



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Att sträva mot möjlighetshorisonten

Några personers upplevelser av bemötande vid
läs- och skrivsvårigheter

**Karin Starefors
Gunilla Österberg**

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet/SLP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt/2011
Handledare: Inger Berndtsson
Examinator: Eva Gannerud
Rapport nr: VT11-IPS-07 SLP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet/SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2011
Handledare:	Inger Berndtsson
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	VT11-IPS-07 SLP600
Nyckelord:	dyslexi, specialpedagogik, erfarenhet, livsvärldsfenomenologi

Syfte

Syftet med studien var att undersöka vad några personer med specifika läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, har för erfarenheter av sin skolgång och hur det format deras fortsatta studier och/eller yrkesval. Vi vill med denna studie öka kunskapen och utveckla en djupare förståelse för människors erfarenheter och upplevelser av att vara i specifika läs- och skrivsvårigheter. Vi har i arbetet utgått från följande frågeställningar:

- Vilka erfarenheter/upplevelser har ett antal personer av att ha fått en dyslexidiagnos?
- När och hur identifierades läs- och skrivsvårigheterna?
- Vilka erfarenheter har personerna av specialpedagogiska insatser och bemötande från skolans sida?
- Vilken betydelse har läs- och skrivsvårigheterna haft för studie- och/eller yrkesval?

Forskningsansats och Metod

En fenomenologisk livsvärldsansats har använts för att få tillträde till intervjupersonernas egna erfarenheter och upplevelser av läs- och skrivsvårigheter. Att använda sig av en livsvärldsfenomenologisk ansats innebär att försöka sätta sig in i en annan människas livsvärld, och ta del av dennes egna unika erfarenheter och upplevelser. Studien baseras på intervjuer med personer som under sin skoltid haft läs- och skrivsvårigheter. Vi har använt oss av en kvalitativ forskningsintervju och utgått ifrån en intervjuguide med öppna frågor av halvstrukturerad karaktär för att ge intervjupersonerna utrymme för egna tankar och åsikter kring frågorna.

Resultat

Resultatet visar att intervjudeltagarna har både positiva och negativa erfarenheter av lärares bemötande under sin skoltid. Deltagarna menar att dessa varierande erfarenheter har haft en avgörande betydelse för hur de upplevt sin skolgång. De lärare som tagit deras svårigheter på allvar och stöttat dem omnämns som att ”x räddade mig”, eller ”utan x vet jag inte vad jag varit idag”. Att möta ”rätt person” eller mötas av ett förhållningsätt präglad av respekt och förståelse under skoltiden upplevs ha haft stor betydelse för hur livsvärlden formats fram tills idag. Att få stöttning hemifrån har också betytt mycket. Extra stöd i skolan har ofta satts in först efter föräldrars påtryckningar och engagemang. Specialpedagogikens dilemma diskuteras utifrån deltagarnas erfarenheter. Av livsberättelserna framgår att diagnosen närmast fungerat som en ”dörröppnare”, dels för tillgången till stödinsatser och hjälpmedel, dels för att komma i kontakt med andra i liknande situation. Deltagarna tror att deras livsvärldar kunde sett annorlunda ut idag om deras svårigheter upptäckts tidigare och de därigenom tidigare fått andra möjligheter till stöd och hjälpmedel.

Förord

Vi vill rikta ett stort tack till våra intervjupersoner som så generöst delat med sig av sin tid, och låtit oss ta del av sina livsvärldar och därmed gjort denna studie möjlig. Det har varit mycket lärorikt att lyssna på deltagarnas livsberättelser, de har berört oss mycket och väckt många tankar.

Ett varmt tack också till vår handledare Inger Berndtsson för all respons och vägledning under arbetet, för kloka ord, intressanta samtal och stort engagemang.

Sist men inte minst, ett stort tack till våra familjer som visat stort tålamod och förståelse för oss under arbetets gång.

Vi har varit två som skrivit denna uppsats. Det har varit en stor fördel och mycket givande att ha haft möjlighet att diskutera tankar och frågor som kommit upp under arbetets gång. Vi har i huvudsak arbetat tillsammans med uppsatsen, men gjort följande uppdelning. Gunilla svarar för inledning samt litteraturgenomgång, medan Karin svarar för forskningsansats och metod. Vi har båda varit aktiva i datainsamling och bearbetning, samt tillsammans gjort resultatpresentation och diskussionskapitel.

Göteborg 2011-06-07

Karin Starefors och Gunilla Österberg

Innehållsförteckning

Inledning	1
Syfte	2
Litteratur och tidigare forskning	3
Det specialpedagogiska forskningsfältet	3
Specialpedagogiska insatser	4
Historiskt perspektiv på läs- och skrivsvårigheter	5
Läs- och skrivutveckling	5
Dyslexi	6
Självbild	7
Diagnosens betydelse för individ och omgivning	8
Bemötande.....	9
Forskningsansats	10
Livsvärldsfenomenologi.....	10
Metod	12
Urval.....	14
Genomförande av intervjuerna.....	15
Etiska ställningstaganden	15
Bearbetning och analys	16
Validitet.....	16
Reliabilitet	17
Generaliserbarhet	17
Resultat	18
Livsberättelser	18
Eva – det handlar om att kämpa	18
Mats – man får inte ge upp.....	23
Adam - bemötandet betyder så mycket.....	28
Veronica - jag tycker om att kämpa	31
Maria - ingenting är omöjligt	34
Cecilia - att kämpa för sin dröm.....	37
Analys	42
Diskussion	44
Metoddiskussion.....	44
Resultatdiskussion.....	45
Specialpedagogiska implikationer	47
Fortsatt forskning	48
Referenslista	49
Bilagor	

Inledning

En av skolans allra viktigaste uppgifter är att alla elever ska lära sig läsa och skriva. Skolan har som uppdrag att överföra grundläggande kunskaper bland annat i svenska språket på ett sätt som överensstämmer med våra samhälleliga krav. Det här uttrycks enligt följande:

Utbildningen i skolan skall syfta till att ge elever de kunskaper och färdigheter och den skolning i övrigt som de behöver för att delta i samhällslivet. Den skall kunna ligga som grund för fortsatt utbildning i gymnasieskolan. Särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet.

(Skollagen, kap 4, § 1, Utbildningsdepartementet, 1994)

Konsten att kunna läsa betraktas av de flesta som en självklarhet. Skriftspråksberoendet tilltar i vårt samhälle och det ställs höga krav då det gäller läs- och skrivkunnighet. Dagligen ställs vi inför situationer som kräver att vi kan koda och förstå det skrivna språket. I skolan är kunskapen textberoende i större utsträckning än i övriga samhället. Bristande förmåga att läsa och skriva blir ett tydligare och ett större hinder i skolan än i de flesta andra sammanhang i livet (Myrberg, 2007). Skolan har en förväntan på att eleven efter ett antal år i skolan ska kunna läsa sig till ny kunskap. Många elever med läs- och skrivsvårigheter tvingas klara så stora mängder text att de upplever detta som omöjligt att klara av. Elever som är i behov av mer lästräning tvingas många gånger ändå läsa samma faktatexter som sina klasskamrater och på samma villkor som kamraterna. För elever i svårigheter blir det då många gånger omöjligt att läsa texten och de har heller inte stora möjligheter att inhämta de nödvändiga kunskaper som var tänkt.

Efter många års erfarenhet som pedagoger i grundskolan kan vi konstatera att en hel del elever i skolan hamnar i svårigheter när det gäller läsning och skrivning. Dagligen påminns vi om att många elever lämnar grundskolan utan tillräckliga läs- och skrivfärdigheter. Vi är dock förvånade över i hur liten utsträckning fenomenet läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, uppmärksamhets svårigheter under vår tid som pedagoger. Vår upplevelse är att det generellt behövs mer kunskaper om läs- och skrivsvårigheter, dess konsekvenser och pedagogiska insatser. Skolans pedagoger måste naturligtvis ha bra kunskaper när det gäller språkutveckling och när det gäller olika läs- och skrivinlärningsmetoder. Dessutom tror vi att det bemötande eleven får under sin skoltid har betydelse. Vi inser att det måste innebära en enorm frustration för den enskilde eleven som inte når upp till skolans krav när det gäller läsning och skrivning. Eftersom läsförmåga i många sammanhang är ett fenomen som tas för givet blir det lätt att känslor av utanförskap och misslyckanden tar överhand, vilka i sin tur påverkar självförtroende negativt. Samtidigt har vi erfarenhet av elever i läs- och skrivsvårigheter som klarar skolan väldigt bra. Hur kan det komma sig? Kan vi lära oss något om hur möjligheter skapas och hinder undanröjs?

Vi tror inte det är orimligt att påstå, att samtliga barn som börjar skolan verkligen vill lära sig läsa och skriva. Inget barn väljer att misslyckas med sin läs- och skrivinläring. Läroplanen föreskriver alla elevers rätt till en likvärdig skola där det är viktigt att eleverna utvecklar sin förmåga att läsa och skriva. Utbildningen ska utgå från varje individs behov där det tas särskild hänsyn till elever i behov av särskilt stöd. Ändå finns det elever som slutar grundskolan, med outredda läs- och skrivsvårigheter. Det pedagogiska stödet för elever med läs- och skrivsvårigheter tycks variera beroende på vilken kunskap och kompetens det finns inom skolorganisationen. Specialpedagogiskt stöd kan se olika ut. Ibland finns det en genomtänkt strategi som löper likt en röd tråd, medan det i andra fall kan vara insatser som enbart kopplas till enskilda lärare, speciallärare eller specialpedagoger. Det är en angelägen

uppgift för samhället att utveckla kunskaper om hur skolan kan bemöta elever med läs- och skrivsvårigheter på bästa sätt.

Det är av värde för pedagoger och blivande speciallärare att ta del av de erfarenheter som ett antal personer med specifika läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, bär med sig från sin skoltid. Vi vill undersöka vilken betydelse olika erfarenheter kan ha för dessa människors identitetsskapande och i och med detta också deras livsvärldar. Ökad förståelse hos pedagoger som möter elever, skulle kunna leda till att dessa elever får det stöd de har rätt till.

Det mesta som skrivits om att vara i läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, har skrivits av individer som inte själva är i dessa svårigheter. Nu vill vi göra ett försök att vända perspektivet genom att fråga de som har egen erfarenhet. För vilka andra skulle bättre kunna beskriva hur det är? Det borde vara en självklarhet att det bl.a. är i elevernas erfarenheter man tar sin utgångspunkt när det gäller förändringsarbete i skolans värld.

Utifrån dessa tankegångar finns ett intresse av att med hjälp av denna studie öka kunskapen om och utveckla en djupare förståelse för de erfarenheter och upplevelser personer med läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, har i sin strävan att bli skriftspråkliga. Genom en större insikt och förståelse för en grupp individers livsvärld på deras villkor kan möjliga vägar till förbättringar synliggöras.

Syfte

Syftet med studien är att undersöka vad några personer med specifika läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, har för erfarenheter av sin skolgång och hur det format deras fortsatta studier och/eller yrkesval. Vi vill med denna studie öka kunskapen och utveckla en djupare förståelse för människors erfarenheter och upplevelser av att vara i specifika läs- och skrivsvårigheter. Vi har i arbetet utgått från följande frågeställningar:

- Vilka erfarenheter/upplevelser har ett antal personer av att ha fått en dyslexidiagnos?
- När och hur identifierades läs- och skrivsvårigheterna?
- Vilka erfarenheter har personerna av specialpedagogiska insatser och bemötande från skolans sida?
- Vilken betydelse har läs- och skrivsvårigheterna haft för studie- och/eller yrkesval?

Litteratur och tidigare forskning

Studiens litteraturkapitel inleds med ett avsnitt om specialpedagogisk forskning och hur specialpedagogiska insatser kan se ut. Därefter följer en genomgång av tidigare forskning som bl.a. berör läs- och skrivutveckling, läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, självbild samt bemötandets betydelse. Litteratur som är relevant för att få en förståelse för intervjudeltagarnas livsberättelser tas upp i detta kapitel.

Det specialpedagogiska forskningsfältet

Ett utmärkande drag för forskningen inom specialpedagogik är dess tvärvetenskapliga karaktär. Ahlberg (2007) framhåller att detta medför att specialpedagogisk forskning tar sin utgångspunkt i olika epistemologiska och ontologiska antaganden. Ahlberg (2009) påpekar att det finns förbindelser till pedagogik, medicin, psykologi, sociologi och filosofi men även kopplingar till andra kunskapsområden som biologi och fysik. Författaren menar att det specialpedagogiska kunskapsområdet avgränsas och bestäms av forskningen inom området. På grund av den politiskt normativa karaktären är specialpedagogiken ideologiskt genomsyrad. Lagar, förordningar och utbildningspolitiska handlingsprogram är nära knutet dels till specialpedagogiken som kunskapsområde men också till det specialpedagogiska verksamhetsfältet. Trots att det finns olika perspektiv på specialpedagogiken går det att identifiera två huvudlinjer, inom psykologin respektive utbildningssociologin:

Den ena har en stark förankring inom psykologin och har utvecklats utifrån en ambition att ge barn med olika förutsättningar möjligheter till en god start i livet. Den andra har sin förankring i utbildningssociologin och i en kritik av specialpedagogik som verksamhet. (Nilholm & Björk-Åkesson, 2007, s. 8)

Specialpedagogiken har enligt tradition innehaft uppgiften att beskriva olikheter och kategorisera avvikelser. Alltsedan man införde folkskolan har elevers prestationer bedömts utifrån en tänkt normalprestation. Under de senaste decennierna har dock olika kritiska röster gjort sig gällande. Kritiken har bl.a. handlat om en alltför individriktad forskning med starkt fokus på avvikelser (Clark, Dyson & Millward, 1998). Författarna menar att specialpedagogiken i sig självt förutsätter att det finns något speciellt och bidrar på så sätt till stämpling och stigmatisering.

Det finns olika sätt att se på specialpedagogik inom forskningen. Nilholm (2007) menar att specialpedagogiken har uppstått som ett svar på att den vanliga skolan inte passar alla grupper av barn. Författaren beskriver tre övergripande perspektiv inom det specialpedagogiska forskningsfältet; det kompensatoriska perspektivet, det kritiska perspektivet och dilemmaperspektivet. Inom det kompensatoriska perspektivet placerar man egenskaper hos individen som är problematiska och utifrån det undersöker man vilka svagheter som behöver kompenseras hos individen. Forskning inom detta perspektiv har sitt ursprung i den medicinsk/biologiska traditionen. Det kritiska perspektivet innebär ett ifrågasättande av det kompensatoriska perspektivet och här menar man att skolans misslyckanden måste sökas utanför eleven. Nilholm anser att det kritiska perspektivet har vuxit fram ur diskussionen om "en skola för alla". Denna forskning tar sin utgångspunkt i demokratiska värderingar och elevers olikheter och mångfald betraktas inte som ett problem utan snarast som en tillgång. Skolan ska erbjuda en bra miljö för samtliga elever oavsett vilka olikheter de än har. Här finns också en kritik gentemot diagnostiseringens objektivitet. Nilholm refererar till Skrtic, vilken hävdar att diagnosen inte är till någon nytta för individen utan enbart är till fördel för skolsystemet. Dilemmaperspektivet har i sin tur vuxit fram ur kritik gentemot det kritiska

perspektivet. Denna kritik handlar bl.a. om att det kritiska perspektivet anser sig ha en lösning genom att inte särskilja grupper av elever. Författaren är dock av den åsikten att med ett dilemmaperspektiv uppkommer alltid dilemman i nya former. Nilholm anser att utbildningssystemet och skolans komplexitet ofta innebär oförenliga uppdrag. Författaren beskriver dilemman som ”motsättningar som inte går att lösa, men som hela tiden pockar på ställningstaganden” (a.a., s.61). Nilholm poängterar att inom detta perspektiv är målet inte att finna lösningar utan i stället vill man påvisa att det finns en tydlig motsägelse inom utbildningssystemet. Man skall dels erbjuda alla elever likartade och gemensamma kunskaper och upplevelser och dels ska undervisningen anpassas till alla elevers individuella förutsättningar. Författaren anser att skolans metoder för att hantera elever i svårigheter fortfarande i stor utsträckning domineras av ett kompensatoriskt perspektiv.

Groth (2007) har i en studie undersökt hur ett antal elever i skolåren 5-9 uppfattar betydelsen av de specialpedagogiskt riktade insatserna med avseende på lärande, självbild och självvärdering. Studiens resultat visar att den specialpedagogiska åtgärdsformen som innebär att eleven avskiljs från sin egen klass kan inverka negativt på elevernas allmänna självbild, då denna kan försämrats utifrån omgivningens reaktioner. Däremot menar Groth att när det gäller elevernas akademiska självbild förbättrades denna, vilket innebär att eleverna känner att de klarar av skolan. Eleverna är positiva till stödet de får när det gäller själva lärandet. Samtidigt menar Groth att eleverna upplever sig avvikande i negativ bemärkelse när de lämnar klassrummet för att få specialpedagogiskt stöd.

Specialpedagogiska insatser

Så snart skolan uppmärksammat att en elev kan vara i behov av särskilt stöd ska behovet utredas (Skolverket, 2008). Det är oerhört viktigt med en tidig kartläggning och i samband med detta även tidigt insatta åtgärder (Druid-Glentow, 2006). Ericson (2007) hävdar att åtgärder som inte anpassas till elevens behov kan leda till förvärrade och fördjupade svårigheter för eleven. Hon poängterar också att de läs- och skrivsvårigheter eleven befinner sig i hela tiden måste ses i förhållande till omgivningens krav. Även Ingvar (2008) poängterar att barn med dyslexi måste upptäckas i tid. Då det gäller pedagogiska konsekvenser menar författaren att identifierade elever direkt bör få undervisning och träning. Undervisningen ska ha en multisensorisk karaktär och utövas i en bra inlärningsmiljö. Ingvar betonar att en elev i lässvårigheter bör mötas av en skola och pedagoger som tar barnet på allvar. Författaren menar att en av skolans mest väsentliga uppgifter är att ge elever i svårigheter ett stöd så de får möjligheten att utvecklas optimalt. Myrberg och Lange (2005) betonar att ledning och organisation av skolan är problematisk ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Även Fischbein (2009) framhåller att skolans organisation av det specialpedagogiska stödet inverkar både på elevens skolsituation och på upplevelsen av denna. Upplevelsen av att lyckas eller misslyckas uppkommer i interaktion med omgivningen. Det stöd en elev får kopplas många gånger till hur skolans verksamhet är organiserad snarare än de svårigheter som finns. Fischbein anser att det är skolans ansvar att eventuella svårigheter uppmärksammas tidigt liksom att pedagogiska åtgärder sätts in. Författaren påpekar att det finns en koppling mellan barns förmåga att bemästra sina svårigheter som är starkt kopplad till lärarens sätt att utöva undervisning. Eleven får en större tilltro till sin egen förmåga att lösa uppgifter med en engagerad och stödjande lärare.

Historiskt perspektiv på läs- och skrivsvårigheter

Fischbein (2009) påpekar att specialpedagogiska frågor uppkom ungefär samtidigt som den obligatoriska folkskolan introducerades, även om man inte kallade dem så. Svårigheter med att läsa och skriva tillskrevs ofta faktorer som lathet, fattigdom eller föräldrars vårdslöshet (Ericson, 2007). Elever har blivit bemötta på olika sätt under åren och emellanåt ansetts dumma, lata och okoncentrerade m.m. när de haft svårt att läsa och skriva. Ericson (2007) menar att de första som intresserade sig för läs- och skrivsvårigheter var läkare under 1800-talet. Svårigheterna benämndes ”medfödd ordblindhet” och ansågs bero på en nedärvd hjärnskada. I slutet av 1930-talet inrättades så kallade läsklasser för elever med läs- och skrivsvårigheter i Stockholm. Detta hängde ihop med en förändrad syn på läs- och skrivsvårigheter. Orsaksfaktorer som dålig syn, perception eller hörsel framfördes exempelvis. Även läskliniker för elever med lättare svårigheter anordnades. Bakom beslut av placering i läsklinik låg både en medicinsk utredning samt en pedagogisk utredning. Under 1970-talet framträdde ett nytt synsätt på elevens problem som bl.a. hade med samhällsförändringar att göra. Elevers olika svårigheter började betraktas som förorsakade av skolan själv. Om skolan fungerade skulle inga specialklasser vara nödvändiga. År 1978 försvann läsklasser och läskliniker. Elever som tillhört speciella läsklasser flyttades till vanliga klasser där de fick stöd genom individualisering och s.k. samordnad specialundervisning. Uppfattningen att dyslexi överhuvudtaget inte existerade blev alltmer utbredd. Under 1990-talet blev skolorna självständiga enheter med begränsad ekonomi. Skolelevens möjlighet att få lämplig hjälp för att uppnå en godtagbar läsnivå minskade samtidigt som år 1990 av FN utropades som ”Läskunnighetens år” (Ericson, 2007). Under 1990-talet kom dyslexiforskningen i centrum och olika dyslexiföreningar och läsrörelser bildades.

