går i skolan. Dyslektikernas akademiska självförtroende är lågt och endast en liten del av dessa ungdomar väljer att läsa vidare efter gymnasiet.

Ingesson (2007) har delat in elever med dyslexi i tre olika kategorier; *de obekymrade*, *de uppgivna* och *kämparna*. De obekymrade och kämparna var ungdomar som generellt sett hade en högre självkänsla än de uppgivna. De uppgivna bedömdes ha en hög risk för dåligt självförtroende och emotionella problem. Dyslexin var en riskfaktor för detta i de fall när dessa elever upplevde dåliga kamratrelationer och ett litet stöd från föräldrar. Kämparna var de elever som gått igenom alla stadier av accepterandet av sin dyslexi och sina svårigheter. Denna grupp hade högst självkänsla. De här eleverna var också envisa, vilket är ett positivt karaktärsdrag som även påvisats i internationell forskning. De obekymrade var ungdomar som har en särskild talang alternativt ett starkt intresse för något och som lever i en familj utan vidare skolambitioner. Dessa ungdomar anpassar sig väl med tiden.

Tidigare trodde man att det var mest pojkar som hade läs- och skrivsvårigheter och dyslexi. Nyligen gjorda studier visar att det inte finns några könsskillnader. Anledningen till att det tidigare varit mest pojkar som utretts med denna frågeställning är att de ofta är mer aktiva och utåtagerande (Catts/Kamhi 2005).

Vår egna operationella definition i den här studien blir att dyslexi inte är något övergående som går att träna bort. Det är ett funktionshinder man har med sig hela livet. Det går att utveckla sig avseende främst läsningen, men dyslexin är ändå ett kvarstående faktum. Trots åtskillig träning kan en dyslektiker aldrig jämföras med någon som inte har detta funktionshindret. Dyslexi och intelligensnivå är inget som hör ihop.

2.2. Funktionsnedsättning/Funktionshinder

Socialstyrelsen har år 2007, i sin termbank, gjort en rekommendation avseende uttrycken funktionsnedsättning och funktionshinder (www.socialstyrelsen.se/termbank 2009-10-20).

- *"Funktionsnedsättning är en nedsättning av fysisk, psykisk eller intellektuell funktionsförmåga. Detta kan uppstå till följd av sjukdom eller annat tillstånd eller till*

följd av en medfödd eller förvärvad skada. Sådana sjukdomar, tillstånd eller skador kan vara bestående eller av övergående natur.” (www.socialstyrelsen.se/termbank 2009-10-20)

- *”Funktionshinder är en begränsning som en funktionsnedsättning innebär för en person i relation till omgivningen. Exempel på begränsningar är svårigheter att klara sig själv i det dagliga livet och bristande delaktighet i arbetslivet, i sociala relationer, i fritids- och kulturaktiviteter, i utbildning och i demokratiska processer. Det handlar framförallt om bristande tillgänglighet i omgivningen.”*
(www.socialstyrelsen.se/termbank 2009-10-20)

Det har riktats kritik mot ovanstående definitioner av professorer och FN-rapportören i Handikappsfrågor. De anser att språkbruket i definitionerna kan leda till att det omgivningsrelaterade synsättet försvagas och personerna med begränsad funktionsförmåga blir ett individuellt problem och inte ett samhälleligt problem som vi måste lösa gemensamt. (Lika värde nr 3/2009)

Trots kritiken är vår egna operationella definition i den här studien, med stöd i socialstyrelsens rekommendationer, att dyslexi är ett funktionshinder.

2.3. Socio- emotionella faktorer

Socio- emotionella faktorer är ett stort och komplext begrepp. När vi slår upp begreppen vart och ett för sig får vi följande betydelse: *”socio- förled med betydelsen social (-)”, ”emotionell som har att göra med känslor; som visar starka och påträngande känslor”* (www.ne.se 2010-03-18).

Vi har här valt att ta upp några olika aspekter av socio- emotionella faktorer. Anledningen till att vi valt just dessa begrepp är att vi finner att det är dessa begrepp som är återkommande i den litteratur vi har valt att använda oss av i denna studie.

Johannessen (2008) belyser en tanke kring socio- emotionella faktorer som vi finner intressant. Hon skriver att det ofta är så att dessa svårigheter definieras utifrån ett individperspektiv och inte som ett samspelsproblem. Det innebär att det är barnet som framhävs som problemet istället för att se det som att det är ett samspelsproblem. Det är viktigt att förstå problemen ur ett samspelsperspektiv.

”Oavsett andra orsaker utvecklas de och bevaras genom det sätt på vilket omgivningen bemöter dem.” (Johannessen 2008, s. 42)

Orsaken till socio- emotionella svårigheter är olika och ofta relativa. Att mötas med förståelse, respekt och insikt är ett grundkrav för barn med neuropsykiatriska funktionshinder (Gillberg 2005). Vår tanke är att detta måste gälla alla barn och ungdomar som har socio- emotionella svårigheter oavsett vad orsaken till detta är.

Beteendeproblem är en social beskrivning som existerar beroende på den sociala och kulturella gemenskap man befinner sig i. Det handlar om att bryta mot allmänt accepterade normer och värderingar (Nordahl m.fl. 2007).

Självbild/självförtroende/självkänsla

Jacobson/Svensson (2007) behandlar frågan om självförtroende, självbild och självkänsla. Skillnaden i dessa begrepp beskriver de så här:

- Självbild; handlar om den egna identiteten
- Självkänsla; är det som utvecklas tillsammans med andra personer som är viktiga för personen.
- Självförtroende: är det som kopplas samman med kompetens och tilltro till den egna förmågan och prestation i olika sammanhang.

Några andra definitioner är:

"Självkänsla, medvetenhet om den egna personlighetens värde"(www.ne.se 2010-03-18)

"Självkänsla är egenskapen att uppleva sig själv som kompetent att klara av livets grundläggande utmaningar samt förtjänt av framgång och välmående." (www.wikipedia.se 2010-03-18)

"Självförtroende är individens tilltro till sin förmåga att prestera. Det kan röra sig om arbete, skola eller sociala sammanhang. Självförtroendet kan variera från dag till dag och det kan höjas genom bekräftelse utifrån, eller tillfälligt höjas under exempel alkoholpåverkan. Självförtroendet kan snabbt tränas upp." (www.wikipedia.se 2010-03-18)

Vad gäller begreppet självbild finns ingen vedertagen definition inom uppslagsverk som nationalencyklopedin eller liknande, vilket gör att vi som utgångspunkt nöjer oss med ovan nämnda definition av Jacobson/Svensson 2007.

Många inom skolan har en uppfattning om att det finns ett starkt samband mellan självbild och prestationer i skolan. Många forskare har påvisat existensen av detta samband och har kunnat påvisa en positiv och statistisk signifikant skillnad, vilket innebär att det endast i undantagsfall är en slump. Sambandet finns uppenbarligen även om det inte är starkt. Det har påvisats att sambandet mellan negativ självbild och låg prestation är större än sambandet mellan positiv självbild och hög prestation. Elever med låg självbild kan ofta vara lågpresterande men elever med en hög självbild är i stort sett aldrig högpresterande (Taube 2007).

Barn med inlärningssvårigheter och uppmärksamhetsstörningar har ofta dåligt självförtroende under ytan. Många negativa tillrättavisningar påverkar självbilden på ett negativt sätt. Gemensamt för dessa barn är att de har behov av att de vuxna omkring dem har en gemensam förståelseram och pedagogisk synvinkel (Juul 2005).

Jacobsson/Svensson skriver om elever med inlärningssvårigheter och deras självförtroende. De skriver att:

”Det är allmänt känt att elever som lyckas mindre bra i skolan eller har specifika inlärningssvårigheter löper större risk att få ett lägre självförtroende och självbild. Inom skolans värld finns oftast uppfattningen att det är ett direkt samband mellan studiesvårigheter och en låg självbild.” (Jacobsson/Svensson 2007, s. 24)

Jacobsson/Svensson (2007) skriver vidare att det finns flera studier som pekar på att dyslexi kan leda till att eleven får en låg självkänsla och att dyslexi ofta får negativa konsekvenser för självbilden. Det är av yttersta vikt att elever med dyslexi får en tidig diagnos och att de har väl utbildade lärare för att de ska få och behålla en god självbild.

Barn med inlärningssvårigheter och beteendeproblem behöver vanligen hjälp med att reflektera och att skapa en positiv självbild. Det får stora både inlärnings- och beteendemässiga konsekvenser om barnet har en negativ tankestruktur till sina handlingar och ofta tänker negativt att den inte klarar olika saker. Effekterna för barnet blir som regel istället positiva om barnet istället tänker på ett positivt sätt så att utgångspunkten i tankarna är att han/hon kommer att klara uppgiften på ett bra sätt (Nordahl m.fl. 2007).

Elever som är dåliga på att läsa utvecklar ofta ett defensivt beteende. De vill inte pröva något nytt eftersom de fokuserar på att undvika att misslyckas för att på så sätt kunna behålla det som finns kvar av självförtroendet. Anledningen är att eleven inte satsar så hårt när chansen att lyckas är så liten. Detta blir en ineffektiv strategi, vilket leder till att omgivningen sänker sina förväntningar ytterligare. Det i sin tur kan leda till att eleven får ett allt sämre självförtroende. Eleven blir osäker, upplever förödmjukelser och tillkortakommanden regelbundet i skolan. Ett misslyckande gällande läs- och skrivinläringen drabbar många områden i skolan eftersom det mesta är uppbyggt kring just dessa funktioner. En negativ självbild avseende läsningen kan lätt sprida sig och utvecklas till att eleven får en negativ självbild gällande det mesta i skolan. Det blir en ond cirkel som i sin tur kan leda till en totalt negativ självbild, vilket är mycket olyckligt (Taube 2007).

Barn vars svårigheter inom dyslexin som inte bemöts på rätt sätt tappar lätt självförtroende och även intresset för läsåmnena, vilket i sin tur kan leda till att de börjar skolka. Därefter är steget inte långt att de börja snatta och i värsta fall kan de även komma in i missbruk och kriminellt beteende (Kere/Finer 2008).

Självbild och inläring hör samman på så sätt att få en sämre självbild leder ofta till ytterligare svårigheter. Detta gör att det är oerhört viktigt att särskilt stödja elever med inlärningssvårigheter så att de får en stärkt självbild. För att uppnå det krävs också en ökad självkänedom. De flesta eleverna behandlar självbilden i relation till inläring (Taube 2007). Detta bör därmed innebära att ha dyslexi leder lätt till en låg självbild.

Det är viktigt att som lärare ha ett diagnostiskt perspektiv och analysera fram orsaker till svårigheterna, då det är detta som ska ligga till grund för det pedagogiska arbetet i vardagen.

Svårigheterna behöver också ses i ett sammanhang och inte som ett isolerat problem. Misslyckande i läsutvecklingen påverkar en individ i allra högsta grad, inte bara gällande själva läsningen utan också avseende självbilda- och personlighetsutveckling (Adler/Holmgren 2000).

