



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

”... som att springa i en uppförsbacke utan att komma någonstans ”

**Sex unga människors tillbakablick på hur skoltiden
påverkat deras liv som dyslektiker**

Marie Zeidlitz och Ewa Ögren

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt/2012
Handledare: Birgitta Kullberg
Examinator: Inga Wernersson
Rapport nr: VT12-IPS-10 SLP600

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialläraryrket, SLP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt/2012
Handledare: Birgitta Kullberg
Examinator: Inga Wernersson
Rapport nr: VT12-IPS-10 SLP600
Nyckelord: Dyslexi, läs- och skrivsvårigheter, självkänsla, självförtroende.

Syfte

Studiens syfte är att få ta del av sex unga dyslektikers livsberättelser om hur skoltiden har påverkat dem.

Frågeställningar

- Vilka erfarenheter från skoltiden påverkar självbild och självförtroende hos personer med läs- och skrivsvårigheter?
- Vilka konsekvenser har erfarenheterna från skolan fått för dem när det gäller självförtroende och självkänsla?
- Vilka likheter respektive skillnader finns det i de sex unga människornas upplevelser av sina svårigheter?
- Vilka faktorer finns som påverkar valet att publicera sig eller inte på sociala medier?

Forskningsansats och metod

Fenomenologiska livsvärldsberättelser har i studien tolkats utifrån ett hermeneutiskt perspektiv. Med hjälp av livsvärldsintervjuer har sex unga dyslektiker i åldrarna 17-27 intervjuats för att få tillträde till deras personliga erfarenheter av att leva med dyslexi. Stukát (2005) menar, att det är vanligast att kategorisera studier i kvantitativ eller kvalitativ forskning. Eftersom vi i vår studie önskade att tillvarata undersökningsgruppens kunskap, tankar och erfarenheter av att leva med läs- och skrivsvårigheter valde vi att bygga studien på undersökningsgruppens livsvärldsberättelser. Vi har använt oss av kvalitativa intervjuer som varit halvstrukturerade för att kunna tolka resultaten i ett jämförande perspektiv. Fördelen med att utföra halvstrukturerade intervjuer med hjälp av en frågeguide är att intervjuaren kan vara flexibel och ställa följdfrågor beroende på hur undersökningsgruppen svarar. Enligt Stukát är huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga. Djupintervjuer är viktiga instrument vid beskrivning av det enskilda, unika fallet.

I studien intervjuades sex dyslektiker i åldrarna 17-27. Intervjuerna, som var personliga, spelades in med hjälp av digital diktafon. Detta möjliggjorde för intervjuaren att under samtalsgången kunna ställa följdfrågor och använda frågeguidens frågor i valfri ordning beroende på hur undersökningspersonerna svarade och berättade.

Resultat

Resultatet i vår undersökning visar att de dyslektiker som deltagit i studien har fått skolframgång tack vare att deras självbild och självförtroende stärkts genom att de antingen själva lärt sig att hantera sina svårigheter genom olika strategier, men också med hjälp av stödjande omgivning i form av familj och vänner. En annan bidragande faktor har varit att de fått hjälp av t.ex. mentorer eller specialpedagoger som hjälpt dem att bygga upp deras självförtroende.

Det som har varit jobbigt för undersökningspersonerna har varit känslan av att de inte var som alla andra. De är alla väldigt ambitiösa och försöker ligga steget före sina klasskamrater för att kunna dölja sina svårigheter. De får arbeta mycket mer med sina studier än sina jämnåriga kamrater och har inte någon möjlighet att ta det lugnt av rädsla att komma efter. Studiens resultat visar också på att undersökningspersonerna upplever att det är för högt tempo på lektionerna och det visar vikten av att ge personer med dyslexi tid att genomföra sina uppgifter i skolan och att ha ett lugnare tempo i undervisningen.

Resultatet visar också att en av de bidragande faktorerna till att undersökningspersonerna inte är så aktiva på sociala medier som t.ex. Facebook, är att de inte vill visa att de är dåliga på att stava. Trots detta vill de ändå vara delaktiga, då de vill vara som alla andra.

Förord

Nu är tre års spännande och lärorika år av studier slut! Intressanta möten, både med kurskamrater men också med olika föreläsare, har förgyllt de här åren. Att som grädden på moset skriva en uppsats tillsammans med en nära kurskamrat för att befästa och ifrågasätta det vi har lärt oss under den här utbildningen har varit utmanande och tröttsamt men också väldigt roligt.

Den här sista terminen har våra nära och kära – där inberäknat även fyrbenta familjemedlemmar – fått mindre uppmärksamhet av oss. Vi lovar att vi ska ägna mer tid åt er nu.

Den här undersökningen hade inte kunnat genomföras om vi inte hade fått chansen att få intervjua sex härliga unga människor som ställt upp och inför oss obekanta berättat om sina liv. Vi är er stort tack skyldiga.

Vi vill tacka vår handledare, Birgitta Kullberg, som med stort engagemang och kunnighet har lotsat oss genom det här arbetet. Utan dig skulle vi inte ha kommit så här långt. Innerligt tack!

Viken och Borås juni 2012

Marie Zeidlitz och Ewa Ögren

Innehållsförteckning

Abstract

Förord

Innehåll

1 Inledning och bakgrund.....	1
2 Syfte och frågeställningar	3
3 Litteraturgenomgång	4
3.1 Specialpedagogiskt perspektiv	4
3.2 Kategoriskt perspektiv	4
3.3 Relationellt perspektiv	5
3.4 Dilemmaperspektivet.....	6
3.5 Vanligaste funktionsnedsättningen.....	6
3.6 Specialpedagogikens betydelse genom tiderna	7
3.6.1 Minikurser.....	7
3.6.2 Särskild specialundervisning	7
3.6.3 Integrering och inkludering	8
3.6.4 Specialpedagogiken ger förutsättningar för självständighet.....	8
3.7 Dyslexi.....	8
3.8 Självbild och prestationer	9
3.8.1 Högpresterande och lågpresterande elever	9
3.8.2 Motivationens betydelse för självbilden	9
3.8.3 Specialpedagogikens betydelse för självbilden	10
3.8.4 Krav och misslyckanden	10
3.8.5 Dålig självbild begränsar val	11
3.8.6 Strategier och utmaningar	11
3.9 Språkliga svagheter.....	11
3.10 Sociala medier	12
3.11 Dyslexi och vuxna	12
3.11.1 Skriftspråkliga svårigheter i vuxen ålder	12
3.11.2 Behovet av tid	13
3.12 Styrdokument	14
3.12.1 Skollag	14
3.12.2 Lpo 94.....	15
3.12.3 Lgr 11.....	15
3.12.4 Gy 2011.....	15
4 Metod och genomförande	16
4.1 Forskningsansats.....	16
4.1.1 Livsvärldar	16
4.1.2 Livsvärldgrundad forskning	17
4.1.3 Olika verktyg vid tolkning	17
4.1.4 Vidgad horisont.....	17
4.2 Metodval.....	18
4.3 Urvalsgrupp	18

4.4 Presentation av undersökningsgruppen	18
4.4.1 Lale	19
4.4.2 Stefan	19
4.4.3 Madeleine.....	20
4.4.4 Simon	20
4.4.5 Mattias	20
4.4.6 Caroline.....	20
4.5 Genomförande	21
4.5.1 Intervjuer.....	21
4.5.2 Bearbetning, tolkning och analys.....	22
4.5.3 Bortfall	23
4.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	23
4.6.1 Reliabilitet.....	23
4.6.2 Validitet	24
4.6.3 Generaliserbarhet	24
4.7 Etik	24
4.7.1 Informationskravet.....	25
4.7.2 Samtyckeskravet	25
4.7.3 Konfidentialitetskravet.....	25
4.7.4 Nyttjandekravet.....	25
4.8 Målgrupp	26
5 Resultatredovisning.....	27
5.1 Sammanställning av studiens frågeställningar	27
5.2 Studiens huvudresultat.....	32
6 Diskussion	33
6.1 Metodologisk diskussion	33
6.1.1 Transkribering.....	33
6.1.2 Urvalet av undersökningspersoner.....	34
6.1.3 Inta en annan horisont.....	34
6.1.4 Negativt.....	34
6.1.5 Positivt	35
6.1.6 Studiens trovärdighet	35
6.1.7 Att begränsa studiens omfång.....	35
6.1.8 Vem som har gjort vad.....	36
6.2 Resultatdiskussion	36
6.3 Specialpedagogiska implikationer	39
6.4 Fortsatt forskning.....	40
7 Referenslista	
Bilagor	
Bilaga 1 Intervjuguide	
Bilaga 2 Skollag	

1 Inledning och bakgrund

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

(Skollagen, 1 kap. 4 §, SFS nr: 2010:800).

Förmågan att kunna läsa och skriva är viktig, för att inte säga livsviktig, i dagens samhälle. Dagligen översköljs vi av olika skriftliga budskap. Skriftlig information ska tas emot från TV, Internet och dess olika sociala medier, informationsbroschyrer, tidningar, tabeller och mycket mera. Människan ställs inför många olika val och beslut som ska fattas genom att läsa sig till olika information, t.ex. när det gäller olika mobilabonnemang eller jämföra olika varufakta vid köp.

För att kunna utöva våra demokratiska rättigheter vid t.ex. val av vem som ska styra vårt land behöver vi kunna läsa oss till vad som händer i Sverige och världen för att kunna ta ställning och vara delaktiga i samhället via valsedeln. Vi behöver kunna skriva för att ställa frågor, kanske via mejl, hålla kontakt med vänner via sociala medier som Facebook, skriva brev till försäkringsbolag eller skriva ett CV. För att klara av alla de här vardagskraven behöver vi både idag och i framtiden vara läs- och skrivkunniga på en allt högre nivå. Samhällets krav på sina invånare har genom åren förändrats väsentligt om man jämför kraven på läskunnigheten för ett par generationer tillbaka. Det som för femtio år sedan krävdes av en invånares läsförmåga skulle i dag kanske motsvara vad elever i år fem förväntas klara. Därför är skolans läs- och skrivundervisning och kunskap om hur man möter och stödjer de elever i dagens skola som har dyslexi och läs- och skrivsvårigheter viktig, så att de också kan delta på likvärdiga villkor i vårt samhälle och leva upp till de krav som ställs på dem i vardagen.

Kompetenta pedagoger med gedigen utbildning i läs- och skrivutveckling är viktigt. Vi tror också att vi som speciallärare kan vara med och påverka undervisningen i en positiv riktning så att det gagnar våra elever och gör dem mer läs- och skrivförberedda inför sitt vuxenliv.

Under vårt arbete som lärare i grundskolan och introduktionsprogrammet samt under den här utbildningen till speciallärare har vi mött, läst om i kurslitteraturen och diskuterat elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter. I skolan ställs stora krav på att eleverna ska läsa och förstå och söka fakta för att kunna tillgodogöra sig utbildningen som erbjuds. I och med att FMLS (Förbundet mot läs- och skrivsvårigheter) 1990 fick statsbidrag som handikapporganisation blev dyslexi, läs – och skrivsvårigheter accepterat som ett handikapp i Sverige. Det som skiljer dyslexi från andra mer synbara handikapp är just att dyslexi inte syns och märks vanligtvis först när barnet börjar lära sig läsa och skriva (Claesson Wästberg, 2008). Om dessa ungdomar senare vill förkovra sig ytterligare på högskola och universitet konkurrerar de med övriga sökande med sina betyg för att komma in på just den utbildning de

drömmer om. En andra chans finns då om betygen inte räcker till att göra högskoleprovet som finns anpassat för dyslektiker som uppfyller Högskoleverkets krav på att de har intyg om dyslexi som är utfärdat av godkänd intygsgivare (Studera.nu).

Det var vid ett sådant tillfälle, då Ewa sedan många år tillbaka arbetar som provledare på högskoleprovet för dyslektiker, som tanken dök upp på vilken inriktning vårt examensarbete skulle ha. En av de skrivande nämnde i pausen mellan två provpass att hon aldrig vågade skriva något på Facebook för att inte visa hur illa stavningen var. En annan skrivande menade att det inte spelade någon roll, eftersom han under hela sin skolgång haft kamrater som stöttat och hjälpt till med stavningen. Det ställs i samhället allt större krav på människans förmåga att läsa och skriva. En individ som vare sig fått chansen att träna upp sina färdigheter i att läsa och skriva eller möjlighet att kompensera sin funktionsnedsättning är oerhört utsatt. Att inte känna sig delaktig kan leda till en negativ självbild som i sin tur leder till ett utanförskap (Ericson, 2008). Man kan ställa sig frågan om det kan vara så att självkänsla och självförtroende spelar en avgörande roll huruvida ungdomar med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter vågar använda sig av sociala medier i samma grad som jämnåriga kamrater. En annan fråga är om det kan vara så att sociala medier är ett verktyg för dyslektiker och personer med läs – och skrivsvårigheter för att kommunicera och uttrycka sig skriftligt.

Ovanstående funderingar ledde vidare till att vi ville forska om hur unga dyslektiker upplever sin skoltid och vilket stöd de fått under den skoltid där Lpo 94 har varit aktuell. Enligt LPO-94 ska varje elevs förutsättningar och behov tillgodoses av en anpassad undervisning. I mötet med ungdomar med dyslexi har det framkommit hur det är att försöka få svar på ovanstående frågor. Ett sätt att söka svar på dessa frågor är att som forskare med ett samhällsperspektiv använda sig av livsvärldsberättelser för att få möjlighet att ta del av undersökningsgruppens upplevelser att leva med dyslexi.

Vi ser ett värde i att som pedagoger och blivande speciallärare få möjlighet att ta del av de erfarenheter som sex unga dyslektiker har av sin skoltid. Vår förhoppning är att deras berättelser i den här studien ger ökad kunskap och en djupare förståelse hos pedagoger och speciallärare i dagens skola hur de kan bemöta elever med dyslexi, inte bara när det gäller själva läs – och skrivinläring, utan också hur det är att leva med funktionsnedsättningen och hur det kan påverka dessa individers självförtroende och självkänsla. Därför har vi i vår undersökning valt att använda oss av livsvärldsberättelser då det ger oss en möjlighet att på en djupare nivå försöka förstå och tolka deras berättelser och i dessa försöka finna svar på våra ställda frågor.