Läs- och skrivutveckling

Vad är läsning? En förklaringsmodell som ofta förekommer i litteratur om läsning är (Høien & Lundberg, 1999, s. 40-41):

$$\text{Läsning} = \text{Avkodning} \times \text{Förståelse av språk}$$

Høien och Lundberg (1999) fastslår att denna formel (som brukar kallas för ”The Simple View of Reading”), betyder att om någon av faktorerna avkodning eller förståelse brister, så drabbas läsningen med en multiplicerande verkan. Om endera avkodningen eller läsförståelsen blir noll så blir den totala läsningen noll. Ordavkodningen är läsningens tekniska del och den bygger på en utvecklad fonologisk medvetenhet. Förståelseprocessen kräver mer kognitiva resurser. Här handlar det om anknytning till egna erfarenheter och referensramar för att sedan kunna göra egna tolkningar och dra slutsatser utifrån det man läser. Författarna fastslår att läsning är kulturellt betingat vilket innebär att vi inte kan förutsäga hur elevens läsutveckling kommer att se ut. Utvecklingen beror bl.a. på de läserfarenheter barnet har med sig och hur skolans undervisning ser ut. Enligt Druid-Glentow (2006) kräver avkodning en tolkning av symboler. En avkodning som automatiserats leder till att mental kapacitet huvudsakligen kan användas för att förstå det lästa. Läsförståelsen är dynamisk och kan inte automatiseras utan är avhängig faktorer såsom ålder, erfarenhet och utbildning. Taube (2007) menar att utvecklingen av en god avkodningsförmåga framförallt betonas tidigt i läsutvecklingen samtidigt som förståelse blir allt viktigare i senare skeden då läsaren klarar av ordavkodningen. Författaren beskriver också hur Dalby utökat ”The Simple View of Reading” med ytterligare en faktor. Han definierar läsning som avkodning, förståelse och motivation. Läsaren måste alltså även vara motiverad för att kunna läsa. Några forskare,

Høien och Lundberg (1999) och Catts och Kamhi (2005) anser att förmågan att behärska skriftspråket går via den fonologiska medvetenheten. Författarna anser att tidig träning av den fonologiska medvetenheten är av största vikt för att underlätta läsinläringen. Barnen får leka med språket och dess ljud och så småningom närma sig den alfabetiska principen. De olika stadierna i den tidiga läsutvecklingen består av; pseudoläsning, logografisk-visuell, alfabetisk-fonemisk och ortografisk-fonemisk (Lundberg, 2010). Pseudoläsning innebär att man läser på låtsas med hjälp av ledtrådar från omgivningen. Det logografisk-visuella stadiet betyder att man känner igen ordbilder trots att man inte känner till hur den alfabetiska skriften fungerar. När man sedan knäckt den alfabetiska koden och kan se sambandet mellan bokstav och ljud och kan läsriktningen har man nått det alfabetisk-fonemiska stadiet. Det fjärde stadiet kallas det ortografisk-morfemiska. Då kan orden avkodas direkt, automatiskt och omedvetet och man kan tolka textens innebörd. Läsutvecklingen ser olika ut för olika barn, där en del stannar längre på ett stadium och andra kan hoppa över stadium. Under det första läsåret lär sig de flesta eleverna att läsa och skriva utan några större problem (Bjar & Liberg, 2003). När man börjar läsa är man mycket beroende av omgivningen men när läsningen väl automatiserats så kan orden läsas snabbt och felfritt utan stöd av omgivningen. Automatiseringen av läsningen utvecklas ända upp till de senare årskurserna i grundskolan för de flesta eleverna. I vårt land har den avkodningsinriktade metodiken varit den som har dominerat vid den första läsinläringen. Lundberg menar att tiden som man lägger ner på läsningen är mycket viktig och han framhåller att det är betydelsefullt att det erbjuds tid för läsning i skolan. Mängden text man läser är en väsentlig faktor för läsutvecklingen.

Enligt Myrberg (2007) har Stanovich konstaterat att problem i läs- och skrivinläringen förs vidare och förstärks i barnets fortsatta utveckling av läsförmågan enligt ett mönster, vilket betecknas som en ”Matteus-effekt” av utvecklingen av läsförmåga. Denna effekt innebär att om barnen har problem med avkodningen blir det inga positiva läsoplevelser utan de kanske börjar undvika läsning, vilket i sin tur försenar läsutvecklingen. Även om de förstår bra annars så förstår de inte vad de läser och deras intresse för läsning blir allt mindre. Dessa barn utvecklar sitt ordförråd i en långsammare takt, och deras läsförståelse blir betydligt sämre än hos barn som är duktiga ordavkodare från början. Avståndet mellan de båda grupperna blir allt större från de tidigare skolåren till de senare. Myrberg (2007) hävdar att utan tidigt stöd i barnets läsutveckling finns det stora risker för att avståndet när det gäller läsförmåga kommer att öka allt mer i förhållande till de övriga. Uteblir tidigt stöd finns det också risk för att lässvårigheterna kommer att påverka alla skolämnen. Matteuseffektens förlorare kommer inte förbi den barriär som ordavkodningen utgör, utan denna utgör ett hinder för läsförståelse.

Dyslexi

Ordet dyslexi kommer från grekiskan och betyder svårigheter med det skrivna ordet, *dys*; svårigheter, *lexia*; ord. Ofta används begreppen generella läs- och skrivsvårigheter eller specifika läs- och skrivsvårigheter, dyslexi. Høien och Lundberg (1999) har sammanställt forskarrön om dyslexi och deras definition kan förenklat sammanfattas till ”dyslexi är en ihållande störning av kodningen av skriftspråket, förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet.” (s. 21). Författarna anser att de grundläggande symptomen vid dyslexi är problem med ordavkodningen och rättskrivning. Sekundära symptom kan visa sig som bristande läsförståelse, matematiksvårigheter och dåligt självförtroende. Carlsson (2011) påpekar att läs- och skrivsvårigheter, dyslexi är en osynlig företeelse som endast visar sig i särskilda sammanhang. Myrberg (2007) och Ingvar (2008) menar att dyslexi medför en bristande förmåga när det gäller läsinläring trots en normal intelligens, motivation och en rimlig läspedagogik. Det råder stor samstämmighet när det gäller att dyslexi är orsakad av en bristande fonologisk förmåga som i sin tur är genetiskt betingad. Wolff (2005) har undersökt

sambandet mellan biologi och miljö i en studie om elevers läsförmåga. Eleverna delades in i åtta profiler där majoriteten av eleverna ingick i två grupper bestående av goda och medelgoda läsare. Övriga ingick i sex undergrupper av dåliga läsare. När de åtta profilerna relaterades till olika bakgrundsvariabler fann hon att de goda läsarna som regel hade bättre socioekonomiska förhållande än de dåliga läsarna. Gruppen med elever som uppvisade typiska resultat för dyslexi var undantagen, där verkade inte socioekonomisk bakgrund ha någon betydelse för läsningen. Det tyder på att den biologiska faktorn har stor genomslagskraft för dyslexi.

Ingvar (2008) framhåller att det finns data som påvisar att den omgivande miljön påverkar vilken effekt det genetiska arvet får på hjärnans utveckling. Enligt författaren är dyslexi den vanligaste formen av inlärningssvårigheter och han framhåller att många forskningsresultat visar på att barn med dyslexi ska fångas upp tidigt. Dyslexi visar sig inte genom tydliga symptom. Myrberg (2007) påpekar att när det gäller identifikation av dyslexi bör man bortse från symptom, då det inte handlar om en särskild sorts fel vid läsning och skrivning. I stället söks fonologiska svårigheter med stöd av individuella standardiserade tester.

Specialpedagoger och skolpsykologer utför de flesta dyslexiutredningar men sjukvården kan också vara inblandad. Det finns ingen statlig reglering av hur en dyslexiutredning ska se ut, eller vem som är berättigad att utföra den (Myrberg, 2007). Høien och Lundberg (1999) betonar dock att dyslexidiagnostiseringen måste bestå av en noggrann kartläggning både när det gäller strategier för ordavkodning och av de processer som ligger bakom strategierna. Lika omsorgsfullt bör svårigheter med stavning och skrivning kartläggas. Dessutom bör elevens fonologiska medvetenhet utredas. Høien och Lundberg (1999) framhåller vikten av att oavsett om utredningen utmynnar i en diagnos eller inte ska ett åtgärdsprogram upprättas. Myrberg (2007) understryker att läs- och skrivsvårigheter som inte visar sig vara dyslexi har lika stort behov av att uppmärksammas som läs- och skrivsvårigheter vilka är av dyslektisk karaktär. För att kunna identifiera och skilja på dyslexi och andra slags läs- och skrivsvårigheter måste man se på vilka underliggande faktorer som är kopplade till dyslexi. Myrberg menar att de fonologiska svårigheterna utgör kärnproblemet. Ingvar (2008) beskriver dyslexidiagnosen som en kriteriediagnos, vilken ställs med hjälp av en klinisk observation. Man studerar när barnet läser och genomför ett antal tester som undersöker olika kognitiva förmågor. Ingvar betonar vikten av att utesluta att problem med syn eller hörsel orsakar svårigheterna. Författaren påpekar att det inte finns någon entydig nationell metod då det gäller att fastställa dyslexidiagnosen.

Självbild

Carlsson (2011) anser att självbilden kan tolkas utifrån ett livsvärldsperspektiv, där spänningsfältet mellan jagets olika delar kan variera beroende på den rådande situationen. Att ha svårigheter i läs- och skrivprocessen innebär stora påfrestningar på elevernas självförtroende och möjligheter att utveckla sitt lärande (Taube, 2000). Författaren belyser vikten av att det skapas lyckade inlärningstillfällen i skolan för en elev med läs- och skrivsvårigheter. Många elever som misslyckas med läsning och skrivning utvecklar en negativ bild av sig själva som läsare. Denna bild leder ofta fram till nya misslyckanden och risken finns att svårigheterna blir elevens ständige följeslagare under skoltiden. Dessutom menar Taube att individens totala självbild påverkas av svårigheterna med läsning och skrivning. Den skapade självbilden återspeglar sedan hur personen förhåller sig till och övervinner situationer där läsning och skrivning ingår. Nielsen (2005) poängterar att det är viktigt att skolan stärker elevens positiva bild av sig själv. Om en elev ser sig som en individ med svårigheter i skolan så påverkar det elevens identitet både i skolan och utanför. Detta kan

leda till att eleven inte tror på sig själv och på sin egen förmåga, vilket i sin tur kan påverka individens framtid. Alla barn möter varandra i skolan och de kommer dit med varierande bakgrund. Nielsen påpekar att deras förförståelse då det gäller läsning, skrivning och lärande i skolan ser olika ut. För alla barn blir inte läs- och skrivutvecklingen så spännande och rolig som förväntat. Det kan i sin tur leda till besvikelse och sviktande självförtroende. Barnens intressen och förmågor ser olika ut. Pedagogerna ska, framhåller Nielsen, möta eleverna som enskilda individer med sina unika förutsättningar, och samtidigt leda en grupp och organisera dess arbete. Detta lyckas inte alltid utan problem skapas exempelvis när undervisningen inte stämmer överens med elevens förförståelse. Läs- och skrivsvårigheter får inte ses som ett elevproblem utan bör snarare betraktas som skolans undervisningsproblem (Nielsen 2005).

Ingesson (2007) har i sin avhandling studerat en grupp ungdomar med diagnosen dyslexi. Författaren undersökte dels kognitiva och dels psykosociala faktorer. I sin andra delstudie intervjuade Ingesson ungdomarna med syftet att få kännedom om hur de upplevt sin skoltid med avseende på dyslexin. Författaren påpekar att tidigare forskning kunnat påvisa sekundära svårigheter såsom t.ex. låg självkänsla eller dåliga kamratrelationer. Studiens resultat visar att många av de intervjuade hade upplevt skolans sex första år som svåra. Frustration och förödmjukelse hade präglat dessa år för många av de intervjuade. I de högre åldrarna koncentrerades svårigheterna till läs- och skrivsituationer och trivseln tenderade att öka. I sin tredje delstudie undersökte Ingesson vilka omständigheter som kan urskiljas för att ungdomar med dyslexi ska få en god självkänsla. En av de positiva externa faktorerna som framkom var förekomsten av betydelsefulla vuxna som trodde på ungdomarnas möjlighet att klara sig. Även ett starkt intresse respektive goda familje- och kamratrelationer var andra förhållanden med positiv inverkan på självkänslan. Interna faktorer som visat sig viktiga är envishet eller talang för exempelvis sport, musik el. dyl. Däremot framkom det inte att själva dyslexidiagnosen i sig spelade någon avgörande roll när det handlade om att få förståelse för sina svårigheter. Ingesson drog dock slutsatsen att det är av största vikt att svårigheterna med läsning och skrivning uppmärksammas och att barnet inser att detta inte innebär att avvika från andra utifrån andra perspektiv.

Diagnosens betydelse för individ och omgivning

Zetterqvist Nelson (2003) pekar på att det finns två dominerande inställningar när det gäller dyslexidiagnosens betydelse för barn och ungdomar. Det finns dels ett individorienterat, diagnostiskt betraktelsesätt som rekommenderar tidiga insatser. Å andra sidan finns det ett socialt orienterat synsätt med utgångspunkt i sociologisk och pedagogisk forskning om barns inläring i skolsammanhang. Oenigheten mellan dessa ställningstaganden handlar om diagnosens frigörande respektive stämplande effekter för barn. Förespråkarna för diagnos hävdar att diagnosen ger barnen en förklaring till sina svårigheter. På detta sätt undviker man beskyllningar som att det skulle handla om lathet eller dumhet. Motståndarna till diagnos menar att denna blir till en självuppfyllande profetia. Barnet blir stämplat som dyslektiker och kommer att visa upp ett förväntat beteende. Zetterqvist Nelson anser att dyslexidiagnosens betydelse är ett komplext ämne som inte enbart handlar om ifall diagnosen ska ses som en stämpel eller en möjlighet.

Det som avgör huruvida diagnosen blir en stämpel eller frigörelse framträder snarare som en konsekvens av vilka betydelser och innebörder som den diagnostiska termen tillskrivits. Frågan är däremot svår att besvara eftersom det är barnens sätt att svara på och använda dessa diagnostiska termer som avgör vilka konsekvenser en diagnostisering får. (Zetterqvist Nelson, 2003, s. 158)

Zetterqvist Nelson (2000) anser att begreppet dyslexi används liktydigt med specifika läs- och skrivsvårigheter, där *specifika* tydliggör att det inte handlar om sociala, psykologiska eller pedagogiska faktorer. Författaren har ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv undersökt dyslexidiagnosens sociala och psykologiska betydelse för barn och deras föräldrar och lärare. Studien pekade bland annat på att en diagnos kan innebära en skuldavskrivning dels för barnet men också för dess föräldrar. Författaren tyckte sig se att diagnosen hade störst betydelse för de vuxna runt barnet. Föräldrarnas upplevelse var att diagnosen var viktig bl.a. som ett redskap vid förhandlingar med skolan kring resurstilldelning. Carlsson (2011) påpekar att ett dilemma uppstått för föräldrarna i samband med att barnen inte nått skolans krav på kunskap. Diagnosen avlastar föräldrarnas ansvar för barnet och härmed kan en förändrad relation till skolan uppkomma. Zetterqvist Nelson (2000) menar att diagnosen kan bli ett viktigt redskap för föräldrarna vid den ständiga förhandling som pågår mellan lärare och föräldrar om hur ansvaret för barnet ska fördelas. Författaren anser att föräldrarnas ansvar att kompensera barnets svårigheter måste erkännas av skolan och skolans ansvar att erbjuda hjälp och stöd till både barn och föräldrar måste bli tydliggjort. Zetterqvist Nelson anser dock att det finns skäl till att förhålla sig kritisk till dyslexidiagnosen som en odiskutabel sanning. Ett av studiens syften var att ge en fördjupad förståelse och insikt av diagnosens innebörd när barn skapar sin identitet. Många av eleverna upplevde diagnosen som en lättnad och viktig förklaring. Författaren påpekar att diagnosen medförde att eleverna insåg att de inte hade läs- och skrivsvårigheter för att de var dummare än någon annan.

Jakobsson (2002) har studerat diagnosers betydelse i skolsituationer och dessutom vilka faktorer som inverkar på elevers möjligheter till lärande och delaktighet. Författaren visar på en ökad diagnostisering i dagens samhälle. Samtidigt som en diagnos kan ha positiv betydelse för bemötandet kan den också skapa osäkerhet och frustration. Om en diagnos innebär att man helt anpassar sin relation till barnet kan diagnosen fungera som en hämmande faktor. I stället för att öppna dörrar kan diagnosen dölja barnet. Jakobsson anser att viktigare än själva diagnosen är i stället kommunikationen mellan barn, föräldrar och skola och att hela nätverket runt barnet samverkar. Jakobsson påpekar även att föräldrar har uttryckt att specialpedagogiska insatser från samhället underlättats när barnet fått en diagnos. Samt att de har upplevt en ökad förståelse från omgivningen och att de fått en bekräftelse på sin oro och en förklaring till sina frågor.

Ingvar (2008) framhåller att fördelen med en diagnos är att individen själv får förståelse för anledningen till svårigheterna. Samtidigt får man tillgång till systematiserad kunskap som kan underlätta svårigheter och visa på vad man kan kräva av omgivningen. Författaren påpekar att en bekräftelse av svårigheterna för många kan kännas som en befrielse, viken även emellanåt kan delas av anhöriga. Ingvar menar också att det underlättar med en diagnos för att kunna kräva kunskap och förståelse på skolor och arbetsplatser. Ericson (2007) anser att det är viktigt att med hjälp av diagnostisering avskilja dyslexi från andra typer av läs- och skrivsvårigheter. Hon anser även att en noggrann kartläggning skapar nödvändiga förutsättningar för det pedagogiska arbetet.

Bemötande

Danielsson och Liljeröth (1996) menar att samspelet som bygger på att barnen får möjlighet till att växa hör ihop med bemötandet. Enligt Jakobsson (2002) ska skolan utformas så att samtliga barn och ungdomar får ett bemötande som gör att de kan lära sig optimalt. Barnets självuppfattning påverkas av det bemötande de får av kamrater och lärare i skolan. Danielsson och Liljeröth menar att vi i vår vardag styrs av tankemönster som har inverkan på vårt handlande. Författarna poängterar betydelsen av förhållningssättet hos pedagoger som arbetar

med elever i behov av särskilt stöd. En pedagog med ett positivt förhållningssätt gentemot elever kan ha en avgörande betydelse för elevens lärandesituation. Undervisning och lärande sker i ett socialt sammanhang och därmed påverkas och påverkas både pedagogers och barns beteende av det sociala klimatet i klassrummet. Med anledning av detta är det betydelsefullt att pedagoger utvecklar en medvetenhet om hur de själva som människor påverkar andra och påverkas av andra samt har kännedom om sina egna starka och svaga sidor och sitt sätt att samspela med sin omgivning (Danielsson & Liljeroth, 1996).

Forskningsansats

En forskningsansats innehåller filosofiska ställningstaganden av ontologisk och epistemologiskt slag, d.v.s. grundantaganden om vad verklig kunskap är.

Dessa ställningstaganden får konsekvenser för val av forskningsmetod.

(Bengtsson, 2005, s. 9)

I denna studie har en livsvärldsfenomenologisk ansats valts, vilket är en lämplig ontologisk ansats då man vill undersöka hur människor upplever sin verklighet. Berndtsson (2001) menar att det finns en nära koppling mellan fenomenologin och att ha eller få erfarenhet av något. Hon beskriver hur erfarenhet ”kännetecknas av att inte enbart vara en upplevelse, utan av att vara en upplevelse av något. Alla erfarenheter kännetecknas av att vara ett medvetande om något” (s. 12).

Livsvärldsfenomenologi

En livsvärldsansats innebär forskning som är inriktad på att studera världen i sin fulla konkretion som den visar sig för lika konkret existerande människor.

(Bengtsson, 2005, s. 37)

Den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938) anses vara den som utvecklat livsvärlds-fenomenologin. Han menar att vi lever i vår vardagsvärld, den värld vi är förtrogna med och tar för självklar, den är alltid där (Carlsson, 2009). Livsvärlden är en levd värld, inte avskild från människan själv, utan världen hör samman med en människa på ett nära sätt. Livsvärlden är den faktiska och konkreta verklighet vi lever våra dagliga liv i, och man tar oftast denna värld för given (Berndtsson, 2001).

Enligt Nielsen (2005) var Husserl kritisk gentemot vetenskapen och ansåg att forskningen hade avlägsnat sig från människans levda värld, d.v.s. livsvärlden. Han förklarade livsvärlden som ”den naturliga inställningens värld”, vilket är detsamma som den värld där vi lever våra vanliga liv. Vi möter världenoreflekterat och tar den för självklar i den situation vi befinner oss (Carlsson, 2011). Husserl ansåg att det måste råda ett dialektiskt förhållande mellan den vetenskapliga världen och den vardagliga livsvärlden, d.v.s. all vetenskaplig kunskap skall kunna återkopplas till vår livsvärld (Nielsen, 2005).

Livsvärlden är social, den är inte bara min egen utan jag delar den med andra människor även om vi inte delar samma erfarenheter. Den präglas också av andras erfarenheter. Den är praktisk, den är alltid vad den är för någon när denne gör något. Livsvärlden är kroppslig, den är vad den är för oss som levd kropp. Livsvärlden är världslig, den är ett sammanhang och vi påverkas av allt som finns i den (Bengtsson, 2005). Schütz menar att för människan finns en

mångfald av olika världar att röra sig mellan, t.ex. barnets lekvärld, religiös värld, dröm- och fantasivärld, teater- och konstvärld, och vetenskap, men ”vardagsvärlden är den överlägsna eller suveräna verkligheten” (Bengtsson, 1998, s. 69).

Husserls formulering ”vi vill gå tillbaka till sakerna själva” (Bengtsson, 2001, s. 26) blev ett kännetecken på begreppet fenomenologi. Bengtsson (2005) menar att vi ska vända oss mot sakerna så som de visar sig och det krävs att vi är följsamma sensibla och öppna mot dessa. Vi bör också vara medvetna om att sakerna vi ska gå tillbaka till alltid är saker för någon, aldrig saker i sig själva. ”I fenomenologin gäller det att varken ta vetenskapliga teorier, sunda förnuftet eller vilka som helst åsikter för givna; det gäller istället att göra full rättvisa åt de objekt som är föremål för en undersökning – må det vara matematiska eller logiska objekt, känslor, fysiska ting, kulturobjekt, sociala institutioner m.m.” (Bengtsson, 2001, s. 26). Han menar att fenomenologi inte är någon metod i traditionell mening, där metodologiska principer ska leda forskningen, undersökningarna ska istället låta sig ledas av sakerna själva som de visar sig.

Berndtsson (2001) menar att man inom livsvärlds fenomenologi försöker få grepp om andra människors erfarenheter och låter sakerna komma till tals. En vändning mot sakerna innebär en vändning mot människor som har den erfarenhet som efterfrågas. I denna studie innebär en vändning mot sakerna att med öppenhet, följsamhet och sensibilitet undersöka några personers upplevelser och erfarenheter av sin skolgång med läs- och skrivsvårigheter, och också se på vilket sätt det haft betydelse för hur deras livsvärld formats fram till idag. I en livsvärlds fenomenologisk ansats ligger styrkan i att det är deltagarnas egna röster som blir hörda (Carlsson, 2009). Ett villkor för att kunna använda livsvärlds fenomenologin som forskningsansats är att livsvärlden kan göras till undersökningsobjekt. Denna värld är vi oskiljaktiga från, det är en värld vi delar med andra och det finns inget som hindrar oss från att studera vår egen eller andras livsvärldar (Bengtsson, 2005).

Människan lever i sin egen livsvärld och det kan ibland ge upphov till att det vi förväntar oss kommer i konflikt med andras förväntningar. Pedagogens och elevens livsvärld ser troligtvis olika ut. Här anser Carlsson (2009) att man som pedagog måste vara beredd på att släppa taget om sin egen livsvärld för att exempelvis kunna föreställa sig elevens livsvärld. Vårt lärande formas av de människor vi har i vår omgivning och det samhälle vi tillhör. Vi kan inte betrakta människan som enbart ett ensamt subjekt i världen, utan människan är alltid infogad i världen med sina medmänniskor. Eftersom världen delas av oss alla kan vi också skapa förståelse för varandra. Denna naturliga förståelse, menar Nielsen (2005), är grunden för all ytterligare kunskap och förståelse. En fenomenologisk livsvärlds studie syftar inte till statistisk generaliserbarhet, utan att förmå läsaren att förstå en annan människa på hennes unika villkor. Detta är generalisering på metanivå, ”man har fått insikt om hur det kan te sig för en människa som lever under andra omständigheter än man själv” (Nielsen, 2005, s. 125).