Sommer (2005) skriver att det är mycket viktigt för barn att få stöd av vuxna på så sätt att de bör tjäna som vardagslivets arkitekter åt dem. Detta gör att pedagogerna i skolan behöver ha en djup förståelse för att kunna vara de arkitekter eleverna behöver. Givetvis gäller detta alla elever, men det bör vara särskilt viktigt gällande eleverna som riskerar att få ett lägre självförtroende och självbild.

Tonåringar blir experter på att dölja sina läs- och skrivsvårigheter. De utvecklar strategier för att dölja sina svårigheter och förnekar upplevelsen av att vara dålig i syfte att behålla en positiv självbild. Ett exempel på detta är att en elev inte vill göra färdigt en uppgift eftersom det skulle kunna avslöja funktionshindret. Istället springer eleven omkring, busar, skyller på att den glömt, tappar bort uppgiften osv. På så sätt undviker eleven att avslöja sina brister (Kadesjö 2008).

Många dyslektiker söker sig till praktiska gymnasieprogram och på grund av sitt dåliga självförtroende väljer de att inte läsa vidare på akademisk nivå. Deras akademiska självförtroende bedöms vara lägre än genomsnittet (Kere/Finer 2008).

Kadesjös (2008) uppfattning är att svårigheter med läsning och stavning hör ihop med dyslexi på olika sätt. Även han skriver att dyslexi finns hos barn med olika begåvningsnivåer. Tydligt är att barn med hög begåvningsnivå som har dyslexi lär sig läsa och skriva hyggligt, men utvecklar inte detta på det sätt man skulle kunna förvänta sig. Ett exempel är en ungdom som ända upp i högstadiet presterar som medeltalet i klassen, vilket då uppfattas som normalt. Det är inte alls normalt för den här ungdomen. Sannolikt känner sig den här personen dum, de vet att de är klartänkta och har bra idéer, men när de ska skriva lyckas de inte. Det tar dessutom för lång tid att läsa en text. Kanske blir detta inte ett problem som syns, men för den enskilda individen är det ofta det. Svårigheten i teoretiska studier blir hög trots personens intellektuella förutsättningar. Det pris personen får betala är ett mycket mer intensivt arbete för att klarar sina studier än vad andra behöver lägga ner. Ofta blir priset för högt och planerna på studier läggs ner och eleven känner sig dum och misslyckad.

Koncentrationssvårigheter/uppmärksamhetsstörningar

Juul (2005) skriver om barn med uppmärksamhetsstörningar och bristande impuls kontroll. Han delar in barnen i tre kategorier:

- 1) De hyperaktiva, impulsiva och konfliktskapande.
- 2) De tysta, klumpiga enstöringarna
- 3) De med långsam uppfattning, ”tunga”, tysta.

Vidare är dessa barn normalbegåvande, men utvecklas ändå inte så som man kan förvänta sig. Gemensamt för barn med uppmärksamhetsstörningar är att de har svårt att hålla kvar

uppmärksamheten under en längre tid. De tappar koncentrationen och kan istället vara fokuserade på att uppfatta nya saker och därför tar det längre tid för dem att automatisera nya färdigheter. Mycket av uppmärksamheten tas i anspråk för detta och är därför inte tillgänglig för annat. Det går således åt så mycket energi att koncentrera sig på det nya att det inte finns mer uppmärksamhet att fördela till annat.

Koncentrationssvårigheter beskrivs på nedanstående sätt av Kadesjö:

”Att koncentrera sig innebär att öppna sig för och ta in omvärlden; att men sina sinnen registrera intrycken från allt som finns runt omkring. Men omvärlden ger så ofantligt många intryck att vi inte kan ta in allt. I varje ögonblick måste vi välja ut vissa aspekter av den för att kunna förstå vad vi är med om.” (Kadesjö 2008, s. 15)

Kadesjö skriver även att det handlar om att ta in information, värdera den och få fram den mest användbara informationen på ett effektivt sätt. Det vill säga, det som är oviktigt sorteras bort och det viktiga finns med. Kan man göra det på ett bra sätt är man koncentrerad. För att kunna koncentrera sig krävs att man kan tre saker:

- Rikta sin förmåga att ta in information
- Utesluta oviktig information och intryck
- Komma igång med, hålla fast vid och avsluta en uppgift.

Vidare krävs att det måste ske ett möte mellan den yttre verkligheten, det vill säga uppgiften och barnets inre, det vill säga barnets tankar, känslor och erfarenhet. Barnet måste ha något att knyta an till för att kunna koncentrera sig. Det måste möta barnet i dennes verklighet. Det får således inte vara för abstrakt. De faktorer som avgör vad som möter barnet är, tidigare erfarenheter, känslolivet, det vill säga hur barnet berörs och motivationen att vilja närma sig den konkreta uppgiften (Kadesjö 2008).

Kadesjö (2008) skriver också att det är vanligt att ett barn som har läs- och skrivsvårigheter också ofta har koncentrationssvårigheter. Det finns ett samband häremellan. Orsakerna till detta kan vara olika, men en förklaring handlar om att när en dyslektiker ska lära sig läsa och även senare läser går det trögt och långsamt. Det är tråkigt och det är svårt att få ett sammanhang i texten. Det i sin tur gör att koncentrationen tappas. Mycket i skolan kräver en snabb och god läsförmåga. Som dyslektiker finns inte det, vilket i sin tur gör att eleven uppfattas ha svårt att koncentrera sig i stort sett hela tiden under skoldagen. Den uppfattning som råder bland expertisen idag är att dyslexi och primära koncentrationssvårigheter har olika orsaksförklaringar. Faktum är att en individ som har svårt att läsa tappar koncentrationen i alla de uppgifter som kräver god läsförmåga i skolan. Elever med dyslexi måste få uppgifter som de inte tycker är tråkiga för att kunna koncentrera sig.

”Ett barn med stora koncentrationssvårigheter kan inte få hjälp med sin dyslexi om man inte också tar hänsyn till hur man kan underlätta dess koncentration på uppgifter det tycker är tråkiga.” (Kadesjö 2008, s. 117)

Kadesjö (2008) skriver vidare att det är angeläget att fundera på orsaken till koncentrationssvårigheter. De kan vara stora och varaktiga eller sekundära. De sekundära koncentrationssvårigheterna blir tillfälliga om den reella orsaken till koncentrationssvårigheterna löses. Koncentrationssvårigheter hos ett barn kan ha mycket olika orsaker och för att komma tillrätta med detta och stötta barnet krävs en förståelse för vilken typ av koncentrationssvårigheter det handlar om och vad orsaken till dessa är. Detsamma gäller ungdomar. Idag vet vi att barn som har primära koncentrationssvårigheter fortsätter att ha samma svårigheter under ungdomen och tonåren. Svårigheterna växer inte bort. Det är inte heller så att ungdomarna inte vill koncentrera sig, de kan inte.

Depression/inåtagerande beteende

Lund (2008) är av uppfattningen att orsakerna till inåtagerande beteende kan vara många. Några exempel på detta är; depression, att man är mitt i en kris, mobbning, vantrivsel, osäkerhet eller blyghet.

Inåtagerande kännetecknas av nervositet, hämningar, personlighetsproblem, neurotiska drag och passivitet. Det som är påtagligt är att dessa barn ofta är ängliga och oroliga, särskilt vid nya situationer. Dessutom har de ofta ett undvikande beteende och förefaller ofta nedstämda. Glädje och spontanitet är ovanligt. De är inte aggressiva utan har ett aggressionshämmande beteende. Ytterligare ett kännetecken för dessa barn är att de ofta har en överkontroll (Lund 2006).

Lund (2006) skriver vidare att det är avgörande för individen om den känner sig sedd eller ej. Det är också avgörande om någon är genuint intresserad av att dela personens upplevelser eller inte. Blir en person inte sedd alternativt att någon inte är genuint intresserad, leder det oftast till en försämrad självbild. Det i sin tur kan fortsätta att påverka dessa personer negativt och det inåtagerande beteende fortsätter. Dessutom kan det vara så att när kamrater och lärare försöker bjuda in dem ser de inte, på grund av sin destruktiva självbild, att detta är seriöst. De förstår helt enkelt inte att någon vill ha dem med.

Beteendemodifiering är en väl beprövad metod som har gett genomgående positiva effekter både på klass- och individnivå i både grund- och gymnasieskolan. Metoden är enkel, läraren ger positiva förstärkningar till sina elever såsom uppmuntran, beröm och belöningar. Ett starkt samband mellan förbättrade läsfärdigheter och en minskning av depressiva symptom har påvisats (Nordahl m.fl. 2007).

Aggression/ utåtagerande beteende

Utåtagerande barn beskrivs ofta ha disciplinproblem, bristande självkontroll och svagt utvecklad empati. Detta leder till att de ljuger, är aggressiva, skolkar, vandaliserar och blir kriminella (Lund 2006).

Raundalen (1997) skriver om aggression och delar in den i:

- a) Instrumentell aggression; där det handlar om att vara aggressiv för att nå ett mål.
- b) Emotionell aggression; där det mer handlar om en impulsstyrd aggression som är känslomässigt styrd.

Han skriver även att aggression är ett beteende som har avsikten att skada någon annan antingen fysiskt eller psykiskt.

Greene (2003) kallar barn med dessa svårigheter för oflexibla eller explosiva barn. Hon menar att de finns i alla storlekar och former och att orsakerna är av varierande karaktär. Vidare beskrivs dessa barn som att de har en slående bristande flexibilitet och en låg frustrationsnivå, vilket gör att både de själva och personer i deras omgivning får det svårt. Barnen har mycket svårt att tänka klart och rationellt när de är frustrerade, vilket gör att de blir aggressiva. Det är viktigt att omgivningen förstår den här typen av beteende. Det är inte ett resultat av olämpliga uppfostringsmetoder, inte heller något som barnen själva önskar. Forskning visar att beteende av den här typen är sammansatt av en rad olika faktorer och uppstår ur en mängd olika omständigheter. Greene menar också att förklaringar och tolkningar av barnets beteende påverkar hur man själv bemöter och förstår barnet. Det hon anser som det mest väsentliga är att man som vuxen börjar samspela med dessa barn.

Ungdomarna måste övervinna sina grundläggande svårigheter för att inte hamna i konflikt med sina lärare. Som lärare måste man vara intresserad av att hjälpa eleven med sina läs- och skrivsvårigheter, för att komma tillrätta med koncentrationssvårigheterna, vilket de själva upplever som viktigt. I annat fall kommer det endast bli en lång kamp om disciplin, gränssättning och liknande. Vidare behövs ett bemötande och förhållningssätt som stärker elevens självkänsla samt hjälper eleven att få kontroll på sin tillvaro. Lärargruppen måste vara samstämmig i hur man ska förhålla sig till ungdomarna så att de kan hitta ändamålsenliga sätt att bemöta ungdomarna samt att hjälpa dem med deras läs- och skrivsvårigheter. (Kadesjö 2008).

3. SYFTE

Vårt övergripande syfte med studien är att studera sambandet mellan dyslexi och socio-emotionella faktorer.

För att uppnå syftet har vi valt att fokusera på nedanstående områden:

- självbild/självförtroende/självkänsla
- hur skolarbetet fungerar
- egen arbetsinsats och resultat
- hur lärare och skolkamrater bemöter eleverna
- vilken förståelse eleverna upplever att lärare har
- framtidstankar

4. METOD

Nedan kommer vi beskriva den metod vi använt och varför vi gjort de val vi har gjort i studien. Stukát (2009) skriver att det är forskningsproblemet som är avgörande för metodvalet, vilket gör att vi under hela tiden haft vårt syfte, ”*Syftet med studien är att studera sambandet mellan dyslexi och socio- emotionella faktorer.*”, i åtanke vid alla de val vi har gjort.