2 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka och ta del av sex unga dyslektikers erfarenheter och livsberättelser om hur skoltiden har påverkat dem. Vi har i vår undersökning utgått från följande fyra frågeställningar:

- Vilka erfarenheter från skoltiden påverkar självbild och självförtroende hos personer med dyslexi?
- Vilka konsekvenser har erfarenheterna från skolan fått för dessa dyslektiker när det gäller självförtroende och självkänsla?
- Vilka likheter respektive skillnader finns det i de sex unga människornas upplevelser av sina svårigheter?
- Vilka faktorer finns som påverkar valet att publicera sig eller inte på sociala medier?

3 Litteraturgenomgång

I det här avsnittet kommer vi att redogöra för olika resultat som forskare har kommit fram till inom det specialpedagogiska området och som berör det forskningsområde som vi valt att studera. Vi kommer att redogöra för några av de mest framträdande perspektiv som råder inom specialpedagogiken. Specialpedagogikens betydelse genom tiderna tas upp helt kort och vi belyser också hur styrdokument och skollag påverkar skolans arbete när det gäller elever med funktionshinder. Vi kommer också att redovisa för hur några forskare ser på hur dyslexi påverkar självkänsla och självförtroende. Innehållet har delats in i rubriker för att underlätta för läsaren.

3.1 Specialpedagogiskt perspektiv

Nilholm (2005) menar att forskningen om specialpedagogik vanligtvis delas in i två grundläggande perspektiv. Den ena sidan är ett mer traditionellt, individualistiskt perspektiv som har sina rötter i medicin och psykologi medan den andra sidan har ett alternativt perspektiv med betoning på sociala faktorerens betydelse för skolproblem. Det specialpedagogiska forskningsfältet beskrivs även av många andra forskare som komplext (Ahlberg, 2009; Emanuelsson, Persson och Rosenqvist, 2001). Dessa författare menar, att fältet är komplext, dels för att specialpedagogiken har en tvärvetenskaplig karaktär då den rör sig inom flera olika discipliner såsom psykologi, sociologi, medicin och pedagogik, men också för att verksamheten som sådan är svår att definiera. Specialpedagogisk verksamhet beskrivs som något som kommer in när elevers olikheter gör att den vanliga pedagogiken inte räcker till. Ahlberg (2009) ser den specialpedagogiska verksamheten som den del av skolans verksamhet som ska ge stöd till elever i svårigheter. Det specialpedagogiska kunskapsområdet avgränsas och bestäms enligt Ahlberg av forskningen inom området.

Björck-Åkesson (2007) belyser komplexiteten med följande ord hur specialpedagogisk forskning idag kan betraktas:

Det är tydligt att specialpedagogiken idag är ett mångfacetterat och komplext kunskapsfält som baseras på olika perspektiv och ansatser och har relation till flera andra kunskapsområden. Svårigheter ligger också i avgränsningen av vad som utgör grund för benämningen ”i behov av särskilt stöd”. Kategorisering i utbildningssammanhang riskerar alltid att leda till en förstärkning av det som ses som avvikande och överidentifikation av elever från vissa minoritetsgruppen eller socioekonomiska grupper (s. 90).

De två främsta teoretiska perspektiven är enligt Emanuelsson m.fl. (2001) det kategoriska och det relationella.

3.2 Kategoriskt perspektiv

Enligt Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) ligger starkt fokus inom det kategoriska perspektivet, som även benämns som det kompensatoriska perspektivet av bl.a. Nilholm (2003), på individen som bärare av problemet. Enligt Nilholm har det kompensatoriska perspektivet haft, och har fortfarande en framträdande ställning. I detta perspektiv finns en

avgörande tendens att lokalisera egenskaper eller förmågor som på något sätt kan vara problematiska för individen och kan då diagnostiseras utifrån vad som anses vara normalt och problemet kan därmed kompenseras bort. Nilholm menar att perspektivet kan beskrivas som ett tillskrivande av problemen till individen, skapandet av distinkta problemgrupper som t.ex. finns inom dyslexiområdet; organisationer för föräldrar och professionella, egna tidskrifter och konferenser. I Nilholm (2003) beskrivs fyra grundläggande antaganden inom ett kategoriskt/kompensatoriskt perspektiv:

1. skolmisslyckanden är ett patologiskt tillstånd hos eleven,
2. differentialdiagnoser är objektiva och användbara,
3. specialpedagogisk verksamhet är ett rationellt system som är till fördel för diagnostiserade elever och
4. framsteg inom området är en teknologisk – rationell process med ständiga förbättringar i diagnostisering och undervisning (s. 39)

Ett sökande sker efter psykologiska och neurologiska förklaringar och de specialpedagogiska åtgärderna anpassas efter dessa. ”Specialpedagogikens uppgift blir då främst att kompensera individen utifrån de brister denne uppvisar” (s.16). Inom det kategoriska/kompensatoriska perspektivet menar Nilholm att man i allt större utsträckning för fram fonologiska processer som det avgörande för läsproblem med psykologiska förklaringar.

Dyslexi kan också förknippas med neurologiska förändringar. Man har bl.a. funnit förändringar på flera ställen i hjärnan där områden som brukar vara osymmetriska, hos dyslektiker är symmetriska, särskilt hos dyslektiker med övervägande fonologiska problem. Dessutom har specifika gener pekats ut som finns med i forskningen kring ärftligheten av dyslexi.

3.3 Relationellt perspektiv

Det relationella/kritiska perspektivet menar att grunden till skolmisslyckanden måste läggas utanför eleven och att elevernas olikheter och mångfald inte ska ses som ett problem för skolan utan som en tillgång.

Nilholm menar, att inom det relationella, eller som han kallar det kritiska perspektivet, läggs fokus på vad samhället gör med dessa mångfald och att specialpedagogiken är förtryckande, bl.a. för att den pekar ut barn som mer eller mindre onormala. En bra studiemiljö ska erbjudas av skolan till alla elever oberoende av de olikheter som de har. Det relationella/kritiska perspektivet fokuserar hur samspelet, interaktionen mellan individer, pedagoger och andra aktörer runt elever fungerar. Emanuelsson m.fl. (2001) uttrycker, att om utbildningsmiljön förändras påverkas elevens möjligheter: ”att uppfylla vissa på förhand uppställda krav eller mål” (s. 23). Med detta i åtanke går det att förändra så att problem inte behöver uppstå. I ett relationellt perspektiv talar man om ”elever i svårigheter”.

Nilholm tar inom det kritiska perspektivet upp, att man är kritisk till begreppet ”specialpedagogik” eftersom det redan i självt inrymmer uppfattningen om det normala och onormala. Därmed hävdar man att det inte är barnets egenskaper i sig som ger upphov till ett behov av specialpedagogik, utan specialpedagogiken har sin förklaring i de sociala processer som sker runt barnet och där det befinner sig.

Men trots att de nationella styrdokumenterna har sin tyngdpunkt i det relationella perspektivet har den specialpedagogiska forskningen traditionellt ett kategoriskt perspektiv. Även Nilholm (2005) diskuterar detta och vill alltså benämna det kategoriska perspektivet som det kompensatoriska och det relationella perspektivet som det kritiska.

3.4 Dilemmaperspektivet

Nilholm beskriver, att det finns ett tredje perspektiv – dilemmaperspektivet, som har vuxit fram ur kritik mot det kritiska perspektivet som menar att elever inte ska särskiljas i olika grupper. Nilholm anser att det ur dilemmaperspektivet uppstår dilemman i olika former. Han menar att det handlar om huruvida olikhet ska kategoriseras (och då just pekas ut som olikhet), eller inte (och då ändå märkas) och då kommer paradoxalt nog båda dessa förhållningssätt riskera att olikhet förstärks. Dilemmat handlar om olikhet ska ses som en tillgång eller om den ska värderas:

/.../ när man inom ett konkret utbildningssystem ska undervisa elever med olika förutsättningar och intressen (olikhet), utifrån målen att ge alla elever en liknande utbildning (likhet), uppstår en rad dilemman av inte minst politisk och etisk karaktär på olika nivåer. Ett sätt att hantera dilemman innebär att vissa sociala, politiska och etiska ställningstaganden får företräde, medan ett annat sätt kan realisera andra värden. Ytterligare ett problem är att värderingar, som till exempel social rättvisa, är komplexa och tolkningsbara (s.132).

Nilholm (2003) förklarar också begreppet dilemman som ”motsättningar som i egentlig mening inte går att lösa, men som hela tiden pockar på ställningstaganden” (s.61). Som ett exempel nämner Nilholm hur olika synsätt på lärande betonar ett dilemma, t.ex. att lärande ses som överförande av kunskap (inläring) eller att se lärande som en aktiv handling där eleven konstruerar en förståelse av världen.

3.5 Vanligaste funktionsnedsättningen

Samuelsson (2009) uttrycker att dyslexi/läs- och skrivsvårigheter är en av de allra vanligaste funktionsnedsättningarna bland elever, studenter och vuxna. Enligt Samuelsson lämnar många av dessa elever skolan utan tillräcklig läs- och skrivförmåga och löper därigenom en väsentlig risk att senare hamna i arbetslöshet och utanförskap. Sohlman (2000) skriver som följer:

Det är därför svårt att tro att det är medelbrist som gör att det fortfarande finns ett stort antal barn som tillåts lämna skolan utan de kunskaper lagstiftarna beslutat om att de ska ha – dessutom i många fall med krossad självkänsla, utan hopp om ett anständigt vuxenliv. Med den kunskap vi har skulle det inte behöva vara så. I synnerhet inte om vi vet att devisen ”en satsad krona idag är en sparad hundralapp imorgon”, passar ovanligt väl in när det gäller barn med svårigheter av olika slag (s.7).

Ahlberg (2001) menar att undervisningen av elever i behov av särskilt stöd kan inte enbart fokusera den enskilde eleven. Hon anser att elevens svårigheter måste granskas i relation till hela verksamheten och ses som en del av skolans sociala praktik. Det kan därför, enligt Ahlberg, inte ses som en uppgift för den enskilde läraren eller specialpedagogen/läraren att

möta alla elevers behov, utan det är en uppgift som involverar hela arbetslaget och hela skolan.

3.6 Specialpedagogikens betydelse genom tiderna

1842 infördes folkskolestadga där alla svenska barn skulle gå igenom det allmänna skolväsendet. I varje socken och varje stad skulle det finnas en skola med en godkänd folkskollärare. Då som nu fanns det elever som av olika anledningar inte klarade av skolgången och enligt Maltén (1985): ”Tvingades, ofta med hjälp av aga att tysta ’sitta av’ sin skoltid” (s. 7). Eftersom klasserna var stora och lärarna saknade tillräcklig utbildning fanns det enligt Maltén, inte möjligheter att hjälpa och stödja de elever som hade svårigheter. Ett annat problem var att det inte fanns tillräckligt med bra pedagogiskt material som hade kunnat hjälpa dessa elever. Därför blev det i många fall så, uttrycker Maltén, att elever som hade skolsvårigheter måste ”sitta kvar” en årskurs.

3.6.1 Minikurser

1842 infördes också en segregering i form av minikurser för fattiga och ”svagt” begåvade barn. Dessa kurser omfattade elementära kunskaper i kristendomskunskap, modersmålet och räkning. Vid sekelskiftet togs dessa kurser bort då man ansåg att det gick att ”differentiera genom kvarsittning och genom att införa hjälpklasser” (Ahlström, Emanuelsson och Wallin, 1986, s.32).

Maltén (1985) menar att det generellt nog kan sägas att den elevsyn som var rådande under perioden 1842-1955 gick ut på att alla elever som avvek, vad gäller de uppsatta normerna för prestation och beteende, skulle avskiljas och förvisas till en utifrån handikappet anpassad studiesituation. Förklaringarna som gavs till att de här barnen var svagt begåvade var, att det var biologiskt betingat och skulle botas med mediciner. Olika former av tester och bedömningsgrunder tillämpades för att på ett ”objektivt” sätt differentiera barnen.

3.6.2 Särskild specialundervisning

I och med den första läroplanen för grundskolan (Lgr 62) infördes en ny form av specialundervisning ”särskild specialundervisning”. Elever med särskilda behov fick gå ifrån den vanliga klassen till en kliniklärare där de fick gå igenom speciella övningsprogram. Eftersom dessa verksamheter medförde negativa konsekvenser för många elever i form av utstötning och att det var svårt att se några positiva effekter av den här verksamheten, ställdes kravet att så många elever som möjligt skulle få gå i en integrerad skola. I den integrerade skolan behövde inte avvikande elever direkt utpekas som avvikare, och speciallärarna kunde nu hjälpa fler elever eftersom de inte längre arbetade i en fast grupp, utan i en verksamhet som mer utgick från elevers behov (Maltén, 1985). SIA-utredningen kom 1974 där det demokratiska deltagarperspektivet lyftes fram. Specialpedagogikens alltmer förebyggande verksamhet blir under 1980- och 1990-talet starkt knuten till den vanliga verksamheten i skolorna.

3.6.3 Integrering och inkludering

Begreppet inkludering fick stort internationellt genombrott i samband med Salamanca deklARATIONEN (UNESCO; 1994) och ersatte därmed begreppet integration som lanserades på 1960-talet (Nilholm, 2006). Begreppet integrering står för att delarna ska passas in i en helhet som inte riktigt är organiserad utifrån delarnas egenskaper. Barn, vilka definierats som "avvikande", ska passas in i en helhet som "från början" organiserats utifrån det faktum att barn är, och har rätt, att vara olika.

I rapporten skriver Nilholm att under många år blev elever segregerade från gruppen och denna situation gjorde att ett behov av ett nytt begrepp uppstod, inkludering. Begreppet inkludering står för att helheten ska anpassas till delarnas egenskaper. Skolan (som en helhet) ska vara organiserad utifrån det faktum att barn är olika (delarna).

3.6.4 Specialpedagogiken ger förutsättningar för självständighet

Enligt Eriksson, Hermansson och Münger (red.) (2004), kan specialpedagogiken betraktas som ett sätt att stödja människor i deras kamp för självständighet, egenvärde och fullständigt medborgarskap. Detta är basen för det demokratiska samhället för att ge elever med olika funktionshinder, som t.ex. dyslexi och läs- och skrivsvårigheter, förutsättningar att utveckla en kompetens för att själva kunna handskas med sin situation.

Enligt Föhrer Magnusson (2003) lever vi i ett samhälle där det är svårt att undvika att inte kunna läsa och skriva i vårt i dagliga liv och på arbetsplatser. Föhrer Magnusson skriver:

Många tycker att de drunknar i informationsflödet på sina arbeten. Vem kan inte känna igen sig i det? Det är mycket mer påtagligt för dem som har problem med att läsa. Det gäller ju inte bara att läsa information som kommer på datorn utan även alla skrivelser och papper som strömmar in i en aldrig sinande ström (s.242).