Horisontbegreppet är centralt inom livsvärldsansatsen. Den är något vi hela tiden strävar mot, men inte kan nå fullt ut. Inom forskning möts forskarens och intervjupersonens livsvärldar och broar måste byggas mellan dessa världar. Som forskare utgår man från sin egen horisont, men i möten med intervjupersoner, där man får möjlighet att ta del av andras livsvärldar, kan frågor och påverkan komma upp som kan leda till en horisontvidgning hos forskaren och livsvärldar kan överbryggas (Bengtsson, 2005).

Enligt Berndtsson (2001) menar Husserl att det finns en föränderlig horisont, vilken är avhängig det perspektiv man antar. Han anser vidare att varje erfarenhet har sin egen horisont.

”I erfarenheten öppnar sig horisonten och medger att vi går vidare mot nya erfarenheter och nya horisonter utifrån de mål vi har för vår aktivitet” (Berndtsson, 2001, s. 29). Genom att vi lever i verkligheten tillsammans med andra och strävar mot framtiden är vår livsvärld föränderlig och horisonten kan förflyttas. Den blir ett uttryck för levd erfarenhet. Berndtsson menar vidare att horisonten är en linje vi strävar mot, vilken emellertid är ouppnåelig, och hon menar att man kan upptäcka och urskilja sin *möjlighetshorisont*. ”Att träffa andra som har lyckats ger upphov till att man själv också utökar den egna gränsen för vad som är möjligt” (Berndtsson, 2001, s. 270). Författaren menar att detta i förlängningen leder till det hon kallar *handlingshorisont*. Denna horisont ”... markerar en rörelseriktning mot ökad kompetens” (Berndtsson, 2001, s. 275). Upplevelsen av att kunna utföra handlingar utifrån eget val stärker självbilden och leder till en inre tillfredsställelse. Berndtsson förklarar att nya horisonter blir till nya utmaningar att sträva mot i det fortsatta lärandet, vilket i sin tur öppnar för nya horisonter och utmaningar. Hon relaterar detta till ett fortsatt livslångt lärande.

Inom livsvärldsfenomenologin talar man om *den levda kroppen*. Utgångspunkten för alla erfarenheter är den egna levda kroppen. Vi har inte en kropp, utan är en kropp. Jaget och kroppen är sammanflätade med varandra och det finns inte någon motsättning mellan kropp och själ. De bildar en enhet som är ömsesidigt beroende av varandra. Merleau-Ponty beskriver det som att kroppen är den faktiska förutsättningen för att sakerna ska kunna framträda i perspektiv och den är alltid given i en människas upplevelsehorisonter (Bengtsson, 2005). Vår kropp är vår tillgång till världen, och varje förändring av den medför en förändring av världen. Merleau-Ponty illustrerar detta med att visa att om en människa förlorar sin syn, upplevs världen annorlunda för den människan. Merleau-Ponty tar i exemplet upp en synskadad persons käpp. För denne är käppen inte ett ting bland andra i världen, utan den är ett instrument som används som en förlängning av kroppen och som görs till en del av kroppen (Bengtsson, 2001). Andra ting kan ha en liknande funktion om de används på rätt sätt och i rätt sammanhang. För en person med läs- och skrivsvårigheter kan en dator vara ett värdefullt hjälpmedel, men det räcker inte med att bara få en dator, man måste också lära sig hur den och hjälpprogrammen kan användas (Carlsson, 2011).

Metod

Syftet med denna studie är att få en inblick i hur några personer med specifika läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, upplever att de blivit bemötta under sin skolgång med anledning av sina svårigheter. I denna studie lämpar sig intervjuer som metod särskilt väl då den riktar sig till personer med dyslexi. Ett alternativ vore en enkätstudie, men detta alternativ valdes tidigt bort. Det skulle i en sådan studie finnas risk för motvilja inför att delta, missförstånd inför en skriven uppgift och bortfall då det är att läsa och skriva respondenterna har svårigheter med. Vi ville också ha möjlighet att vid behov ställa följdfrågor för att se om svaren uppfattats rätt, vilket är en viktig del i en studie av personers livsvärld. Den metod som valts är en kvalitativ forskningsintervju med frågor av halvstrukturerad karaktär för att ge respondenterna utrymme för egna tankar och åsikter runt frågorna. ”Den kvalitativa forskningsintervjun har en unik möjlighet att komma åt och beskriva den levda vardagsvärlden” (Kvale & Brinkman, 2009, s. 44). Vi har valt att göra enskilda intervjuer framför gruppintervjuer då det i den här studien är den enskildes upplevelser som är av intresse. Fördelen med en gruppintervju kan annars vara att respondenterna inspireras av varandra och kan dela sina upplevelser, men det kan också medföra att tysta och blyga personer får mindre utrymme och inte kommer till tals. Trost (2005) påpekar att det också kan bli svårigheter med dokumentationen i en gruppintervju när

flera personer pratar samtidigt. Studiens syfte är inte heller att generalisera eller dra slutsatser som gäller för många, utan vill istället få kunskap om några enskilda personers unika livsvärld. Därför lämpar sig enskilda intervjuer med en halvstrukturerad intervjuform väl då den ökar sannolikheten för spontana och oväntade svar. Syftet med en kvalitativ forskningsintervju är att ta reda på hur människor upplever sin livsvärld, och man kan få fram tankar och känslor. Kvale (1997) menar att intervjun kan ses som ett samtal om den mänskliga livsvärlden, där den muntliga diskursen förvandlas till texter som ska tolkas.

Syftet med intervjun var att få tillfälle att ta del av en annan persons livsberättelse, erfarenheter och upplevelser, genom vad Kvale och Brinkman (2009) kallar "vardagssamtal", och genom samtalet få insyn i personens livsvärld. Men även om intervjun liknas vid ett samtal var vi medvetna om att det är viktigt att samtalet har ett klart syfte och en struktur. Forskarens uppgift är att "förstå världen ur de intervjuades synvinkel, utveckla innebörden av människors erfarenheter, frilägga deras livsvärld före de vetenskapliga förklaringarna" (Kvale, 1997, s. 9). Stukat (2005) menar att den halvstrukturerade intervjun ger möjlighet att komma längre och nå djupare. I en kvalitativ intervju eller samtal är det i samspelet mellan den som intervjuar och intervjupersonen som kunskap skapas (Kvale & Brinkman, 2009). I intervjun utgick vi från en frågeguide med ett antal huvudfrågor, och utifrån den följdes svaren upp med följdfrågor av typen: Vad menar du med det? Kan du berätta mer? Har jag förstått dig rätt om jag tror att din uppfattning är...? Vi har i intervjuguiden valt att följa Stensmos (2002) rekommendationer att forskningsfrågor bör vara öppna, raka och enkla och ha omvänd ordföljd, d.v.s. de bör inledas med frågeord som t.ex. när, var, hur, vad, vem, vilka, varför osv. Trost (2005) menar att frågeguiden ska vara personlig och passa den som intervjuar samt inte vara för detaljerad, utan hellre innehålla större frågeområden. Vi har utifrån dessa rekommendationer valt att i vår intervjuguide utgå från några större frågeområden och ha underfrågor till varje område som stöd för minnet och för att vara säkra på att få svar på de frågor vi vill veta mer om (Bilaga 1).

Intervjuguiden är indelad i områden; dåtid, nutid och framtid med förslag till frågor och följdfrågor till varje område. Optimalt för en undersökning av detta slag vore att ha möjlighet att tillbringa tid i skolan för att under en tid följa dessa personer och göra observationer, men då alla personer utom en redan lämnat skolans värld är detta inte möjligt.

Enligt Kvale (1997) bygger den kvalitativa forskningsintervjun på samspel och utbyte av synpunkter mellan personer som samtalar om ett ämne av gemensamt intresse. Trost (2005) anser att intervjuarens uppdrag är att ställa frågor och lyssna, men inte dela med sig av sina egna uppfattningar då det riskerar att påverka respondentens svar. Vi anser att det är intervjupersonernas egna upplevelser som är viktiga och har i denna studie därför valt att inte dela med oss av egna erfarenheter under intervjun då risken finns att respondenternas svar kan påverkas.

Kvalitativa metoder är till sin karaktär mindre "förträngande" än kvantitativa metoder och ger oss en möjlighet att nå kunskap om andra dimensioner och sammanhang i människornas värld än vad de kvantitativa förmår. Med hjälp av kvalitativa metoder kan vi söka ny kunskap på både utforskade och redan beforskade områden, och därmed kanske punktera en del av den gamla kunskapen, och dess anspråksfullhet (Eliasson, 1995)

Urval

Vår första intention var att intervjua och samtala med unga vuxna som under sin skolgång fått diagnosen dyslexi. Med unga vuxna menades personer som precis gått ur, eller är i slutet av sin gymnasieutbildning, upp till ca 30 år. I studien valdes först att intervjua unga vuxna eftersom de kan antas ha fått distans till sin skolgång, och att det är lättare att reflektera över upplevelser som ligger lite tillbaka i tiden än där man befinner sig just nu. Skolgången ska dock inte ligga alltför långt tillbaka i tiden, då mycket kan ha fallit i glömska, därför valdes en övre åldersgräns på ca 30 år. Vi ville också genom studien få möjlighet att se om, och i så fall på vilket sätt deras diagnos haft för betydelse för hur deras livsvärld ser ut idag när grundskoletiden ligger en bit bakåt i tiden. För att hitta intervjupersoner kontaktades Dyslexiföreningar nära våra hemorter. För att säkra anonymiteten på deltagarna valdes att inte kontakta föreningarna på våra respektive hemorter, utan ett par som låg en bit bort. En av oss blev inbjuden till föreningens årsmöte och fick där presentera studien inför deltagarna, och efter mötets slut anmälde några att de var intresserade av att delta. Tid och plats för intervjun bestämdes redan på mötet. Vid kontakten med den andra Dyslexiföreningen gav föreningens ordförande tips på personer som skulle kunna tänkas vara intresserade av att delta i studien. Dessa personer kontaktades inledningsvis per telefon, och därefter skickades en kort information om studien till de respondenter som var intresserade där det informerades om studiens syfte, tillvägagångssätt samt etiska utgångspunkter (Bilaga 2). Ett par respondenter bad att få informationen per mail, då de med hjälp av talsyntes på sin dator hade lättare att läsa informationen. Kvale och Brinkman (2009) anser att det till en fördel om man så tidigt som möjligt skapar god kontakt, förståelse och trygghet hos intervjupersonerna, därför var vi noga med att redan vid första kontakten informera om studiens syfte, tillvägagångssätt och etiska utgångspunkter.

Redan i inledningsskedet blev det tydligt att det inte helt gick att hålla fast vid de kriterier på intervjupersoner som var tänkt från början. De personer som anmälde intresse för att delta i studien har inte alla gått i gymnasiet då de haft svårt i skolan på grund av sina läs- och skrivsvårigheter, vilket vi borde haft insikt i redan när urvalet planerades. Man kan också ha värdefulla erfarenheter även om man fortfarande går i grundskolan eller gymnasiet, vilket en av intervjupersonerna som anmälde sitt intresse också gör. Redan från början borde vi varit mer flexibla i vårt tänk angående kriterierna angående intervjupersoner. Studiens intervjupersoner har alla diagnosen dyslexi, men alla har inte fått den under skoltiden, och åldersmässigt sett är spridningen från 16 till 49 år.

I studien har ”fruktbarhetsprincipen” använts, d.v.s. personer som har mycket att säga om det som ska undersökas har valts ut (Rosenqvist & Andrén, 2006). Eftersom respondenterna kontaktades via kontakter och förfrågan om deltagande riktades direkt till personer som motsvarade kriteriet för studien kan urvalet också kallas ett ”bekvämlighetsurval”, vilket betyder att respondenterna på något sätt blir tillgängliga för forskaren, till exempel via egna eller andras kontakter (Bryman, 2002, Trost, 2005). Det kan finnas en risk i att kontakten sker via andra personer då de intervjupersoner som väljs ut kan vara särskilt värtaliga personer med mycket åsikter (Trost, 2005). Vi var medvetna om detta, men tycker ändå att det finns en balans i vårt val av respondenter då vi haft direktkontakt med ungefär lika många som vi fått kontakt med via andra personer. De sex personer som intervjuats är helt oberoende av varandra, de är inte i samma ålder, har inte gått i samma skola eller bor i samma stad vilket gör att ingen person ska kunna gå att känna igen i studien.

Genomförande av intervjuerna

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)

Utifrån studiens syfte var det mest intressant att få reda på den enskilda individens upplevelser, därför valdes att göra intervjuer med en person i taget. Av praktiska och geografiska skäl genomfördes tre intervjuer var, och varje intervju varande mellan en till en och en halv timma. Varje intervju inleddes med att respondenten fick noggrann information om att full anonymitet kommer att garanteras i det färdiga arbetet. För att kunna följa intervjun med full uppmärksamhet, vara följsam inför intervjupersonernas svar och kunna ställa följdfrågor, spelades alla intervjuer in på band, vilket intervjupersonerna fått förfrågan om och godkänt före intervjun. Bryman (2002) menar att det finns åtskilliga fördelar med att spela in intervjuer, man kan lyssna på inspelningen flera gånger och därmed öka möjligheten att göra en noggrann tolkning och analys. Intervjuaren kan också koncentrera sig på att vara lyhörd på tonfall, ansiktsskiftningar, uttryck och kroppsspråk under intervjun (Trost, 1997). Intervjuplatsen valdes med tanken att den skulle vara så ostörd och lugn som möjligt och trygg för båda parter. Berndtsson (2009) poängterar hur viktigt det är att skapa goda möten och relationer i en livsvärldsintervju. Uppsökande intervjuer är vanligast och man kan träffa den intervjuade på hemmaplan, i skolan, på arbetsplatsen eller någon annan för intervjupersonen trygg och lugn miljö (Stukat 2005). Våra respondenter fick själva välja och föreslå intervjuplatser, två personer valde att genomföra intervjun hemma hos sig och övriga tyckte det kändes bäst om vi kom till skolan/arbetsplatsen. Efter intervjun fick varje person en liten chokladask som tack för att de lånat oss av sin tid.

Etiska ställningstaganden

I studien har Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2007) beaktats. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Intervjupersonerna har informerats om syftet med studien, att deras medverkan är frivillig och att de när som helst kan avbryta intervjun. De har också informerats om att varken de själva, deras skola eller arbetsplats kommer att namnges i studien, och att det material som samlats in endast kommer att användas för denna studies syfte. Berndtsson (2009) menar att när man använder sig av en livsvärldsfenomenologisk forskningsmetod bör man vara noga med de etiska aspekterna då det handlar om människors livsvärldar. Då man undersöker och samtalar om respondenters egna upplevelser, kan samtalen ibland bli privata eller av känslig natur. I samtalen är det av stor vikt att man är medveten om och noga med sitt förhållningssätt och är finkänslig, lyhörd och uppmärksam för att förstå människors "vara-i-världen" (Berndtsson, 2001). En intervju bygger på förtroende, tillit, hänsyn och respekt, och det är viktigt att respondenterna känner sig bekväma under samtalet. Med detta i tankarna var vi därför under intervjuerna mycket uppmärksamma på om respondenten tyckte någon fråga kändes obekvämt att svara på, och med hänsyn till individskyddet då avstå från vidare följdfrågor och gå vidare till nästa fråga. Individskyddet innebär att personer som medverkar i forskning inte får utsättas för förödmjukelse, psykisk skada eller kränkning (Vetenskapsrådet, 2007). I studien har respondenten också fått välja plats för intervjun för att kunna känna sig så bekväm som möjligt under samtalet.

Bearbetning och analys

Livsvärlden är outtömlig i sin mångfald och varje vetenskaplig bearbetning och skriftlig rapportering medför en distansering och idealisering av verkligheten. När bearbetningen börjar, har forskaren lämnat den undersökta verkligheten bakom sig och den transformeras till begrepp och språkliga uttryck. (Bengtsson, 2005, s. 50)

I analysen är det viktigt att vara medveten om sin egen förförståelse och uppfattning. Forskaren tolkar intervjupersonens livsvärld, genom sin egen livsvärld. Den egna förförståelse är en förutsättning, men kan också vara ett hinder. Det är viktigt att forskaren i sin analys kan lägga sin egen förförståelse och uppfattning åt sidan och utgå från intervjupersonens livsvärld.

Bearbetningen inleddes med att intervjuerna lyssnades igenom för att få en helhet i varje intervjupersons livsberättelse, vilket är svårt att få under själva intervjutillfället då man själv deltar med frågor och följdfrågor. Transkriberingen skedde sedan så nära intervjutillfället som möjligt för att lättare att minnas olika uttryck och eventuella otydligheter som kan finnas på bandet (Stukat, 2005). Intervjuerna transkriberades därefter i sin helhet. Ett alternativ vore att endast skriva det som var relevant för studien, men då vi bestämt oss för att hjälpas åt att tolka samtliga intervjuer var det viktigt att skriva ut hela intervjuerna. Under transkriberingen valdes att behålla uttryck och ord så som de sades i intervjun, men i resultatdelen befarades att vissa uttryck, t.ex. dialektala, skulle kunna försvåra läsningen, och därför valdes att där omvandla talspråk till skriftspråk där det behövts, utan att det påverkade det intervjupersonen velat framföra.

Eftersom intervjuerna gjorts på varsitt håll kändes det angeläget att lyssna på dem tillsammans och läsa varandras transkriberingar för att se att vi tolkat respondenterna på samma sätt. Det har också känts viktigt att lyssna på intervjuerna flera gånger för att lära känna både delarna och helheten i materialet. Stukat (2005) menar att man för att lära känna materialet bör göra upprepade läsningar för att hitta mönster i respondenternas uttalanden.

Resultatdelen inleddes sedan med en kort presentation av varje deltagare och därefter har varje deltagares berättelse presenterats. Varje berättelse är återgiven utifrån deltagarnas egna upplevelser av sina läs- och skrivsvårigheter. Vi valde att ta med en del långa citat för att i så stor del som möjligt återge intervjupersonernas egna ord då det är deras egna upplevelser och erfarenheter som ska komma fram och inte vår tolkning, och därigenom också öka trovärdigheten. Därefter gjordes en sammanställning av berättelserna utifrån syftet och frågeställningarna, för att se vilka fenomen som visade sig.

Vi kan bara hålla med Berndtsson (2001) att det är en balansgång att avgöra hur mycket av intervjupersonernas livsvärld som ska tas med i resultatet utan att helheten går förlorad. Det har varit mycket intressant och givande att lyssna på intervjupersonernas livsberättelser, och hade gärna tagit med allt de berättat, men studien skulle då blivit alltför omfattande. Materialet har istället gått igenom flera gånger, och det som är mest relevant för studiens syfte har valts ut.

Validitet

Med en studies validitet menar man om forskaren undersöker det man avser att undersöka (Stukat, 2005). Ger resultatet en trovärdig bild av det som undersökts? Validiteten kan påverkas av vilka frågor som ställs under intervjun och hur de formuleras, därför är det väsentligt att i intervjun ställa frågor så man får svar på det man vill undersöka och inget

annat, och ställa följdfrågor för att förvissa sig om att man förstår vad respondenten menar (Trost, 1997, Stukat, 2005). I denna studie innebär det att återge en trovärdig bild av respondenternas upplevelser av dyslexi. Då man gärna sitter fast i sitt eget tänkande kan det vara svårt att upptäcka brister, som gäller ens egna tolkningar av begrepp när man använder ett ord eller uttryck, räknar man helt enkelt med att alla menar samma sak som man själv gör när man använder ordet eller uttrycket. Vi har därför varit noga med att kritiskt granska våra egna utgångspunkter och varit uppmärksamma på hur de möjligen inverkat på de resultat som kommit fram (Johansson & Svedner, 1998). Validitet har med ett påståendes hållbarhet och trovärdighet att göra (Kvale, 1997). Kvale och Brinkman (2009) menar att noggrannhet ska följa hela forskningsprocessen för att resultatet ska kunna bedömas som trovärdigt. Det kan finnas risk finns att respondenterna tillrättalägger svaren, medvetet eller omedvetet, och svarar som de tror att de borde svara, vilket också kan äventyra validiteten (Stukat, 2005). Vi har tillsammans lyssnat på de inspelade intervjuerna, utskriften av intervjuerna har också lästs och tolkats av oss båda inför analysen. Studiens trovärdighet stärkts också genom att två personer hjälpts åt att tolka resultaten, istället för att en. Vår uppfattning är också att de respondenter som varit intresserade av att delta i studien, och som tidigare nämnts har lite distans till sin skoltid, inte har något behov av att tillrättalägga några svar, utan har berättat uppriktigt och äkta om sina upplevelser och erfarenheter.

Reliabilitet

Reliabilitet betyder noggrannhet vid mätning, hur bra eller tillförlitligt ett mätinstrument är på att mäta (Stukat, 2005). I en forskningsstudie kan intervjuer, enkäter, och observationer användas som instrument eller redskap. Stukat (2005) menar att det är svårt att få reliabilitet i en kvalitativ studie, det är därför viktigt att vara tydlig i sin beskrivning av hur man gått tillväga. Reliabilitetsbrister som kan finnas i en undersökning är feltolkningar av frågor och svar både hos intervjuaren och intervjupersonen, yttre störningar under intervjun, tur och otur i vilka frågor som ställs eller så kan det kan handla om dagsformen hos personen som intervjuas. Johansson och Svedner (1998) menar att reliabilitetsbristen vid intervjuer kan bero på att alla inte blivit intervjuade av samma person, med exakt samma frågor och under samma förhållanden. Trost (1997) menar att tanken med reliabilitet är att man vid skilda tillfällen skall kunna utföra samma undersökning och få samma resultat, vilket är svårt i en kvalitativ studie eftersom det inte handlar om hur något är, utan om upplevelser och livsvärldar. Man kan inte heller förvänta sig samma resultat om det går för lång tid emellan två undersökningstillfällen, då människor förändras (Stukat, 2005). Vi har under bearbetningen och analysen varit medvetna om risken för reliabilitetsbrister i studien. Vi har intervjuat några personer var, och även om grundfrågorna i intervjuguiden varit lika har diskussioner och följdfrågor sett olika ut. Intervjuerna har spelades in på band och lyssnats igenom av oss båda för att kontrollera att svaren tolkats på samma sätt, vilket stärker tillförlitligheten i arbetet.

Generaliserbarhet

Huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga (Stukat, 2005, s. 32).