4.1. Val av datainsamlingsmetod

I studien har kvalitativ intervju valts som datainsamlingsmetod. Intervjuer ger en större öppenhet för dialog och som regel en djupare möjlighet till förståelse. Enligt Kvale (1997) ger den kvalitativa intervjun möjligheter till att fånga erfarenheter och innebörder ur en intervjuad persons vardagsvärld. Han skriver vidare att den kvalitativa forskningsintervjun är en metod som används när vi vill förstå ett fenomen ur den intervjuades perspektiv. Även Patel/Davidson (2003) skriver om kvalitativ intervju och anser att syftet med denna metod är bland annat att upptäcka den intervjuades livsvärld eller uppfattningar om något fenomen. Detta gör att vi anser att den kvalitativa intervjun är den metod vi som är lämpad för vår studie.

Stukát (2009) beskriver den strukturerade intervjun på så sätt att den egentligen ger samma svar som en enkätundersökning. Det kommer inte att ge oss det material vi behöver. Istället är det den ostrukturerade intervjun som kan ge oss svar på de frågor vi ställer för att uppnå syftet. Här är det flera ämnesområden som ska täckas in. En intervjuguide kan inte upprättas och följas slaviskt. Istället handlar det om att man som intervjuare ställer frågorna i den ordning situationen inbjuder till. Den frågeguide man använder sig av består av en uppsättning teman eller ämnen. Det finns ett antal huvudfrågor därefter följs svaren upp på ett individuellt sätt beroende på vad som passar den som blir intervjuad.

Dessutom anser vi att det faller det på sin egen rimlighet att göra enkätstudier med dyslektiker. Då det givetvis föreligger särskilt stor risk för missförstånd och bortfall av naturliga skäl då det är just att läsa och att skriva dessa elever har svårt för.

Vi har valt att till stor del följa sociologen Trost (1997) avseende metoden i våra kvalitativa ostrukturerade intervjuer. Hans beskrivning av kvalitativa intervjuer känns rätt för oss utifrån vår studies inriktning.

”Då man gör kvalitativa intervjuer har man inga frågeformulär med i förväg formulerade frågor. Man ska ju i möjligaste mån låta den intervjuade styra ordningsföljden i samtalet och val av delasppekter av intervjun. Istället ska man göra upp en lista över frågeområden. Listan bör enligt min mening vara ganska kort och ta upp stora delområden.” (Trost, s. 47)

Därmed har vi valt att göra en intervjuguide bestående av frågeområden. Trost (1997) skriver vidare att guiden ska vara personlig och passa den som intervjuar. Han varnar även för att

vara för detaljerad, istället rekommenderar han att man har större frågeområden. Vi har ändå valt att göra några underfrågor till varje frågeområde. Dessa är till för oss själva för att stämna av tankemässigt så att vi pratar om det vi avser att prata om och att vi får svar på några centrala frågor. Anledningen till detta är bland annat att vi är ovana intervjuare och därför känner att vi kan behöva det stödet. Dessutom vet vi inte hur pass mycket respondenterna kommer att prata och då tror vi att det kan vara viktigt med några givna följdfrågor.

4.2. Urval

Lund (2006) skriver att elever ofta känner till och har insikt i sin egen situation. I den undersökning hon själv har gjort skriver hon följande:

”Något som överraskade mig ... var elevernas insikt i sin egen situation och hur de lyckades förmedla detta så tydligt och reflektera båda skriftligt och muntligt.” (Lund, s. 137)

Vi har valt att intervjua gymnasieelever som har fått diagnosen dyslexi. Vi tror att äldre elever har den erfarenheten, eftersom de gått i skolan i många år, som krävs för att kunna sätta ord på och prata om sin dyslexi i förhållande till skolsituationer.

I vårt urval har vi valt att vända oss till både tjejer och killar i gymnasieskolans samtliga årskurser och ett flertal olika program, både studieförberedande och teoretiska. Endast elever med diagnosen dyslexi har varit intressanta för oss i den här studien. Detta innebär att vi inte intervjuat några elever med enbart läs- och skrivsvårigheter.

För att få en bredd och även kunna garantera eleverna anonymitet har vi intervjuat elever från två olika gymnasieskolor i två olika kommuner i Västsverige. Vi har av konfidentiella skäl valt att inte lämna ut bostadsort, studieort, vilket gymnasieprogram eleven går och inte heller vilken skola eleven går på i den här uppsatsen. Vi lämnar inte heller ut uppgift om vilka skolor som är de två vi varit i kontakt med. För att ytterligare garantera elevernas anonymitet har vi i resultatet valt att benämna alla elever för hon/henne oavsett kön.

”För att leva upp till kravet på konfidentiell behandling bör man ha flera respondenter och inte lämna ut uppgifter om ålder, bostadsort, yrke, organisationstillhörighet eller annat som kan göra att personen i fråga kan identifieras.” (Ejvegård 1996, s. 48)

Vi tog kontakt med specialpedagogerna på två gymnasieskolor i Västsverige för att kunna nå ut till aktuella elever. Det var till dem som vi gav missivbrevet, se bilaga 1. Detta distribuerades till elever med dyslexidiagnos av specialpedagogerna på respektive gymnasieskola. Vad gäller omyndiga elever skickades brevet hem till deras vårdnadshavare. Därefter var det upp till eleverna att själv ta kontakt med antingen någon av oss, alternativt specialpedagogen, om de ville bli intervjuade. Totalt delades missivbrevet ut till 36 elever/vårdnadshavare.

Studieförberedande program	Yrkesförberedande program
1	5

Tabell 1. Antal intervjuade elever.

Det var endast sju av de 36 eleverna som hörde av sig och ville bli intervjuade. Den sjunde eleven avbokade intervjun på grund av att hon var sjuk i magkatarr, tyvärr fick vi inte tag i henne senare igen och kunde därmed inte boka in en ny intervjutid. Slutligen blev det sex elever vi intervjuade, tre tjejer och tre killar. Eleverna gick olika utbildningar både från yrkesförberedande och studieförberedande program.

Går första årskursen	Går andra årskursen	Går tredje årskursen
0	2	4

Tabell 2. Antal intervjuade elever som går respektive årskurs på gymnasiet.

Samtliga av de elever vi intervjuade gick sitt andra eller tredje år på gymnasiet. Ingen var förstaårsstudent.

4.3. Etiska överväganden

Det finns fyra allmänna huvudkrav att beakta: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2006).

Att följa informations- och samtyckeskravet innebar inga svårigheter för oss. Vi informerade om att deltagandet var frivilligt och det var även uppenbart eftersom eleverna skulle kontakta oss om de kunde tänka sig att delta i studien. Vi stämde också av längden på intervju med var och en elev som vi träffade och frågade om en dryg timme kändes rimligt för dem. Vi beskrev syftet med vår studie både i missivbrevet och när vi träffade eleverna. Till de eleverna som var omyndiga gick brevet direkt till vårdnadshavare. Gällande konfidentialitetskravet så var vi extremt noggranna med detta, vilket beskrivs senare i rapporten. Vi garanterade därmed deras anonymitet fullständigt. Vi har även vidtagit åtgärder på så sätt att vi tagit bort en del uppgifter enbart med hänsyn till att eleven inte ska kunna bli igenkänd. Det är mycket unika speciallösningar vi känt att vi tvingats stryka på grund av detta. Trots det har vi försökt få ett rättvisande resultat. Nyttjandekravet var oproblematiskt eftersom det är till den här uppsatsen vi ska använda de uppgifter vi samlat in, inget annat.

Ganska snart noterade vi ändå att det var svårt att studera detta och det fanns många andra etiska överväganden att göra.

- Hur skulle vi komma i kontakt med eleverna som har dyslexi och socio- emotionella svårigheter?
- Hur skulle vi få dem att vilja delta i en sådan här undersökning?
- Hur skulle vi fråga om socio- emotionella faktorer utan att det skulle kännas olustigt för eleven?

Vi valde efter noggrant övervägande att kontakta elever med diagnosen dyslexi och därmed bortse ifrån om de hade socio- emotionella svårigheter eller inte.

Under intervjuerna var det vid flera tillfällen uppenbart att det var känsligt att fråga vidare om hur något kändes, vad som hände när det inte fungerade osv. Detta gjorde att det vid flera tillfällen var svårt att vidare diskutera eventuella socio- emotionella faktorer i samband med/på grund av dyslexi. Med individskyddskravet i åtanke kände vi vid flera tillfällen att vi tvingades avstå följdfrågor och istället valde vi då att låta eleven lämna det temat och prata vidare om nästa. Individskyddskravet innebär bland annat att personer som bidrar till forskning inte får utsättas för kränkning, förödmjukelse eller psykisk skada. Detta måste alltid vägas mot forskningskravet (Vetenskapsrådet 2006).

4.4. Validitet och reliabilitet

Att tala om reliabilitet i en kvalitativ intervjustudie är komplicerat eftersom man med reliabilitet menar att man ska få samma svar på frågorna om intervjun skulle göras om vid ett senare tillfälle. I kvalitativa intervjustudier är det processer som sker, vilket gör att man bör förvänta sig skilda resultat vid skilda tidpunkter. Viktigt är vid dessa intervjuer att strävan i intervjun är att förstå hur den intervjuade tänker, känner och betar sig. Intervjuaren ska vara lyhörd och uppmärksamma båda tonfall, ansiktsskiftningar, uttryck och kroppsspråk (Trost 1997). Även Stukát (2009) är tveksam till reliabilitet i en kvalitativ undersökning, men anser att det är viktigt att tydligt beskriva tillvägagångssättet i en studie. Även han anser att en undersökning inte kan genomföras med samma resultat om det går för lång tid emellan eftersom människor förändras. Viktigt är dock att reflektera över hur frågorna är ställda och om frågorna tolkats på det sätt som avsetts. Det får inte vara slumpen som är avgörande för hur respondenterna svarar.

Vad gäller validitet så kändes det oerhört viktigt att ställa frågor så att vi skulle få svar på det vi ville studera och inte andra saker. Vid kvalitativa intervjuer är det vad respondenten menar med eller uppfattar vissa ord, företeelser eller liknande som är det centrala. Det är viktigt att ställa följdfrågor och förvissa sig som intervjuare att man förstår vad respondenten menar med det hon/han säger (Trost 1997, Stukát 2009).

”Att kvalitativt försöka mäta reliabilitet och validitet blir då på något sätt malplacerat eller till och med en smula löjligt vid kvalitativa studier. Självfallet skall ändå intervjuer och annan datainsamling ske så att data blir tillförlitliga, trovärdiga, adekvata etc. ” (Trost, s. 102)

Med detta i åtanke valde vi att göra en provintervju med en gymnasieelev, dock utan dyslexidiagnos. Vi ville pröva tillförlitligheten och värdet i frågorna, det vill säga reliabiliteten och validiteten så gott vi kunde.