Taube (1997) poängterar vikten av att förmågan att kunna prestera idag är det som avgör en individs värde. Det är "fint" att kunna prestera inom det intellektuella området. Läs- och skrivkunnigheten är det första steget mot en intellektuell karriär. Ett modernt samhälle är anpassat för en läs- och skrivkunnig befolkning, ett samhälle dit en del människor inte äger fullständigt medlemskap:

Vuxna människor som av olika anledningar besitter en dåligt utvecklad läs- och skrivförmåga har i de flest fall en mycket svår situation. Förutom problem med utbildning och arbete möter de ofta förödmjukande upplevelser när någon i omgivningen upptäcker att de inte kan vad alla tror att de kan (s.77).

3.7 Dyslexi

Gustavsson (2009), men även andra forskare, lyfter fram att själva begreppet dyslexi har medicinskt ursprung och en grundläggande indelning kan göras i förvärvad dyslexi, dvs. dyslexi till följd av skada eller sjukdom i hjärnan, och utvecklingsdyslexi, dvs. medfödd dyslexi. Lagerström (2011) hävdar att dyslektiska föräldrar oftare får barn med samma problematik. Varje människa har mellan 20 000 – 25 000 gener och oftast är det många olika

gener som är inblandade när något skall formas hos en människa. Exakt vilka kan vara svårt att fastställa. Samma gener kan också fungera lite olika hos oss människor och det här påverkas av vad vi har varit med om. Bara för att vi har vissa gener är det inte säkert att de ger samma effekt hos alla människor. Vissa forskare anser, enligt Lagerström, att dyslexi orsakas av 70 % gener och 30 % miljö. Andra talar om 40 mot 60 eller hälften av varje.

En definition av dyslexi som fick genomslag och länge var den dominerande i Sverige, formulerades av World Federation of Neurology, 1968 (i Gustavsson, 2009). I svensk översättning lyder denna: "En störning som kommer till uttryck i svårigheter att lära sig läsa trots vanlig undervisning, normal intelligens och rimliga socio-kulturella villkor" (s.9). Gustavsson menar att det finns flera problem med denna definition då den inte innehåller särskilt specifika uttalanden och konsekvenserna blir svåra att försvara, både logiskt och ur ett rättviseperspektiv. Problemet är att definitionen inte tar hänsyn till att det förstås är möjligt, eller till och med vanligt, att en individ har flera problem samtidigt.

3.8 Självbild och prestationer

I utbildningen till speciallärare har vi förstått att det finns forskning som under en lång tid visat på de stora konsekvenser som läs- och skrivsvårigheter kan ha på en människas uppfattning om sig själv. Taube (2003) har studerat självbild och läsinlärning hos skolbarn. Studien är kvantitativt inriktad och Taube hävdar, att det finns samband mellan att ha svagt självförtroende och att uppvisa brister i läsförmågan. Taube är dock försiktig med att uttala sig om ett orsaksförhållande mellan självförtroende och läsning och menar att det finns två sätt att se på sambandet. Barnet kan komma till skolan med bristande självförtroende och därmed misslyckas i enlighet med sin syn på sig själv. Alternativt kommer barnet till skolan med höga förväntningar och när barnet sedan brister i sin läsinlärning påverkas självförtroendet i negativ riktning.

3.8.1 Högpresterande och lågpresterande elever

Enligt Taube (1997) skiljer det väsentligt mellan högpresterande och lågpresterande elever hur de uppfattar sig själva när det gäller deras värde och prestationsförmåga. De högpresterande eleverna har en hög uppfattning om sig själva medan de lågpresterande eleverna generellt sett har en negativ syn på sig själva och hyser känslor av otillräcklighet.

3.8.2 Motivationens betydelse för självbilden

Motivation hänger i mångt och mycket nära samman med en individs självbild, menar Swalander (2009), och därför kan dyslexi även ha en stark återverkan på en persons motivation. Det finns ett klart och tydligt negativt samband mellan tidiga och fortsatta problem med läsning och självbild. Dessa problem tenderar att bli långvariga och kan visa sig i olika stressymptom. Swalander menar att dyslexi har en tydlig negativ påverkan på en människans självbild. Elevens uppfattning om sin förmåga blir därmed låg och det finns risk att eleven inte anstränger sig och dessutom får negativa känslor inför presentationer. Eleven försöker undvika uppgifter som innebär att man måste läsa. Detta kan så småningom leda till att elever med dyslexi utvecklar ett mönster av inlärd hjälplöshet vilket innebär låg självkänsla, svaga prestationer, minskade förväntningar, minskad motivation, dålig uthållighet

samt passivitet. Lärare som möter elever med dyslexi kan själva hamna i ett slags hjälplöshetsstillstånd och denna negativa attityd har också visat färga av sig på eleverna.

3.8.3 Specialpedagogikens betydelse för självbilden

Som nämnts tidigare finns mycket forskning kring läs-och skrivsvårigheter, dyslexi och självbild. Några ytterligare forskare som vi vill nämna är bl.a. Groth (2007), som i sin studie om hur elever i skolår 5-9 upplever specialpedagogiskt stöd och hur bland annat deras självbild påverkas, uppfattar eleverna det specialpedagogiska stödet tudelat. En elev i hans studie tycker det är jobbigt att lämna klassen och gå iväg till specialläraren och försöker klara av allt skolarbete själv. Hon känner ett utanförskap då hon vill vara som alla andra. Samtidigt upplever eleverna det som positivt när de känner att de klarar av skolarbetet bättre med det specialpedagogiska stödet. Trots det menar Groth kan resultatet i hans studie tyda på att den specialpedagogiska verksamheten kan innebära något negativt, som kan förklaras utifrån sociala processer runt avvikelse.

En annan forskare, Carlsson (2011), tar i sin avhandling upp hur tjugo barn i åldrarna 10-13 hanterar sina dyslexidiagnoser. Hon refererar till fyra olika förhållningssätt som barnen använde sig av. Några använde sina diagnoser för att beskriva sig själva och andra undvek att hamna i ett problemorienterat perspektiv genom att sätta den i samband med skolan. Ett tredje förhållningssätt var att de helt enkelt inte tog till sig diagnosen, de avvisade den helt och hållet. Det fjärde förhållningssättet var att några barn avvisade både diagnos och problem för att de skämdes för att vara någon som behövde hjälp.

3.8.4 Krav och misslyckanden

Skolgången är en hård erfarenhet för de elever som har läs- och skrivsvårigheter, menar Elbro (2004). Det är ytterst få tillfällen under en skoldag då det inte ställs krav på läs- och skrivfärdighet och det påverkar dessa elever. Lusten att lära, att gå till skolan och att känna självförtroende, påverkas negativt som en följd av läs- och skrivsvårigheter och ständiga misslyckanden. Även Høien och Lundberg (1999) tar upp detta och menar att eftersom det är så ansträngande och svårt för dyslektikern att utveckla säker ordavkodning ger många upp. Det är en så stor mental ansträngning och ger så litet i utbyte att det enligt Høien och Lundberg för många blir en motsatt Matteus-effekt. De menar att dyslektikern som ger upp att träna för att uppnå automatiserad ordavkodning, löper stor risk att hamna i en negativ spiral på grund av för lite lästräning till skillnad från de som läser mycket och istället hamnar i en positiv spiral.

Det gäller inte bara i skolan att man ska läsa sig till kunskap om de flesta ämnen, utan det gäller också i vardagslivet. Enligt Elbro väljer därför många ungdomar och vuxna med läs- och skrivsvårigheter inte gärna utbildningar och vidareutbildningar som ställer krav på läsning och skrivning.

Ju äldre eleven är, desto större blir inverkan på självbilden. Individer som under sin skolgång och även senare i vuxenlivet har haft svårigheter med skriftspråket har vid många tillfällen och under lång tid upplevt motgångar och misslyckanden som påverkat deras självbild. Enligt Samuelsson (2009) har de skriftspråkliga svårigheterna under ett livslopp påverkat individer och funnit att deras erfarenheter resulterat i emotionell osäkerhet. Dessa individer har inte fått någon förklaring till sina svårigheter, de känner sig missförstådda och får skuld känslor. Men

enligt Nielsen (2005) finns det dock många barn och ungdomar som inte ger upp trots sina svårigheter och vuxna som åter börjar läsa. Dessa personer finner, ibland med skolans hjälp, ibland på annat sätt vägar som utvecklar läs- och skrivförmågan.

3.8.5 Dålig självbild begränsar val

Taube (1997) ställer frågan hur man mäter självbild och menar att det inte finns någon mätteknik som på något sätt kan ge en helt korrekt bild av varje persons totala självuppfattning. Därmed är forskaren hänvisad till att dra slutsatser om en persons självbild utifrån hur han betar sig. Då är, enligt Taube, livsvärldsfenomenologin ett bra sätt att försöka mäta en persons självuppfattning eller självbild av sig själv.

Enligt Eriksson Gustavsson (2002) visar forskning att många dyslektiker väljer utbildningar och kurser i vilka läs- och skrivkraven är låga av rädsla för att misslyckas med teoretiska studier. Inte bara studier och yrkesval begränsas av den dåliga självbilden och osäkerheten utan också det privata livet. Till vardagslivet hör många situationer där det ställs krav på läs- och skrivkompetens och är något som de flesta av oss tar för givet utan att nämnvärt reflektera över det. Men att då exempelvis inte kunna göra självdeklarationen utan hjälp, läsa sagor för sina barn och hjälpa dem med läxorna undergräver ständigt tron på den egna förmågan som begränsas av de skriftspråkliga svårigheterna. Taube (1997) bekräftar det som Eriksson Gustavsson tar upp om dålig självbild:

”Självuppfattningens värderande dimension är den sida av självbegreppet som har intresserat självbildsforskare mest. Flera faktorer anses utöva inflytande på en individs självvärdering. Hit hör personens jämförelse mellan ideal-jaget (sådan som han skulle vilja vara) och sitt upplevda jag. Viktigt är också individens uppfattning om hur andra värderar honom” (s.22).

3.8.6 Strategier och utmaningar

Samuelsson hävdar att de som utvecklar fungerande strategier och lärt sig använda kompensatoriskt skriftspråkligt stöd upplever trygghet och vågar samtidigt utmana sin kapacitet. En av intervjupersonerna i vår studie berättar om hur mycket det betyder med uppskattning. Lagerström (2011) poängterar vikten av uppmuntran då personer med dyslexi lätt tappar självförtroendet i sin kamp med bokstäverna.

Taube (1997) anser att självuppfattningen fungerar som ett filter som endast släpper in intryck som stämmer med tidigare uppfattningar om hur världen är. Då vi alla har skilda livserfarenheter så är varje självbild unik. Ingen har mött det samma som vi har gjort. Föhrer Magnusson (2003) skriver att: ”En förutsättning för att kunna se sina läs- och skrivsvårigheter som en tillgång är att man kommit så långt att man accepterar, erkänt och fått distans till den” (s.346).

3.9 Språkliga svagheter

Föhrer och Magnusson (2010) påpekar, att hos vissa barn märks den språkliga svagheten redan när de är mycket små. Det tar längre tid för dem än för andra att börja tala och utveckla sitt språk. Även när de börjat prata kan det dröja innan de kan berätta om sina upplevelser och

använda långa och lite mer invecklade meningar. Att få till slutet på orden med alla ändelser, tar också tid. En del barn kan också vara senare med att utveckla sitt ordförråd. De kan ha svårt att lära sig nya ord, att komma ihåg hur de låter och vad de betyder. Somliga har också problem med att ur minnet plocka fram de ord de faktiskt kan. Det gör att orden inte finns tillgängliga i den takt de har bruk för dem.

3.10 Sociala medier

Stakston (2011) menar, att genom att människor förenas i samtal, byggs det upp en relation med fantastiska följder som gemenskap, förståelse och tillit. Mötet är grunden. All verksamhet och idéutveckling tar sin utgångspunkt i mötet. Idéer kommer upp till ytan. Erfarenheter byts. Engagemang skapas. Det som sker på bloggar, i twitterflöden och på Facebook är inget annat än möten. Det är klart att det är skillnad mellan att samtala i mobil och i föreningslokalen, men grunden är densamma. För det är i möten - stort eller litet, analogt eller digitalt - som vi delar våra tankar och visioner, byter åsikter med varandra och skapar något tillsammans.

Jacobson, Björn och Svensson (2009) påpekar, att ett aktivt användande av datorer i skolan kan vara ett stort steg för många pedagoger, men säkerligen inte för barn och ungdomar. En undersökning genomfördes 2008 av SCB som visade att nästan 90 % av invånarna i Sverige har en egen persondator i hemmet och av de tillfrågade ungdomarna mellan 10 och 18 år har över 90 % en egen mobiltelefon. Dessa siffror ger oss en bild av digitala mediers roll i ungdomars vardag.

3.11 Dyslexi och vuxna

Eriksson Gustavsson (2009) belyser att lära sig läsa och skriva är för de flesta av oss en självklar del i anpassningen till ett väl fungerande vuxenliv. Vårt demokratiska samhälle, arbetslivet och kravet på ett livslångt lärande förutsätter att den vuxna befolkningens skriftspråkliga kompetens håller en hög nivå för att var och en ska kunna göra viktiga val, lösa problem eller utföra komplicerade handlingar. Idag är vårt samhälle totalt genomsyrat av skriften som har blivit det överordnade informationsmedlet, enligt Carlsson (2011). Kunskap om, och förståelse för, vuxna med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är därför nödvändig för att skapa goda livsbetingelser i dagens samhälle. Kunskapen behövs även för att utveckla undervisning och utbildning i läsandets och skrivandets konst. Carlsson menar att vid vidare studier möter den vuxne eleven tryckta texter i alla ämnen och detta kan då bli en stor belastning för studerande med dyslexi. Det förväntas också av den studerande att kunna svara tillräckligt utförligt på skriftliga frågor. Eftersom skriftspråket inte är ett fungerande verktyg för de studerande är detta ett ständigt återkommande problem, påpekar Carlsson.