Stukat (2005) anser att man måste resonera kring vilka de resultat man får fram gäller för. Är resultatet generaliserbart för många eller gäller det endast för de personer som deltagit i undersökningen? En studiens generaliserbarhet kan t.ex. påverkas av att urvalet inte är representativt, man har en liten undersökningsgrupp eller att man har stort bortfall. Urvalet i denna studie är ganska litet och eftersom varje människas upplevelse och livsberättelse är ensam i sitt slag och alltså gäller bara för just dem, måste generaliserbarheten

i arbetet anses som begränsad. Vi är också medvetna om att man aldrig helt kan sätta sig in i en annan persons livsvärld. Syftet med studien är inte heller att dra några generella slutsatser som gäller för alla. Genom att lyfta fram några personers livsvärldar kan förhoppningsvis denna studie kanske medverka till en djupare förståelse och kunskap inför hur det kan vara att leva med läs- och skrivsvårigheter.

Resultat

I resultatet presenteras varje intervjupersons livsberättelse. Därefter följer en analys med utgångspunkt i studiens livsberättelser för att se vilka fenomen som visade sig. Då studien bygger på en fenomenologisk livsvärldsansats har vi valt att ta med många citat då det är deltagarnas egna upplevelser som ska lyftas fram och inte våra tolkningar.

Livsberättelser

Varje människas livsberättelse är unik och ensam i sitt slag. En persons livsvärld är formad av de erfarenheter och upplevelser man bär med sig. Det finns inga rätt eller fel i en livsberättelse, utan det är den enskilda personens upplevelser som är av betydelse. Syftet med denna studie är inte heller att dra några generella slutsatser som gäller för alla, utan att lyfta fram några personers livsberättelser då den fenomenologiska livsvärldsansatsen vill komma åt individuella och subjektiva uppfattningar (Bengtsson, 2005). I denna studie innebär det att medverka till en djupare förståelse och kunskap inför hur det kan vara att leva med läs- och skrivsvårigheter.

I studien ingår sex deltagare som representerar en stor variation. Deltagarna är helt oberoende av varandra, de är inte i samma ålder, har inte gått i samma skola eller bor i samma stad. Gemensamt för alla är att de haft läs- och skrivsvårigheter under sin skoltid, men den hjälp och stöd de fått ser olika ut. Alla namn är fingerade.

- Eva är 34 år och arbetar som frisör. Hon bor i ett samhälle utanför en mellanstor kommun.
- Mats 36 år. Han bor i en större kommun och arbetar just nu inom anläggning.
- Adam är 16 år, han bor utanför centralorten i en mindre kommun och går sista året på grundskolan i en F-9 skola.
- Veronica är 49 år och arbetar som kurator. Tidigare har hon arbetat på restaurang och som barnskötare. Hon bor i en storstad.
- Maria är 42 år och arbetar som pedagogisk assistent i grundskolan. Hon är född på landsbygden men bor i en mellanstor stad sedan ungefär 20 år.
- Cecilia är 17 år och går första året på ett teoretiskt gymnasieprogram. Hon bor strax utanför centralorten i en mellanstor kommun.

Eva – det handlar om att kämpa

Skolan

År ett och två gick Eva i en liten skola med ca 20-25 elever, hon bytte till en större skola mellan år tre till sex, och år sju till nio gick hon på en större högstadieskola. Eva minns inte så

mycket från sina första skolår utom att det var roligt att gå i skolan, men att det ”gick sådär” att lära sig läsa och skriva. Hon minns att det var många elever på en lärare, och att det var svårt att få någon extra hjälp.

Jag kom ihåg att vi hade alfabetet ovanför den svarta tavlan, med en bild till varje bokstav, men exakt hur det gick till när vi lärde oss läsa, nej, det minns jag inte. Men jag minns att det var kul i ettan och tvåan där, det tyckte jag.

Eva tror att det var någon gång i år två eller tre som hon kände att hon hade svårare än de andra i klassen att läsa, kanske tidigare. De andra i klassen fick läsa högt ur böcker, men det fick aldrig Eva.

... de som läste bra och läste fort fick läsa högt för klassen, vi andra gjorde inte det, jag kommer inte ihåg varför, kanske för att det märktes att vi var osäkra eller något... Så har det kanske alltid varit, man kan gå ännu längre tillbaka, min pappa har ju också dyslexi, jag tror det i alla fall, men han kallades trög och också ögonblind, ordblind kanske, kommer inte riktigt ihåg. Jag hade faktiskt samma lärare i trean som min pappa, så han visste ju hur min pappa hade varit i skolan, så han kanske kände igen mig i honom...

Även om Eva inte kommer ihåg så mycket detaljer från sina tidiga skolår har ett minne etsat sig fast hos henne, och som hon idag är mycket uppmärksam på när det gäller hennes egna barn i skolan;

I trean fick jag bannor, inte bara jag, utan mina syskon också, för vi skulle ju skriva skrivstil, och det kunde inte vi. Skrev man fint fick man guldstjärna, jag kan ju inte skriva skrivstil än idag, och det var ju inte alls bra då. Hon var ju jättearg den här läraren, för att jag inte kunde... usch... det var inte roligt... det är något jag kommer ihåg speciellt... jag fick aldrig, aldrig någon guldstjärna fast jag gjorde så gott jag kunde...

Mellan år tre och år sex fick Eva extra hjälp i skolan. Hon och en pojke i klassen fick gå iväg ungefär tre gånger i veckan och träna extra i både matematik och svenska. Eva minns att det var ganska roligt, fast det kändes också lite konstigt, eftersom det bara var hon och den pojken som gick dit, men eftersom de var kompisar så kändes det bra. Eva menar att de egentligen inte fick veta vem det var de fick hjälp hos, utan man fick gå till ”den snälla tanten i källaren”, och få hjälp. Eva berättar att det var ner till ett rum i källaren man fick gå när man behövde extra hjälp.

Vet egentligen inte om hon var lärare, men hon kom upp i klasserna ibland när någon behövde hjälp, men hon var inte lärare på det viset att hon hade klass, vi kände mest att vi gick ner till en snäll tant som hjälpte oss och man fick göra roliga saker.

Eva började på en ny skola där hon gick mellan år sju och nio. Där valde Eva allmän matte och engelska. Hon hade svårt att följa med i skolan, men någon mer hjälp än att gå i allmän kurs fick hon inte. De ämnen som fungerade bra var hemkunskap, syslöjd, träslöjd och annat praktiskt, allt som inte hade med att läsa och skriva att göra. Åren mellan sjuan och nian var en jobbig tid för Eva. Hon jobbade hårt med skolan, hon var aldrig sjuk, var med på alla lektioner och tränade mycket hemma.

Jag kämpade, var med på alla lektioner, satt långt fram, var väldigt medveten på lektionerna vill jag påstå, det var väl på det viset jag lärde mig bäst, genom att lyssna. Sen, det man tycker är intressant lär man sig lättare, det är jätteviktigt hur läraren lär ut.

Jag lyssnade på lektionerna, läraren sa och jag försökte skriva så gott jag kunde, och så hem och läsa läxa och sitta och öva, öva och öva med mamma... men inget extra stöd fick vi i skolan. Alltså, fick jag hälften rätt på prov så var jag jätteglad, jag förstod inte mina klasskamrater som inte var nöjda när de fick kanske ett eller två fel... Jag hade jobbat massor hemma, kunde till exempel skriva de här engelska glosorna 40 ggr men kunde inte dem ändå. Jag la ner jättemycket tid på skolarbetet hemma.

Eva återkommer ofta till att det är tack vare sin mamma som hon ändå klarade sig så bra som hon gjorde. Hon fick mycket hjälp av sin mamma, som jobbade deltid just för att ha tid att hjälpa Eva med skolan.

Jag hade svårt för det mesta. Men tack vare att mamma kämpade så och övade med mig hemma är jag där jag är idag. Hon läste alltid läxor med mig hemma, vi övade och övade, och tragglade och tragglade, och hon kämpade med mig i alla ämnen. Hade inte mamma kämpat som hon gjorde vet jag inte hur det hade gått. Jag har min mamma att tacka för mycket.

Eva har idag egna barn med läs- och skrivsvårigheter, och menar att det finns en anledning till att hon kämpar för sina barn idag. Hon uttrycker det på så sätt att hon vet "vilket helskotta en annan hade, det var ju inte konstigt att man tyckte det var tråkigt att gå i skolan, jag var med på lektionerna alltid, alltid, var aldrig sjuk, jag tränade och tränade och ändå gick det inte bra, man fattar ju att det inte var roligt sjuan, åttan och nian...".

Efter grundskolan

Eva ville bli frisör, men hade inte tillräckliga betyg efter grundskolan för att komma in på frisörskolan. Hon fick istället möjlighet att praktisera på en frisersalong, vilket hon idag tycker var ett bra sätt att få inblick i yrket. Under praktiktiden tog hon också körkort;

Det gick faktiskt väldigt bra, jag satt och läste de här pärmarna på körskolan om och om igen, och så gjorde jag provet två gånger och klarade det, minns att jag satt väldigt många timmar och läste de här pärmarna, men det gick till slut.

Efter praktiktiden kom Eva in på frisörskolan, och är idag glad över att hon kunde bli det hon ville, även om hon fick ta lite omvägar. Under utbildningen till frisör ingick studier i matematik, svenska, engelska vilket Eva fortfarande upplevde lika svårt som tidigare, men fick hjälp på vägen av en av lärarna för att kunna fullfölja sin utbildning.

Jag minns att vi skulle lära oss ekvationer, och till slut sa läraren att "du förstår inte detta, men du får godkänt ändå". För att göra gesällbrevet till frisör så måste du ha godkänt i alla ämnen, så han gav mig godkänt i matte fast jag inte kunde ekvationer. Jag förstod egentligen inte varför man måste kunna ekvationer som frisör.

Dyslexi och diagnos

Eva fick aldrig någon dyslexidiagnos under skoltiden, man kallade det först att hon var lite sen och sedan att hon hade läs- och skrivsvårigheter. När Evas egna barn började närma sig skolåldern började tankar om den egna skoltiden göra sig påminda, och hon ville att hennes barn skulle få bättre upplevelser av skolan än vad hon själv haft, i den händelse de också skulle ha läs- och skrivsvårigheter. Hon berättar själv;

Jag tänkte att om jag fixar en dyslexidiagnos till mig, jag förstod nästan att jag hade det, så kanske det hjälper mina barn i framtiden om de får samma problem som jag. Då kan de kanske få mer hjälp om det behövs, och inte få ett "sånt helskotta" som jag hade. Jag tänkte också att det kunde vara bra om jag skulle få för mig att gå i skolan igen, för då

hade jag kommit på vilka hjälpmedel det finns. Jag hade aldrig några hjälpmedel i skolan, det kanske inte fanns, men tänk, så mkt enklare allt kunde varit. När jag gick i skolan var det inget snack om dyslexi, det hette läs- och skrivsvårigheter eller att man var lite sen och så. Visst, du måste träna och öva mycket även om du får en diagnos, men du kanske kan få ett lite enklare liv. Jag har ju haft det ganska tufft i skolan, och kanske därför jag är som jag är idag, jag har en del "jädrar anåda" och så. Jag ringde en logoped och bad om hjälp med en egenremiss, och sedan hjälpte hon mig hela vägen. Jag fick min diagnos till slut, men visste det nog redan, ja, kanske inte att det var just dyslexi, men att det var något som var lite fel om man säger så. Jag blev inte förvånad, utan det var mer att få det på papper, en bekräftelse på det jag anade.

Diagnosens betydelse

Eva menar att fördelarna med att ha fått sin dyslexidiagnos är att hon är mer insatt i ämnet, och hon har fått reda på av logopeden vad det finns för hjälpmedel. Hon tycker det känns bra att veta att hjälpmedel finns, men just nu har hon inget behov av dem. Eva säger att hon på något sätt tycker att det känns som om det var för sent hon fick veta vilka rättigheter hon har. Hon menar att det är en rättighet att få hjälp, och hur enkelt faktiskt livet kunde ha varit om hon fått tillgång till detta tidigare. Hon menar att inte alla, som hon, har förmånen att ha en mamma som varit hemma mycket och haft tid att hjälpa till med att läsa läxor, öva och träna. Eva menar att hon förstår att skolan inte har några möjligheter att hinna med, men om det funnits mer läxhjälp hade det kanske underlättat för många.

Det ser ju ut så i samhället idag att man måste jobba heltid, och man hinner inte med att läsa läxor med sina barn så mycket som kanske behövs. Sen kan man ju inte alltid heller, jag kan till exempel inte hjälpa min dotter i matte, hur gör man då?! Det är som en blind leder en blind. Men å andra sidan, kommer för många barn till läxhjälpen hinner ju inte den här stackars läraren med, och då blir det ju inte någon hjälp ändå.

Eva kan inte se några direkta nackdelar med att ha fått sin dyslexidiagnos, hon menar att hon alltid känt att det varit något, och att det var skönt att få det på papper.

Betydelse av bemötande

Eva har alltid upplevt att hon haft bra och trevliga lärare, och att de nog gjort så gott de kunnat, som hon uttrycker det. Hon minns inte vem, men någon måste ha reagerat på hennes läs- och skrivsvårigheter eftersom hon fick gå till den "snälla tanten" och få extra hjälp. Eva minns inte vad hon hette, men anledningen till att hon kallar henne "snälla tanten" är att hon själv ganska nyligen var på en dyslexiföreläsning där föreläsaren beskrev det som att när man hade läs- och skriv eller andra svårigheter fick man gå till den "snälla tanten i det lilla, lilla rummet".

Det kanske var det som fanns, jag fick inte veta ngt mer i alla fall. Det är väl så det är idag också, i alla fall har mina barn det så. Ligger man inte på som förälder, så går fortfarande barnen bara till "snälla tanten" fast det finns hjälpmedel som gör livet enklare.

De som betytt mest för Eva under skoltiden är främst hennes mamma. Eva återkommer ofta till hur glad och tacksam hon är över att hennes mamma kämpade så för och med henne, som hon beskriver det. Den "snälla tanten i rummet" betydde också mycket för Eva, det var som ett litet andningshål att få komma till henne ibland och få göra andra saker.

Jag och min kompis tyckte om att gå dit, vi satt där och spelade lite spel i matte och svenska, Alfapet kommer jag ihåg, och tränade lite annat och så. Det gjorde tillvaron lite enklare och lite roligare. Jag känner att jag har kämpat hela vägen, och skolan ville väl kändes det som, men jag nådde kanske inte riktigt ända fram.

Eva menar att det är svårt att säga vad hon önskar varit annorlunda under skoltiden. Kanske skulle hon ha velat ha mer hjälp under den senare delen av skoltiden, men säger att hon inte vet om, eller i så fall vad det fanns för hjälp att få.

Jag vet ju inte om det fanns, så jag visste ju inte vad jag skulle kunna begära för hjälp, och lärarna visste väl inte riktigt vad det var med mig. Mamma visste ju inte heller. Det var mest min mamma som stod för hjälpen under skoltiden, annars var det inte just så att jag fick någon extra hjälp.

Nutid och framtid

Eva arbetar idag deltid som frisör, hon tycker om att jobba fysiskt och ge uttryck för sin kreativitet. Hon är aktiv i många klubbar och föreningar och trivs med att engagera sig i saker och ha ”många bollar i luften”, och berättar att hon inte är rädd att ta på sig saker som innebär att läsa och skriva.

Jag var t.o.m. sekreterare i en förening, det fungerade jättebra med rättstavningsprogram. Jag skriver protokollet på datorn och så rättar den åt mig, det går kanonbra! Sen säger jag till andra att de får ta det som det blir, jag skriver det på mitt sätt, med mina ord och så, gillar de inte det får de göra om det (skratt).

Eva trivs med sitt arbete, men menar att hon i framtiden kan tänka sig att gå i skolan igen. Hon berättar hon inte tycker skolan känns så skrämmande längre som den gjorde tidigare. Hon vet inte idag vad hon skulle kunna tänka sig att arbeta med i framtiden, men hon menar att hon inte stänger några dörrar.

Någon gång i livet kanske jag sätter mig i skolbänken igen. Det känns inte så avskräckande längre, för nu vet jag vilka hjälpmedel som finns och vad jag har rätt till. Man måste kämpa för att få det man har rätt till, annars får man ofta ingen hjälp alls, det är i alla fall min erfarenhet. Det är synd att man måste vara en sån person som kräver och kämpar för sin rätt, man ska få hjälp ändå. Ibland tänker jag att det kanske skulle vara för jobbigt att gå i skolan igen, men jag har ett ”jädrar anamma” så bestämmer jag mig för det så skulle det nog fungera.

Självförtroende/självkänsla

Trots att skoltiden bitvis varit jobbig menar Eva att hon har ett gott självförtroende och en god självkänsla. Hon har under de mest jobbiga perioderna under skoltiden haft ett stort stöd hemifrån vilket hon tror har hjälpt henne.

Jag har faktiskt inte dåligt självförtroende, tror aldrig jag har haft det egentligen. Fråga mig inte varför... jag borde väl egentligen haft det, om man kan säga så. Vissa dagar har väl varit pest, men de dagarna finns väl alltid, men jag har nog haft väldigt mycket stöd på vägen. Jag vet vad jag vill och jag slåss mkt för det jag tycker är rätt, och jag försöker också driva på andra att också göra det. Att kämpa vad det än gäller, det är jätteviktigt, man får inte bara ge upp, då tror jag man ångrar sig sen.

Några avslutningsord från Eva

Ett av mina barn har dyslexi, och ett har läs- och skrivsvårigheter. Jag kämpar för mina barn i skolan, de ska inte ha det som jag, jag vet ju att det finns hjälp för att göra skolan enklare. Jag

fick höra om mitt ena barn att hon kan vara sen, men jag envisades och fick igenom en dyslexiutredning i år 4. Jag kände igen mig själv i henne, och det visade sig att hon hade dyslexi. Dem det är mest synd om, är alla dessa barn som inte har en förälder som jag, som till att börja med inte har någon erfarenhet av dyslexi och vet vilket helskotta det kan vara att gå i skolan i nio år och känna som jag gjorde. Alltså man spinner ju på sina erfarenheter, och det är det jag gör nu. Antingen blir man som jag som kämpar och strider för sina barn, eller så ger man upp. Det är de barnen vars föräldrar ger upp som det är synd om, de föräldrar som inte orkar eller inte vet ngt om det. I det läget måste man få hjälp av skolan, det är ju de som ska kunna och förstå. Jag känner ibland att det varit ett krig, först med mig och nu med min mina barn, och det är inte slut än. Just nu fungerar det jättebra, men jag är med hela tiden och kollar hur de har det. Det känns som om det fortfarande finns lärare som inte vet, förstår eller inte vill förstå vad det handlar om. Det har varit ett kämpande, först för mig själv och nu för två av mina barn, och jag tänker aldrig sluta kämpa för att de ska få hjälp. Min erfarenhet är att man kan lära sig att leva med detta, jag läser bättre idag, har lättare att förstå texter. Jag har lärt mig genom att läsa mycket, det måste man göra hela, hela tiden. Lösa korsord och sådant är bra. Sen har vi multiplikationstabellen, den kan jag inte än idag, men som tur är finns miniräknare (skratt).

Man ska aldrig stänga några dörrar, man vet aldrig vad som händer (Eva).

Mats – man får inte ge upp

Skolan

Mats började skolan i början av 90-talet. År ett till sex gick han i en mindre skola, och år sju och nio i en större högstadieskola. Mats upplevde skoltiden mellan år ett och tre som en bra tid, men sen fick klassen ny lärare varje år upp till år sex, och då blev det ”kaos”, som han uttrycker det.

... ja, det var kaotiskt, det var det... vi bytte lärare så ofta, det var inte bra, och det var ju alltid bara en lärare på alla oss elever. Just då tänkte jag nog inte på att det var kaos, men nu när jag tänker efter, så kan jag se att det var det, och så var man pajas, och man var stökig... jag minns att jag fick lite extra hjälp sista halvåret på lågstadiet, då en tant kom och hjälpte mig lite, annars var det ingen förståelse för att jag hade det svårt.

Mats kommer inte riktigt ihåg hur det gick till när han skulle lära sig att läsa och skriva. Han har ett minne av att de ”satt med böcker och sånt”, och han minns att det var svårt, men han fick aldrig några lättlästa böcker eller annan hjälp när han inte kunde.

Min värsta period var när vi skulle lära oss läsa och skriva. Jag hatade skolan just då, jag ville inte gå dit, det var inget som var roligt alls. I början var det väl ganska ok, vi var mycket ute i skogen och så, och syslöjd och träslöjd och sånt som kom sen, det såg jag fram emot och idrott, men sen... det här med att läsa och skriva och sånt... nej. Känns som om just det här med läs- och skrivsvårigheter inte riktigt fanns då, jag märkte i alla fall inte att det togs upp på ngt speciellt sätt. Kanske berodde det på att de trodde att det var min syn det var fel på. Jag hade ofta ont i huvudet, så jag gick till skolsyster som trodde min huvudvärk berodde på synen. Jag kunde ju inte läsa bokstäverna när hon gjorde syntest, inte för att jag inte såg dem, utan jag kunde dem helt enkelt inte, och då bestämdes det att det var synen det var fel på. Jag fick sitta långt fram i klassrummet för att ha lättare att se, men det hjälpte ju inte. Idag vet jag att min huvudvärk förmodligen berodde på att det var mögel i skolan.

I slutet av år sex träffade Mats en speciallärare som började undra lite över det där med synen. Jonas berättar att han fick göra ett lästest som skickades över till nästa skola inför år sju. Han minns att specialläraren sa att det var viktigt att de visste hur man ”låg till” på den nya skolan. På högstadiet fick Mats mer stöd. Han berättar att han fick gå ifrån klassen vissa lektioner och arbeta i mindre grupp tillsammans med elever från olika klasser som alla hade behov av särskilt stöd. När det var dags för prov fick Mats möjlighet att göra dem muntligt. På ”eget val” som fanns på skolan, fick han också förtur och hjälp att välja områden som inte innehöll så mycket teori utan mer praktiska områden.

Jag tyckte det var jättebra att gå till ”gruppen”. Jag har aldrig skämts för att jag har svårt att läsa och skriva, utan det var bara bra att kunna gå dit och få hjälp. Det var meningen att jag skulle göra mycket skolarbete hemma, vi hade mycket läxor, men det blev aldrig gjort! Det funkade inte, så därför fick jag gå till ”gruppen” och göra läxor och annat skolarbete där. Ibland var vi många, ibland var jag där själv.

I högstadiet fick alltså Mats mer hjälp och stöd än vad han fått tidigare, men ändå minns han vissa saker från skoltiden som var väldigt svårt, och det hjälpte inte hur mycket han försökte.