Därefter gjorde vi några förändringar i intervjuguiden. Vi kände med de förändringar vi gjort att de frågeområden vi fokuserade på gav oss möjligheten att få samtal med eleverna som skulle kunna ge svar på de frågor vi hade och därmed skulle vi kunna uppnå syftet för vår

studie. Vi kompletterade också vår intervjuguide med att lägga till tre följdfrågor som var ställda till oss själva som en slags checklista till varje frågeområde.

4.5. Genomförande

Vi beslutade oss för att vi helst ville utföra samtliga av intervjuerna gemensamt. Det finns givetvis både för- och nackdelar med detta, men vår uppfattning är att fördelarna överväger. Trost (1997) ser det som en fördel att vara två om man inte är så van att intervjua. Detta förutsätter att man är samspelta, är man det så blir informationsmängden och förståelsen bättre än om endast en person intervjuar. Vi anser oss inte vara vana intervjuare och vid provintervjun fann vi att vi kände oss samspelta, vilket därmed avgjort vårt val att vara två. Nackdelarna med denna metod är att den intervjuade kan känna sig i något slags underläge. Vi är medvetna om detta och är därför mycket noga med att stämna av med eleverna om hur de uppfattar att vi är två som ska intervjua dem. Det är slutligen deras val om vi blir två intervjuare eller inte. Det är av yttersta vikt att eleven som ska intervjuas känner sig väl till mods eftersom det kan vara känsliga saker de ska prata om. Med detta i åtanke frågade vi eleverna redan när vi bokade in intervjuerna om det gick bra att vi var två som intervjuade dem. Ingen av eleverna hade något att invända mot det och således utförde vi samtliga intervjuer gemensamt.

Vid valet av hur vi skulle dokumentera intervjuerna övervägde vi länge hur vi skulle göra. Slutligen föll vårt val på Ejvegårds (1996) rekommendation att inte använda bandspelare under intervjun, samt att anteckna så lite som möjligt under själva intervjuerna. Anledningen till detta är att det kan vara hämmande för vissa personer på så sätt att de uttalar sig mer försiktigt. Även anteckningar har visat sig vara hämmande. Då vi anser att vår studie är av känslig karaktär vill vi inte riskera att respondenterna blir hämmande av faktorer som vi känner till och lätt kan undvika. Vidare skriver Ejvegård (1996) att under själva intervjun är det lämpligt att endast göra mycket enkla stödanteckningar. Det var något vi fastnade för, resultatet blev att en av oss gjorde mycket enkla stödanteckningar.

Vi inledde varje intervju med att garantera respondenterna fullständig anonymitet, inte ens vilken skola respondenten går på skulle kunna utläsas i rapporten.

”För att få den intervjuade att öppna sig och få honom att våga säga allt hon vet, så kan du försäkra honom att materialet kommer att behandlas konfidentiellt. Det innebär att hans namn inte kommer att lämnas ut utan hans samtycke och att anonymiteten garanteras.” (Ejvegård 1996, s. 48)

4.6. Bearbetning och analys

I direkt anslutning till varje intervju hade vi avsatt tid för att ostört göra ordentliga minnesanteckningar. Vi använde då de enkla anteckningarna/stödord vi gjorde under själva intervjun samt det vi båda kom ihåg från intervjun. För att komma ihåg så exakt som möjligt var vi mycket noggranna med att göra utförliga anteckningar omedelbart efter varje intervju. Direkt när vi kom hem satte vi oss och skrev ut anteckningarna mycket utförligt på datorn.

Detta blev vårt råmaterial, det som vid en inspelad intervju är transkriberingen. Därmed är det detta material vi utgår ifrån vid vår resultatanalys.

”Rådata som fås från enkäter, intervjuer och checklistor måste registreras, analyseras och tolkas. Etthundra enskilda och intressanta upplysningar kommer inte att betyda något för en forskare eller läsare om de inte kategoriseras på något sätt. Vi letar alltid efter likheter, skillnader, grupperingar och mönster och vi söker efter det som är speciellt viktigt.” (Bell 1995, s. 127)

Nästa steg var att många gånger läsa, sortera och diskutera samtliga intervjuer för att på så sätt skapa kategorier samt hitta skillnader och likheter i intervjuvaren. För att få en utgångspunkt i analysarbetet utgick ifrån litteraturen, syftet och våra frågeställningar. I en kvalitativ intervjustudie går intervjuvaren, analysen och tolkningen in i varandra (Stukát 2009). Det vi hade i fokus var att göra vårt resultat begripligt för läsaren samtidigt som det skulle vara tydligt och läsvänligt.

”Enkät- eller intervjuresultat bör vanligen inte presenteras fråga för fråga i den ordningen de ställdes, det blir både tråkigt och kan upplevas som obearbetat.” (Stukát 2009, s. 138)

Dessutom ville vi skapa en resultatanalys som var så pass tydlig att läsaren kan dra egna slutsatser, vilket enligt Stukát (2009) är viktigt. Vi var noggranna med att uppmärksamma såväl likheter som skillnader. Det arbetssätt vi använde oss av som utgångspunkt var att vi utgick ifrån syftet för att hitta både likheter och skillnader i de svar vi hade fått från intervjupersonerna.

5. RESULTATANALYS

Vi har valt att presentera resultatanalysen utifrån olika kategorier som framkommit. Många av områdena går ihop och en del av det vi tar upp skulle kunna placeras under flera rubriker.

5.1. Diagnos och svårigheter i skolan

För samtliga intervjuade elever är det skolan som ombesörjt utredningen, vilken i deras fall resulterat till diagnosen dyslexi. Trots det är fyra av de sex intervjuade eleverna misstrodda i sin dyslexi eller så har de varit det tidigare. Nuvarande eller tidigare lärare tror ändå inte på att de har det här funktionshindret.

Fyra elever fick sin diagnos på grundskolan; en i 3:e klass, en i 6:e klass och två sista året på grundskolan. En av dessa elever beskriver att det hon har svårt med är att stava och läsa. Ofta tror hon att hon skriver något, men när hon sen tittar på vad hon skrivit så står det något annat på papperet. Att läsa går långsamt och hon behöver ofta läsa flera gånger för att förstå och komma ihåg en text.

En av elevernas föräldrar började misstänka att hon hade dyslexi när hon gick i grundskolans 8:e klass. Detta trodde inte lärarna. Trots det fick hon göra en utredning som skolan ombesörjde i 9:an och hon fick då diagnosen dyslexi. Ändå trodde inte lärarna på att hon hade dessa svårigheter. De trodde inte på att den diagnos hon fått var korrekt. Eftersom lärarna inte trodde på diagnosen fick hon ingen hjälp. Det gjorde att hon själv också blev tveksam. *"Det kändes för jävligt."* Hon har svårt att stava, läsa långa ord, meningsuppbyggnad och att skriva samtidigt som hon lyssnar. När hon läser måste hon läsa väldigt många gånger för att förstå och komma ihåg. Det fungerar mycket bättre när någon pratar. Ämnena svenska och engelska är svårast.

En elev vi intervjuade fick sin dyslexidiagnos i 9:an. Skolan hon gick på då gjorde utredningen efter att det att hon själv misstänkt att hon hade dyslexi och påtalade detta. Efter det att hon fick diagnosen gick allt plötsligt så mycket lättare och bättre. *"Jag fick den hjälp jag behöver. Jag fick också veta mycket om dyslexi på skolan jag gick då. De hade en jättebra specialpedagog som berättade mycket för mig."* Eleven säger att hon behöver få göra muntliga prov och redovisa stora arbeten muntligt. Dessutom behöver hon en tydlig struktur där hon får veta exakt vad hon ska göra, att få anteckningar från lektioner är också nödvändigt eftersom hon inte kan skriva och lyssna samtidigt. Är det mycket text att läsa behöver hon få den avkortad och textstorleken får inte vara för liten. Hon kan inte läsa pocketböcker, där är texten för liten, då förstår hon inte vad hon läser. Lättlästböcker är utmärkta, men talböcker fungerar däremot inte så bra. Datorprogram i exempelvis engelska samt rättstavning och meningsuppbyggnad är en stor hjälp. Hon gjorde engelska A-kursen mycket med hjälp av ett datorprogram. En annan sak som är viktig för henne är att hon får skriva på datorn när det är saker som ska skrivas. De första 3 terminerna i gymnasiet trodde lärarna inte på att hon har dyslexi.

En av eleverna som fått sin diagnos på grundskolan säger att de inte visste detta på gymnasiet när hon började där. De fick ingen information om hennes dyslexi och svårigheter från grundskolan. Det var hon själv som fick berätta för lärarna på gymnasiet, det tycker hon var fel eftersom lärarna borde berätta. För henne är det lättare att läsa än att stava, men båda delarna är svårt. Att läsa långa meningar är svårt, hon får då inget sammanhang och vet således inte vad hon läst. Men hon gillar ändå att läsa skönlitterära böcker. Även att redovisa arbeten muntligt är svårt, men det fungerar bättre i mindre grupper. Att skriva är det som är svårast för henne. *"Jag vet inte hur jag ska göra."* Det blir fel och meningarna blir inte som hon vill. Hon har också svårt att hitta ord, ibland får hon då använda en synonym. Hon kan inte skriva och lyssna samtidigt och inte heller skriva när hon tittar på en film. Detta gör att det är omöjligt för henne att anteckna på lektioner när lärarna har en genomgång om någonting. Hon har också svårt att strukturera upp uppgifterna och veta vad hon ska börja med och på vilket sätt. Hon behövde uppgifterna uppdelade i mindre delar och att någon förklarar muntligt för henne vad hon skulle göra.

Två av de intervjuade eleverna fick inte sin utredning och diagnos förrän på gymnasiet, trots att de haft läs- och skrivsvårigheter i grundskolan och det redan där pratats om dyslexi. En av dessa elever berättar att hennes mamma hade frågat flera gånger i grundskolan om det inte var

något speciellt som gjorde att hon hade det så svårt i skolan. Någon gång sa de i skolan att hon skulle få göra en dyslexiutredning, men det blev aldrig av eftersom skolan sköt på detta hela tiden. De trodde inte att det var dyslexi hon hade. Hon hade det jobbigt under hela grundskolan, men i 7:an fick hon en lärare som hjälpte henne. Då fick hon göra en test i engelska som visade att hon var långt efter i ämnet. Hon låg på en nivå som motsvarade skolår 3. Läraren hjälpte henne ikapp med engelskan och även annat som studieteknik, att göra instuderingsfrågor och att få lyssna på talböcker istället för att läsa så mycket. Hon fick många extralektioner av honom på håltimmar, raster samt före och efter skoltid. Hon hade en kompis som fick samma stöd samtidigt som henne. Det tyckte hon var bra för då behövde hon inte känna sig ensam eller dum för att hon fick stöd. Hennes svårigheter är att allt tar mycket längre tid och att hon inte kan lyssna och skriva samtidigt. Det är också lättare att prata än att skriva. Den andra eleven som fick sin dyslexidiagnos gymnasiet säger: *"Jag har vetat det tidigare men inte fått göra någon test eller utredning."* Grundskolan sköt upp detta hela tiden av någon anledning som hon inte vet. *"Antagligen tyckte de inte att det var så viktigt."* Hon har svårt att läsa, blandar ihop vad hon läst och glömmer också av det hon läst. För att komma ihåg vad hon läser måste hon läsa, skriva stödord och göra instuderingsfrågor till sig själv. Detta gör att hon måste börja i god tid med alla uppgifter eftersom det tar mycket längre tid än för alla andra. Engelskan har varit mycket svår.