3.11.1 Skriftspråkliga svårigheter i vuxen ålder

Swalander (2009) menar, att personer som under barn- och ungdomsåren kämpat med och upplevt läs- och skrivinlärningen som problematisk, brottas ofta med skriftspråkliga svårigheter även i vuxen ålder. De svårigheter som kvarstår är oftast fonologiska svårigheter, vilket resulterar i ordavkodnings - och stavningsproblem. Vuxna personer med läs- och skrivsvårigheter behöver ofta lång tid på sig för att bearbeta läs- och skrivuppgifter med god förståelse men många kan med hjälp av väl utvecklade strategier hantera de skriftspråkliga

krav de ställs inför i bland annat arbetslivet. Även Nielsen (2005) bekräftar i sin avhandling att många vuxna med läs- och skrivsvårigheter hävdar att de inte vågar påbörja en utbildning då de är rädda att misslyckas på nytt. Enligt Svalander har individer, som under lång tid och i många situationer haft problem med skriftspråket, upplevelser av misslyckanden som påverkat deras självbild. Många väljer därför bort fortsatta studier och arbetsuppgifter som ställer krav på den skriftspråkliga förmågan och de känner sig begränsade i vardagslivet. De som däremot utvecklat väl fungerande strategier för att möta skriftspråkliga krav och lärt sig använda kompensatoriskt skriftspråkligt stöd, arbetar utifrån sin verkliga förmåga och upplever trygghet i att känna sina gränser och samtidigt utmana sin kapacitet.

Samuelsson (2009) beskriver forskningen om läs- och skrivsvårigheter efter skoltiden och i vuxen ålder vara av relativt begränsad omfattning. Samuelsson menar att det troligen beror på att den forskning som görs på den skriftspråkliga utvecklingen fokuserar på den språkliga lärandeprocessen.

Enligt Samuelsson är det vanligt att läs- och skrivsvårigheter kvarstår även i vuxen ålder. Samuelsson skriver:

Individer som i vuxen ålder inte har förbättrat sin läsförmåga uttrycker att de använder kompenserande strategier för att komma runt sina problem, särskilt i samband med läskrav i arbetslivet. De som lyckas allra bäst med att på ett tillfredsställande sätt hantera sina svårigheter, är målinriktade personer med gott självförtroende som har accepterat sina svårigheter (s. 201).

Samuelsson belyser att de aktiva pedagogiska insatserna under de första skolåren gör att de flesta lär sig läsa och skriva. Forskningen är mer fokuserad på den tidiga inlärningsprocessen och därmed finns det inte så mycket forskning kring läs- och skrivsvårigheter efter skoltiden och för vuxna. Lässvårigheterna kvarstår vanligtvis i vuxen ålder. Vuxna som inte har förbättrat sin läsförmåga använder sig ofta av kompenserande strategier för att kringgå sina problem. De som lyckas bäst är de målinriktade individerna med gott självförtroende som har accepterat sina svårigheter.

Samuelsson uttrycker att problem med den fonologiska medvetenheten är utmärkande för personer med läs- och skrivsvårigheter och den kvarstår ofta hela livet. Svårigheterna orsakas av brister i den del av den fonologiska medvetenheten som ställer krav på den metalingvistiska förmågan såsom fonem, språkljud och segmentering. Det som kännetecknar den vuxnes läs- och skrivsvårigheter är alltså det fonologiska processandet vid läsning och skrivning. Det verbala arbetsminnet är ett problem och kompenseras med en visuell förmåga. Förutom fonologiska problem är det även svårt med avkodningen och så kallad "rapid naming" – snabb benämning av ord. Att ha tillgång till en snabb benämning av ord och begrepp har betydelse för läshastighet och läsförståelse.

3.11.2 Behovet av tid

Tiden man avsätter för läsning och skrivning är en viktig och kritisk faktor då det gäller att hantera de läs- och skrivkrav som samhället ställer. I Samuelsson poängteras att vuxna undersökningsdeltagare med läs- och skrivproblem lyfter fram vikten av att ha gott om tid för att bearbeta läs- och skrivuppgifter.

Samuelsson påpekar att i en liknande studie visar sig att problem med läshastighet var en av de svårigheter som kvarstod i vuxen ålder hos dem som under skoltiden haft problem med sin läsning och skrivning. I en annan studie framkom, enligt Samuelsson, att studenter med dyslexi presterade på samma nivå som studenter utan dyslexi, om förutsättningarna är de rätta. De båda studentgrupperna uppvisade samma förmåga, däremot skilde lästiden grupperna åt i avseendet att studenterna med svårigheter behövde mer tid för att lösa uppgifterna.

3.12 Styrdokument

I detta avsnitt ges inblick i de styrdokument som är gällande för de olika skolformerna och för den specialpedagogiska verksamheten kring elever i behov av särskilt stöd. Styrdokumentet är styrande för skolorna vad gäller vilken syn på elever i behov av särskilt stöd som ska vara rådande ute i skolverksamheterna liksom vid utformandet av det specialpedagogiska stödet.

3.12.1 Skollag

Den 1 juli 2011, trädde den nya skollagen i kraft. Den nya skollagen ska börja tillämpas på utbildningar och annan verksamhet den 1 juli, 2011. För vuxenutbildningen gäller lagen från och med den 1 juli, 2012. Samtidigt som den nya skollagen börjar gälla finns undantagsbestämmelser för vissa elevgrupper, områden och beslut där äldre bestämmelser ska tillämpas under en övergångsperiod. Den nya skollagstiftningen gäller för elever som går i åk 8 i grundskolan och för elever som började gymnasieskolan efter den 1 juli 2011. Elever som läsåret 2011/2012 går i åk 9 i grundskolan eller i grundsärskolan, samt elever som påbörjade gymnasieskolan eller gymnasiesärskolan före 1 juli 2011, följer dock 1985-års skollagstiftning. Det gäller även elever i åk 10 i specialskolan.

I samband med att den nya skollagen trädde i kraft har begreppet skolhälsovård ersatts med elevhälsa. Skolan måste nu, precis som tidigare, ge eleverna tillgång till läkare och skolsköterska, men även tillgång till kurator, skolpsykolog och personal med specialpedagogisk kompetens. Varje skola avgör på vilket sätt funktionerna ska finnas tillgängliga. Detta är på inte sätt några nya funktioner ute på skolorna men i den nya lagstiftningen görs det tydligt att elevhälsan främst ska verka förebyggande och hälsofrämjande. En övergripande uppgift är att stödja elevernas utveckling mot utbildningens mål. Elevhälsan ska vara en strategisk resurs i skolan i syfte att påverka skolresultaten. Resurserna ska med andra ord bidra till att skapa miljöer som främjar inte bara hälsa och utveckling utan också själva lärandet (Skolinspektionen 2011a, 2011b).

Skollagen innehåller grundläggande bestämmelser om skolväsendet samt om vissa särskilda utbildningsformer och annan pedagogisk verksamhet. I skollagen regleras vilka rättigheter och skyldigheter barn, elever och deras vårdnadshavare har. I skollagen framgår också de krav som ställs på huvudmannen för verksamheten. Skollagen beslutas av riksdagen. I skollagen specificeras bland annat det särskilda stöd som elev i behov av särskilt stöd ska ges (Skollag 2010:800, bil. 2).

3.12.2 Lpo 94

Lgr 80 ersattes av läroplanen Lpo94 där staten står för riktlinjerna för skolverksamheten och kommunerna ansvarar för genomförandet. Den första utgåvan av Lpo 94 bygger på skollagen. Det betonas i läroplanen för det obligatoriska skolväsendet Lpo 94, att alla barn ska ha lika tillgång till utbildning, samt att denna utbildning ska vara likvärdig i alla skolformer. Det står också att skolans uppgift skall vara att låta varje elev finna sin egenart, samt att undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Det poängteras särskilt att skolan skall ta ”ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen” (Utbildningsdepartementet, 1994 s. 6).

Skollag (1985: 1100), 4 kap. Grundskolan, 1§ handlar om att särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet och att rektor ska fatta beslut om detta. Åtgärdsprogram skall utarbetas av berörd personal om en elev behöver särskilda stödåtgärder. Vid utarbetandet av åtgärdsprogrammet bör skolpersonalen samråda med eleven och elevens vårdnadshavare.

Vidare står det att undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Det tas upp att ”Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov” och att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd i stället ges i en särskild undervisningsgrupp (SFS, 1994, 5 kap., 5§).

3.12.3 Lgr 11

Från och med höstterminen 2011 gäller en ny läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Vad som framförallt skiljer från Lpo 94 är att kursplaner för samtliga ämnen bakas in i läroplanen och dessa beskriver mål som elever ska ha uppnått i slutet av skolår 3, 6 och 9, i Lpo 94 var målen satta för skolår 3, 5 och 9.

I samband med införandet av Lgr 11 har en ny betygsskala införts, A till och med E som godkända betyg, samt F som ersätter det tidigare ”icke godkänd”. För elever som har så stor frånvaro att betyg inte kan sättas kommer ett horisontellt streck sättas i betygskatalogen. Betygssteget F och ett horisontellt streck kommer inte att användas i särskolan. Dock kommer betygen även i Lgr 11 vara av karaktären summativ bedömning.

Förhoppningarna är nu att många fler elever ska ha möjlighet att nå skolans kunskapsmål om kraven görs tydliga, elevernas kunskaper kontinuerligt följs upp och utvärderas, resultaten kommuniceras med hemmen och stöd sätts in tidigt.

3.12.4 Gy 2011

Den nya läroplanen Gy 2011 innebär en omfattande förändring av den svenska gymnasieskolan. Reformen startade gälla från läsåret 2011/2012 för de elever som började första året. De elever som började gymnasiet med den gamla läroplanen kommer att ha den kvar hela utbildningen. I Gy 2011 är några förändringar, förutom nytt betygssystem, att det ställs högre krav på behörighet till gymnasieskolan, minskad valfrihet och större skillnad på yrkesprogram och högskoleförberedande program. Detta är några förändringar som skett inom Gy 2011.

4 Metod och genomförande

I det här avsnittet redovisas de metoder som har tillämpats i studien. Undersökningsfrågorna kommer att besvaras av litteraturstudier samt tolkning och analys av genomförda intervjuer. En kort information om hur urvalet gjordes av undersökningspersonerna beskrivs, samt en presentation av undersökningsgruppen. En beskrivning av den analys och tolkning som gjorts av litteratur och empiri, ger läsaren en möjlighet att ta ställning till tillförlitligheten och trovärdigheten hos studien. Forskningsetiska hänsynstaganden redovisas i slutet av det här kapitlet.

4.1 Forskningsansats

Den här studien har en fenomenologisk utgångspunkt. Enligt Bengtsson (2005) finns det flera olika varianter av fenomenologin och därför behöver man hitta konstanter, dvs. det som är gemensamt och förenar. Som en sådan konstant räknas det. "Fenomenologiska uppropet" att "gå tillbaka till sakerna själva" (s.11). Med det menas att inte endast undersöka saker i sig eftersom sakerna samtidigt är förbundna med en vändning mot ett subjekt. Vad Bengtsson menar är att de saker som forskare vill undersöka är "alltid saker för någon, aldrig saker i sig själva".

Ordet fenomen härstammar från grekiska där det har betydelsen "det som visar sig", och inom fenomenologin menar man att det inte kan finnas något som visar sig utan att det finns någon att visa sig för (s.12). I den här studien skildras unga människors livsvärldar och det uttrycket förklarar Bengtsson, är den värld som vi alltid redan lever i tillsammans med andra människor och som man kan stå i ett kommunikativt förhållande med.

4.1.1 Livsvärldar

Den här undersökningen är byggd på att studera människors livsvärldar, genom att genomföra och tolka sex fenomenologiska intervjuer för att med hjälp av hermeneutiken förstå, tolka och analysera undersökningspersonernas erfarenheter och upplevelser av skoltiden som dyslektiker. Kvale (1997) skriver om forskningsintervjun:

Forskningsintervjun är ett samtal om den mänskliga livsvärlden, där den muntliga diskursen förvandlas till texter som ska tolkas. Hermeneutiken är alltså dubbelt relevant för intervjuforskning: först genom att kasta ljus över den dialog som skapar de intervjutexter som ska tolkas och sedan genom att klarlägga den process där intervjutexterna tolkas, vilken återigen kan uppfattas som en dialog eller ett samtal med texten (s.49).

Den här studien vill tillvarata våra undersökningspersoners kunskap, tankar och erfarenheter av att leva med dyslexi. Studien bygger på kvalitativa, halvstrukturerade intervjuer för att kunna tolka resultaten i ett jämförande perspektiv. Stukát (2005) menar att det är vanligast att kategorisera studier i kvantitativ eller kvalitativ forskning. Kvalitativa studier används då syftet är att få ett helhetsperspektiv där forskarens syfte är att kunna förstå och tolka det som oftast kommit fram i öppna intervjuer eller observationer som varit ostrukturerade.

4.1.2 Livsvärldsgrundad forskning

Kvale (1997) menar att en halvstrukturerad livsvärldsintervju kan: ”Definieras som en intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening” (s.13). Han menar att intervjun kommer att påminna om ett vardagligt samtal, men är inte ett samtal mellan likställda då det är forskaren som med sina omsorgsfullt ställda frågor definierar och kontrollerar situationen, för att: ”Sedan kritiskt följer upp den intervjuades svar på frågorna” (s.13).

I en livsvärldsgrundad forskning finns det inte endast en metod och några regler som styr när det gäller empirisk forskning av livsvärldar, bedömning av forskningsresultat samt insamlings- och bearbetningsmetoder. Det som är väsentligt är att metoden eller metoderna är adekvata för de frågeställningar som ska ställas och att de anpassas till den verklighet som forskaren vill ha kunskap om (Bengtsson, 2005). Inom livsvärldsfenomenologin där man utgår från pluralismen ser man verkligheten som mångfaldig, sammanflätad och komplex och att den inte delas upp. Med det menas att liv och värld inte kan förstås om de skiljs åt, utan är beroende av ett samspel och av varandra (Bengtsson, personlig kommunikation, 1/11-11). En livsvärldsfenomenologisk studie skulle se elevernas livsvärldar utan några uppdelningar där förnuft, kropp, själ och det inre och yttre finns med. Människan kan ändra sin tillvaro genom att lära sig använda nya verktyg. Då lärs efterhand nya saker in utan att behöva tänka efter. När den processen är automatiserad har en ny vana skapats. Det kan vara t.ex. att elever med läs- och skrivsvårigheter lär sig att använda stavningsprogram på datorn och att använda Daisy-spelare som ett naturligt hjälpmedel.