Jag minns engelskan... jag satt och traggade och traggade de här glosorna hemma, men det blev bara sämre. En sån sak som skrivstil fungerade ganska bra när man hade ngt att skriva av, men annars var det... usch... engelska glosor och sånt som rättstavning... veckans ord... Jag satt hemma med mamma och pappa, pappa har också dyslexi vet vi nu, och vi tränade och tränade, men det funkade inte. Gångertabellen kommer jag ihåg, den var ju helt... omöjlig. Det lönade sig helt enkelt inte att försöka lära sig, det försvann ur huvudet lika snabbt. Matte fungerade väl sådär, plus och minus var väl ok i början, men lästalen ställde till det ganska mycket, då var det kört. Hade det inte varit för lästalen hade det kunnat fungera, tror jag. Vi hade maskinskrivning också, vi skulle titta på tavlan och sen skriva... nej, det gick inte alls. Hemkunskap var faktiskt svårt ibland, det här med de olika måtten och läsa recept och så kunde vara jättesvårt, fast vi jobbade ju två och två för det mesta, och då fick jag ta hjälp av den andra. Jag tror nog att jag lärde mig bäst genom att lyssna på lektionerna.

Mats berättar att efter ett tag togs engelskan bort, det fungerade helt enkelt inte, och han fick istället arbeta mer med svenska och matematik. Detta innebar att han inte fick fullständiga betyg från grundskolan. Idag tycker han att ”det varit bättre att ha lite än inget alls, men det var så de gjorde då”.

Eftersom Mats inte hade fullständiga betyg från grundskolan, var han inte behörig till gymnasiet, utan fortsatte istället sin utbildning på ett ungdomscenter där man kunde få hjälp att söka arbete och/eller läsa in ämnen för att bli behörig att söka in på vidare utbildning. Mats stannade inte länge på ungdomscentret eftersom han fick arbete istället, och där stannade han ett tag.

Dyslexidiagnos

Under skoltiden fick Mats hjälp med sina läs- och skrivsvårigheter, men det gjordes aldrig någon vidare utredning, utan det kallades helt enkelt läs- och skrivsvårigheter. Mats fick veta att han har dyslexi i samband med att han skulle ta körkort. Mats berättar själv;

Mitt körkort och dyslexidiagnos är en speciell historia. Jag började först på en trafikskola, där de knappt visste vad läs- och skrivsvårigheter var, och det fungerade inte. Jag bytte till en annan, och sen till ännu en där en av lärarna hade dyslexi, och där fick jag hjälp att läsa text och frågor. Första gången jag gjorde körkortstest fick jag extra tid på

mig, men det fungerade inte, jag kunde ju ändå inte läsa frågorna, hade ngn suttit bredvid och läst hade det förmodligen fungerat bättre. Man kan begära ”muntligt-mänskligt-test”, MMT, på trafikskolor idag, alltså få göra muntliga prov. Jag var den första i Sverige som gjorde MMT, så det är ganska nytt! Man ska även kunna få annan hjälp, t.ex. låna cd-skivor med inläst text och det bör också finnas böcker med lättläst text. Jag fick veta att man kan få tolk till hjälp om man inte kan svenska så bra, så jag frågade om inte jag kunde få det också, alltså en svensk tolk! Jag hade tur, på trafikskolan fanns en tjej som utbildade sig till trafiklärare, och hon använde mig i sitt ”specialarbete” och tog reda på vad jag kunde få för hjälp!

Jag höll på med körkortet i ca två år och det fungerade alltså inte förrän jag kom i kontakt med dyslexiföreningen. Genom dem fick jag kontakt med logopeden på sjukhuset. Hur jag kom i kontakt med dyslexiföreningen kan jag inte riktigt svara på, det är kanske inte det första man tänker på när man är i slutet av tonåren, men jag tror jag fick tips från trafikskolan jag var på då, där alltså en av lärarna hade dyslexi. Om jag minns rätt sa trafikläraren till mig att kontakta dyslexiföreningen för att få ett intyg och därigenom ha rätt till mer hjälp. Jag var först varit i kontakt med en läkare för att få remiss till logoped, men fick beskedet att han inte kunde skriva ut någon.

Jag ringde alltså logopeden och berättade hur det låg till, att jag gått igenom hela grundskolan utan någon utredning, det förstod jag nu att det nog borde gjorts, och att jag nu skulle ta körkort. Jag fick genom henne hjälp att göra en egenremiss. Sen tror jag att jag var där ca tre gånger, och hon gjorde olika test på mig, och det konstaterades att jag hade dyslexi. Det intyget skulle jag kopiera och skicka upp till Vägverket, och sen fick jag gå en speciell körkortsutbildning, tillsammans med en grupp på ca 25 elever, alla med läs- och skrivsvårigheter. Jag fick alltså min dyslexidiagnos genom att jag av en slump kom i kontakt med en lärare, som själv hade dyslexi, på en trafikskola, och som kunde ge råd om hur man kunde gå vidare. Jag hade tur som träffade rätt person.

Jag har alltså gått genom hela grundskolan utan att blir ordentligt utredd, först var det ju synen det var fel på och sen konstaterades att jag hade läs- och skrivsvårigheter, men mer blev det inte av det. De var alltså först när jag skulle ta körkort som jag på egen hand såg till att jag fick en diagnos. Ibland kan jag tänka hur det hade varit om det upptäckts tidigare

När Mats senare sökte arbete genom arbetsförmedlingen och berättade att han hade dyslexi gjordes ytterligare en dyslexiutredning. Den tidigare diagnosen gällde inte här, utan ett hjälpmedelsföretag gjorde i samarbete med arbetsförmedlingen en utredning på Mats och några andra, under tio dagar. Det krävdes för att få de hjälpmedel som behövs på ett arbete, och för att få hjälp genom arbetsförmedlingen. Därefter provades olika hjälpmedel ut efter varje individs behov.

Jag har ett intyg från arbetsförmedlingen, och när jag kommer till en ny arbetsplats följer en psykolog från arbetsförmedlingen med ut och förklarar hur det ska vara för mig för att jobbet ska fungera för just mig. De får information om hjälpmedel och andra saker som t.ex. att en arbetsledare helst ska vara tillgänglig personligen eller per telefon morgon eller eftermiddagstid för att stämma av, och de får information om dyslexi och läs- och skrivsvårigheter på arbetsplatsen. På min förra arbetsplats, jag jobbade åt ett bostadsbolag, fungerade det jättebra, och jag fick jättebra uppbackning med dator och sånt, där olika hjälpmedel var inlagda. Jag får personliga hjälpmedel som passar just mig, och som följer med mig om jag byter arbetsplats. Jag får alltså mkt mer hjälp nu, än när jag gick i skolan, men jag har ju kämpat för det själv, som barn kan man ju inte det själv, då behöver man hjälp av vuxna.

Diagnosens betydelse

När Mats fick diagnosen dyslexi visste han inte så mycket om vad det egentligen innebar, han berättar att inte heller kunde läsa vad det stod i intyget han fick, utan logopeden läste och förklarade för honom.

Att få dyslexidiagnosen kändes bra på ett sätt, det öppnades dörrar för mig, som till exempel att få rätt till hjälpmedel genom arbetsförmedlingen. När jag kommit till nya arbetsplatser har jag nämnt att jag har dyslexi, och det är ingen som reagerat speciellt på det. Diagnosen öppnade som sagt dörrar för mig. Det har gjort att jag fick hjälp med körkort och hjälpmedel genom arbetsförmedlingen. Men man måste också var lite "på" själv, annars får man ingen hjälp alls. Men det blir förhoppningsvis bättre och bättre ju mer uppmärksammat detta blir. Jag får ofta frågor när jag är ute och pratar i föreningar, och också på Kom Vux och en praktisk skola, om hur man ska gå till väga. Jag har också erbjudit mig att följa med till arbetsförmedlingen och förklara både för den arbetssökande och för handläggare vad som faktiskt finns, det är inte alla som vet.

Betydelsen av bemötande

Mats tycker att han fått ett bra bemötande under sin skoltid och inte blivit bemött särskilt annorlunda p.g.a. av sina läs- och skrivsvårigheter av varken lärare eller klasskamrater. Han är glad att man till slut kom på att det var läs- och skrivsvårigheter han hade, och inte problem med synen som man först trodde, så han fick vara hos extraläraren i den mindre gruppen och få hjälp och stöd där.

... annars vet jag inte hur det hade gått med mig, då hade jag nog lagt av helt, kanske levt på socialen idag, så illa kunde det gått. Skolans stöd i 7-9 har nog räddat mig. Det är nog det bästa som hänt mig under min skoltid. Man kan nog säga att de räddat mig, först läraren i slutet av sexan som "upptäckte" läs- och skrivsvårigheterna, och sen läraren i "lilla gruppen" där jag fick vara. Tittar man i backspeglarna, tror jag nog att det var så. Jag minns också de lektioner där det var ordning och reda, där det var lugnt under lektionerna, där lärde man sig mkt, det var bra lektioner. Läraren var tydlig, inte det här slappa... kan man kalla det lite militäriskt kanske (skratt). Det var bra med ordning och reda, att man visste vad som skulle hända och så. Minns också att jag lärde mig mkt när vi hade experiment och lektioner ute, vi hade t.ex. matte ute för ngn lärare, då lärde jag mig mycket

Specialpedagogiska insatser

Första gången Mats fick extrastöd var i slutet av år sex, och sen hela tiden i år sju till nio. Han kommer ihåg att han ibland fick extra text på ett papper, som läraren gjort, som var lättare att läsa, och det som skrevs på tavlan, fick han sedan nedskrivet. Mats tyckte det var bra att få gå iväg till liten grupp ibland, men tror att det kan vara lättare att stanna och arbeta i klassrummet idag när man kan sitta och lyssna till en text när de andra läser. Han tycker att lärarens engagemang och sätt att lära också betydde mycket.

Det känns som om det beror mycket på vilken lärare man möter, när det gäller vilket stöd, förståelse och engagemang man får. Jag vet inte riktigt vad jag önskar kunde varit annorlunda, kanske skulle vi kunnat få mer lätt material att arbeta med, men det fanns kanske inte så mycket. Tror att lärarna gjorde så gott de kunde. Minns att några lärare hade eget material som de gjort själva, kanske av eget intresse. Fast det kanske fanns mer än vad jag kom i kontakt med, det vet jag ju inte egentligen.

Självbild

Mats upplever att han hade dåligt självförtroende som yngre, men att han fått större självförtroende efter att ha fått sin diagnos. Han menar att mycket beror på att många dörrar

öppnats som han tidigare inte visste fanns, och han har fått mycket stöd från medlemmarna i lokala dyslexiföreningen där han är engagerad.

Jag tycker att jag är bra på att engagera mig i saker, t.ex. olika föreningar. Många frågar om jag vill komma och berätta om mina läs- och skrivsvårigheter. Tidigare bad jag mer om hjälp, min bror hjälpte mig t.ex. med alla papper, betala räkningar och sånt där, nu fixar jag det själv sen länge. Jag vågar prova på fler saker än tidigare, och det fungerar oftast, med de hjälpmedel som finns.

Arbete

Just nu jobbar Mats med anläggning. På en del jobb är det mkt att mäta, och det kan vara svårt ibland, men eftersom de alltid är flera personer ute på ett jobb så brukar det ordna sig, berättar Mats, men menar samtidigt att det inte alltid är lätt.

På mitt nuvarande arbete fungerar det jättebra. Min chef åker ibland ut och förbereder dagen innan, mäter, sätter ut pinnar och gör allt sånt klart, sen åker han med oss ut och går igenom arbetet innan vi börjar. Det är jättebra. Ibland kan jag känna att det nog skulle vara enklare att ha ett funktionshinder som syns, t.ex. om man förlorat en arm, eller ett ben eller så. Har man ett ”osynligt handikapp” är det svårare för andra som inte är så insatta att förstå hur det är, och man måste förklara om och om igen...

Mats har nyligen gått en kurs inom anläggning, där han fick göra proven muntligt, vilket fungerade bra. Han berättar vidare att han har haft arbete nästan hela tiden sen han slutade skolan, men känner att det ställs högre och högre krav nuförtiden på den anställde. Han tar sin nuvarande arbetsplats som exempel, där man behöver kunna mäta med olika instrument, använda laser och liknande.

Många möjligheter – men också hinder

Mats är med i olika föreningar, många inom funktionshinder, och känner att med de hjälpmedel som finns är det inte några problem med att ta på sig uppdrag som medför att läsa och skriva, varken inom arbetet eller på fritiden. Han menar att när man är intresserad och engagerad i något är det lättare att hitta kraft att sätta sig in i det, även om det är svårt att läsa och skriva, men det finns som sagt hjälpmedel. Något Mats valt bort på grund av sina läs- och skrivsvårigheter är att åka utomlands. Han känner att det nog är engelskan som ”känns jobbigt” att inte kunna prata. Han menar att, ”visst kan man åka med en kompis, men skulle vi komma ifrån varandra skulle det kännas jobbigt”. Planer har någon gång funnits på att tågluffa, men Mats valde att avstå. Yrkesmässigt har Mats också känt att han inte kunnat välja det han helst velat

... jag självklart inte kunnat välja vad jag vill, helst av allt hade jag gärna velat utbilda mig till något inom trädgård, hålla på med ritningar och trädgårdsanläggning och så, men det hade nog varit svårt att genomföra...

Tankar om framtiden

Mats närmaste planer för framtiden är att hitta ett fast jobb han trivs med, där tryggheten med en fast inkomst finns, och där det gärna ska finnas utvecklingsmöjligheter för honom. Han vill även fortsätta med och utveckla sitt engagemang i de olika föreningar han är med i, vilket han tycker ger mycket.

Först och främst vill jag ha ett fast jobb med lön varje månad, jag kräver inte mer än så, och visst är det också roligt om ngn också tycker det man gör är bra och ser bra ut.

Någon sa att jag skulle kunna bli politiker, jag har ganska lätt att prata för det jag tror på och tycker om att engagera mig! Ja, kanske det... (skratt)

Några avslutningsord från Mats...

Idag kan jag läsa bättre än vad jag kunde tidigare, det beror mycket på att jag håller igång läsningen. Jag läser t.ex. tidningen varje dag, och får också en massa saker ifrån de olika föreningar jag är med i som jag måste läsa. Jag har märkt hur viktigt det är att hålla igång läsningen, man måste läsa ofta, annars tappar man det. Det är också viktigt att man hittar hjälpmedel som fungerar för en själv, alla borde få veta vad som finns och prova. Exempel på hjälpmedel kan vara genomskinligt färgat papper att lägga över texten, hela eller delar av den, grön brukar vara bra, lugn färg, men det är olika för olika personer. Det finns också speciella linjaler där man ser en rad i taget, det känns ofta inte lika stressigt som när man ser en hel text framför sig. Ja, det finns mer, och man får prova sig fram och hitta det som känns bäst. Något jag också gärna vill föra vidare till andra är att man inte får ge upp!

Adam - bemötandet betyder så mycket

Skolan

Adam går sista terminen i år nio. Han gick i en mindre skola från klass F till två, och i en annan större skola från år tre till nio. Adam berättar att han alltid varit en ganska tyst elev, ”inte stökig eller pratig på något sätt, men det beror inte på mina läs- och skrivsvårigheter, utan jag är sån som person”. Inför år sju slogs två sexor ihop till en större sju på 26 elever. Adam berättar att det inte blev särskilt bra, det resulterade i mycket bråk, mobbing och det var riktigt stökigt i klassen under en period. Det redde ut sig efter ett tag, och nu fungerar klassen bra. Adam minns inte riktigt hur de gjorde när de lärde sig läsa och skriva, men han minns att han redan från början tyckte att det var ganska svårt, men det var i år två han märkte att det började bli riktigt svårt.

Jag minns när vi i andra klass skulle läsa ”Pojken och Tigern”, jag gjorde allt för att slippa när mamma skulle läsa med mig hemma, det var många tårar. Jag fick ingen extra hjälp i skolan då, och jag ville väl inte riktigt säga till läraren hur det var. Men mamma pratade med skolan och berättade att jag hade jobbigt och satt hemma och grät. Men först i trean, på nya skolan, fick jag och några andra i klassen hjälp. Vi fick gå ifrån ibland och läsa korta böcker som var lite lättare, med text som kanske var en eller två meningar per sida. Vi gick iväg en stund nästan varje dag och läste, när de andra hade morgonsamling. Det var bra.

Adam berättar att det som fungerar bäst i skolan är matematik, teknik, praktiska ämnen och när de arbetar med ”lätta områden” i olika ämnen, med det menar han när det inte är för svår text att läsa, när det är lätt att hitta fakta och inte för mycket att läsa och skriva. Det Adam upplever som jobbigast i skolan är engelska, lästäl i matematik och ibland svenska när det är för mycket eller för liten text. Han berättar att han ibland får hjälp att korta ner texten så att han inte behöver läsa all text, och han använder sina hjälpmedel så ofta det finns möjlighet.

Lästäl i matte funkar inte alltid, men då frågar jag läraren om hjälp, hon läser och förklarar för mig, det fungerar jättebra. Jag är alltid med på mattelektionerna i stora gruppen, och har brukar också räkna ganska mycket på elevens val. Annars har jag ingen speciell hjälp av speciallärare eller så. Jag tror inte det finns någon just nu på skolan. Om jag lägger ner mycket tid på skolarbete hemma? Hmm, sådär, det beror på vad det är för läxor, matte och so fungerar bäst beroende på vad det handlar om, engelska och svenska är väl sådär...

Dyslexidiagnosen och dess betydelse

Adam fick sin dyslexidiagnos i slutet av år sex. Han berättar att det var mycket tack vare att hans mamma engagerade sig mycket och ”låg på” skolan hela tiden för att en utredning skulle göras. Adam tror att hon anade vad det handlade om, då hans pappa också alltid haft läs- och skrivsvårigheter, även om han aldrig fick någon diagnos. Först gjordes läs- och skrivtester på skolan och sen fick Adam träffa en logoped som efter vidare utredning fastställde diagnosen.

Jag tyckte det var bra att få veta vad det var som gjorde att jag hade svårt att läsa och skriva, det kändes inget speciellt att få diagnosen, jag visste ju redan att jag hade svårt, så jag blev inte speciellt förvånad, pappa har det ju också, fast jag vet inte om han har någon diagnos, men han har svårt att läsa och skriva. Jag minns att logopeden satte sig ner med mig och pratade och förklarade mycket om vad dyslexi är för ngt, det kändes bra. I sjuan fick jag en dator med Stava Rex, Vital och Spell right. Jag använder alla, beroende på vad jag jobbar med. Jag fick också en Daisyspelare, som jag använder hemma, i skolan använder jag bara datorn. Ingen i klassen reagerar särskilt på att jag använder dator som hjälpmedel, det liksom bara är så.

Betydelsen av bemötande

Jag har för det mesta fått mycket hjälp och fint bemötande i skolan, det var bara en period under tidigare skolåren som inte var så bra. Vi hade en lärare som inte gav någon hjälp alls utan sa bara till mig att läsa om, och om igen när jag inte förstod. Jag förstod inte ändå, och det kändes som om jag var ”dum i huvudet”, jag förstod ju inte hur många gånger jag än läste. Det var hemskt.

Adam berättar att han under den perioden gick tillbaka i sin läsning och kände stor olust inför skolan. Den känslan satt kvar tills klassen fick en ny lärare som tog sig an Adam svårigheter på ett annat sätt, och då kände han att han ”startade om” igen.

Jag hade väldigt stor hjälp av den läraren, jag har henne att tacka för så otroligt mycket, hon gjorde så mycket för mig. Sen dess har vi ibland bytt lärare igen, allt har fungerat bra, och jag har fått bra hjälp. Jag har jättestöd av mina nuvarande lärare. De mailar prov till mig, försöker hitta så mycket som möjligt åt mig på datorn och lägger så mycket uppgifter de kan där. Jag har också fått inlästa böcker i olika ämnen på datorn. Jag får så mycket som möjligt på datorn så jag kan använda de hjälpmedel som finns på den.

Specialpedagogiska insatser

Adam fick stöd för första gången i år tre när de bytte skola, och sen dess upplever han att det har fungerat bra hela tiden, utom under en period.

Han tycker att stödet han får idag fungerar bra. Han berättar att han har all undervisning i klassen, men tycker att det kanske hade det varit skönt att någon gång få möjlighet att kunna gå ut ur klassrummet och få hjälp i mindre grupp för att få mer stöd och lugn och ro.

Jag vet inte, men ibland känns det så. Som vi gjorde förr, när vi gick ut och läste en stund varje dag, då var vi tre-fyra stycken. Jag skulle inte vilja gå ut varje lektion, det hade inte känts bra, men kanske en stund på någon lektion då och då, så som vi gjorde tidigare.

Adam menar att det som alltid varit allra mest till hjälp för honom är att ha fått mycket hjälp av läraren att förklara saker muntligt, hjälpmedel genom datorn tycker han är viktiga, men framför allt de muntliga förklaringarna. Han har inte hjälp av någon speciallärare eller

specialpedagog, han är osäker på om det finns någon på skolan just nu, utan allt stöd får han från de lärare som undervisar i klassen.

Det betyder så mycket med omgivningens engagemang...

Det är många som engagerat sig i Adams läs- och skrivsvårigheter under skoltiden, och han tycker det är svårt att välja ut någon eller några som betytt extra mycket, men det är några han ändå först kommer att tänka på. Han berättar att först och främst har hans mamma har betytt oerhört mycket, hon har hela tiden engagerat sig, pratat mycket med skolan och lagt ner mycket tid på att förhöra läxor, lästräna och liknande trots att Adam medger att han varit lite motvillig till detta ibland, men han är glad att hans mamma inte gett upp ändå, annars vet han inte hur det skulle gått, som han uttrycker det. Han är också mycket tacksam mot den lärare som först upptäckte hans svårigheter och som engagerade sig mycket i honom. Han menar att den läraren haft stor betydelse för hela hans skoltid, han uttrycker det så att ”många har betytt mycket för mig, men hon var speciell”. Han känner att han också inför dyslexidiagnosen fick mycket stöd av skolsköterskan.

De som betydd mycket för mig och varit drivande och engagerat sig i mina läs- och skrivsvårigheter är först och främst min mamma, också skolsköterskan och några av mina lärare, de flesta har gjort det faktiskt. När vi var och provade ut hjälpmedel var alla lärarna i arbetslaget med och ville lära sig hur man gjorde, de har knappt aldrig varit med om en sådan uppbäckning tidigare.

Självbild

Adam tycker att han har ganska bra självförtroende, både i skolan och utanför. Han berättar att det dock inte alltid varit så, när det kändes som jobbigast att gå till skolan kände han en stor motvilja mot allt vad skola hette, och hans självförtroende låg i botten, som han uttrycker det. Eftersom han ett tag kände att inte kunde någonting, han förstod inte vad han läste, och mycket i skolan gick då ut på att läsa, så trodde han att han var dum och inte kunde lära sig någonting.

Jag har nog ganska bra självförtroende just nu. Det känns det bra att åka till skolan, men det har det inte alltid gjort.

Arbete/studier

I framtiden vill Adam arbeta med något inom teknik och datorer i första hand, i andra hand vill han arbeta inom lantbruk, han säger att han inte riktigt bestämt sig än.

Jag hade valt detta även om jag inte hade haft läs- och skrivsvårigheter, det är det jag vill så jag har inte valt bort ngt på grund av det. Datorer är roligt och lantbruk har jag växt upp med, det ligger i familjen, så det har varit ett självklart val, och det jag tänkt hela tiden.