5.2. Förståelse och bedömning i skolan

Samtliga av eleverna berättar att deras lärare känner till att de har dyslexi. Fem säger att även kompisarna vet om detta och en elev tror att kamraterna vet om det.

Tre elever upplever att det tidigare inte funnits någon förståelse för deras dyslexi. En elev säger att hon själv berättat för lärarna/mentorn att hon har dyslexi, men att det inte blev någon respons på det. Hon går nu sista året på gymnasiet och det var först för någon månad sedan på specialpedagogens initiativ som hon fick hjälp nu när hon fått många IG-varningar. Den andra eleven upplevde att det de första åren på gymnasiet inte fanns någon förståelse alls för att hon har dyslexi. Det var dessutom flera lärare som tydligt visade och sa att de inte trodde på att hon har dyslexi. Hon är själv medveten om vilken hjälp hon behöver, det är exempelvis att någon förklara muntligt för henne. Det har dock inte de flesta lärare tid med. Mentorn förstår henne, men gör inte så mycket för att hon ska få stöd. Hon har kompisar som antecknar åt henne eftersom hon själv inte kan anteckna och lyssna samtidigt. Det är hon själv som frågar om kompisarna kan anteckna eller efteråt om hon kan få deras anteckningar kopierade. Den tredje av dessa elever säger att hennes mentor förstår vad det innebär att ha dyslexi. Hon säger att de andra lärarna vet nog ingenting om det, men specialpedagogen kanske vet lite grann. *"En del tror att det är fejk."* Hon berättar vidare att hennes kompisar ibland tycker att det är fusk att hon får göra muntliga prov, men det tycker inte hon eftersom hon ska ha förutsättningar efter sin dyslexi så hon får visa vad hon kan, precis som alla andra. Från början fick hon göra skriftliga prov och om hon misslyckades på det fick hon komplettera med att göra ett muntligt prov så att hon kunde få G. Nästan alltid fick hon komplettera och betyget blev då G, ett högre betyg kunde hon inte få eftersom hon blivit underkänd först. Det kändes inte rättvist eftersom hon visste att hon kunde mer än vad hon fick visa. Dessutom

upplevde hon det som att hon fick göra alla prov två gånger. Nu när hon får göra proven muntligt direkt har hon fått betydligt bättre betyg och hon tycker att det känns rättvist att även hon bara behöver göra proven en gång som alla andra.

Gällande betygssättning upplever en elev att det fungerar dåligt. I ett ämne har hon inte fått veta vilket betyg hon har, trots att kursen skulle ha varit slut för länge sedan. Hon säger vidare att hon idag har fyra betygssättande lärare i detta ämne som skyller på varandra och inte kan berätta för henne vilket betyg hon har.

Endast två elever upplever att de blir rättvist bedömda och får rättvisa betyg. Den ena säger att eftersom inte lärarna rättar om hon stavar fel så tycker hon att hon blir rättvist bedömd.

Två elever beskriver att det handlar om att få rätt förutsättningar, stöd och/eller hjälpmedel för att få ett likvärdigt resultat och bedömning som alla andra. De säger att då blir också betygen högre. En av dessa elever säger att nu när hon har fått hjälpmedel i form av dator med tillhörande lämpliga program känner hon att hon har möjlighet att visa sina kunskaper på ett rättvisare sätt och då också bli bedömd och få mer rättvisa betyg.

5.3. Stöd i skolan

Endast en av de sex intervjuade eleverna säger att hon har åtgärdsprogram. Detta upprättades första terminen på gymnasiet, men det följdes inte eftersom lärarna inte tyckte att hon hade dyslexi. Det är därefter visserligen inte vare sig uppföljt eller reviderat på över 1 år, men nu fungerar det bra. De övriga eleverna visste inte ens vad ett åtgärdsprogram är och har därmed inte haft det tidigare heller. Samtliga av eleverna har eller har haft kontakt med specialpedagogen på skolan. Tre av eleverna får gå till specialpedagogen för att få stöd under ej ordinarie lektionstid. Det handlar då om att hinna med uppgifterna inom ordinarie undervisning eller läsa in inför ett prov alternativt göra omprov. Endast en av eleverna har tillgång till kompensatoriskt hjälpmedel dagligen, det är en bärbar dator, innehållande bland annat talsyntes och även rättstavningsprogram för dyslektiker på både engelska och svenska. För övrigt har samtliga elever vi träffat dålig eller ingen kännedom om att det finns kompensatoriska hjälpmedel för dyslektiker. Två av eleverna uppger att det är beroende på den enskilda ämnesläraren om det fungerar för dem eller inte. En annan elev får hjälp av sin mentor med att hålla reda på allt. Mentorn hjälper henne också med att kommunicera med de andra lärarna.

En elev säger att efter det att hon nu fått betyget IG i några ämnen samt flera IG-varningar har hon blivit erbjuden stöd hon specialpedagogen 1 gång/vecka för att få hjälp med struktur. Det har hon tackat ja till och tycker att det är bra.

En elev berättar att strukturen på skolan hon går på är att det är två veckors praktik och två veckors teori. Det tycker hon är bra för då hinner hon med teorin. Det hon inte hunnit under teoriveckorna jobbar hon vidare med på praktikveckorna hemma. Hon får längre tid på prov om det vid provtillfället visar sig att hon inte hinner bli klar inom ordinarie tid. Det är inte

beslutat innan, utan avhängigt på om hon hinner bli färdig eller inte. Ibland går det då inte att hon får längre provtid eftersom läraren har någon annan lektion att gå till och då får hon lämna in provet ändå som det är. Blir hon inte godkänd kan hon senare få komplettera muntligt så att hon får G, inget annat betyg kan då erhållas. Hon går till specialpedagoger när hon själv anser att hon behöver, vilket vanligtvis är upp till 3 ggr/vecka. Då handlar det om att göra uppgifter så att hon inte kommer efter. Hon får gå dit när hon har sovmorgon, lunchrast eller på håltimmar. Aldrig istället för en ordinarie lektion. Hon har inte anpassade uppgifter. De hjälpmedel hon har är att hon får skriva på datorn. Specialpedagogen har pratat med lärarna, men hon måste alltid säga till själv också att hon inte hinner med, att hon inte kan läsa långa texter på kort tid och heller inte anteckna på genomgångar, vilket hon gör om och om igen och då fungerar det. Det händer inte att lärarna frågar henne om hon behöver någon hjälp, utan det är alltid hon själv som måste säga till att hon inte hinner med eller att hon behöver hjälp. Hon upplever att *"Alla lärare tycker det är lite besvärligt"*.

En annan elev säger att hon både fick gå på extralektioner hos både IV-läraren och specialpedagogen efter skoltid. Trots detta var hon ändå tvungen att studera (egenstudier) hela sommarlovet, vilket gjorde att hon inte ens kunde följa med familjen på semester. Efter några veckors frånvaro (giltig frånvaro) en termin hade hon kommit efter i stort sett i alla ämnen. Det fick hon ta itu med själv utan något annat stöd än att hon fick en blankett från specialpedagogen där hon själv kunde skriva upp vad de andra hade gjort när hon var borta. Därefter fick hon läsa in allt själv på egen hand. *"Det var skitjobbigt och skitstressigt."* Eftersom hon hade varit frånvarande så sa skolan att hon inte hade rätt att få hjälp med att komma ikapp med det hon missat.

Två elever berättar att lärarna säger att det inte finns talböcker eller liknande att tillgå i aktuella ämnen och därför måste de läsa samma text som de elever som inte har dyslexi. De erbjuds så inte anpassade uppgifter istället.

Tre av eleverna uppger att de har svårt med engelskan. En elev vi träffar berättar att engelska är svårast för henne och att hon ännu inte är klar med A-kursen trots att hon läst den hela tiden sedan första året och nu går sista året på gymnasiet. Vidare har fem av eleverna svårt med ämnet svenska och säger att det är mycket att läsa och skriva och därför svårt att hinna med. Matematik är ett ämne som fyra elever berättar att de tycker är svårt. En elev har därför valt att inte läsa fler kurser än det programmet kräver, trots att hon egentligen skulle vilja det för att ha fler möjligheter efter gymnasiet. Ytterligare en av eleverna beskriver att hon har läst matte A och har börjat matte B, men den kursen hoppade hon av eftersom hon inte fick någon hjälp och heller ingen förståelse från läraren. Hon funderar på att läsa det igen nu när det är en annan lärare. Även samhällskunskap tar tre elever upp som ett svårt ämne eftersom det är så mycket att läsa och skriva. En elev säger så här: *"Får jag rätt hjälp så fungerar det bra. Det beror inte på ämnet, det beror på läraren."* Förstår lärarna det och hon får den hjälp som är bestämt så är inget ämne särskilt svårt, men en del ämnen är tråkiga. När hon inte får den hjälpen hon behöver är alla ämnen svåra och tråkiga.

En elev säger att när hon ska skriva något så sitter hon oftast fast redan på första raden. Hon kommer inte igång med skrivandet, vilket gör det svårt och tidskrävande. När det blir uppenbart att hon inte kommer att hinna skriva det antal sidor man ska göra i en inlämningsuppgift får hon korta av uppgiften och kanske lämna in 2-3 sidor istället för de 5-6 sidorna som var sagt inledningsvis. Eftersom hon aldrig hinner med att skriva långa texter så slutar det alltid med att uppgiften får kortas av efter att hon testat att göra den i sin helhet och betyget kan då högst bli G eftersom hon gör uppgiften mindre. På prov skriver hon alltid. Om hon misslyckas får hon göra en muntlig komplettering efteråt, även då kan endast betyget G uppnås.

En elev berättar om en lärare som alltid förklarar muntligt för henne vad hon ska göra. Det är något hon tycker fungerar mycket bra. Hon skulle önska att det var så i alla ämnen.

En annan elev säger att hon alltid får längre tid på prov och att det är planerat redan från början och om hon vill får hon göra muntliga prov. Endast en elev säger sig få anpassade uppgifter i vissa ämnen. Det är då praktiska uppgifter som gör att hon lär sig samma sak men på ett praktiskt sätt istället för att läsa en tjock bok och skriva ner en lång redogörelse. Hon tar reda på något och redovisar det muntligt med hjälp av stödord som hon har skrivit ner.

5.4. Självbild/självförtroende/självkänsla

Av våra intervjuade elever säger tre att de känner sig dåliga eller mindre smarta än andra. En av dessa tre var tidvis märkbart påverkad och blev ibland tårögd under intervjun när hon pratade om vissa saker som hon hade svårt med. Hon pratade vid flera tillfällen om andra "smarta" personer och sa att hon inte är lika smart som de andra. *"Ungefär som med tvillingar; den ena är alltid mer smart än den andra."* Hon sa att hon upplevde sig som den mer osmarta tvillingen. En annan av dessa tre elever säger följande: *"Det har hänt ganska ofta att jag känner mig korkad."* Det är ingen skillnad före eller efter dyslexidiagnosen. Hon säger vidare att hon ändå har fått ett ganska bra självförtroende och att hon har kompisar i skolan.