4.1.3 Olika verktyg vid tolkning

I den livsvärldsfenomenologiska studien behövs olika verktyg i processen för att kunna tolka det material som forskaren får fram. Ett sådant verktyg är som tidigare nämnts hermeneutiken. Forsmark (i Ahlberg, 2009) beskriver hermeneutiken som en förståelse- och tolkningslära som ger möjlighet till att leva sig in i och få förståelse för andra människor. Bengtsson menar att en tolkning sker hela tiden i den livsvärldsfenomenologiska studien, både vid insamlingen och när materialet ska bearbetas (Bengtsson, personlig kommunikation 2/11-11). Texter ska tolkas men också handlingar och föremål. Tolkningen bidrar till att förståelsen av andra människors livsvärldar ökar när forskarens horisont förändras och utvidgas. En ökad kunskap och insikt i andra människors livsvärldar bidrar till att ge ökad förståelse och verktyg från ett specialpedagogiskt perspektiv om bemötande av eleverna, deras delaktighet och om åtgärder och lärande. Liv och värld är integrerad och vi rör oss hela tiden mellan olika regionala världar såsom klassrummet och grupprummet, storgrupp och liten grupp. Som speciallärare är kunskap om elevens olika livsvärldar viktigt för att kunna hjälpa eleven att överbrygga svårigheter mellan dessa olika livsvärldar. Men för att kunna göra detta måste jag sätta min egen förförståelse eller förutfattade åsikter åt sidan för att se elevens upplevda livsvärld (Bengtsson, personlig kommunikation, 1/11-11).

4.1.4 Vidgad horisont

I den här undersökningen intervjuas sex undersökningspersoner för att få ta del av deras livsvärldsberättelser och det kommer att ge oss ökad kunskap och insikt i hur det är att leva med dyslexi och hur det bemötande som skolan ger dyslektiker kan påverka deras självbild och självförtroende. Den kunskapen förändrar och vidgar vår horisont som forskare och ger

oss verktyg i vårt arbete som pedagoger och speciallärare för att hjälpa elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter.

4.2 Metodval

Den här studien är byggd på halvstrukturerade intervjuer (Stukát, 2005) och som av Kvale och Brinkmann (2009) kallas för halvstrukturerade livsvärldsintervjuer. Vid intervjuerna har intervjuguider använts som var indelade i olika grupper eller teman (Stukát, 2005) och som följde frågeställningarna i studiens syfte. Detta möjliggjorde också för oss att följa upp med följdfrågor beroende på vad undersökningsspersonerna svarade, för att kunna tränga ner djupare i deras livsvärld men också för att få ett förtydligande när något var oklart. Kvale och Brinkmann (2009) menar att det är viktigt för att få del av den intervjuades utveckling och ibland oväntade svar att då som intervjuare vara spontan i sättet att intervjua. Analysen börjar, enligt Kvale och Brinkmann, redan när man vid intervjun börjar ställa följdfrågor och klargörande frågor för att få bekräftat från intervjupersonen att svaren uppfattats rätt.

4.3 Urvalsgrupp

Stukát (2005) menar att i kvalitativa studier försöker man inte i statistisk mening få ett representativt urval. I en studie som vår vill man ha så stor variation som möjligt av uppfattningar och inte ett antal fall som liknar varandra. I kvalitativa studier är det svårt att använda sig av generalisering och istället bör man försöka se olika kategorier av uppfattningar som finns inom studien och vilka personer det är som har dessa.

I vår önskan att ha så stor variation som möjligt i en liten undersökningsgrupp har strategiska urval gjorts, vilket innebär att på förhand har det bestämts av oss vilka olika kategorier av undersökningsspersoner som ska intervjuas. Beslut togs inom vilket åldersspann de skulle befinna sig, detta för att få möjlighet att intervjua dels personer som går på gymnasiet, men också att få möjlighet att intervjua högskolestuderande. I den här studien eftersträvas också att få så jämn fördelning som möjligt, både när det gäller kön men även ha med personer i undersökningen som har annan etnisk bakgrund än den svenska. Poängteras bör att vi inte fokuserar dyslexi på två språk då de undersökningsspersoner som har en annan etnisk bakgrund har växt upp i Sverige och således genomgått minst svensk grundskola.

I undersökningen har sex unga dyslektiker i åldrarna 17 – 27 intervjuats. Kontakt med dessa personer togs dels genom direktkontakt, men också via kontaktpersoner som i sin roll som specialpedagog eller handledare har kommit i kontakt med några av dem. Undersökningen omfattar elever på kommunala gymnasieskolor och högskola. Undersökningsgruppen består av tre unga män och tre unga kvinnor. Två av undersökningsspersonerna har ett annat ursprung än svenskt. Personerna i undersökningen bor i två jämnstora städer, båda med ca 100 000 invånare, i södra och västra Sverige.

4.4 Presentation av undersökningsgruppen

I det här avsnittet presenteras deltagarna i undersökningen. Alla i den här undersökningen är avidentifierade, vilket i det här sammanhanget innebär att de har fått ett annat namn och annan fakta som skulle kunna identifiera dem har ändrats. Lagerström (2011) skriver: "Det

konstiga är egentligen inte att några av oss har svårt att läsa, det underliga är att människan kan läsa överhuvudtaget” (s.40).

4.4.1 Lale

Lale, som är 27 år gammal, är född och uppvuxen i en stad i västra Sverige. Hennes föräldrar kommer från ett sydeuropeiskt land och i hemmet talas enbart föräldrarnas modersmål. Hon kände ofta frustration i skolan, särskilt vid provtillfällen, då hon visste att hon kunde så mycket mer än det hon fick ner på pappret. Hon berättar i intervjun att ”jag kunde ofta mer än klasskamraterna, men jag fick aldrig mer än G i betyg”. Det var först när hon började läsa på Komvux som hon fick göra en utredning och fick diagnos att hon hade dyslexi. Lale läser nu till lärare och får förlängd provtid och har fått erbjudande om anteckningshjälp. Det senare tycker hon inte hjälper henne eftersom det är svårt att förstå andras anteckningar.

Lale uppger också att hon vid några tillfällen blev så illa kränkt av en lärare på högskolan att hon avbröt sina studier. Hon har nu återupptagit dem igen och känner att hennes erfarenheter av att ha dyslexi när det gäller bemötandet från andra kommer hon att ha nytta av i sin kommande roll som lärare. Lale är dock orolig över att hennes dyslexi kan hindra henne från att få arbeta som lärare.

4.4.2 Stefan

Stefan, som är nyligen fyllda 18 år, kommer från en medelstor västsvensk stad. Han är född och uppvuxen i Sverige, men hans föräldrar kommer från ett annat nordiskt land. Stefan fick tidigt i grundskolan svårigheter och fick gå om andra klass. Han berättar att han blev stökig och busig och hittade på allt möjligt för att slippa läsa och skriva. Han blev klassens clown för att distrahera lärarna från sina svårigheter. När han började femte klass blev han erbjuden en assistent som skulle hjälpa honom i skolan, men han gjorde allt möjligt för att slippa henne: ”Jag mobbade henne och sa elaka saker till henne för jag ville vara som alla andra, inte ha någon vuxen som skulle sitta bredvid mig”.

Problemen fortsatte för Stefan även i högstadiet och han fortsatte att slåss och att skolka. Det hela slutade med att han fick börja på IV-programmet, det som nu heter Introduktionsprogrammet. Första året där gick inte heller bra, förutom i engelska där hans muntliga förmåga gjorde att han lyckades ta sitt första betyg. Fjorton olika tester utfördes av specialpedagogen, men Stefan förändrade inte sitt beteende. Varken Stefan, klassföreståndare eller andra undervisande lärare delgavs resultaten från de olika testerna.

Andra året började en ny specialpedagog som i samtal med Stefan började arbeta med hans självkänsla och självförtroende. Stefan fick efterhand ta del av hennes anteckningar från deras möten och kunde så småningom själv se hur hans självförtroende växte. Det förde med sig att hans motivation växte att satsa på skolan. Han berättade att han inte längre brydde sig om när klasskamraterna skrattade när han läste fel, och därmed blev det istället så att de började uppmuntra honom. Han använder Daisy-spelare och har en speciell dator som han använder när han skriver. Stefan tar nu emot stöd och hjälp från lärare och har insett att detta är något han borde ha gjort för länge sedan. Han, i sin tur, har börjat uppmuntra och pusha sina klasskamrater när han märker att de inte gör sitt bästa.

4.4.3 Madeleine

Madeleine, som är 20 år, kommer från en medelstor västsvensk stad. Hon har gått omvårdnadsprogrammet och arbetar nu extra som undersköterska. Hon kommer från en släkt där nästan alla är högutbildade och arbetar som läkare, tandläkare och ingenjörer. Hennes dröm är att bli läkare och hon började läsa på naturvetenskapliga programmet efter grundskolan. Ganska snart upptäckte hon att det var svårt att klara av att läsa all litteratur och pappan som har dyslexi, liksom flera andra i släkten, fick till stånd att Madeleine testades för dyslexi – vilket det också visade sig vara. Trots att hon senare kunde se tillbaka på olika misstag hon gjort som inte observerats, hade hon klarat av grundskolan utan speciella svårigheter.

Det var som sagt när hon började gymnasiet som svårigheterna kom ikapp henne. Madeleine bytte till omvårdnadsprogrammet och där gick det alldeles utmärkt för henne med stöd från, som hon säger: ”Jag hade fantastiska lärare som gjorde allt för att det skulle fungera för mig. Jag fick bland annat en fantastisk mentor som jag kunde kontakta när som helst. Hon fanns alltid där för mig... och finns där fortfarande”. Madeleine har till hösten sökt in till Naturvetenskapligt basår på högskola för att sedan kunna förverkliga sin dröm att bli läkare.

4.4.4 Simon

Simon, som är 17 år, bor i en medelstor stad i södra Sverige. Han går första året på industriprogrammet. I tredje klass började han märka att han inte hängde med i samma takt som sina kompisar. Simons engelsklärare hade en dotter som hade dyslexi och hon fick upp ögonen för att han hade liknande svårigheter som hennes dotter. Hon meddelade elevvårdsteamet och på så sätt startades en utredning. Diagnosen blev klar när han började i fjärde klass. Hans diagnos visade på en svårare form av dyslexi. Simon berättar att han får god hjälp hemma. Han upplever sin dyslexi som att ”springa i en uppførsbacke utan att komma någon vart”!

4.4.5 Mattias

Mattias, som är 17 år, bor i en medelstor stad i södra Sverige. Han går första året på Naturvetenskapliga programmet. Han berättar att han fick kämpa sig igenom låg- och mellanstadiet med sina läs- och skrivsvårigheter och fick en utredning först i åttonde klass som visade att han hade dyslexi. Han har alltid varit öppen med sin dyslexi och ber om hjälp när han behöver det. Mattias upplever att det är stavning och läshastigheten som är jobbigast för honom. Han har alltid haft stöd hemifrån. En strategi som han använt sig av är att läsa, prata och skriva långsamt för att hinna tänka. Det tycker han fungerar bra för honom. Ett viktigt stöd, kände han, var att inte få betyg på sin stavning. Det var en lättnad för honom att det inte betygsattes.

4.4.6 Caroline

Caroline, som är 17 år, bor i en medelstor stad i södra Sverige. Går första året på samhällsprogrammet. Caroline märkte tidigt av att hon inte kunde lika mycket som klasskamraterna. Hon hade svårt med koncentrationen och alla ämnena kändes svåra, även idrottslektionerna var svåra då hon hade svårt att ta in instruktioner från läraren. Längre lyckades hon dölja sina svårigheter då hon är väldigt ambitiös och visste inte vad dyslexi var.

Hon fick veta att hon hade dyslexi i femte klass. Det var när hon gjorde nationella provet som lärarna såg att hon inte hann med och svarade helt annat på frågorna. Carolines pappa och farfar, känner igen sig i Carolines problematik, och pappan fick sin dyslexidiagnos efter att Caroline och hennes lillebror fått sina diagnoser.

Carolines föräldrar, som är engagerade i en dyslexiförening, ger henne mycket stöd hemifrån. Hon berättar att hon nu stöttar sin lillebror mycket eftersom han också fått diagnos att han har dyslexi.

4.5 Genomförande

I det här avsnittet presenteras underlaget till den här studien som består av sex intervjuer med unga dyslektiker som går i gymnasiet eller på högskola/universitet. Syftet med intervjuerna är att få ta del av deras livsvärldar och hur de upplever att skoltiden har påverkat dem som dyslektiker. Vi berättar hur vi har bearbetat, tolkat och analyserat intervjuerna. Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet presenteras under några punkter liksom de formella krav som gäller under begreppet etik. Vidare presenteras helt kort vilka som kan tänkas vara målgrupper i den här studien och avslutar med hur bearbetningen av data som framkom ur intervjuerna gått till.

4.5.1 Intervjuer

Vid samtliga intervjuer informerades undersökningspersonerna om de etiska reglerna och om undersökningens syfte. Tid och plats bestämdes tillsammans och tillstånd gavs från undersökningspersonerna att intervjuerna skulle spelas in med digital diktafon. Något tillstånd från föräldrar bedömdes inte behövas då de yngsta var 17 år och ansågs tillräckligt vuxna för att själva kunna ta ställning till om de ville delta eller ej.

I studien intervjuades sex stycken personer i åldrarna 17 – 27, med jämn könsfördelning, svenskt, annat skandinaviskt samt sydeuropeisk bakgrund. Tre av undersökningspersonerna ville ha frågorna tillsända sig före själva intervjutillfällena. Frågorna var indelade i fyra huvudgrupper som är desamma som syftesfrågorna. Under varje huvudgrupp finns själva undersökningsfrågorna. Vid intervjuerna, som var halvstrukturerade, spelades samtliga in med hjälp av digital diktafon. Detta möjliggjorde för intervjuaren att under samtlets gång kunna ställa följdfrågor och använda intervjuguidens frågor i valfri ordning beroende på hur undersökningspersonerna svarade och berättade. Intervjupersonerna var tillfrågade vid första kontakten om de godkände att inspelning av intervjuerna skedde, vilket alla godkände.

Stukát (2005) anser att en halvstrukturerad intervju ger möjligheter för intervjuare och undersökningspersonen att i samtlet få ett större djup än så vore fallet i en intervju som är strukturerad. Efter varje intervju har den inspelade intervjun snarast skrivits ut på dator.