Erik är inte med i någon förening just nu, men skulle absolut kunna tänka sig att ta på sig uppgifter som innebär att läsa och skriva i något sammanhang, både inom ett framtida arbete eller fritidsintresse.

Det skulle jag inte kunnat tänka mig tidigare, men med hjälpmedel skulle det nog gå bra, för nu vet jag hur de fungerar. Om jag skulle ta på något sånt är det också beroende på vad det handlar om, det måste vara något jag gillar och är intresserad av, men det beror inte på mina läs- och skrivsvårigheter, det man gör ska ju vara roligt också.

Framtid

Adam har inte funderat så långt fram i tiden ännu. Hans mål är först och främst att gå ut skolan, och sen bestämma vad han i framtiden vill arbeta med och utbilda sig till. I nuläget ligger valet mellan något inom teknik och data eller jordbruk, men han känner att han har gott om tid att tänka och bestämma sig på. Han känner inte att hans läs- och skrivsvårigheter hindrar honom att välja det han vill och är intresserad av, och han känner tillförsikt inför framtiden.

Några avslutningsord från Adam

Den bästa hjälp jag får i skolan är när någon förklarar muntligt och när jag får göra muntliga prov. Jag vill gärna göra proven skriftligt på datorn först för att testa mig själv, om det inte fungerar brukar jag få hjälp att göra det muntligt. Något jag skulle vilja säga till andra är att ”ge inte upp!”. Det finns hjälp att få och då blir allt så mycket lättare.

Veronica - jag tycker om att kämpa

Skolan

När Veronica var liten hade hon mycket svår astma, vilket gjorde att hon låg på sjukhus under en del perioder. På sjukhuset hade hon en egen fröken. Hon beskriver sig själv som en nyfiken och frågvis tjej i skolan. Hon hade upptäckt att hon hade lätt för att lära sig genom att någon berättade för henne. Veronica minns att det var svårt med läsning och skrivning.

Jag minns att jag väldigt ofta blev ledsen och arg på mig själv och att jag kände mig korkad. Det var ingen annan det var fel på utan det var bara jag. Jag visste att jag hade det svårare och var dummare än andra.

Veronica lärde sig alla bokstäver relativt snabbt. Däremot fick hon inte till flyt i läsningen. Hennes föräldrar märkte att hon hade väldigt svårt att läsa och skriva. Men då svarade läraren att Veronica var en så snäll, söt och trevlig liten flicka så det skulle ordna sig. Hon skulle snart mogna. Och förresten hade hon ju astma.

Detta var en annan tid och för mina föräldrar var frökens ord lag. När läraren sade att det skulle ordna sig lugnade sig min mamma.

På Veronicas skola fanns det en läsklass för elever med läs- och skrivsvårigheter. Hon kan inte förstå att den inte var aktuell för henne men tror att man tyckte att hon var duktig ändå. Hon var mycket verbal och hade ett stort ordförråd. Veronica led dessutom av svår astma och hon funderar på om det var astman de koncentrerade sig på. Hon kan minnas att man slätade över hennes svårigheter med att: ”Ja men du har ju varit sjuk...”

Jag har haft två strategier under hela min skoltid. För det första har jag varit fantastiskt bra på att undvika. – Oj jag har ingen penna... eller – Oj var det i dag? o.s.v. Min andra strategi kallar jag för ”trix-och-fix”. En av mina starka sidor är att komma ihåg vad jag hör. En annan fördel är min frågvishet.

Beteendet att undvika tror hon sig dela med många som har dyslexi. För henne blev det lättare att lägga detta beteende åt sidan efter det att en utredning gjorts. Då kunde hon börja koncentrera sig på det hon kunde i stället för det hon måste undvika. Veronica menar att för henne var det en fördel att mycket av undervisningen i klassrummet bestod i att läraren berättade för klassen. Hon hade lätt för att komma ihåg och var mycket duktig i SO- och NO-ämnena. Veronica påpekar att för barn med läs- och skrivsvårigheter i dagens skola kan dessa

ämnena höra till de svårare. På hennes tid hade man inte det som i dag kallas "eget arbete". Veronica lyssnade sig till kunskap och var hon tvungen skrev hon lite.

På något sätt gled jag igenom men sedan när det gäller svenska och engelska blev det katastrof. Det var bara och röda bockar och dåliga betyg. Jag fick ofta höra att det var konstigt att jag som var så duktig och så snäll och trevlig inte kunde skärpa upp mig.

Det som Veronica upplevde som tyngst under tiden i grundskolan och gymnasiet var att hon inte kunde förstå vad det var för skillnad på henne och på de andra. Hon blev dock aldrig retad för att hon hade svårt att läsa och skriva.

Dyslexi

Veronica fick reda på att hon hade dyslexi när hon var 27 år gammal. Då hade hon börjat på grundläggande vuxenutbildning, grundvux och deltog i en mindre svenskagrupp tillsammans med andra i samma svårigheter. Här fanns mycket kunnig personal. Därefter följde komvux och så småningom studier på högskola.

Då hade jag flytt från svårigheterna i många år. När det faller på plats då förstår jag ju varför det varit så jobbigt under alla år.

En dyslexiutredning gjordes och Veronica fick lära sig en hel del om läs- och stavningsstrategier. Hennes liv började vändas rätt när specialläraren plockade fram talböckerna.

Då gick det upp för mig att jag kan läsa i princip vad som helst. Jag hade inte läst en hel bok fram till dess. I nian redovisade jag en bok utan att jag läst hade läst den, jag frågade en kompis. Jag hade väl bläddrat i någon bok men inte mer...

Det allra viktigaste för Veronica var emellertid att få träffa andra med dyslexi och inse att hon inte var ensam i sina svårigheter. Läraren på grundvux hade också en oerhört stor betydelse för Veronica.

Efter mycket om och men tog jag mig igenom alla kompletteringar på gymnasienivå. En stor skillnad var att jag nu vågade börja ställa krav.

Veronica läser ungefär på samma nivå som ett barn i tredje eller fjärde klass, men inte som en duktig elev i trean. När det gäller avkodning och stavning ligger hon lågt medan läsförståelsen ligger högt. Även om förståelsen är bra kommer hon inte igenom texten. Den tuffaste tiden med dyslexin var gymnasietiden. Då blev kraven hårdare och det skulle skrivas mycket.

Men där hade jag min styrka i att ingen slog mig i naturkunskap och samhällskunskap. Sedan kunde jag ju inte stava till något av det där...

Veronica försökte ta körkort. Under några år gjorde hon teoriprovet sex gånger utan att lyckas. Detta sörjde hon enormt mycket.

Så småningom började jag prata med mina kompisar om detta, ordblind sade man ju då. När jag pratade med kollegorna på jobbet så var deras reaktion: Ja, men att du är ordblind det har vi väl förstått. Till slut föll det på plats och jag ringde upp den som skulle bli min lärare på Grundvux.

Vid fyrtio års ålder tog Veronica sitt körkort och använde sig då av all hjälp hon kunde få. Om möjligheten till muntligt teoriprov alltid hade funnits är hon övertygad om att hon haft sitt

körkort tjugo år tidigare. Att få diagnosen dyslexi var på många sätt positivt för Veronica. Samtidigt kände hon sig arg och förtvivlad över att hon inte fått den tidigare.

Bemötande

Veronicas upplevelse är att vissa lärare bemötte henne bra medan det fanns andra som bara skakade på huvudet. I skolan fick hon ofta höra att hon skulle jobba mer, koncentrera sig mer och skärpa upp mig.

Allt låg ju på att det var jag som skulle ändra mig. Jag önskar förstås att någon hade sett och förstått.

När Veronica kom upp på högstadiet kunde hon tycka att många lärare var orättvisa och brydde sig så mycket om exakt stavning. De var petiga.

Jag var nog inte så lätt att ha som elev. Lärarna straffade mig inte utan de ville bara att jag skulle skärpa mig och att jag skulle göra om. På grundvux träffade jag en fantastisk lärare som både testade och undervisade mig. Hon förklarade att det inte bara gällde att stava rätt utan att det för mig handlade om att hitta en annan väg. Då kunde jag släppa det här med prestationen och dumhetsstämpeln.

Veronicas hade önskat att man tidigare hade förstått och sett att hon kunde. Hon menar att okunskapen bland många lärare var stor. Genom sitt nuvarande arbete, som kurator och rådgivare, träffar hon många barn och föräldrar som vittnar om att det fortfarande finns brist på kunskap bland många pedagoger. Veronica påpekar att du kan utbilda dig till lärare under tre och ett halvt år utan att höra ett ord om dyslexi. Samtidigt finns det mycket bra hjälpmedel för den som har kunskap om det. Lärarnas inställning på universitetet kändes befriande. De ansåg att stavningen inte spelade någon roll om Veronica hade förstått vad det handlade om.

Specialpedagogiskt stöd

När hon låg inne på sjukhuset hade hon en egen lärare. Där blev det enskild undervisning. När hon kom tillbaka till skolan satt en lärare bredvid henne ibland och hjälpte henne lite extra. Det sattes dock inte in någon annan undervisning och det var aldrig aktuellt att Veronica skulle gå om. Att slippa gå om är hon tacksam för att hon slapp. Däremot tror hon att det hade varit bra med en "läsfröken". Hon klarade sig igenom grundskolan tack vare sin väl utvecklade förmåga att lyssna. Hennes mamma läste högt för henne när hon skulle lära sig utantill. Veronica brukade be fröken på mellanstadiet läsa läxan högt. Annars fick hon ingen extra hjälp.

Jag tyckte detta var helt fantastiskt, ... talböcker, massor med nytt mod, strategier...

Självbild

Ibland kunde Veronica känna sig liten och dum som barn. Samtidigt visste hon att hon var snäll och att många tyckte om henne. Hon visste också att det fanns mycket som hon var bra på. Hennes föräldrar uppmuntrade henne för den människa hon var. En skola som fokuserade på att lyssna och återberätta passade henne bra. Den gamla känslan av att vara dum kan dyka upp igen och då känner hon sig värdelös. Men hon kan också peppa sig själv och tänka på allt hon lyckats med.

Gymnasiet, vidare studier och arbetslivet

När Veronica slutade skolan med betyg som inte var så bra började hon arbeta i stället. På den tiden var det möjligt att göra så. Hon hade olika jobb bl.a. på restaurang, inom hemtjänsten

och på dagis utan någon utbildning för det. Läs- och skrivsvårigheter var inget Veronica funderade över. Att berätta sagor utan bok var inget problem för henne. Veronicas dröm hade länge varit att bli socionom eller kurator. Sex år efter att hon som vuxen återupptagit sina studier börjar hon läsa på universitetet. Då hade Veronica hunnit bli en van talboksläsare och hon hade fått kontakt med dyslexiförbundet. Viktigast för Veronica på universitetet var att hon fick all litteratur inläst.

Då som nu hade jag pappersboken framför mig samtidigt som jag lyssnade på boken. En kompis bistod med anteckningar åt mig och ersattes av universitetet. Allt sådant här är mycket mer etablerat i dag. Universitetet har numera örönmärkta pengar för sådant här, till skillnad från grundskolan och gymnasiet.

Hon kunde komplettera uppgifter muntligt. Veronica klarade av sin socionomutbildning på samma tid övriga kurskamrater. Studierna tog all hennes tid i tre och ett halvt år. Veronicas första jobb efter examen var som skolkurator. Chefen var förstående. Han ansåg att dyslexin inte var något hinder.

Han sa till mig att tjejerna på kansliet var duktiga så jag kunde lämna in kråkfötterna till dem. Kan du ta hand om barnen, så gör det, sa han.

Maria - ingenting är omöjligt

Skolan

Maria började i första klass i en liten byskola. Hon berättar att mamman och hennes lärare inte var överens eftersom läraren hävdade att Maria var lässvag. Hennes mamma accepterade inte detta. Maria hade inga glasögon och såg helt enkelt inte ordentligt. I oktober fick hon sluta i byskolan. Resten av läsåret gick hon i stället i lekskolan. I augusti året därpå fick hon börja i den stora skolan i en närliggande stad. För att komma till den nya skolan fick hon åka buss.

Tänk dig att vara åtta år och ensam åka buss med högstadieelever. Men jag hittade en annan buss- "bybussen". Den chauffören berättade för mig om de olika byarna och människorna där. Jag kommer ihåg detta än i dag.

Den nya skolan Maria kom till var en stor skola. Hon tyckte att det var skönt att ingen kände henne när hon började i den nya klassen. Hon upplevde årskurs ett och två som en befrielse för det kändes enklare då. När hon kom till tredje klass märkte hon att det var skillnad för henne jämfört med de andra.

Jag kunde inte läsa som de andra och där hängde jag inte med längre. Orden hoppade för mig. Jag gick och lyssnade på de andra. Klasskamrater har berättat efteråt att jag tog de tjockaste böckerna på biblioteket och sedan lämnade jag tillbaka dem efter tre dagar.

Maria beskriver den nya klassen som stökig och det fanns elever i olika slags svårigheter. Allra värst, och samtidigt allra bäst tyckte hon att det var i sjätte klass för då hade man åtta olika lärare.

Det var skönt för jag kunde gå undan. Jag gömde mig ofta när det var dags för läsning och skrivning. Jag gick på toaletten eller gick och vässade pennan eller gjorde något annat. Fick jag bara en mening som skulle läsas högt då hörde jag på de andra. De trodde att jag kunde läsa. Jag kan själv komma ihåg hur roligt det var när kamraterna läste böcker högt när jag var liten. Då kunde jag säga till läraren att den boken handlade om det och det o.s.v. Sedan tog jag alltid baksidan på boken och sammanfattade innehållet.

Förutom sysslöjd tyckte Maria om ämnet maskinskrivning. Det var roligt att få till en fin text. Mitt under det nionde skolåret slutade Maria i grundskolan. Då hade hon fått en påsksmällare alldeles intill örat. Därefter fick hon komma hem till specialläraren en förmiddag i veckan där hon fick jobba med svenska och matte.

Samtidigt fick jag börja arbeta på ett vårdhem. Det var roligt och jag läste tidningen för de äldre. Vet du hur jag gjorde? Jag tog bilderna och fantiserade om dem.

Hemma kunde Maria ofta hävda att det var mamman som skrev fel. Pappan försökte hjälpa henne att komma i kapp med sitt skolarbete. Hon upplevde att pappans tålamod var stort.

Däremot tror jag att allt lyssnande på böcker gjort att jag undan för undan har utökat mitt ordförråd. Jag ger eleverna rådet att lyssna på böcker också.

Specialpedagogiska insatser

Maria påpekar att det under hennes skoltid inte fanns den hjälpen att få som det gör nu. Funktionsnedsättningen dyslexi var inte så känd som den blivit på senare tid. Man pratade inte mycket om läs- och skrivsvårigheter. När Maria kom till sjuan fick hon gå till specialläraren som bl.a. ville att hon skulle läsa upp och ner. Det var mycket svårt för henne eftersom hon också har samseendeproblem, men det hade de inte upptäckt vid den här tiden. Maria ville inte gå till specialläraren för då kände hon sig som den ”mesiga” tjejen. När hon i dag i sitt arbete träffar barn i lässvårigheter tänker hon att de inte ska behöva ha det som hon hade det då.

I sjuan började jag att skolka från skolan och gick ner på stan i stället. Jag var en av de tystaste eleverna. Det hände också att jag liftade hem med flisbilen. Jag tror att skolan ringde hem till min mamma många gånger, men hon sade inte så mycket. Hon orkade inte med mig för hemma kom min frustration ut.

När Maria senare i livet vidareutbildade sig åkte hon tillbaka till sin gamla skola. Då kom en del lärare och bad henne om ursäkt för att man inte hjälpt henne.

Jag bad dem sluta för det är ju gammalt. Jag var ju inte där för att...

Läraren från årskurs tre förstod att det var någonting som var jobbigt för Maria men hade inte kunskap om de här svårigheterna.

Jag trodde hela tiden att jag var förståndshandikappad. Man kände sig udda. Men jag har lärt mig att man kan lyckas ändå fast lärarna har misslyckats med en. Jag förstår att lärare kan ha dåligt samvete. Men det behöver de inte ha. Det är bättre att se framåt i stället.

Marias önskan är att det skulle ha varit annorlunda från den första skoldagen. Det skulle ha funnits en specialpedagog inkopplad och hon skulle ha fått hjälpen hon behövde. Hon påpekar att en av svårigheterna är att hon inte vet hur bokstäverna låter. Det bästa som hänt i skolan anser Maria vara skyldigheten att skriva åtgärdsprogram. Den fanns ju inte på hennes tid.

Dyslexi

Maria ville inte läsa vidare efter grundskolan. Hon gick i stället till lokaltidningen och bad dem sätta in en annons som löd ”Barnflicka finnes”. Hon fick tre svar och alla tre hade tvillingar. I den familjen hon började arbeta fanns det tre barn. Snart upptäckte Maria att de

ville att hon skulle läsa sagor. Vid den här tiden visste hon inte varför läsandet var svårt för henne och hon visste inte om att hon hade dyslexi. Hon fick först hjärtklappning när hon tänkte på att behöva läsa men sedan gick hon hem till mormor och morfar med barnen. Så hjälpte de henne. Att inte behöva gå i skolan var en befrielse. Sedan ville morfar att hon skulle ta körkort. Marias dåvarande pojkvän berättade för henne vad olika bilder i körkortsboken betydde.

Morfar var också ute och berättade för mig om olika skyltar, men det var ju inte alltid rätt... Han sade alltid "höll till kanten" och det glömmar jag aldrig. Jag fick körkortet genom ett muntligt förhör. Mitt minne är bra.

Sedan flyttade Maria till en större stad och fick arbete inom hemtjänsten och därefter följde arbete på kontor. Det var inte enkelt, men hon visste inte varför det var svårt. Efter detta fick hon arbete på fabrik. Där kom det en kvinna från arbetsförmedlingen som gick runt och antecknade. Maria förstod inte varför. När hon sedan kom in till chefen fick hon besked om att hon var uppsagd.

Jag blev upprörd och tänkte att nu kommer det här med förståndshandikappet. Så fick jag prata med en man och han ställde frågor om min läsning. Jag fick fylla i en checklista. Då fick jag vid 29 års ålder reda på att jag har dyslexi. På min arbetsplats hade man lagt märke till att jag gick till andra för att få hjälp med att skriva lappar o.s.v. "Är det ett p eller två p? Hur ska p se ut?"

Maria förklarar att hon var rädd för att avslöja att hon inte kunde. Så började hon läsa till undersköterska. Då fanns det de som påstod att hon inte hade dyslexi. Det gjorde Maria upprörd så hon bad om en utredning där hon mötte både läkare och logoped.

I samband med detta kände jag mig verkligen dålig och insåg hur lässvag jag var. Jag grät hur mycket som helst. Jag vill inte att barnen ska göra en utredning. Vet du vilket verktyg eleven ska ha behöver du inte göra en utredning. Jag läste på samma nivå som en elev i årskurs ett.

På utbildningen till undersköterska fick Maria all litteratur inläst och hon fick också hjälp av en specialpedagog. Här fick hon möjligheten att läsa i sin egen takt.

Allting serverades för mig på silverbricka. Det var guld att äntligen få det så som det borde varit hela tiden. Jag fick inte åka vagn men släkten kom och gratulerade och det kändes underbart.

Direkt efter undersköterskeutbildningen fick Maria jobb. Däremot fick hon inte delegation för utdelning av medicinerna på grund av sina läs- och skrivsvårigheter. Hon fick inte ens pröva att göra provet för detta. En tid senare började hon jobba på ett annat ställe med en annan sköterska. Då fick jag göra provet och hade endast ett fel. Så småningom fick Maria tyvärr sluta med jobbet inom vården när hon skadat sin rygg. Maria kan i dag i sitt arbete gå in i en klass och säga vem som har problem med läsning och skrivning.

Skolan i dag påminner om den skola jag gick i. Det är inget nytt. Barnen gör på samma sätt som jag. Jag tycker inte att det finns behov av diagnosen dyslexi under vare sig grundskolan eller gymnasiet. Däremot kan det bli nödvändigt om du ska börja studera vid universitet eller högskola. Grundskolan har sin skyldighet att hjälpa eleven oavsett diagnos eller inte.

Självbild

Maria har ett bra självförtroende även om det inte alltid är på topp. Sedan hon för något år sedan gick in i väggen har hon lärt sig att stoppa och stanna upp. Hon fick rådet att prata av sig när hon blev sjuk. Folk sade till henne att hon hade så mycket frustration i sig. Hon uppmanades till att exempelvis att börja skriva dagbok.

Bemötande

Maria har en chef säger att hon är väldigt envis. Ibland får hon en massa papper av denne chef och då blir hon irriterad. Det kan vara brist på förståelse men hon fixar det ändå. Det är väl just då när hon får den där pappersbunten som det känns.

Rektorerna på mina skolor säger att de fått en tankeställare sedan jag började arbeta här. Även lärarna får sina tankeställare när vi samarbetar. Jag trivs mycket bra på min arbetsplats och kan säga precis vad jag tycker. Sedan kanske jag inte är så språklig av mig. Jag har inte alla orden. Föräldrar talar om för mig att det är guld värt att se sitt barn få den hjälp som de själva inte fick. Men många dyslektiker är kvar i sin bitterhet mot skolan och det de har varit med om där.

Maria har många gånger stött på människors okunskap och oförståelse. Hon bestämde sig för att gå med i FMLS (Förbundet funktionshindrade Med Läs och Skrivsvårigheter) och gick på deras årsmöte. Det var en ny värld som öppnade sig för henne. Maria lärde känna en person i föreningen som hon fick ösa galla över och som blev ett slags bollplank för henne. Maria minns den första boken hon lyssnade på. Då var hon inlåst en hel helg utan att prata med någon. Sedan dess läser hon en bok i veckan.

Marias slutord

Jag är nyfiken och har vågat pröva mycket saker, men det har också inneburit att jag fått en och annan näsbränna.

Cecilia - att kämpa för sin dröm

Skolan

När Cecilia tänker tillbaka på sin skoltid kan hon känna att lärarnas bemötande varierat stort. Själv har hon kämpat mycket och hon lämnade grundskolan med höga betyg trots sina läs- och skrivsvårigheter. Hennes upplevelse är att andra elever med mindre motivation fick en hjälp och ett stöd som hon själv hade behövt men skolan ansåg att hon med sin kämpaglöd klarade sig bra. Cecilia har gått på samma kommunala grundskola under hela sin skoltid och hon har haft i stort sett samma klasskamrater. Sista året i grundskolan slogs klasser ihop på grund av besparingar.

Trettio elever var inte så bra, och vår mattelärare som gillade att hjälpa en elev i en kvart, hade man då en timmes matte blev det bara fyra elever som fick hjälp. Det fungerade inte...