En av eleverna säger att hon inte ser det som att hon har svårigheter. En annan var mycket bestämd i sitt uttalande att hon har dyslexi och det hade ingenting med smarthet eller att vara dum att göra. *"Jag är inte dum i huvudet, jag har dyslexi. Om alla lärare fattar det, så man får rätt hjälp!"* Hon säger vidare att innan hon fick sin diagnos så kände hon sig ofta dum, allt gick så trögt och hur mycket hon än jobbade så hann hon inte med och fick precis G hela tiden. Efter diagnosen blev allt annorlunda, även betygen. Det var skönt att kunna lyckas och bli färdig med saker och dessutom få ett högre betyg. *"Jag fick göra saker på det sätt som passar mig utifrån min dyslexi."*

5.5. Stress – egen arbetsinsats och resultat

Alla elever som vi intervjuat utom en säger att de känner sig stressade. Två elever säger att de alltid känner sig stressade. Den ena av dessa två säger att hon går upp tidigt och studerar

innan skolan i stort sett varje dag. Oftast går hon upp redan klockan 05.00 på morgonen. Hon kan inte göra skolarbete på kvällen, då är hon för trött och somnar framför böckerna om hon försöker arbeta med någon skoluppgift. Anledningen till detta är att skolan gör henne så trött, eftersom det gör åt mycket energi för henne i och med att hon har dyslexi. Hon har provat att inte gå upp så tidigt och istället bara plugga på eftermiddagen, men det fungerar inte. Hon upplever att hon måste jobba mycket mer än alla andra för att få ett likvärdigt resultat. *"Livet är orättvist"*, säger hon flera gånger. Den teknik hon använder sig av när hon pluggar är att hon läser ett kapitel, skriver stödord och gör instuderingsfrågor till sig själv. Hon kan inte lyssna och skriva av tavlan samtidigt. Istället sätter hon sig bredvid en kompis som hon känner väl och skriver av denna. Detta gör att hon inte har någon möjlighet att lyssna på lektionerna eftersom hon har fullt upp med att skriva av kompisens, även det gör att hon känner sig stressad. Den andra eleven som säger att hon alltid känner sig stressad säger att det lätt blir kaos för henne, särskilt om hon har mer än en uppgift att göra, vilket hon i stort sett alltid har. Hon pluggar mycket hemma där får hon mycket hjälp av sin pappa.

En elev känner sig stressad om hon inte får hjälp/stöd på det sätt som passar henne. Hon säger att om ingen hjälper henne att hålla reda på allt så blir hon stressad och då fungerar ingenting. Hon säger vidare att om hon får rätt hjälp så har hon samma förutsättningar som alla andra och då fungerar skolan bra.

En annan elev säger att hon blir stressad ibland. När det är prov kan det låsa sig och då blir hon stressad. Nu har hon fått hjälpmedel i form av dator med tillhörande lämpliga program, vilket gör att hon känner att det fungerar bättre och stressen minskar.

Samtliga elever utom en säger att de lägger ned mycket tid hemma för studier. De upplever att de lägger ner mycket mer tid än sina kompisar på skolarbete. En elev säger att hon känner sig stressad ganska ofta eftersom allt tar längre tid för henne, hon säger att hon får *"lägga manken till"*. Hon sa att hon upplever att hon studerar mycket mer än de flesta av sina kompisar. Hon tillåter sig inte att lämna in saker för sent eller att strunta i att göra några uppgifter och då blir det stressigt. En annan elev vi intervjuar sa att hon inte kände sig stressad. Men hon tycker det är mycket att läsa hela tiden och därför är det svårt att hinna med. Hon får alltid ta hem saker och skriva och läsa, vilket inte hennes kompisar behöver.

5.6. Trivsel

Samtliga av de sex elever vi intervjuat säger att de känner sig nöjda med valet av gymnasieprogram nu, även om de varit osäkra förut. Alla elever säger att de trivs bra förutom en som säger att hon nu trivs ganska bra. En av eleverna säger att hon trivs jättebra på gymnasiet och programmet. Hon har många kompisar i klassen och även i skolan. Flera av hennes kompisar har dyslexi så det är inget konstigt. Hon har kamrater och säger att de flesta lärarna är ganska bra.

Två av eleverna säger när vi pratar om trivsel att de tycker att det är mycket att läsa. De båda säger att de trivs men tycker att det är mycket som är jobbigt, då främst avseende att det är mycket att skriva och läsa hela tiden.

Nästa elev säger att hon skolkade mycket i 9:an och ”*var ganska utstött*”, både i skolan och på fritiden. Hon satt ofta i ett hörn. Nu är det bättre, hon trivs bra och har kompisar när hon vill.

En av eleverna anser sig inte ha fått hjälp utifrån sin dyslexi, vilket resulterat i otrivsel, skolk, sen ankomst samt att hon struntat i skolan. Den här eleven säger att det har varit lite olika med trivseln. I början var det bra. ”*Jag trodde jag skulle få den hjälp jag hade rätt till som jag fick i slutet på högstadiet.*” Men det var flera lärare som inte tyckte att hon hade dyslexi. Hon fick ingen hjälp trots att hon sa till flera gånger och att hennes utredning med diagnos fanns på skolan och endast var mindre än ett år. Efter ett år blev allt kaos och hon började vantrivas och istället för att göra skolarbete skolka, komma för sent och strunta i skolan. Hon fick då hjälp av sina föräldrar och sin mentor för att kunna få rätt hjälp så att hon kunde sköta sin skola. Sen blev det bättre igen och hon trivs någorlunda bra och har bestämt sig för att gå ut skolan i alla fall.

5.7. Elevernas upplevelse av lärarnas kunskap om dyslexi

Tre av eleverna hade väldigt tydliga och bestämda åsikter avseende att lärarna behöver veta mer om dyslexi. En elev säger att hon tycker att lärarna inte vet någonting om dyslexi. ”*De tror att de vet vad dyslexi är, att man har svårt med stavning och att läsa. Men det är mycket mer omfattande än så.*” Ett annat uttalande från en elev i det här sammanhanget är: ”*Lärarna måste fatta vad dyslexi är och att de ska ge oss den hjälp vi behöver och har rätt till. Det är deras jobb!*”

Två elever ansåg lika bestämt att de inte vill känna sig misstrodda eller ifrågasatta om de har dyslexi eller inte. De säger att skolan inte tror på att de har dyslexi, detta gör att de inte heller får någon förståelse från lärarna. Här berättar en elev att hon tycker att eleverna ska få göra en ny utredning varje gång de kommer till en ny skola så att lärarna vet att de har dyslexi och inte behöver ifrågasätta detta hela tiden. Vi frågar om hon själv anser att hon behöver göra en ny utredning för att få vetskap om ifall hon har dyslexi eller inte. Hon skrattar och säger att hon inte är det minsta tveksam. Hon vet att hon har dyslexi. Ytterligare en elev som intervjuas säger: ”*Lärarna ska tro på att man har dyslexi om man har det.*” Många vet vad dyslexi är, men inte vad det innebär.

5.8. Framtidstankar

Av de sex elever vi intervjuat säger fem att de vill jobba efter gymnasiet och inte läsa vidare på något sätt förutom en som kan tänka sig en kort kurs inom barkunskap som är förlagd utomlands. Tre av dessa fem säger att de har som mål att ”*klara gymnasiet*”. En av dessa elever som går tredje året på ett yrkesförberedande program säger att valet av

gymnasieprogram var beroende på att hon ville bli något när hon var färdig med gymnasiet, så att hon inte skulle behöva läsa mer.

Endast en elev planerar att läsa vidare på högskolan. Hon berättar att hon vill läsa vidare eftersom hon anser att vald gymnasieutbildning inte leder till något jobb. Det hon tänkte sig är att läsa vidare på högskolan inom teknik, men hon visste inte exakt vad. Hon konstaterade att hon behöver läsa mer matematik innan hon kan söka vidare.

Ytterligare en elev kan tänka sig att läsa vidare om hon inte får något arbete, men det är en nödlösning. Den eleven säger att hon kommer söka jobb efter gymnasiet, får hon inget jobb kommer hon söka utbildning på högskolan. Hon berättar att det finns hjälp att få på högskolan och berättar vidare att en kompis kan göra anteckningarna åt en dyslektiker och få betalt för det. Dessutom säger hon att hon har hört att det är vanligt att man får göra muntliga prov om man har dyslexi.

6. DISKUSSION

Vi har valt att samla metod- och resultatdiskussionen under samma avsnitt.

”Här ska hela rapporten knytas samman – problem, teori, metod och resultat – och här är platsen att demonstrera kreativitet, kritisk skärpa och överblick.” (Stukát 2009, s. 141)

6.1. Metoddiskussion

Under den här rubriken kommer vi ställa oss frågan; om jag skulle göra detta idag, hur skulle jag då göra. Det är således en kritisk granskning av vårt eget arbete.

Det är ett övervägande att vid uppenbart känsliga tillfällen välja att fråga vidare eller att avstå, vi upplevde att det var en svår balansgång. Valet var å ena sidan att fråga vidare trots att eleverna uppenbarligen kände sig obekväma med detta för att förhoppningsvis få mer kunskap om det som studeras och å andra sidan att avstå på grund av etiska skäl. Vi är medvetna om att vi sannolikt hade fått veta mer om vi hade fortsatt fråga de elever som blev märkbart påverkade och att detta då hade gett oss ett djupare material i några av intervjuerna. Trots det valde vi att avstå eftersom det kändes fel att pressa dem när de redan hade det svårt med just det de pratade om. Vårt val av intervjumetod kunde kanske därför förändras. Om vi i stället för en intervju hade gjort två intervjuer där den första var av mer allmän karaktär och den andra, tätt efterföljande, skulle då kunna vara mer fördjupad. Då har en relation redan upprättats och mötet blir då mindre främmande, vilket kan ge en mera avslappnad relation i intervju två. Då intervjuaren och respondenten inte längre är helt främmande för varandra kan det bli lättare att vara mer personlig och då således lättare att svara på frågor av personlig karaktär.

Vi valde att inte banda in intervjuerna, vilket inte gav oss en ordagrann rådata och inte heller möjligheten att lyssna på intervjuerna ånyo. Vi anser dock inte att vi med denna metod tappat viktig information. Vårt förfarande har gett oss ett tydligt material och vår upplevelse är att det, omedelbart efter intervjuerna, var lätt att minnas vad eleverna berättade runt de teman vi intervjuade dem. När det i flera av intervjuerna visade sig att det var känsliga ämnen för många kändes det rätt att inte ha en bandspelare gående. Risken är att de då inte berättat så mycket för oss som de ändå gjorde. Därför känns vår datainsamlingsmetod och bearbetandet av råmaterialet, med att skriva stödord under intervjuerna, skriva fördjupande anteckningar i direkt anslutning till intervjun och därefter skriva ut allt på hemmaplan, rätt för den här studien.