Enligt Kvale (1997) byggs kunskap upp genom att två personer resonerar om ett ämne av ett gemensamt intresse. Kvale menar att en intervju är en relation mellan två personer som för en dialog och han betonar att kunskap existerar i relationen mellan personen och världen och finns varken inom bara en person eller i världen utanför personen.

Kvale tar också upp att det är skillnader mellan litterära texter och intervjutexter när det gäller hermeneutisk tolkning. Medan de litterära texterna är avslutade texter bidrar intervjuerna till

att skapa de texter som de tolkar och de kan förhandla med intervjupersonerna om sin tolkning. ”Intervjutexten är således inte en given litterär text utan framträder samtidigt som den tolkas; den omfattar både skapandet och den framförhandlade tolkningen av texten” (s. 50). Tolkningen av intervjuerna kan enligt Kvale uppfattas som en dialog eller ett samtal med texten.

4.5.2 Bearbetning, tolkning och analys

Med utgångspunkt i den hermeneutiska spiralen tolkades intervjuerna för att som enligt Bengtsson (2005) ge mesta möjliga rättvisa åt det som tolkas. Groth (2007) beskriver den hermeneutiska cirkeln eller spiralen som hermeneutiken i praktisk tillämpning. Med det menar han att den hermeneutiska spiralen liksom hermeneutiken ger en fördjupad förståelse av till exempel en persons livsvärld. Genom att forskaren studerar detaljer skapas en bättre överblick som samtidigt ger detaljerna ny mening i en fortskridande process.

Den hermeneutiska tolknings- och förståelseprocessen kan ses som ett sorts pusselläggande där helheten och förståelsen av helheten från början verkar bestå av obegripliga bitar eller detaljer. Det är först när detaljerna, pusselbitarna, har satts ihop till en helhet som ”bilden” framträder. Den hermeneutiska spiralen tar ofta sin början i ett ganska planlöst sökande där man konstruerar små helheter som tillsammans växer till större helheter. Det handlar alltså om att vi i vår undersökning går från del till helhet och från helhet till del.

Som nämnts i föregående punkt spelades varje intervju in med digital diktafon. Varje intervju tog mellan 45 – 60 minuter. De transkriberades samma dag efter varje enskilt intervjutillfälle, för att även de tolkningar och iakttagelser som gjorts vid samtalen skulle kunna nedtecknas medan de var i färskt minne. Varje transkribering tog mellan 2-3 timmar. Det kan tyckas tidskrävande, men det ger möjlighet att noga kunna kontrollera vad som sagts i intervjuerna vid genomlysningar. Därefter lyssnades det inspelade materialet igen och jämfördes med transkriberingen för att kontrollera att inget väsentligt missats. Vid transkriberingen markerades även pauser, upprepningar, hummanden osv. för att lättare kunna återuppleva intervjusituationen igen och komma ihåg detaljer. Även de stödanteckningar som gjorts användes.

På grund av geografiskt avstånd omöjliggjordes personlig närvaro av oss båda vid varandras intervjuer, som delats upp mellan oss. Därför fördes flera långa samtal per dag över telefon och det transkriberade materialet skickades via e-post över till varandra. Intervjuerna jämfördes för att se vad som gått bra och om det var någon av intervjufrågorna som behövde revideras, uteslutas eller som kanske behövdes preciseras lite närmare av någon av intervjupersonerna.

Efter att allt material var transkriberat och genomgången lästes materialet igenom ytterligare några gånger för att kunna kategoriseras under de fyra frågeställningar, kategorier, som den här undersökningen har. Det inspelade materialet lyssnades också igenom flera gånger. De frågor och svar som inte ansågs besvara undersökningens forskningsfrågor, eller som på något annat sätt kunde tillföra något till undersökningen, valdes bort. Kvale (1997) varnar för att utskriften av intervjuerna kan bli enbart en samling av verbal data som i slutändan dyker upp slaktat i söndersprängda citat. Man bör ställa sig frågan: ”Hur analyserar jag vad mina intervjupersoner berättat för mig för att berika och fördjupa meningen i vad de sagt?” (s.166). Tolkningen av de inspelade intervjuerna och de transkriberade utskrifterna gjordes i fyra olika steg:

- Det första steget: De inspelade intervjuerna lyssnades igenom flera gånger, transkriberades och därefter lästes utskriften igenom noga för att försöka finna kärnan i det som undersökningspersonerna uttryckte. Spontana reaktioner antecknades på det inspelade och genomlästa materialet.
- Det andra steget: Undersökningspersonernas svar kategoriserades och sorterades in under den här studiens fyra frågeställningar. Lämpliga citat valdes ut, liksom forskningslitteratur som berörde det som kom fram vid undersökningen.
- Det tredje steget: Meningskoncentreringar gjordes av svaren för att lättare i nästa steg kunna göra jämförelser och se eventuella mönster.
- Det fjärde steget: Undersökningspersonernas svar tolkades på nytt för att finna likheter och skillnader och eventuella mönster i deras svar.

Allteftersom arbetet fortskred vidgades våra horisonter när vi tog del av undersökningspersonernas livsvärldar. Bearbetningen av materialet gick enligt den hermeneutiska spiralen omväxlande från helhet till del och från del till helhet när transkriberingarna analyserades, tolkades och diskuterades för att finna mönster, skillnader och likheter.

4.5.3 Bortfall

Det var inget bortfall i vår undersökning när det gäller undersökningspersoner då alla som tillfrågades tackade ja och ställde upp vid respektive intervjutillfälle.

4.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

I det här avsnittet beskrivs närmare vilken betydelse reliabilitet, validitet och generaliserbarhet har för studien.

4.6.1 Reliabilitet

Enligt Stukát (2005) bygger tillförlitligheten eller som det också heter reliabiliteten i undersökningen på vilka mätinstrument som används i undersökningen och hur bra de är på att mäta. För att undersökningen ska anses vara tillförlitlig krävs det att de mätinstrument som har valts ut i undersökningen, i det här fallet halvstrukturerade livsvärldsintervjuer, är det mätinstrument som är det mest lämpliga och som bäst mäter det som önskas att undersökningen ska mäta och för att kunna göra en analys som kan anses vara trovärdig. En möjlighet för läsaren att kontrollera undersökningens reliabilitet för att bilda sig en egen uppfattning om tillförlitligheten är, enligt Stukát, att ge en tydlig beskrivning av mätproceduren.

4.6.2 Validitet

Stukát (2005) anser att validitet är ett betydligt svårare och mer mångtydigt begrepp. Det är detsamma som giltighet, det vill säga ”om man mäter det som man avser att mäta” (s.126). Det är viktigt enligt Stukát att vara uppmärksam på och upprepade gånger ställa frågan till sig att man undersöker det man vill undersöka för validiteten är svårfångad och mångtydig men grundläggande för värdet i undersökningen. För att säkra validiteten, att studien undersöker det som har för avsikt att undersökas, försäkrade vi oss under intervjuerna att vi förstått det undersökningspersonerna sagt och inte tolkat det på ett sätt som inte var det som undersökningspersonerna menade.

4.6.3 Generaliserbarhet

I en kvalitativ studie ställer man till skillnad från den kvalitativa forskningen inte samma grad av anspråk på generaliserbarhet eftersom urvalsgruppen vanligtvis inte väljs ut på samma sätt som i en kvantitativ undersökning där t.ex. slumpgenerator kan användas. Inte heller representerar svaren från undersökningsgruppen i en kvalitativ undersökning som vår en större population och kan också variera från tidpunkt och kontext.

Den här studien har ett begränsat omfång och bygger på sex livsvärldsintervjuer. De deltagande personerna i undersökningsgruppen har valts ut bland annat via kontakter med specialpedagoger, men också via personlig kontakt. Eftersom intervjuerna spelades in för att senare transkriberas och därefter tolkas, gör det att vi menar att en tolkning aldrig kan betraktas som helt neutralt eftersom det är vår tolkning som kommit fram.

Enligt Stukát behöver man utöver reliabilitet och validitet också: ”Resonera kring vem de resultat man får fram egentligen gäller för” (s.129). I en undersökning som vår där deltagarna i undersökningen är så få går det inte att ta för givet att det resultat som framkommit i den här undersökningen kan föras över till en annan studerad grupp. Ur det som framkommit i resultatet i den här studien finns det dock möjlighet att finna sådant som tillsammans med den forskning vi refererar till är allmängiltigt, då de olika aspekter som undersökningspersoner har uttalat sig om mycket väl skulle kunna representera det som är giltigt för ett större urval av dyslektiker i olika sammanhang i vårt samhälle.

4.7 Etik

I det här avsnittet presenteras de forskningsetiska principer som är framtagna av det Humanistiskt - samhällsvetenskapliga forskningsrådet, HSFR (1990), Vetenskapsrådet.

Ahlberg (2009) lyfter fram att forskare har en stor frihet i sitt forskningsarbete. Detta regleras i högskolelagen, där det framgår att forskare ska ha full rätt att självständigt välja forskningsproblem, forskningsmetoder och publicera forskningsresultat. Även om forskningen har en lagstadgad frihet så gäller vissa begränsningar. En sådan begränsning är att de människor som medverkar i forskningen ska skyddas.

Vidare ska det okränkbara människovärdet alltid respekteras (Regeringens proposition 2007/08:44). Etiska övervägande måste således alltid göras vid forskning som involverar människor. Även om vissa frågor som rör etik måste regleras formellt i lagar och regler är emellertid kärnan i etiken en annan. Det handlar om att bygga upp, stimulera och hålla vid liv

en medvetenhet och diskussion om hur man bör handla. Forskningsetik handlar om hur man i forskningen tar hänsyn till och skyddar olika deltagare, undersökningsspersoner, försökspersoner och andra som berörs av forskningen.

Vid tillämpning av livsvärldsfenomenologisk forskning ska särskilt vikt läggas vid de etiska aspekterna eftersom materialet tenderar att belysa människors livsvärldar på ett nära håll. Etik måste också kunna formuleras i ord. Vi kommer därför sträva efter att följa de forskningsetiska principer som är framtagna av det Humanistiskt- samhällsvetenskapliga forskningsrådet, HSFR (1990), där etiska krav för forskning och forskare beskrivs. Det grundläggande individskyddet kan sammanfattas i fyra huvudkrav:

4.7.1 Informationskravet

Forskaren skall informera uppgiftslämnare och undersökningsspersoner om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. De skall då upplysas om att deltagandet är frivilligt och om att de har rätt att avbryta sin medverkan. Informationen skall omfatta alla de inslag i den aktuella undersökningen som rimligen kan tänkas påverka deras villighet att delta. De ska också informeras om hur undersökningen kommer att publiceras. Våra undersökningsspersoner har informerats om informationskravet.

4.7.2 Samtyckeskravet

Forskaren skall inhämta uppgiftslämnarens och undersökningsspersoners samtycke. I vissa fall bör samtycke dessutom inhämtas från förälder/vårdnadshavare (t.ex. om de undersökta är under 15 år och undersökningen är av etiskt känslig karaktär). De som medverkar i en undersökning skall ha rätt att självständigt bestämma om hur länge, var och på vilka villkor de skall delta. De skall kunna avbryta sin medverkan utan att detta medför negativa följder för dem. I sitt beslut att delta eller avbryta sin medverkan får inte undersökningsspersonerna utsättas för otillbörlig påtryckning eller påverkan. Beroendeförhållanden bör heller inte föreligga mellan forskaren och tilltänkta undersökningsspersoner eller uppgiftslämnare. Våra undersökningsspersoner har informerats om samtyckeskravet och har fått påverka var intervjun skulle äga rum, hur länge den skulle pågå och på vilka villkor de deltog.

4.7.3 Konfidentialitetskravet

Om det är fler än forskaren som arbetar med undersökningen bör en tystnadsplikt undertecknas för att garantera deltagarnas anonymitet. Deras personuppgifter ska förvaras på ett sätt som omöjliggör för obehöriga att komma åt dem och därmed avslöja deltagarnas identitet. I vår studie är det förutom vi som författare några nyckelpersoner som hjälpt till att förmedla kontakt med deltagarna till den här undersökningen som känner till deras identitet. För att säkerställa deltagarnas identitet har alla namn avidentifierats, liksom städer och etniskt ursprung i all dokumentation.

4.7.4 Nyttjandekravet

Uppgifter om enskilda personer får enbart användas för forskningsändamål och får inte användas eller utlånas för kommersiellt bruk eller andra icke – vetenskapliga syften. Uppgifterna får heller inte användas för beslut eller åtgärder som direkt påverkar den enskilde

utan efter särskilt medgivande från den berörda. Undersökningspersonerna har informerats om nyttjandekravet, och att undersökningen enbart kommer att publiceras på en särskild plats på universitet.

4.8 Målgrupp

Vår tanke med den här studien är att den ska rikta sig först och främst till utbildade och blivande specialpedagoger och speciallärare, undervisande lärare och lärarstudenter, men också till anhöriga till dyslektiker som vill sätta sig in i självkänslans och självförtroendets betydelse för en dyslektikers studieframgångar.

5 Resultatredovisning

I resultatdelen redovisas en sammanställning av de sex intervjuerna. Sammanställningen av resultatet har gjorts utifrån frågeställningarna i syftet och presenteras under respektive rubrik. Avsnittet avslutas med studiens huvudresultat. Studiens frågeställningar är som följer:

- Vilka erfarenheter från skoltiden påverkar självbild och självförtroende hos personer med dyslexi?
- Vilka konsekvenser har erfarenheterna från skolan fått för dessa dyslektiker när det gäller självförtroende och självkänsla?
- Vilka likheter respektive skillnader finns det i de sex unga människornas upplevelser av sina svårigheter?
- Vilka faktorer finns som påverkar valet att publicera sig eller inte på sociala medier?

5.1 Sammanställning av studiens frågeställningar

Vilka erfarenheter från skoltiden påverkar självbild och självförtroende hos personer med dyslexi?

Simon, en av våra undersökningspersoner fick veta i fjärde klass att han hade dyslexi och Mattias fick sin diagnos i åttonde klass. Övriga undersökningspersoner fick dyslexidiagnos när de började på gymnasiet eller på Komvux. Alla uttrycker en önskan om att de skulle ha fått hjälp tidigare. Samtliga menar också att det var en lättnad för dem att få diagnosen för innan dess hade de tänkt att det var något fel på dem, att de var dumma som inte kunde prestera lika bra eller bättre än klasskamraterna. Caroline säger:

– Många har säkert dyslexi utan att veta om det, en del föräldrar skäms nog för att göra en utredning på sina barn. Jag var så glad när jag gick ut från utredningen och visste att det inte var jag som var dum i huvudet, det var en skön bekräftelse att få veta att man hade en diagnos.