När det var dags för den första läsinläringen upptäcktes Cecilias svårigheter. Den hjälp hon fick då bestod i att gå till en resurslärare en gång i veckan. Hon minns att hon där fick läsa och skriva lite. Som liten hade Cecilia stora svårigheter på grund av att hennes sömn inte fungerade som den skulle. Hon grät och var orolig på nätterna, vilket gjorde henne trött och lättirriterad på dagarna. Cecilia kunde bli ganska arg och aggressiv och hade svårt att kontrollera sina känslor. Det här växte bort men hon minns att detta påverkade hennes första

skolår. Hon påpekar dock att de lärare hon hade på lågstadiet förstod och kunde lugna ner henne. Cecilia lyckades mycket bra med matematiken upp t.o.m. ungefär fjärde klass. Hon kände sedan att lästalen blev en broms för henne. I femte klass lyckades hon dock mycket väl med de nationella proven i matematik. Därefter har hon alltmer känt att hennes läs- och skrivförmåga hindrat henne.

När jag blev sur som liten kunde de ge mig en mattebok så att jag fick något annat att tänka på. Jag gillade verkligen matte, tills lästalen kom.

Cecilia hade svårigheter både när det gällde att läsa och skriva på lågstadiet. Hon påpekar att det var svårt i trean och det försvann inte bara för att hon gick över till fyran och dessutom blev engelskan mycket svårare helt plötsligt. Cecilia menar att engelska är det svåraste en dyslektiker kan lära sig, och hon inte kunde lära sig de engelska glosorna så struntade hon helt enkelt i dem.

Nu på gymnasiet upplever Cecilia att det blir svårt att förstå matematikbokens förklaringar, eftersom dessa ofta innehåller en större textmassa. Hon berättar att hon ibland ber någon som sitter intill om hjälp att läsa.

Cecilia har snart läst ett år på ett teoretiskt gymnasieprogram. Hon beskriver att skolan upptar det mesta av hennes vakna tid. Ibland känner hon sig besviken när många timmars läsning inför ett prov inte ger det resultat hon skulle önska. Cecilia har försökt att underlätta för lärarna och göra så mycket hon kan skriftligt. För vissa lärare på högstadiet kunde hon sedan komplettera med muntliga svar. Det är inte ovanligt att Cecilia hemma ägnar skolarbetet omkring fem timmar efter skoldagens slut.

Ibland har jag tänkt att jag kanske bara ska läsa på lite, lite. Jag kanske skulle få samma resultat. Man tänker på att man skulle kunna gjort något annat under den tiden, något roligare. Jag har dragit ner ganska mycket på... alltså jag orkar inte plugga så många timmar per dag. Det går inte!

Cecilia menar att hon lär sig bäst när hon lyssnar på en lärare som berättar. Däremot kan hon inte anteckna under tiden, för då tappar hon den röda tråden. Hon har funderingar på att själv spela in lektioner med hjälp av sin telefon och dessutom ta kort på tavlan. Att skriva av kompisars anteckningar är svårt av olika anledningar. Klasskamrater hjälper henne en del under vissa lektioner. Tidigare hade hon en klasskamrat med samma problem som förstod hur det kan kännas. Cecilia funderar på om man måste ha lite av samma svårigheter för att verkligen förstå. Man orkar heller inte kämpa utan lärarens stöd, vilket Cecilia ofta har tvingats till. Hon påpekar också att hennes föräldrar inte heller kan hjälpa henne, för de har inte den kunskapen. Cecilia beskriver hur hon under det nionde skolåret fick en lärare som förstod hur hon hade det. Han var egentligen gymnasielärare och hade mycket erfarenhet av olika slags undervisning. Enligt Cecilia förklarade han bra och hans prov var annorlunda eftersom man utgick mycket från verkligheten. Undervisningen var enligt Cecilia helt enkelt både bra och rolig. Hon gavs möjligheten att dela upp proven.

Jag gjorde kanske ett halvt biologiprov och hade bara läst på hälften. Då kunde han säga att jag bara var två poäng från betyget mvg och hade bara gjort ett halvt prov. Så sade han att han trodde att jag skulle klara några frågor till och ställde dem. Han underlättade väldigt mycket för mig. Fast jag fick läsa på fruktansvärt mycket ändå.

SO- läraren vägrade däremot att ge henne möjligheten att ha muntliga prov, trots mammans påstötningar. Cecilia menar att hon ibland kan uppfattas som besvärlig eftersom hon säger vad hon tycker. Hon påpekar att man enligt skollagen inte kan neka en elev muntliga prov i grundskolan.

Jag hade ju ändå en diagnos som jag fått i grundskolan. Sedan har jag full förståelse för om tiden inte finns alla gånger. Men om läraren bara nekar och inte ens vill försöka...

Cecilia menar att hennes nuvarande mattelärare tar sig tid och vill förstå. Det finns också andra lärare som nu föreslagit muntliga prov och det känns skönt att det inte alltid är Cecilia själv som måste ta initiativet och vara den ”jobbige” eleven, som hon uttrycker det.

Dyslexi

Cecilias föräldrar märkte att läsningen var svår redan när hon började skolan. Lärarnas ständiga kommentar var dock ”nej, men det går så bra för Cecilia”. Lärarnas bedömning var att det gick så bra för henne och föräldrarna behövde inte oroa sig. Efter många års påtryckning från föräldrarnas sida gjordes så småningom en dyslexiutredning i årskurs sju. Dyslexiutredningens resultat ledde inte till några omedelbara förändringar. Cecilia hade sedan länge varit medveten om sina svårigheter.

Jag blev lovad en dator, som jag skulle få dela med någon. Men fick jag en dator? Nej. Jag blev lovad gång på gång utan att något hände. Man skrev åtgärdsprogram men jag tycker inte det blev någon större förändring. Jag fick ju ingen extra hjälp.

Cecilia gjorde nyligen ytterligare en dyslexiutredning, i förhoppning om att få den hjälp hon anser sig behöva. Hennes mamma har haft kontakt med andra föräldrar vars barn gått igenom den här utredningen och de har beskrivit att det blivit en stor skillnad. De har fått hjälpmedel som har underlättat mycket för dem. Cecilia frågar sig själv om det ska vara nödvändigt med en sådan här utredning för att få hjälp. Hon har precis fått resultatet och inom kort ska lärarna få ta del av den.

Ibland har jag tänkt att jag bara skulle sitta och låtsas vara dum. Men ska jag behöva misslyckas på ett prov för att jag ska få hjälp? När andra som egentligen inte har det så svårt i skolan utan kanske bara skiter i det får hjälp.

Utredningen genomfördes under en hel dag och Cecilia fick se vari hennes svårigheter består.

Jag trodde inte att det var så illa. Läsflyt och sådant låg ju nästan på noll. Sedan fanns det ett rött streck och under det har du stora problem. Jag låg långt under det röda strecket när det gäller läsflyt och arbetsminne. Jag har väldiga problem när det gäller att minnas.

Cecilia berättar att hon läser mycket långsamt och har svårt att förstå vad hon läser. Ibland läser hon fel på ord. Dessutom har hon dåligt läsflyt vilket gör att läsningen blir ganska hackig och den röda tråden går lätt förlorad. Trots allt måste hon hela tiden läsa en hel del text. Hon tror inte att lärare är medvetna om vad det innebär för henne när klassen redan till dagen efter ombeds att läsa ett ansevärt antal sidor

Det är lättare för mig när jag kan associera till verkligheten. Jag vänder ibland på formler och bokstäver och då blir det problem. Det värsta jag vet är när jag får uppmaningen: ”Läs texten och svara på frågorna!”. Det är det värsta jag vet!

Bemötande

Cecilia anser att de lärare som har erfarenhet av läs- och skrivsvårigheter lättare tar till sig vad detta innebär och vilka konsekvenser det får. Det är också viktigt att som lärare visa engagemang och att man själv är intresserad, annars tror Cecilia inte att eleverna blir det heller. Som exempel nämner hon sin engelsklärare i årskurs åtta, som lät henne jobba på sitt eget sätt med att skriva texter bl.a. Dessutom fick Cecilia och en annan elev ha extra engelska med denna lärare. Cecilias resultat förbättrades rejält men inför det nionde skolåret fick hon en annan lärare.

Hon såg inte alla elever. Så fort läraren inte fattade vad jag hade för problem eller ville förstå så blev jag en jobbig elev. Då fick jag den stämpeln ”jobbig elev”. Jag uppfattar inte mig själv som en jobbig elev. Man ska inte kunna vara helt körd i ett ämne utan alla ska ha rätten att få lyckas. Ska man hindras för att man har lite problem? Då blir de elever som har ett litet handikapp väldigt omotiverade. Jag har verkligen börjat tappa lusten för att plugga. Lusten är helt borta. Jag känner mig inte motiverad längre. Det är jobbigt när lärarna inte tar ansvar så jag får tjata sedan blir de irriterade när jag säger till vad de ska göra. Då får jag stämpeln att jag är jobbig. Jag vill inte ha den stämpeln.

Specialpedagogiskt stöd

Cecilias mamma är den som varit drivande för att hon ska få hjälp och stöd, och enligt dottern har hon kämpat mycket. Cecilia är av åsikten att det fanns större förståelse hos lärarna i grundskolan än det gör på gymnasiet. Under lågstadiet fick Cecilia gå till en ”hjälp lärare” som satt i ett annat rum en gång i veckan för att läsa upp och visa sådant hon hade arbetat med. Hon tycker det var bra men menar samtidigt:

... det kändes så konstigt, man kände sig så utpekad när man var liten för det var bara jag som gick till henne.

Cecilia fick ”läshjälp” i ettan, tvåan och trean, men sedan på mellanstadiet försvann nästan all hjälp och alla resurser. Flera klasskamrater fick gå till ”hjälp engelska”, men det ansågs Cecilia för duktig för. Senare på högstadiet fick hon en del inläst material, men det var också det enda. Cecilia anser också att inläst material inte alltid är så bra. Det tar ofta mycket tid i anspråk att lyssna igenom ett stort textmaterial. På grundskolans högstadium fanns en s.k. ”resursgrupp”. Varje gång Cecilia kom dit så var det lugn och ro och det kändes bra för henne. Då såg de att hon kunde väldigt mycket och då ansåg de inte att hon behövde vara där.

De tyckte att det fanns andra som behövde hjälpen mer än vad jag gjorde. Så har det alltid varit. Jag hade behövt lite mer tid med lärarna men de tyckte inte det behövdes eftersom jag klarade mig. Jag frågade ibland om jag fick sätta mig i ett grupperum för då fick jag jobba på mitt eget sätt. Då var det andra i klassen som tyckte det var orättvist och undrade varför jag skulle få göra det och ha det lugnt och skönt. Det blir så på grundskolan. Jag har fått gå med de andra i klassen fast jag hade behövt lite extra hjälp.

Cecilia anser att det har gått bra i de ämnen där hon har fått förståelsen och stödet. Sedan kan man ha svårare i vissa ämnen trots ett extra stöd från läraren. Här på gymnasiet har det inte varit så mycket av extra stöd.

Jag har inte fått göra ett enda muntligt prov sedan jag började här. Man säger att man ska ordna det. Jag behöver längre tid på mig.

Stora delar av hennes nationella prov i matte i nian fick hon göra muntligt och det fick hon högsta betyg på. Det som hon tycker är värst är att hon inte får visa allt hon kan. När hon förvägras muntliga prov känner hon att hon kan betydligt mer än hon ges möjlighet att visa.

Lärare kan tycka att jag får nöja mig med g, och själv känner jag att jag kanske skulle ha VG. Jag känner mig bortknuffad ibland. Jag har svårt att uttrycka mig i skrift och det blir svårt för mig att förklara. Det är lättare att prata.

Det finns en specialpedagog på skolan men Cecilia menar att det inte känns som om han vill förstå riktigt.

Han tror att jag har problem med koncentrationen men inte så mycket annat. Min mamma känner också att han inte riktigt vill förstå. Nu har jag ju gjort ytterligare en utredning men det känns jobbigt att det ska behövas.

Självbild

På frågan om vad hon är bra på blir det snabba svaret att hon inte har en aning. Hon förklarar att hon har svårt att säga positiva saker om sig själv utan det blir lättare att hitta det som är negativt. Hon säger sig sakna självförtroende och kan inte tro på sig själv. Cecilia är övertygad om att hon hade haft dåligt självförtroende även utan dyslexin men hon tror ändå inte att det hade varit på samma sätt. När hon var yngre reagerade hon med ilska när hon inte förstod, men numera blir hon oftast ledsen när hon inte kan.

Det är jobbigt när folk runt omkring säger: ”ahaa” och jag inte förstår. Samtidigt har det gått bra. Men till vilket pris har jag kämpat så mycket kan man undra? Självförtroendet kan vara bättre ibland men sedan brister det igen.

Gymnasiet och vidare studier

Cecilia lyckades kämpa sig igenom grundskolan med målet inställt på att kunna välja mellan alla gymnasier som fanns. Hon var också på en gymnasiemässa för att ta reda på vad de olika skolorna kunde hjälpa henne med. Hon började först på en annan gymnasieskola på ett liknande program. De villkor hon blivit lovad uppfylldes dock inte när det blev dags för skolstart.

De lovade mig ett möte innan skolstart så att alla lärare skulle få reda på hur jag har det. Detta blev inte av och inte heller fixade man en dator innan skolstart som de lovat. Extra resurser fanns inte heller. Klassen som skulle vara liten slogs ihop med en annan och vi blev runt 35 elever i klassen.

Hennes mål har varit att sedan fortsätta läsa på högskola för att sedan bli veterinär. I samma andetag förklarar Cecilia att det redan är försent – hon kan inte bli veterinär längre. Hennes betyg är för dåliga och i Sverige krävs det höga betyg för att komma in på veterinärutbildningen.

Eftersom jag har problem med att läsa engelska kan jag inte läsa utomlands. Det är där skon klämmer. Nu har jag ändrat mina planer och vill bli polis i stället och läsa kriminologi.

Cecilia tror att hon skulle ångra sig som vuxen om hon inte läste vidare. Hon tror att det finns bra resurser på högskolorna. Hon tycker definitivt att de stora resurserna borde ligga i grundskolan, där man ska lära sig grunderna. Cecilia har föreslagits en termins förlängning av gymnasiet, men det vill hon helst inte. Tanken på detta ger henne en känsla av att hon aldrig

kommer att bli färdig med sin skola. Samtidigt förstår hon att det delvis skulle minska arbetstempot för henne. Å andra sidan känner hon att hon behöver mycket stöd från sina lärare och klasskamrater. Hon berättar att hennes föräldrar har svårt att hjälpa henne, men att få större luckor i schemat tror hon inte hjälper.

På högstadiet blev det mycket som skulle läsas. Det kunde vara så att idrottsläraren skulle ha prov på ett speciellt häfte som inte fanns inläst, och det var på ganska många sidor.

Denne lärare satte sig då och strök sådant som jag kunde hoppa över. Dessutom fick jag dela upp provet på två tillfällen. Jag fick bäst resultat av alla nior. Han tog sig tid utanför sitt schema och jag kom till skolan innan jag skulle börja när det var sovorgon. Det fanns ju s.k. ”omprovstid” varannan vecka då kunde väl någon lärare tagit ett muntligt prov även om den egentligen hade ett annat ämne. Läraren kunde ju antecknat mina svar eller spelat in mina svar.

Cecilias - slutord

Cecilia befinner sig i ett läge där hon känner att hon inte orkar på egen hand längre.

Att plugga hemma fem timmar om dagen efter skolan mår man inte riktigt bra av. De har sett att jag har kämpaglöden och så har de hjälpt de eleverna som nästan har skitit i skolan. De har tänkt att Cecilia klarar sig själv eftersom jag inte stört. Det tycker jag har varit lite tråkigt. Vissa lärare har trott att jag säger att det är svårt för att jag ska få det lättare. De tror inte riktigt på att jag har mina problem. Nu orkar jag inte plugga så mycket för det är så mycket just nu i gymnasiet. Det går inte att hålla det tempot... det är omöjligt.

Analys

Vilka erfarenheter har studiens deltagare av sin skolgång och hur har det format deras fortsatta studier eller yrkesval? Med utgångspunkt i studiens livsberättelser och med hjälp av ett antal livsvärlds-fenomenologiska begrepp hoppas vi få en djupare förståelse för människors erfarenheter av att vara i specifika läs- och skrivsvårigheter.

Det människan erfar och hur hon handlar är intimt förknippat med de människor hon delar världen med. De flesta intervjudeltagarna, dock inte alla, anser att deras självbild är relativt svag. I några fall beskriver deltagarna att självförtroendet minskar snabbt när nya svårigheter dyker upp. De beskriver på olika sätt en relativt lång process där de inte förstått varför läsningen och skrivningen varit svår. Då ligger det nära till hands att de sett sig själva som ”dumma”. I flera av livsberättelserna kommer fenomenet ”att stämpas som dum” upp, och detta oavsett ålder på deltagaren. Förutom den egna självbilden och tilltron till sin egen förmåga verkar olika förutsättningar som finns i hemmet ha betydelse. Deltagarnas familjer, i synnerhet mammorna, har stöttat, hjälpt och kämpat för sina barn. I några fall har de varit de första som uppmärksammat barnets svårigheter. Under lång tid har en del av dem dessutom varit ensamma om att kämpa hårt för sitt barns rättigheter. Särskilt föräldrar till tysta och lugna barn har fått rådet att vänta så ordnar sig allt.

I några av berättelserna framträder svårigheterna i förhållande till hur skolans undervisning bedrivs tydligt. Cecilia anser att hon skulle behöva mer av muntlig undervisning. Hon upplever att pedagogerna överlåter mycket till henne för egen inläsning. Flera deltagare anser

att berättande pedagoger underlättar deras inläring, samtidigt beskrivs tvånget att själv tvingas läsa mycket text som avsevärt svårare och mer tidskrävande.

Berndtsson (2001) tar i sin avhandling upp hur synskadade personer utvidgat sin *horisont*. De har förflyttat sina horisonter med hjälp av andra synskadades lärande och erfarenheter. Trots svårigheter kan man göra egna val och olika möjligheter står till buds. En *möjlighetshorisont* upptäckts för att sedan utvidgas av *handlingshorisonten*. Veronica, i studien, avslutar sin livsberättelse med orden ” Den resan som jag har gjort kan vara en förebild för andra”. Av hennes berättelse framgår det att hon läser och skriver som ett barn i tredje eller fjärde klass, men inte som en duktig elev i trean. Trots detta har hon genomgått en högskoleutbildning till socionom på lika lång tid som sina kurskamrater. Veronica har förflyttat sina horisonter bl.a. med hjälp av kunniga pedagoger och anpassade hjälpmedel. Kontakten med andra personer med läs- och skrivsvårigheter uppfattar hon också som ovärderlig. En dyslexiutredning gjordes och Veronica fick lära sig en hel del om läs- och stavningsstrategier. Hon påpekar i sin berättelse hur hennes liv förändrades när specialläraren plockade fram talböckerna och hon som knappt läst en hel bok i sitt liv insåg ” jag kan läsa i princip vad som helst”. Här upptäckte Veronica möjligheterna, efter att under många år av sitt liv varit fullt upptagen med att undvika svårigheterna. Med hjälp av erfarenheten öppnar sig horisonten och tillåter att vi går vidare mot nya erfarenheter och nya horisonter med utgångspunkt från vad vi önskar åstadkomma. I sin förlängning leder detta till en *handlingshorisont*. För Veronicas del stärktes självbilden i takt med upplevelsen av att kunna utföra handlingar utifrån eget val.

Erfarenheterna av specialpedagogiskt stöd är varierande, dels deltagarna emellan men även för en och samma deltagare kan upplevelsena kännas ambivalenta. Studiens Eva och fler med henne har erfarenhet av att gå till den ”snälla tanten i det lilla, lilla rummet”. Hon beskriver detta stöd dels som otillräckligt men samtidigt som ett litet andningshål i tillvaron. Maria ville inte gå till specialläraren på högstadiet för då kände hon sig som den ”mesiga” tjejen. Mats tyckte det var bra att få gå iväg till liten grupp ibland, men tror att det kan vara lättare att stanna och arbeta i klassrummet idag när man kan sitta och lyssna till en text när de andra läser. För några deltagare har ett specialpedagogiskt stöd gett dem motivation och strategier som lett till att de valt att studera vidare. Det handlar ofta om att ställas inför dilemmat att inte vilja bli utpekad men ändå få det specialpedagogiska stöd man behöver. Det handlar om att tillhöra en grupp samtidigt som man ska utvecklas till en egen individ.

Utgångspunkten för alla erfarenheter är den egna levda kroppen. Att förlänga kroppen med dugliga verktyg, som t.ex. en dator, kan underlätta tillvaron för den som är i läs- och skrivsvårigheter, enligt studiens deltagare. De menade också att få kontakt med andra i en liknande situation varit av stor vikt i deras livsvärldar. Det är betydelsefullt att komma till insikt om att man inte är ensam om att vara i dessa svårigheter. Det handlar om *intersubjektivitet*. Vi kan inte betrakta människan som ett ensamt subjekt i världen, utan människan är alltid infogad i världen med sina medmänniskor. Det är i möten med andra som vi lär känna både oss själva och världen i övrigt.

Cecilia påpekar att de lärare som har erfarenhet av läs- och skrivsvårigheter lättare tar till sig vad detta innebär och vilka konsekvenser det får. Samtidigt är hennes erfarenhet att hon i vissa lärares ögon blir stämplad som en ”jobbig elev”. Cecilias menar att hon mött pedagoger som inte förstått eller velat förstå fenomenet läs- och skrivsvårigheter, dyslexi. Hur kan det komma sig att den här inställningen till läs- och skrivsvårigheter fortfarande inte är ovanlig? Människan lever i sin egen livsvärld och det kan ge upphov till att det vi ibland förväntar oss saker som kommer i konflikt med andras förväntningar. Pedagogens och elevens livsvärld

skiljer sig åt och pedagogen kan ha svårt att föreställa sig elevens livsvärld. Eftersom världen delas av oss alla kan vi också skapa förståelse för varandra. Denna *naturliga förståelse*, menar Nielsen (2005), är grunden för all ytterligare kunskap och förståelse. Husserl förklarade livsvärlden som *den naturliga inställningens värld*, vilket är detsamma som den värld där vi lever våra vanliga liv. Detta är alltså en värld som vi har direkt tillträde till och oftast upplever utan att reflektera över dess beskaffenhet. Det kan finnas en risk för att den naturliga inställningen förhindrar pedagogen att upptäcka hur eleven erfar sin livsvärld. Man distanserar sig från de svårigheter som undervisningen eventuellt ger upphov till. I stället för att reflektera över hur undervisning och bemötande av elever ser ut tas dessa fenomen för givna. En av deltagarna ger exempel på detta fenomen: ”Lärarna är inte medvetna om vad det innebär för mig när klassen redan till dagen efter ska läsa massor av sidor”.