Med tanke på att vårt ämne är av känslig karaktär funderar vi på om det hade varit bättre att inte vara två intervjuare. Trots att vi frågade om det gick bra att vi var två som intervjuade, kan det ändå vara så att detta kan ha påverka respondenterna på så sätt att de kan ha upplevt en ökad nervositet inför eller under intervjun eller en upplevelse av att vara i underläge. Det här var något vi hela tiden var vaksamma på och medvetna om samtidigt som vi vet att detta är något som mycket väl kan döljas och därmed vara extra svårt att känna av vid en intervju. Samtidigt är vi medvetna om att även vi som ovana intervjuare mycket väl kan bli ouppmärksamma vid intervjun då vi fokuserar på svaren från respondenten. Med tanke på hur vi samlade in vårt material kändes det nödvändigt att vi var båda två för att få med så mycket som möjligt och vi känner att Trost (1997) vägledde oss rätt. Eftersom vi kände oss samspelade fick vi sannolikt bättre informationsmängd och förståelse än om endast en av oss intervjuat varje respondent.

6.2. Resultatdiskussion

Här väljer vi att diskutera de resultat vi anser vara väsentliga utifrån vårt syfte, det vill säga *"att studera sambandet mellan dyslexi och socio- emotionella faktorer ur ett elevperspektiv"*.

Inledningsvis kan vi konstatera att det finns en mängd faktorer som kan leda till socio- emotionella svårigheter för elever med dyslexi, vilket vi belyser nedan.

Kadesjö (2008) tar upp att det tar lång tid för dyslektiker att läsa en text, vilket kan vara ett problem som ofta inte syns. Läsningen kräver så mycket arbete mer för dyslektiker än för andra. Priset för att läsa blir för högt för dessa elever. Flera av våra intervjuade elever tar upp att det tar lång tid för dem att läsa. Detta är något av ett osynligt problem som eleverna upplever hela tiden, men lärarna kan inte konkret se det.

Kinge (2000) skriver att det är omöjligt att förstå någon situation fullständigt, detta gör att elevens syn på sin egen dyslexi borde vara central eftersom det är deras upplevelse som är den sanningen som lärare bör utgå ifrån. Det är även detta som gör att elever måste få hjälp av någon som har förmåga till empati och att lyssna. Att hela tiden bli misstrodd av omgivningen trots att eleven vet vad han eller hon behöver få hjälp med och trots att det finns en utredning som stödjer det eleven säger är antagligen otroligt energikrävande för eleven. Samtidigt som

det går åt massor av energi till att förstå det som står i en bok, text eller instruktion eftersom de ofta måste läsa om texterna för att förstå. Här kan vi konstatera att dessa elever kämpar en hel del för att hänga med i skolarbete. Endast en har anpassade uppgifter och det ibland och endast ytterligare en annan elev har kompensatoriska hjälpmedel. De måste således försöka göra enligt samma metod som övriga elever trots att de redan från början antagligen vet, av erfarenhet, att detta inte fungerar utan snarare leder till ett ytterligare misslyckande. Dessa elever behöver någon som förstår dem, lyssnar och har en empatisk förmåga.

Lund (2006) skriver att det är avgörande för individen om den känner sig sedd och om någon är genuint intresserad av att dela personens upplevelser eller inte. I annat fall kan det ofta leda till en försämrad självbild. Det i sin tur kan fortsätta att påverka dessa personer negativt och kan då leda till ett inåtagerande beteende. Detta gör det synnerligen olyckligt att flera elever som vi intervjuat känner sig misstrodda. Risken finns att de hamnar i ett inåtagerande beteende.

Jacobson/Svensson (2007) skriver att för att behålla en bra självbild behöver eleven få en tidig diagnos. Endast en av våra intervjuade elever har fått sin diagnos innan grundskolans äldreårskurser.

Tonåringar blir experter på att dölja sina svårigheter i syfte att behålla en positiv självbild, eftersom de inte vill verka vara dåliga. (Kadesjö 2008) Dyslexin kan påverka självbild, vilket gör att studenter med dyslexi ofta slutar skolan eftersom de känner sig "dumma" och mindre kapabla än vad de egentligen är. (www.interdys.org 2009-10-14) Tre av de elever vi intervjuat säger att de känner dumma eller mindre smarta. Detta är olyckligt och dessutom ofta felaktigt eftersom dyslektiker som regel ligger på en genomsnittlig eller högre intelligens än genomsnittet. (www.interdys.org 2009)

Taube (2007) tar upp svårigheten för eleverna att nå ett bra resultat trots att de lägger ner oerhört mycket tid och energi på sitt arbete. En av våra elever bekräftar detta då hon berättar om hur provsituationen fungerade när hon först fick göra skriftliga prov och komplettera till ett G om hon misslyckades, och när hon istället fick göra muntliga prov nådde bättre resultat. Redovisningssättet behöver vara anpassat till elevens dyslexi så att eleven inte behöver nå ett sämre resultat än de andra eleverna med likvärdig insats. Som det ser ut skriver Kinge (2007) att kraven på eleverna sänks. Vi ser det som att det kan höra ihop med att få komplettera till ett godkänd när man redan misslyckats. Det är även detsamma för den eleven som först jobbar mot att lämna in samma antal sidor som övriga elever och när hon misslyckas sänks kraven och hon får lämna in färre antal sidor och kan då bara uppnå betyget G. Pedagogiken tycks vara upplagd på att eleverna ska prova och först när de misslyckas får de stöd. Vi upplever det som ett slags misslyckandets pedagogik; det vill säga att eleven måste misslyckas för att få det stöd hon egentligen behöver och har rätt till. Detta är något som återkommer på flera olika sätt. Ett ytterligare exempel på detta är eleven som först efter det att hon fått betyget IG i några ämnen samt flera IG-varningar har blivit erbjuden stöd hos specialpedagogen. Även eleven som får längre tid på prov om hon säger till vid provtillfället när hon märker att tiden inte räcker är ett tecken på samma misslyckandets pedagogik.

Avseende att koncentrera sig skriver Kadesjö (2008) att det handlar om att ta in information, värdera den och få fram den mest användbara informationen på ett effektivt sätt. För en elev med dyslexi som har svårt att hinna med i läsningen förefaller detta mycket svårt. Ska information inhämtas genom läsning är eleven naturligtvis i en svår situation. Med kännedom om detta bör eleven få hjälp med att ta in informationen på annat sätt. Risken är i annat fall uppenbar att eleven får koncentrationssvårigheter. Vanligtvis får våra intervjuade elever läsa lika mycket text som elever utan dyslexi.

Majoriteten av de elever vi intervjuat beskriver entydigt att de läser mycket och lägger ned oerhört mycket tid hemma på läxor. De flesta säger att de både läser långsamt samt att de måste läsa en text flera gånger. Givetvis tar det därmed betydligt längre tid än för elever som inte har dyslexi. Ingesson (2007) beskriver en grupp dyslektiker som kämparna. Dessa elever är envisa och har accepterat sin dyslexi. Vi ser det som att de elever som läser så mycket som de beskriver och ofta misslyckas på så sätt att de får komplettera prov muntligt, korta av texter när de inte hinner samt få längre tid på prov först när de misslyckats måste vara kämpare. Att vi, som två okända människor, får intervju dem tror vi kan höra ihop med att de sannolikt accepterat sin dyslexi. Eleven som har kompensatoriskt hjälpmedel i form av dator med talsyntes mm, berättade att hon inte läste hemma särskilt mycket utan istället försökte göra sina läxor i skolan. Uppenbarligen fungerar detta kompensatoriska hjälpmedel mycket bra för henne.

Det som Ingesson (2007) beskriver som de uppgivna bedömdes ha en hög risk för dåligt självförtroende och emotionella problem. En elev som vi intervjuade beskriver detta tydligt när hon berättar hur allt blev kaos och hon började skolka och missköta skolan. Hon beskrev hur hon hamnade i socio- emotionella svårigheter när hon inte fick hjälp och dessutom blev misstrodd i att hon har dyslexi. Hon föll då in i ett uppgivet mönster. Ytterligare en av eleverna beskrev att hon skolkat en del tidigare.

Efter att ha upplevt en hel del stress på grund av sin dyslexi kan dyslektiker bli avskräckta att fortsätta i skolan. (www.interdys.org 2009-10-14) Enligt Kere/Finer (2008) väljer många elever praktiska gymnasieprogram och på grund av sitt dåliga självförtroende väljer de att inte läsa vidare på akademisk nivå. Fem av våra sex intervjuade elever har valt yrkesförberedande program och några av dem säger dessutom att valet av program är avhängigt på att de inte vill läsa vidare. Endast en av våra intervjuade elever har planer på att studera på högskola.

Vad gäller aggression och liknande har det inte i vår studie framkommit några tecken från våra intervjuade elever på att det skulle ha ett samband med dyslexi. Vi är dock medvetna om att vi endast träffat sex elever, vilket inte på något sätt är representativt. Av de tillfrågade 36 eleverna ville endast sju ställa upp på en intervju och därefter blev en elev sjuk.

6.3. Slutsatser

Dyslexi kan leda till socio- emotionella konsekvenser. För att minska den här risken behöver lärarna kunskap att kunna tillämpa alternativa arbetssätt och metoder som är lämpade för dyslektiker. Eleverna behöver få stöd, åtgärdsprogram upprättade, kompensatoriska hjälpmedel samt anpassade uppgifter i högre utsträckning. Som vi ser det behövs specialpedagogerna för detta ändamål. För oss känns det märkligt att eleverna på båda skolorna går till specialpedagogen på raster, håltimmar, före och efter skoltid för att hinna göra ordinarie uppgifter. Istället borde specialpedagogernas tid användas till att utreda elevernas stödbehov och initiera och vara delaktiga i upprättandet av åtgärdsprogram så att undervisningen anpassas och eleverna lyckas samt för det stöd de har rätt till och behöver. Ytterligare skulle specialpedagogen kunna handleda lärarna så att deras kompetens inom området höjs. Vi ser en risk med att dessa elever får använda tid som andra elever har till social samvaro för att få stöd och hinna med. De riskerar att bli utanför gemenskapen med kamraterna och dessutom missar de viktig återhämtningstid. Detta kan leda till socio- emotionella konsekvenser.

Båda läroplanerna är mycket tydliga i att skolan ska stärka elevernas tro på sig själva och ge dem framtidstro. Det är även viktigt att skolan bidrar till att eleverna får lust att lära, visas respekt för sin person samt det arbete de utför. (Lpo 94/Lpf 94) Den pedagogik vi har fått beskrivet av eleverna är att de först måste misslyckas för att få anpassade uppgifter och då kan de dessutom endast erhålla betyget G. Även detta kan vara en bidragande orsak till att elever med dyslexi kan drabbas socio- emotionella konsekvenser. En tänkvärd parallell till detta blir följande: Ska en person som har behov av glasögon först behöva prova att läsa utan glasögon och sen få läsa med glasögon om det visar sig att hon inte ser och dessutom behöva arbeta på det sättet varje gång hon ska läsa? Vår uppfattning är att det vore bättre att vända på det hela och låta eleverna känna att de lyckas. Det är viktigt för självförtroendet att få lyckas och dessutom är det ett uppdrag lärare har enligt läroplanerna. På prov i de allra flesta ämnena är det inte kunskapen i att skriva som ska mätas, det är ämneskunskaperna som ska mätas och betygssättas, därför ska eleverna med dyslexi givetvis få göra muntliga prov direkt eftersom de har ett funktionshinder som gör att de har svårigheter att skriva.