Lale uttrycker på ett liknande sätt:

– Att inte kunna uttrycka sig helt enkelt. Det har varit jättejobbigt. Det har känts fruktansvärt dumt, dumt, dumt. Har alltid trott att jag varit dum. När jag gick på högstadiet också. Jag fick aldrig mer än ett G på mina prov trots att jag visste mer, men jag kunde inte skriva ner det helt enkelt. Det var en lättnad när jag sedan fick en diagnos. Då visste jag vad det var.

Tre nämnde att det fanns dyslexi i flera led i slakten, såsom förälder, kusiner, farfar osv. Gustavsson (2009) benämner denna form av dyslexi som utvecklingsdyslexi, dvs. medfödd språkstörning, till skillnad från dyslexi förvärvad av hjärnskada. Även Kere & Finer (2008) hävdar samma sak att det är dessa två varianter som finns av dyslexi.

Stödet i skolan har varit varierande för undersökningspersonerna. En av undersökningspersonerna nämnde att det nog handlade mycket om ekonomi då det var den läraren som hade en stund över som fick ta på sig ansvaret att träna med de som hade kommit efter. Myrberg (2007) belyser vikten av att: ”de skickligaste lärarna måste få ansvar för att hjälpa barn med de sämsta förutsättningarna” (s.86). Myrberg menar att en orsak till att allt fler elever i Sverige idag får läs- och skrivproblem kan vara att mindre kvalificerade lärare inte sällan får ansvaret för elever som har de största problemen. En vanlig orsak ute på skolorna är också att elever som behöver få kontinuerligt speciallärarstöd erbjuds den i form av elevassistenter som inte har specialpedagogisk utbildning.

Datorstöd och Daisy-spelare har varit vanligt förekommande som kompensatoriska hjälpmedel till alla undersökningspersonerna. Föhrer och Magnusson (2003) menar att inläringen måste kännas meningsfull för den enskilde eleven när den ska lära sig använda olika hjälpmedel. De skriver:

För de elever som bedömts vara i behov av kompenserande hjälpmedel är målet att datorn ska bli ett effektivt skrivhjälpmedel, läshjälp och studiehjälpmedel. Hjälpmedlen måste anpassas till varje elevs behov och förutsättningar, och det kan därför aldrig vara frågan om färdiga paketlösningar (s.193).

En av undersökningspersonerna beskrev, att den bästa hjälpen var att en fysisk person satt med hela tiden. Undersökningspersonen beskrev detta genom:

– En som stannade och var tydlig med att det här skall du göra för att få godkänt.

Enligt Föhrer och Magnusson är inte alla svaga läsare hjälpta av att få den text de ska läsa uppläst för sig. För en del kan det t.o.m. vara svårare att förstå det de hör, än det de läser. För Lale som studerar på högskola är det tvärtom. Hon uppgav att hon tackat nej till det anteckningsstöd som skolan erbjudit, eftersom hon tyckte det var svårt att förstå anteckningarna som gjorts av anteckningsstödet, då det inte var hennes egna ord. Stödet hemifrån nämndes av tre undersökningspersoner och har betytt mycket för dem. På gymnasiet har det funnits bäst stöd i form av bl.a. speciallärare, specialpedagoger och resurscentrum. Muntliga förhör vid prov så att man verkligen fick chansen att förklara sig var viktigt för alla och längre provtid om så behövdes.

Stefan beskriver hur självförtroendets nedförsbackar nu är lättare att ta sig upp ifrån eftersom han har någon att prata med om det tunga. Vad som har saknats är förståelsen från lärare, ”det hade underlättat om det hade varit ett lugnare tempo”, uppger bl.a. Caroline.

Stöd av en lärare som kom in till klassen kunde kännas utpekande men var samtidigt det bästa, tyckte Mattias medan Stefan berättade att han tills för ett år sedan vägrat att ta emot hjälp från någon och framför allt inte från någon som skulle sitta med honom i klassrummet. Han ville inte bli utpekad som annorlunda för han ville vara som alla andra. Men i takt med att Stefans självförtroende stigit med hjälp av specialpedagogen på hans nuvarande skola har han ändrat sig och tar nu emot all hjälp han kan få – både när det gäller kompensatoriska hjälpmedel och extra stöd från lärare. Stefan uppger nu att han insett värdet av det stödet och känner att hans kunskaper utvecklas positivt. Han var mycket klar med vilken inverkan som självförtroende har på skolframgången:

- Det är med självförtroendet som med ett batteri. Är batteriet tomt fungerar inget, men om batteriet är fulladdat fungerar det. Så är det med självförtroende – om ditt självförtroende är fulladdat fungerar skolan!

Vid frågan om hur läs- och skrivundervisningen hade gått till uppger Mattias att det var mycket eget ansvar, att själv gå till biblioteket och låna vad man ville. Enligt Kullberg (2006) finns det inte någon forskning som stöder att de långsamma barnen ska arbeta på egen hand. Dessa barn behöver struktur och lärarens kontinuerliga och bestämda ledning för att tränas i att bli självständiga. Övriga undersökningsspersoner kom inte ihåg hur undervisningen i de tidigare årskurserna gått till.

Vilka konsekvenser har erfarenheterna från skolan fått för dessa dyslektiker när det gäller självförtroende och självkänsla?

På frågan om undersökningsspersonerna hade några strategier för att dölja sina svagheter blev svaren olika. Ingen av undersökningsspersonerna skämdes för sin dyslexi, även om det fanns stunder då ett par av dem drog sig undan från gruppen när det blev för svårt. Stefan hade varit utåtagerande, tagit till knytnävarna och bråkat. På frågan om undersökningsspersonerna använde sig av någon strategi för att dölja sina svårigheter, svarade Stefan:

- Ja, det gjorde jag. Jag var bråkig av mig. Istället för att läsa och göra läxor och sånt, så gjorde jag annat istället än att göra det. Jag försökte vara cool av mig istället för att de inte skulle få reda på att jag inte kunde läsa, så bråkade jag istället. Jag försökte vara den bråkiga typen, ja, för att dölja att jag har svårigheter.

Enligt Ericson (2008) är en individ som vare sig fått chansen att träna upp sina färdigheter i att läsa och skriva eller möjlighet att kompensera sin funktionsnedsättning oerhört utsatt. Den negativa självbild som kan bli följderna av att inte känna sig delaktig leder till ett utanförskap. Många personliga lidanden med psykiska och tragiska livsöden bottenar förmodligen i denna problematik. En av undersökningsspersonerna, Madeleine, upplevde sig inte ha något dåligt självförtroende alls eftersom hon knappt märkt av att hon hade dyslexi då hela skoltiden gått väldigt lätt för henne. När undersökningsspersonerna tillfrågades om de blivit retade på grund av sin dyslexi, svarar återigen Stefan:

- Jo, jag kanske blev retad men det var inte så att jag brydde mig alltid. Men jo, jag blev arg. Så det kanske hände till och med att jag råkade klappa till någon eller någonting. Jag såg mig inte som de andra eleverna, för plus jag har gått om också. Det kändes ju konstigt, det kändes som om jag var – hur ska jag förklara – att jag var, att jag var inte en normal person. Att jag var annorlunda än alla andra. Jag kunde inte vad de andra kunde och innerst inne kände jag mig ledsen. Jag var ledsen att jag inte kunde göra vad de andra i min omgivning kunde göra. För man kan säga att jag var svarta fåret i klassen. De kunde saker som jag inte ens kunde och det kändes dåligt att de kunde men jag kunde inte. Var jag inte lika speciell som andra? Det var bara att bita ihop.

Lale reagerade inte som Stefan med ilska utan blev istället tyst. Hon vågade inte kommentera eller säga någonting av rädsla att hon skulle säga något som skulle kunna missförstås och att hon då inte skulle ”kunna förklara och komma ur det”. Hon menar att det har både med läs-

och skrivsvårigheterna att göra men också med hennes självförtroende. Lale uttryckte som följer:

- I och med att jag inte kan uttrycka mina tankar... jag tänker på någonting fast jag kan inte säga det "ordligt" om man säger så. Och självförtroendet... Jag vågar helt enkelt inte. Jag är rädd för att bli bortgjord och utsatt.

Som strategi brukar Lale, förutom att vara så tyst som möjligt, också skriva väldigt tätt och smått när hon har tentor för att lärarna inte ska se att hon har skrivsvårigheter. Detta var något som hon också använde sig av i grundskolan och på gymnasiet där de inte hade tillgång till datorer på samma sätt som nu. När hon började sina studier på högskolan blev hon erbjuden anteckningsstöd, men eftersom hon har svårt att läsa andras skrivstil, tycker hon inte att det är någon idé med anteckningsstöd och har av sagt sig det stödet.

Med åren har undersökningspersonerna lärt sig att leva med sin dyslexi och ser det inte som något större problem. De upplever att dyslexi är mer uppmärksammat i samhället idag och de flesta vet vad det är. Trots detta möts de ibland av okunskap från både lärare och elever. Undersökningspersonerna känner uppgivenhet över att så ofta behöva förklara sig. En av undersökningspersonerna uttryckte det att:

- Jag gör vad jag kan, det blir inte bättre än så här.

Det som alla upplevt som jobbigast under skoltiden har varit att byta lärare. De menar att då måste den nya läraren sätta sig in i deras problem och det tar lång tid innan de känner att de kan få den hjälp de behöver av den nya läraren.

Annat som upplevts som jobbigt och svårt är att de många gånger inte kunnat uttrycka muntligt sig på samma sätt som kamraterna. När de lärt sig nya ord som de läst sig till har de uttalat orden fel och de kan heller inte läsa lika snabbt som de andra i klassen och har då blivit retade av klasskamraterna. Lagerström (2011) menar att det är svårt och krävande för dyslektiker att träna upp läshastigheten, vilket var ett problem för flera deltagare i den här studien, och han tar upp att för att kunna hinna med att läsa textraderna på tv och film krävs det en bra fart på läsningen. Enligt Lagerström består varje undertext på textade tv-program av två rader och innehåller 76 tecken – bokstäver, siffror, skiljetecken och mellanrum – "och de ligger ute i max 6,5 sekunder" (s.15).

Till svårigheter som flera undersökningspersoner i studien nämner är också att inte kunna läsa och förstå det de läser på samma sätt som kamraterna och då inte hänga med i diskussioner om böcker på svensklektionerna, samt som några uttrycker, däribland Lale, att:

- Inte få ner det man har i huvudet på papper.

Carlsson (2011) tar i sin avhandling upp att vid vidare studier möter kursdeltagare tryckta texter i olika ämnen. Förutom att detta kan vara en stor belastning för studerande med dyslexi, menar Carlsson att det är ett ständigt återkommande problem för dem då skriftspråket inte har blivit ett fungerande verktyg för att kunna överföra inlästa kunskaper "på papper" som Lale i den här studien uttryckte det. Enligt Carlsson är dessa kunskaper, även om de finns där, fastlåsta i ett individcentrerat tänkande:

De är språkligt situerade i det egna sättet att se på världen och har svårt att översätta det de läst i adekvata abstrakta skriftspråkstermer, vilket för dem är ett främmande sätt att uttrycka sig på (s.19).

Fem av undersökningspersonerna upplever inte att de har blivit direkt retade för sin dyslexi. Det har dock förekommit en känsla av utanförskap och att inte duga som man är, att de inte får tillhöra de ”intelligentas” skara. Idag känner sig dock alla trygga med skolan.

Vilka likheter respektive skillnader finns det i de sex unga människornas upplevelser av sina svårigheter?

Det som gemensamt beskrivs som svårt av undersökningspersonerna har varit att kunna koncentrera sig, att de känt sig stressade i många olika situationer där det krävts att de ska kunna prestera inom en viss tidsram, att läsa högt och förstå vad de läser, att inte kasta om bokstäver, dubbelteckning, läshastigheten, stavning, grammatik och att undvika att läsa om samma rad flera gånger. Simon uttrycker att förhållandet kan vara:

- Som att springa i en uppförbacke utan att komma någonstans.

Det som skiljer undersökningspersonerna åt är att alla inte har dåligt självförtroende. Simon berättade att han vid nya kontakter direkt sa:

- Jag har dyslexi, bara så att du vet.

Han skämdes inte alls för sin dyslexi och har alltid varit öppen med det. Även Stefan har numera ett gott självförtroende till skillnad från hur det var bara för ett år sedan.

Simon i undersökningen ville gärna läsa högt, för då förstod han bättre när han hörde sin egen röst. Caroline däremot var mycket noga med att vid högläsning fokusera på att det lät bra i stället för att försöka förstå innehållet. Stefan tyckte tidigare att det var jobbigt att läsa högt inför klassen då han upplevde att klasskamraterna skrattade när han uttalade orden fel, men detta har förändrats sedan hans självförtroende växt.

Vilka faktorer finns som påverkar valet att publicera sig eller inte på sociala medier?

När våra intervjupersoner svarade på frågor om hur och varför de använde sig av sociala medier blev alla svar ganska lika. Vanligt är att man chansar när man skriver och läser. Lagerström (2011) menar att när det är jobbigt att skriva chansar de flesta dyslektiker, de läser de första bokstäverna och hittar sedan på resten t.ex. stadsvandring blir stadshus. Gissningarna för dem på villovägar och läsningen stannar av.

Enligt Lagerström satsar man hårt i Finland på läs- och skrivundervisningen i förskoleåldern. Forskningen visar att de barn med dyslexi som får en bra träning i förskolan har inte så stora problem med skriftspråket som vuxna. För varje år som går blir det svårare att komma ifatt jämnåriga kamrater för de personer som har läs- och skrivsvårigheter.

Våra intervjupersoner var eniga om att de hade velat veta tidigare om sin dyslexi. Lagerström lyfter fram att det är tur om man hamnar i en skola där lärarna vet vad dyslexi är, och att det finns en plan för hur man skall hjälpa och stötta dessa elever. Den sjunkande läskunnigheten

oroar forskarna. Samtidigt som kunskapen blir större ökar ändå antalet elever med läs- och skrivsvårigheter. Hjärnforskaren Martin Ingvar hävdar att ”undervisningen för dyslektiker är bra för alla barn” (i Lagerström, 2011, s. 25).

Fem av intervjupersonerna tyckte att det var lättare att läsa än att skriva på sociala medier. De sa att:

- Man har mer tid på sig och kan läsa i lugn och ro.