Alla informanter har beskrivit att de i vissa sammanhang känt sig som en jobbig eller dum elev. I en del av dessa fall kan kopplingar göras till lärares bemötande. Några informanter beskriver att de inte alltid behandlats med hänsyn och respekt. De äldre bland respondenterna påpekar att funktionsnedsättningen dyslexi inte var känd under deras skoltid. Man resonerade inte mycket om läs- och skrivsvårigheter överhuvudtaget. Samtidigt framträder bilden av lärare som stöttat och utmanat de olika deltagarna i samtliga berättelser. Några av deltagarna berättar om sina yrkesambitioner. Här riskerar den skriftspråkliga förmågan bli till ett hinder och framtidsplanerna måste kanske revideras. Genom att vi lever i verkligheten tillsammans med andra och strävar mot framtiden är vår livsvärld föränderlig och horisonten kan förflyttas. Horisonten blir ett uttryck för levd erfarenhet (Berndtsson, 2001). Dyslexidiagnosen har hjälpt till att ”öppna dörrar” och det som tidigare känts omöjligt känns nu möjligt tack vare ny kunskap och de hjälpmedel intervjupersonerna nu fått tillgång till. Studiens deltagare har alla sett sin livsvärld ändras i riktning mot möjligheternas horisont.

Diskussion

Metoddiskussion

Syftet med studien var att undersöka och få ta del av några personers livsvärldar och därför lämpade det sig väl att använda en kvalitativ intervjustudie med en livsvärldsfenomenologisk ansats. Vilken forskningsansats man väljer är ofta avgörande för studiens resultat (Ahlberg, 2009). I denna ansats är att det personernas egna upplevelser och erfarenheter som kommer fram, och det finns inga rätt eller fel svar. Man kan aldrig helt sätta sig in i en annan människas livsvärld, men det har inte heller varit vår avsikt, utan syftet har varit att få ta del av intervjupersonernas erfarenheter och upplevelser och få ökad förståelse för hur det är att ha haft läs- och skrivsvårigheter under skoltiden och även senare i livet. Att använda sig av en livsvärldsansats kan vi i efterhand se har skapat en större förståelse för hela individen, inte bara runt läs- och skrivsvårigheterna.

Kravet för att få delta i studien var från början att man skulle ha gått ut gymnasiet, ha fått diagnosen dyslexi under sin skoltid och vara mellan 20 och 30 år. Ganska snart fick vi inse att vi varit för snäva i våra urvalskriterier, och vi känner att vi borde insett detta från början. Det är inte självklart att man med läs- och skrivsvårigheter har gått gymnasiet. Det är inte heller självklart att man fått någon dyslexidiagnos under skoltiden fast man haft svårt att läsa och skriva. Angående åldern på intervjupersonerna fick vi också rubba lite på våra kriterier, man kan ha värdefulla erfarenheter och mycket att berätta även om man är lite yngre eller äldre än vad vi från början tänkt.

I en livsvärldsansats tolkas intervjupersonernas livsvärldar av forskaren, som i sin tur tolkar den genom sin livsvärld. Denna förförståelse kan bli en belastning som kan leda till slutsatser som inte har tillräcklig grund i empirin (Carlsson, 2009). Vi har under arbetets gång varit medvetna om detta. Efter att ha arbetat många år i skolans värld och träffat många elever med läs- och skrivsvårigheter har vi fått egna erfarenheter och bildat oss egna åsikter. Ibland har det varit svårt att sätta dessa åt sidan och se på intervjupersonernas berättelser helt objektivt, det är svårt att inte bli påverkad av personernas berättelser. Här känner vi att det varit en fördel att vara två som hjälpts åt med tolkningen av materialet, och vi har påmint både oss själva och varandra om betydelsen av att vara objektiva och återge intervjupersonernas berättelser så noggrant vi kunnat. För att stärka tillförlitligheten bestämde vi oss därför för att transkribera intervjuerna i sin helhet istället för att välja ut det som var relevant till varje fråga. Vi gjorde tre intervjuer var och arbetade sedan tillsammans med bearbetning och analys, därigenom känns den gemensamma tolkningen mer pålitlig än om vi valt att tolka utsagorna var och en för sig.

Trovärdigheten i vetenskapliga studier kan alltid diskuteras, och vi är medvetna om att vår studie är förhållandevis liten för att man ska kunna dra några stora slutsatser av resultatet. Vi är dock inte ute efter att generalisera, utan vårt syfte är att återge några personers unika upplevelser och erfarenheter. För att öka studiens trovärdighet hade det varit intressant att intervjua fler personer, men med tanke på tidsaspekten valde vi att intervjua sex personer, vilket vi ansåg var ett rimligt antal för vår studie. Före intervjuerna var vi lite osäkra på hur det skulle upplevas av intervjupersonerna att sätta sig tillsammans med oss och berätta om sitt liv, eftersom det är deras svårigheter det handlar om, men vi upplever båda att intervjupersonerna var mycket engagerade under intervjun och ärligt och öppet har delgett oss sina upplevelser och erfarenheter, vilket också ökar studiens trovärdighet. Samtliga intervjupersoner uttryckte att det känns bra att kunskapen och medvetenheten om läs- och skriv svårigheter ökar. Någon uttryckte det så att ”du är den tredje på kort tid som hört av sig och bitt om att få intervjua mig, det är så bra att detta uppmärksammas mer och mer så att alla ute i samhället får mer förståelse vad det handlar om”.

Resultatdiskussion

Det är svårt att helt sätta sig in i en annan människas livsvärld. I enlighet med detta blir det väsentligt med en undersökning av hur elever i läs- och skrivsvårigheter uppfattar sin skolgång. För oss som pedagoger måste elevernas uppfattningar vara en utgångspunkt. I denna studie undersöks inte lärarnas uppfattning av hur det varit. I stället sätts fokus på elevernas erfarenheter och detta får avgöra om skolans bemötande främjar elevernas behov. Deltagarna i studien har alla på olika sätt upplevt svårigheter i relation till det skrivna ordet. Några av dem har länge ansträngt sig dels för att bemästra sina egna svårigheter och dels för att få en, ibland oförstående, omgivning att förstå. Ingesson (2007) beskriver en grupp dyslektiker som ”kämparna”. Utmärkande för denna grupp är att de har accepterat sin dyslexi. Vi har mött mycket av envishet och målmedvetenhet bland studiens deltagare. Ordet kämpa förekommer frekvent i livsberättelserna. Samtidigt förmedlar studiens deltagare upplevelser av frustration. Det handlar bl. a. om att man inte har fått eller får det stöd och det bemötande som man anser sig ha rätt till. Taube (2007) tar upp svårigheten för eleverna att nå ett bra resultat trots att de lägger ner enormt mycket tid och energi på sitt arbete. Att sedan, som studien ger exempel på, bli misstrodd av sin omgivning oberoende av att det finns en utredning gör givetvis situationen ännu mer energikrävande. Respondenterna efterlyser pedagoger med empatisk förmåga som förmår förstå och lyssna. Zetterqvist Nelson (2000) påpekar utifrån sin studie att: ”Barnens problem är inte läsandet och skrivandet i första hand, utan deras problem är att de utgör ett problem för vuxenvärlden” (s. 234). Rätt kompetens och

förhållningssätt hos pedagoger kombinerat med ett bra bemötande är faktorer som våra respondenter pekar ut som betydelsefulla för goda studieresultat, vilket i sin tur förbättrar förutsättningarna för en god självbild. Åtgärdsprogram ska givetvis inte enbart skrivas utan också följas. Taube (2007) framhåller att det är angeläget att åstadkomma fungerande inläringstillfällen där eleven ges möjlighet att lyckas. Pedagogen har ansvar för att undervisningen anpassas till elevens förutsättningar och behov. Intervjudeltagarna har beskrivit både positiva och negativa erfarenheter av lärares bemötande under sin skoltid. Deltagarna uttrycker samstämmigt att dessa varierande erfarenheter har haft en avgörande betydelse för hur de upplevt sin skolgång. Ett bemötande som präglas av förståelse för elevens situation kan bidra till stärkt identitet och ökat självförtroende. Høien och Lundberg (1999) understryker även betydelsen av att eleverna måste få känna att de lyckas: "Nothing succeeds like success."

Samtliga deltagare beskriver olika variationer av utanförskap och exemplifierar brist på delaktighet. De sex intervjuade har varierande erfarenheter av att bli utredda för sina läs- och skrivsvårigheter. Dyslexidiagnosen har av de flesta upplevts som enbart positiv och ingen av respondenterna beskriver diagnosen i sig som stämplande. Genomgående påpekar respondenterna att de själva känt på sig att något inte stämmer när det gäller deras läsning och skrivning. Dyslexidiagnosen har då snarast kommit som en lättnad och ett bevis på att man inte är "dum i huvudet". En av respondenterna framhåller dock att hon inte anser dyslexidiagnosen som nödvändig under tiden i grundskola eller gymnasieskola. Hon menar att skolan har sin skyldighet att hjälpa alla elever oavsett diagnos eller inte. Ibland kanske en utredning inte gör så stor skillnad om pedagogerna redan observerat svårigheterna eleven befinner sig i. Att möta andra människor i liknande svårigheter har däremot känts befriande. Att få kontakt med Dyslexiförbundet FMLS (Funktionshindrade med läs- och skrivsvårigheter) nämner flera deltagare som mycket positivt och betydelsefullt.

Ett flertal respondenter beskriver att föräldrars stöd varit viktigt. I livsvärldsberättelserna framträder kämpande föräldrar frekvent. Det är en kamp för att utredningar ska genomföras och man kämpar även för att erhålla lämpliga stödåtgärder. Trots välutvecklad teknik som finns lättillgänglig och styrdokumentens intentioner om en likvärdig skola är det inte självklart att som elev med läs- och skrivsvårigheter i grundskola eller gymnasieskola få stöd och hjälp. I första hand drabbar detta den enskilde eleven, men i förlängningen blir det inte heller samhällsekonomiskt försvarbart. Läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, är en funktionsnedsättning men för många elever dröjer det alltför lång tid innan de får det stöd de har rätt till. Går vi tillbaka i tiden valde många att gå direkt ut i arbetslivet efter grundskolan, men i dagens samhälle är detta sällan ett alternativ.

I studien framkommer att det finns risk för att ungdomar som strävar mot högre mål inte når dessa, bl.a. på grund av uteblivna åtgärder. En av deltagarna aktualiserar frågan om skolan inte också ska kunna hjälpa elever som strävar mot högre mål. Hon ger exempel på hur undervisning ibland läggs upp så att elever med läs- och skrivsvårigheter är förhindrade att nå högre betyg än godkänt. Samma deltagare beskriver hur hon mött andra pedagoger som gett henne möjlighet att nå de högsta målen i olika ämnen. Undervisningen måste utformas så att alla elever ges optimala förutsättningar utifrån sin egen utgångspunkt. Pedagogen blir tvungen att ta del av elevens livsvärld.

Nielsen (2005) fastslår att befinna sig i läs- och skrivsvårigheter i ett samhälle som vårt blir en existentiell fråga. Den som misslyckas kan börja fundera på vem den är och vem den kan bli.

Samtidigt finns hos många en drivkraft som gör att de inte ger upp. I stället hittar de egna sätt att hantera svårigheterna. Nielsen menar att pedagogen måste utgå från de kunskaper eleven har och samtidigt ta elevens perspektiv för att förstå hur han eller hon förstår världen. Stora krav ställs på lärarens kunskap, men den största uppgiften handlar om ett utmanande möte mellan lärare och elev. Ett perspektiv som ser eleven som ett aktivt subjekt som själv kämpar för att övervinna sina svårigheter underlättar för läraren. Denne behöver då inte se sig själv som en "räddare" av eleven.

Varierande perspektiv på läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, beror på att olika forskningsfält berörs. Förmågan att läsa och skriva är starkt kopplad till vår identitet och självbild vilket i sin tur påverkar individen och hela vårt samhälle. En av deltagarna ger uttryck för hur hon i skolan upplevt sig själv som problembärande: "Allt låg ju på att det var jag som skulle ändra mig. Jag önskar förstås att någon hade sett och förstått". Elever *med* svårigheter placeras i specialpedagogiska sammanhang inom det kompensatoriska perspektivet, enligt Nilholm (2007). Utifrån det undersöker man vilka svagheter som behöver kompenseras hos individen. Det kritiska perspektivet innebär ett ifrågasättande av det kompensatoriska perspektivet och här menar man att skolans misslyckanden måste sökas utanför eleven. Elevers olikheter och mångfald betraktas inte som ett problem utan snarast som en tillgång. Här finns också en kritik gentemot diagnostiseringens objektivitet. Ett dilemma i detta sammanhang är att upplevelserna av att få en dyslexidiagnos kan se olika ut. Vissa kan ha upplevelsen av att diagnosen i sig blir stigmatiserande. Likväl kan diagnosen upplevas som en befrielse som förklaring på de svårigheter som kan finnas när det gäller läsning och skrivning. Syftet med denna uppsats är inte att ta ställning då det gäller dyslexidiagnosen som hinder eller möjlighet. Utifrån de livsberättelser som ingår i vår studie kan vi konstatera att diagnosen snarast fungerat som en "dörröppnare", dels för stödinsatser men också för kontakt med andra i en liknande situation.

Specialpedagogiska implikationer

Studiens resultat har gett oss fördjupad kunskap inför hur några elever med läs- och skrivsvårigheter upplevt sin skolgång med fokus på bemötandet från pedagogerna och upplevelser av specialpedagogiskt stöd. I deltagarnas livsberättelser framkommer att de redan under sina första skolår upplevde att de hade svårt att läsa och skriva. Ofta har detta förklarats med "att de varit lite sena", "det är bara att läsa många gånger så förstår du" eller "du har nog dålig syn", etc. De personer vi kommit i kontakt med har haft föräldrar som "legat på", som de uttrycker det, och engagerat sig i skolan och genom påtryckningar fått igenom vidare utredning för sitt barn. Ett par deltagare har först i vuxen ålder på eget initiativ gjort vidare utredning av sina svårigheter. Detta har ökat vår förståelse för hur betydelsefullt det är att arbetet runt en elev med läs- och skrivsvårigheter fungerar på en skola. Vi anser att det måste finnas en tydlig arbetsgång och väl fungerande rutiner för hur man ska arbeta med elever med läs- och skrivsvårigheter, som alla pedagoger känner till. Det är viktigt att man redan tidigt uppmärksammar och följer upp elever som visar på svårigheter inom läs- och skrivutvecklingen och att samarbetet och kommunikationen mellan klass/ämneslärare och specialpedagog/lärare fungerar för att på bästa sätt anpassa undervisningen och för eleven. Några deltagare berättar att de först efter sin diagnos fått tillgång till extra stöd och hjälpmedel. En diagnos ska inte vara avgörande för om man får hjälp eller inte, eleven har rätt att få hjälp och stöd oavsett. Elever med läs- och skrivsvårigheter behöver mycket stöd, uppmuntran, tillit och bekräftelse i sitt arbete, det är vår skyldighet som pedagoger att se till varje elevs behov (Lundberg, 2010).

Fortsatt forskning

Under arbetets gång har nya frågeställningar kommit fram. Bland annat hade det varit intressant att göra en större intervjustudie kring dessa frågor och utgå från olika geografiska områden. Det vore intressant att studera skillnaden på bemötande och upplevelser beroende på var man bor, i en storstad, en småstad eller om man går i en stor eller liten skola. Av de intervjupersoner vi kommit i kontakt med har ett flertal varit aktiva i dyslexiföreningar, och har dessutom haft engagerade föräldrar som hjälp för att få stöd. Det skulle också vara intressant att intervjua personer som haft det på ett annat sätt, de som kanske inte orkat kämpa, eller vars föräldrar inte haft möjlighet att engagera sig och samma sätt.

Vi hoppas med denna studie så ett frö och väcka ett intresse som kan leda till vidare forskning och vidare engagemang kring ett område som vi anser är stort och viktigt.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik - ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson, (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 66-84). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, A. (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (1998) *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar - Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 9-58). Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 159). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berndtsson, I. (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning* (s. 251-274). Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L. & Liberg, C. (Red.), (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Carlsson, N. (2009). Läs- och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning*. (s. 231-250). Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, N. (2011). *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter I ett livsvärldsperspektiv*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 306). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis).
- Catts, H. & Kahmi, A. (2005). Reading Development. In: H. Catts & A. Kamhi (Red.), *Language and Reading Disabilities*. Boston: Pearson.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (Red.), (1998). *Theorising special education*. London and New York: Routledge. Lund: Studentlitteratur.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande – förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Druid Glentow, B. (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter. Metodisk handbok*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Ejvegård, R. (1996). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, R. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: studentlitteratur.
- Ericson, B. (2007). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson, (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsfronterna* (s. 17-27). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser - aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleås tekniska universitet, institutionen för utbildningsvetenskap.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi från teori och praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ingesson, G. (2007). *Growing up with dyslexia: Cognitive and Psychosocial Impact, and Salutogenic Factors*. Department of Psychology. Lund University, Sweden.
- Ingvar, M. (2008). *En liten bok om dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jakobsson, I-L. (2002). *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 185). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, B. & Svedner, P-O. (1998). *Examensarbetet i lärarutbildningen - undersökning och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2010) *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Myrberg, M. (2001) *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Skolverket.
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi- en kunskapsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie 2: 2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Myrberg, M. & A-L. Lange (2005). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter*. Konsensusprojektet 2. Lärarhögskolan Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
- Nielsen, C. (2005). *Mellan fakticitet och projekt. Läs och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 234). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (Red.) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse - Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Rosenqvist, M. (Red.) & Andrén, M. (Red.) (2006). *Uppsatsens mystik - om konsten att skriva uppsats och examensarbete*. Mölnlycke: Hallgren & Fallgren.
- SFS 1994: 1194, *Grundskoleförordningen*. Stockholm: Allmänna förlag.
- Skolverket (2008). *För arbete med åtgärdsprogram. Skolverkets allmänna råd*. Stockholm: Fritzes.
- Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare - en introduktion*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Taube, K. (2000). *Läsinlärning och självförtroende - psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Prisma.
- Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wolff, U. (2005). *Characteristics and varieties of poor reader*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 233). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Zetterqvist Nelson, K. (2000). *På tal om dyslexi*. Linköpings Universitet: Tema Barn.
- Zetterqvist Nelson, K. (2003) *Dyslexi - en diagnos på gott och ont*. Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1 Intervjuguide

DÅ

Skolan

Om jag ber dig beskriva din skoltid – vad tänker du på då?

- Vilken typ av skola gick du i? (kommunal skola, friskola, liten eller stor skola?)
- När gick du i skolan?
- Hur upplevde du din klass under grundskoletid?
- Hur gick det till när ni lärde er läsa och skriva?
- Beskriv dig själv som elev under din skoltid.
- Vad var roligt/tråkigt i skolan?
- När och hur upptäcktes dina läs- och skrivsvårigheter?
- Hur såg dina relationer till klasskamrater och lärare ut?
- Fick du lägga mycket tid på skolarbete hemma under din skoltid?
- Är det något du önskar varit annorlunda under din skoltid?

Dyslexi

- Berätta om dina läs- och skrivsvårigheter.
- När och hur fick du veta att du har dyslexi?
- Hur upplevde du att få diagnosen dyslexi?
- Vilken förklaring fick du kring diagnosen?
- Vilka fördelar respektive nackdelar upplever du med att ha fått dyslexidiagnosen?

Lärarens betydelse/Bemötande

- Hur upplevde du lärares bemötande/reaktioner på dina svårigheter?
- Hur upplevde du bemötandet från klasskamrater och övrig omgivning?
- Är det något du önskar skulle varit annorlunda?

Specialpedagogiska insatser

Kan du berätta vad du minns av det specialpedagogiska stöd du fick i skolan?

- Hur upplevde du stödet?
- När fick du stöd första gången?
- Vem eller vilka upplevde du var drivande då det gällde åtgärder för dina läs- och skrivsvårigheter?
- Berätta om någon speciell händelse eller person som haft betydelse för dig under skoltiden.

NU

Självbild

- Vad tycker du att du är bra på?
- Hur är ditt självförtroende?
- Vilka är dina svårigheter/styrkor?

Arbete/ studier

- Gymnasieval
- Högskola
- Yrkesval
- Är det något du valt bort pga. dina svårigheter?
- På vilket sätt har skolans specialpedagogiska stöd och bemötande hjälpt dig på vägen?
- Skulle du kunna tänka dig att åta dig uppgifter eller uppdrag som du vet medför läsning och/eller skrivuppgifter?

FRAMTID

- Vilka är dina planer för framtiden?
- Hur ser du på eventuella framtida studier?

Något annat du vill berätta?

Bilaga 2

Hej X!

Jag pratade med dig på telefon i fredags (4/3) och blev glad och tacksam då du var villig att försöka hjälpa mig. Vi kom då överens om att jag skulle skicka dig ett mail för att beskriva min uppsats. Jag är mycket tacksam om du vill försöka att hjälpa mig att komma i kontakt med någon eller några personer som kan tänka sig att träffa mig för en intervju. Tanken är att jag ska genomföra ca.3 intervjuer. Här följer lite mer information:

Vi är två lärare som studerar till speciallärare vid universitet i Göteborg. Nu håller vi på att skriva en uppsats, där vi vill undersöka hur ett antal unga vuxna med specifika läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, upplevt att de blivit bemötta under sin skoltid. Vi vill med denna studie öka kunskapen och utveckla en djupare förståelse för elevers erfarenheter/upplevelser av att vara i specifika läs- och skrivsvårigheter, dyslexi.

Vi har tänkt oss att intervjua ett antal personer ifrån gymnasieåldern upp till cirka 30 år. Dessa personer ska någon gång under sin tid i grundskolan ha fått en dyslexidiagnos. Vår önskan är att genomföra en öppen djupintervju, som kommer att ta ca 1-1,5 timme. Intervjuerna kommer att spelas in på band och sedan skrivas ut i sin helhet. Intervjupersonerna kommer att vara helt anonyma i uppsatsen och fingerade namn kommer användas. Det är bara vi två som skriver uppsatsen som kommer att ha tillgång till inspelningen och efter godkännande av uppsatsen kommer den att förstöras. Att delta i studien är helt frivilligt och som intervjuad kan man när som helst avbryta sin medverkan genom att kontakta mig på telefon:

XXXXXXXXXXXX eller XXXXXXXXXXXX.

Det går också bra att kontakta mig via mail: XXXXXXXXXXXX

Om man väljer att avbryta kommer all information man eventuellt har lämnat strykas från studien. Jag svarar gärna på eventuella frågor som kan finnas kring vår uppsats och är mycket tacksam för den hjälp jag kan få när det gäller att hitta personer som vill låta sig intervjuas.

X, du får gärna kontakta mig, i annat fall återkommer jag till dig om någon vecka.

Med vänlig och tacksam hälsning

Gunilla Österberg

telefon: XXXXXXXXXXXX eller XXXXXXXXXXXX