När vi har läst Adler/Holmgren (2000) finner vi det intressant och tänkvärt att de skriver att hjälparbetet från pedagoger till dyslektiker bör bestå av tre grunder. Det här känns för oss aktuellt att ta upp då vi bland annat tydligt ser en avsaknad av elevernas kännedom om kompensatoriska hjälpmedel samt att de beskriver att lärarna behöver bättre kunskap om dyslexi. Det tre grunderna är:

1. Lindra följderna;

Här handlar det om att hjälpa eleverna att prata om sina svårigheter. Självbilden behöver bearbetas för att inte hamna i negativitet. En elev med negativ självbild upplever ofta att den är dum i huvudet. Det är viktigt att detta inte sker och blir ett invariant tankemönster där elever hela tiden söker bekräftelse på sin dumhet och oförmåga. Därför behöver eleven få hjälp att klä sin frustration i ord. Alla elever vet

var de befinner sig i exempelvis läseboken jämfört med de andra eleverna. Detta gör att eleverna med dyslexi behöver prata om det här för att inte få en negativ självbild.

2. Kompensera för problemen;

I klassrummet måste arbetsuppgifterna för dessa elever utformas så att dyslektikerna kan arbeta självständigt. Det innebär att eleven måste ha olika tekniska kompensatoriska hjälpmedel, exempelvis dator med rättstavningsprogram, möjlighet att tala in uppgifter istället för att skriva m.m., så att de kan kompensera sina svårigheter. Hjälpen måste överbrygga elevens svårigheter så att eleven inte fastnar och all deras kraft och energi går åt till att läsa texterna istället för att förstå eller utföra uppgifter. Kompensatorisk hjälp bör ske på ett konsekvent sätt, det vill säga att inte allt för mycket hålla på att träna på elevens svårigheter utan istället låta eleven få använda de kompensatoriska hjälpmedel denne behöver. Träning av elevens specifika svårigheter bör ske enskilt. I klassrummet ska eleven träna på att använda sina hjälpmedel och det från tidig skolålder. På detta sätt undviker man problem för eleven när denne är i puberteten och vill klara sig själv. Eleverna kan då klara sig själva med sina hjälpmedel. Resurser ska användas till att förbereda för klassrumssituationen. Många elever behöver exempelvis en struktur för dagen.

3. Reducera svårigheterna;

Detta sker bäst enskilt och inte ens i grupp om tre elever eftersom det enda de har gemensamt är att de har svårigheter. De har inte samma svårigheter även om de har dyslexi. En lagom lång tid för träningen är 20-30 minuter/dag. Längre orkar inte eleven. Eleven behöver en regelbundenhet i sin träning för att det ska ha god effekt, 2-3 gånger i veckan är bra. Det är viktigt i den specialpedagogiska undervisningen att inte bara träna symtomen utan det är minst lika viktigt att komma åt de bakomliggande orsakerna till svårigheterna. Det råder som regel en övertro på träningens möjligheter för dyslektiker. Utdragna träningsperioder som elevernas inte har ork till riskerar att befästa elevens svårigheter istället för tvärtom. Eleven behöver träna på att kunna använda sina kompensatoriska hjälpmedel, vilket även behöver tränas på individuellt med ledning av specialpedagog.

Slutligen vill vi ta upp tanken om att ha dyslexi borde inte behöva innebära socio- emotionella svårigheter i skolan i särskilt stor omfattning. Idag finns både diagnos, hjälpmedel och teknik. Trots det är det uppenbarligen ett problem för många. Vi läser en artikel i tidskriften Läs- och skriv (4/2009) om en 10-årig pojke som ville ta sitt liv när han inte fick hjälp. Pojken i artikeln fick inte den hjälp han behövde utifrån det faktum att han har dyslexi istället fick han höra att han var lat och omogen. Konsekvensen av hans dyslexi blev socio-emotionell, han ville inte leva längre.

Vi avslutar med ett citat vi finner mycket tänkvärt i sammanhanget:

"Barn gör så gott de kan,

När de inte kan bättre måste vi komma på varför, så att vi kan hjälpa dem."

(Greene 2003, s. 280)

Referenser

Litteratur:

- Adler, B., Holmgren, H. (2000) *Neuropedagogik – om komplicerat lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Adler, B., Adler, K. (2006) *Neuropedagogik – om komplicerat lärande*. (Andra upplagan.) Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (1995) *Introduktion till forskningsmetodik*. (Andra upplagan) Studentlitteratur. Lund.
- Catts, H., Kamhi, A. (2005) *Language and reading disabilities*. USA: Pearson Education Inc.
- Gillberg, C. (2005) *Ett barn i varje klass om ADHD och DAMP*. Cura Förlag och Utbildning AB. Stockholm.
- Greene, R. (2003) *Explosiva barn. Ett nytt sätt att förstå och behandla barn som har svårt att tåla motgångar och förändringar*. Stockholm: Cura Bokförlag och Utbildning AB.
- Höien, T., Lundberg, I. (2001) *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Ingesson, G. (2007) *Growing up with dyslexia. Cognitive and Psykosocial Impact, and Salutogenic Factors*. Lund: Lunds Universitet.
- Jacobsson, C., Svensson, I (red) (2007) *10 uppsatser om läs- och skrivsvårigheter*. Växjö: Växjö Universitet.
- Johannessen, E. (2008) *Barn med socio- emotionella problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Juul, K. (2005) *Barn med uppmärksamhetsstörningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Kadesjö, B. (2008) *Barn med koncentrationssvårigheter*. (Tredje upplagan) Stockholm: Liber.
- Kere, J., Finer, D. (2008) *Dyslexi*. Karolinska Institutets Forskare Skriver. Stockholm: Karolinska Institutet University Press AB.
- Kinge, E. (2000) *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund. Studentlitteratur.
- Lpf 94 (1994) *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.

Lpo 94 (1994) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Lund, I. (2008) *Hon sitter ju bara där! Inagerande beteende hos barn och unga*. Lund: Studentlitteratur.

Nordahl, T. m. fl. (2007) *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar*. Stockholm: Liber.

Patel, R., Davidson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Raundalen, M. (1997) *Empati och aggression. Om det viktigaste i barnuppfostran*. Lund: Studentlitteratur.

Sommer, D. (2005) *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. (Andra reviderade utgåvan) Tallin: Runa Förlag.

Stukát, S. (2009) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Taube, K. (2007) *Läsinlärning och självförtroende. Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. (Fjärde upplagan) Uddevalla: Mediaprint.

Trost, J. (1997) *Kvalitativa intervjuer*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2006) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (Andra upplagan) Stockholm.

Tidskrifter:

Dyslexi aktuellt om läs- och skrivsvårigheter. Nu 3 – 2009. Årgång 14.

Lika värde nr 3/2009.

Läs- och skriv nr 4 2009. En tidning för dyslexiförbundet FMLS. Artikel s. 4.

Internet:

<http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/00659-2009DOM-EN.pdf> (2009-12-25)

<http://www.ninds.nih.gov/disorders/dyslexia/dyslexia.htm> (2010-03-05)

www.dyslexiforeningen.se (2009-10-04)

www.interdys.org (2009-10-04)

www.ne.se (2010-03-18)

www.socialstyrelsen.se/termbank (2009-10-20)

www.wikipedia.se (2010-03-18)

Missivbrev

Bilaga 1

Skulle du vilja hjälpa oss?

Vi som undrar, heter Björn och Jeanina Kärrström, Björn jobbar på Elof Lindälvs gymnasiet och Jeanina på Stiftelsen Falkenbergs Montessoriskolor.

Vi har satt oss i skolbänken igen som vuxna och går nu på Göteborgs Universitet. Nu är vi i slutet på vår utbildning och ska göra ett examensarbete. Vi har valt att fördjupa oss i dyslexi och hoppas med detta på att kunna bidra till en (ännu) bättre studiesituation för dyslektiker.

Det vi vill veta mer om är hur elever med dyslexi upplever att det är att gå gymnasiet. Vi har läst mycket om olika svårigheter som ofta hör ihop med dyslexi. Det är särskilt kring det vi vill veta mer. Det handlar då om hur man trivs i skolan, om man känner sig stressad, hur betygsättningen upplevs och om man får hjälp, stöd och förståelse för sin dyslexi.

Vi skulle vilja träffa dig på en intervju. Vi garanterar att du är helt anonym i den rapport vi kommer att skriva. Ingen kommer ens att veta vilken skola du går på.

För att vi ska kunna komma i kontakt med dig måste du själv antingen meddela din specialpedagog detta, alternativt att du själv tar kontakt med någon av oss. Är du under 18 år måste även din vårdnadshavare godkänna att du deltar.

Undrar du eller dina vårdnadshavare något så tag kontakt med oss.

DITT deltagande är mycket viktigt! Kontakta oss eller specialpedagog redan idag så vi får kontakt med dig!

Björn Kärrström
E-post: bjorn@brevet.nu
Tfn: 0735 204 555

Jeanina Kärrström
jeanina64@hotmail.com
Tfn: 0709 686947

Intervjuguide

Bilaga 2

FRÅGEOMRÅDEN

Inledning:

- Presentation av den som intervjuas
- Val av gymnasium och skola – varför
- Förväntningar – hur har det blivit

Dyslexi:

- När fick du veta att du har dyslexi
- Hur och när upptäcktes det
- Vad innebär det att ha dyslexi för dig
- Vilka är dina svårigheter
- Vilka är dina styrkor - självförtroende

Beskriv en skoldag:

- Gymnasiet
 - Varför? vad händer?
 - Skolan
 - Lektioner
 - Läxläsning
 - Vilket ämne tycker du bäst om? Varför?
 - Vilket ämne tycker du sämst om? Varför?
- Grundskolan
 - Varför – vad hände

Trivsel

Relationer till:

- Lärare
- Klasskamrater

Stöd

- Vet du vad du skulle kunna få hjälp med som dyslektiker?
- Behöver du extra stöd? Vilket? Vet du själv vilket stöd du behöver?
- Får du det stöd du behöver?
- Förväntas du arbeta på samma sätt som alla andra
 - Har du anpassade uppgifter
 - Har du kompensatoriska hjälpmedel
 - Får du stöd av specialpedagog
 - Har du åtgärdsprogram

Förståelse

- Vet lärarna och dina klasskompisar:
 - att du har dyslexi
 - vad det innebär att ha dyslexi
- Bemötande från omgivningen

Stress

- Beskriv hur du lägger upp skolarbetet
- Hinner du med uppgifterna
- Hur gör du för att hinna med skolarbetet

Betygssättning:

- Möjlighet att visa kunskaper
- Rättvist bedömd
- Vet du vilka rättigheter du har som dyslektiker

Självförtroende:

Har du ett bra självförtroende?

Framtiden:

- Har du något drömyrke
- Vad har du för planer efter gymnasiet
 - Läsa vidare?
 - Jobba?

Något du vill framföra:

- Något du vill att lärare eller andra inom skolan ska tänka på?
- ... veta om?
- Något annat du tycker borde förändras?

Följdfrågor blir genomgående:

- 1. Vad menar du med det?**
- 2. Kan du berätta mer?**
- 3. Har jag förstått dig rätt**