En annan anledning till varför personerna i vår studie inte är så aktiva på sociala medier är dessutom, vilket Stefan säger i det följande:

- Jag stavar ju som en kratta.

Madeleine, Lale och Stefan använder sig av rättstavningsprogram innan de vågar publicera sina texter på Facebook. När personer undviker att stava ord, hämmas det fria skrivandet, menar Ericson (2008). När man måste tänka länge på hur ett ord stavas kan tanken om vad man skulle skriva ha försvunnit. Det framkom även under en intervju att vederbörande:

- Håller det på en låg nivå,

när det gäller att delta i sociala medier. En av anledningarna till att vara försiktig är att man är rädd att misslyckas. Alla i undersökningen väljer ändå att använda sig av Facebook då de säger att de vill vara delaktiga och göra som alla andra gör.

5.2 Studiens huvudresultat

Resultatet i vår undersökning visar att de dyslektiker som deltagit i studien har fått skolframgång tack vare att deras självbild och självförtroende stärkts genom att de antingen själva lärt sig att hantera sina svårigheter genom olika strategier, men också med hjälp av stödjande omgivning i form av familj och vänner. En annan bidragande faktor har varit att de fått hjälp av t.ex. mentorer eller specialpedagoger som hjälpt dem att bygga upp deras självförtroende.

Det som har varit jobbigt för undersökningspersonerna har varit känslan av att de inte var som alla andra. De är alla väldigt ambitiösa och försöker ligga steget före sina klasskamrater för att kunna dölja sina svårigheter. De får arbeta mycket mer med sina studier än sina jämnåriga kamrater och har inte någon möjlighet att ta det lugnt av rädsla att komma efter. Studiens resultat visar också på att undersökningspersonerna upplever att det är för högt tempo på lektionerna och det visar vikten av att ge personer med dyslexi tid att genomföra sina uppgifter i skolan och att ha ett lugnare tempo i undervisningen.

Resultatet visar också att en av de bidragande faktorerna till att undersökningspersonerna inte är så aktiva på sociala medier som t.ex. Facebook, är att de inte vill visa att de är dåliga på att stava. Trots detta vill de ändå vara delaktiga, då de vill vara som alla andra.

6 Diskussion

Det här avsnittet inleds med en diskussion över den metod som har används i den här undersökningen. För- och nackdelar med metodvalet tas upp. Därpå diskuteras undersökningsresultatet ställt mot den litteratur, forskning, styrdokument samt frågeställningar som tas upp i undersökningen.

6.1 Metodologisk diskussion

Under arbetet med den här studien har mycket tid ägnats åt att hitta lämplig litteratur och forskning inom områden som berör läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, självbild och självförtroende. Vi gick in i sökandet med den tron att det inte skulle finnas så mycket litteratur och forskning, framförallt om självbild och självförtroende, men det visade sig att vi hade fel.

Vår syn på ett vetenskapligt förhållningssätt innebär att ha ett kritiskt förhållningssätt, en reflekterande inställning och att noggrant undersöka, beskriva och förklara verkligheten. I arbetet med vetenskapliga rapporter krävs att man följer en bestämd struktur som innebär att man samlar in, bearbetar och analyserar empirin. Det är också viktigt att stödja sig på en vetenskaplig teori och tillämpa forskningsetiska principer.

Utifrån undersökningens syfte och dess undersökningsfrågor har den fenomenologiska forskningsansatsen med ett hermeneutiskt perspektiv som metod varit tillfredsställande. I undersökningen har halvstrukturerade intervjuer använt för att få tillträde till och kunskap om den här studiens undersökningspersoners livsvärldar och det har fungerat bra. Efter ett par intervjuer utvecklades intervjutekniken, intervjuerna blev ännu mer strukturerade och säkerheten att ställa de mer känsliga frågorna som kan upplevas som jobbiga för undersökningspersonen i fråga ökade.

Vid en studie, som den här undersökningen, där forskaren ska lämna sin horisont och inta en undersökningspersons horisont och livsvärld, och där syftet inte är att kvantifiera olika resultat med hjälp av t.ex. enkäter, är en kvalitativ undersökning mer lämplig och att föredra, framför att använda sig av en kvantitativ inriktning.

6.1.1 Transkribering

De sex intervjuerna transkriberades i sin helhet och blev ganska omfattande. Eftersom intervjuerna var halvstrukturerade och därmed gav intervjuaren möjlighet att fritt ställa frågor utifrån frågeguiden och beroende på vad undersökningspersonerna berättade, blev det delar av textmaterial som inte har kunnat användas i den här undersökningen då de inte har svarat på studiens undersökningsfrågor. Det överblivna materialet kan man tänka sig att kanske använda vid en framtida eventuell fortsatt forskning inom det här området.

6.1.2 Urvalet av undersökningspersoner

Inför den här undersökningen gjordes ett urval av vilka kategorier av personer som skulle delta i studien. Det bestämdes att antalet skulle vara sex stycken personer i åldrarna 17-27 med jämn könsfördelning och att även några dem skulle ha annan etnisk bakgrund än den svenska. Detta för att kunna ha en så stor spridning som möjligt när det gäller dessa kategorier för det fall att det i vår studie visade sig väga över åt något håll. Så blev inte fallet. I den här studien visade sig vare sig kön eller etnisk bakgrund göra någon skillnad när det gäller undersökningspersonernas svar.

Kontakt med hälften av deltagarna togs via nyckelpersoner som var i kontakt med dem i sin roll som speciallärare eller specialpedagog. De övriga tillfrågades via en handledare, vid deltagande av högskoleprov för dyslektiker samt via kollega. Även om antalet undersökningspersoner representerar flera olika kategorier kan den här studien inte anses generaliserbar då urvalet är så litet, men studien kan ändå ses som intressant för den som vill fördjupa sig i det som tas upp i den här studien. Studiens tillförlitlighet har ökats genom att vi varit två som tolkat och analyserat den litteratur och empiri som finns med i studien.

6.1.3 Inta en annan horisont

Genom den här undersökningen har möjligheten att få ta del av sex unga dyslektikers livsvärldar varit både spännande, men framför allt mycket lärorik. Det som framförallt varit lärorikt har varit att få kunna jämföra och få förståelse för det som är gemensamt och det som skiljer undersökningspersonernas livsvärldar åt. Den erfarenheten har därmed vidgat våra egna horisonter genom att inta en annan människas horisont. Den erfarenheten gör oss som pedagoger, men framförallt som medmänniska, ödmjuka inför det faktum att alla har inte samma förutsättningar och möjligheter att klara skolan som det stora flertalet elever har, om de inte får det stöd och den hjälp som de behöver och har rätt till.

6.1.4 Negativt

Vad som kan ses som negativt med att använda det kvalitativa alternativet framför det kvantitativa är att intervjuarens tolkning av svaren kan bli för subjektiva. Detta kan stämma in på den här studien i och med det lilla antalet deltagande personer.

Det som också kan upplevas som negativt är att möjlighet saknats att kunna delta båda två vid intervjutillfällena på grund av geografiskt avstånd och att inte ha kunnat komma ifrån samtidigt då arbete vid sidan om studierna gjort det omöjligt. En annan nackdel kan också vara att urvalsgruppen blev liten och med det för lite variation, då hälften av gruppen kom från ett område som ur ett socioekonomiskt perspektiv tillhör ett välbärgat upptagningsområde.

Det som har underlättat rent tekniskt och praktiskt för att kunna delge varandra intervjuerna, har varit möjligheten använda tekniska hjälpmedel som digitala diktafoner. Förutom att det har varit lätt att delge varandra ljudfilerna, har det också varit en tillgång att, förutom anteckningarna från intervjutillfällena, också haft möjlighet att kunna lyssna om på intervjuerna. Det ultimata hade varit om möjlighet funnits att filma intervjuerna för att även

kunna få med kroppsspråk och ansiktsuttryck. Detta hade dock kunnat ha en negativ effekt på deltagarna i intervjuerna då de kanske hade känt sig obekväma i situationen att bli filmade, varför detta alternativ valdes bort.

6.1.5 Positivt

Vad som kan ses som positivt med att göra intervjuer framför att använda sig av t.ex. enkäter är att vid intervjutillfällena finns möjlighet att komma med klargörande frågor och uppföljningsfrågor för att säkerställa att man får svar på det som undersökningen har för avsikt att undersöka, samt att man har förstått det som undersökningsspersonen berättat.

I den här studien har sex dyslektiker deltagit i intervjuerna. Det var inget bortfall av undersökningsspersoner utan de som först blev tillfrågade har alla ställt upp på att bli intervjuade. Intervjutillfällena upplevdes vara positiva för undersökningsspersonerna då de fick ge röst åt en del känslor som några av dem inte satt ord på förut. De kände sig sedda och upplevde att de fick ta den tid de behövde för att berätta om sina livsvärldar för någon som var genuint intresserad av att få ta del av deras berättelser.

Möjligheten att kunna ta förnyad kontakt och få ställa en klargörande fråga till undersökningsspersonerna upplevdes som positivt när behov dök upp vid några tillfällen då oklarheter rådde vid genomlysningen av inspelningarna och genomläsningen av det transkriberade materialet. Vi hade möjlighet att ta kontakt med respektive intervjuperson antingen via telefon, e-mail eller via Facebook, trots att vår studie visade att det senare mediet inte används i lika stor grad av våra undersökningsspersoner som annars kan antas användas av personer i samma åldersspann.

Vartefter som intervjuerna gjordes blev vi som intervjuare säkrare i vår roll och blev mer lyhörda, både vad gällde att lyssna in och att anpassa talhastigheten så att det inte gick för fort.

6.1.6 Studiens trovärdighet

Resultatet i den här studien kan anses vara så trovärdig som det går att få den med tanke på förutsättningarna att ett litet antal undersökningsspersoner deltagit. Utifrån de deltagandes horisont får deras berättelser anses trovärdiga. Ingen av de tillfrågade har tackat nej till att delta i undersökningen och har inte heller ifrågasatt studiens syfte att undersöka dyslektikers erfarenheter från skoltiden.

6.1.7 Att begränsa studiens omfång

I början av studien fanns farhågor att det inte skulle finnas så mycket forskning om det som studien skulle undersöka, men ju mer som lästes ju mer forskning, litteratur och olika intressanta avhandlingar hittades som berörde den här studiens forskningsområde och som syntes var tillämpliga för vår studie. Det är alltid svårt att i en studie begränsa det man vill forska om och frågan har hela tiden fått ställas om studien kan begränsas ännu mer, allt eftersom intressant forskning och litteratur har påträffats. För att kunna begränsa studiens forskningsområde har vi ideligen fått vara uppmärksamma på om den litteratur och forskning som fångat vårt intresse ger relevanta svar på frågeställningarna i undersökningen alternativt leder oss vidare mot områden vi från början inte haft för avsikt att undersöka.

6.1.8 Vem som har gjort vad

Denna rapport är författad genom ett intensivt och gemensamt samarbete och båda två har varit lika aktiva och delaktiga i processen och har författat all text tillsammans. Intervjuerna har på grund av geografiskt avstånd delats upp mellan oss. Efter transkribering av intervjuerna har vi läst varandras texter och utbytt tankar och funderingar. Under arbetets gång har diskussion, reflektion, analysering och skrivning av rapportens alla olika delar gjorts gemensamt. Inget oförutsett har hänt under arbetets gång och vi är nöjda med det sätt vilket arbetet har utförts på eftersom det är det som vi känner till och som har fungerat för oss. Det tidschema som har gjorts av oss gemensamt har ganska väl kunnat följas och samarbetet har fungerat alldeles utmärkt mellan oss. Var och en av oss kan enskilt stå för hela undersökningens och författandets innehåll.

6.2 Resultatdiskussion

I det här avsnittet diskuterar vi resultatet från vår undersökning. Vi utgår från studiens undersökningsfrågor och använder dem som rubriker.

Vilka erfarenheter från skoltiden påverkar självbild och självförtroende hos personer med dyslexi?

Resultatet visar att samtliga undersökningspersoner upplevde det som en lättnad att få en diagnos. De uppger att de alla känt sig dumma eller misslyckade dessförinnan. I skolan diskuteras det ofta bland våra kollegor huruvida det finns ett värde i att få en diagnos eller ej. Det alla brukar vara överens om är att det är bra med en diagnos för att få möjlighet att söka bidrag till hjälpmedel, att få möjlighet till längre provtid på nationella prov, högskoleprov osv. Det som sällan diskuteras på våra skolor är hur eleverna upplever det. I vår studie uttryckte samtliga undersökningspersoner en frustration över att de inte kunde hänga med i samma tempo som de andra i klassen, att de kände sig dumma för att de inte kunde få ner skriftligt det som de hade i huvudet. Lale menade på att hon ofta kände att hon kunde mer än klasskamraterna men lyckades aldrig få ner mer på papper än det som motsvarade ett G i betyg. Det gjorde att hon kände sig så dum, trots att hon egentligen visste att hon kunde så mycket mer. Hon hade inte haft samma möjligheter som Madeleine, som tack vare drivande föräldrar fick en dyslexidiagnos på gymnasiet. Madeleine hade visserligen inte upplevt att hon hade speciella svårigheter mer än att det blev jobbigare att ta sig igenom kursböckerna på gymnasiets naturvetenskapliga program jämfört med hur det var på grundskolan. Hon bytte sedan till omvårdnadsprogrammet där det var fler praktiska ämnen, då det till slut blev övermäktigt för henne att ta sig igenom de naturvetenskapliga kursböckerna.

Madeleine berättade att nästan hela hennes släkt var högutbildad och flera arbetade som läkare och tandläkare. Hon hade en önskan att gå samma väg då hennes dröm var att bli läkare. Men i och med att hon inte klarade av att ta sig igenom kursböckerna på det naturvetenskapliga programmet upplevde hon det som ett misslyckande. Hon hoppades dock att hon skulle kunna nå fram till sin dröm genom att gå en annan väg. Man kan ställa sig frågan om Madeleines självbild förändrades när hon inte lyckades fortsätta på det program hon ville gå på från början. Enligt Taube (1997) är det idag i vårt samhälle i hög grad en människas förmåga att prestera som avgör hennes värde. Enligt Taube finns det också en uppfattning att det är finare att vara duktig på det intellektuella området och att läs- och skrivkunnigheten är det första steget mot en intellektuell karriär. Vi finner det positivt att

Madeleine trots sina svårigheter och att hon har fått byta gymnasieprogram på grund av sin dyslexi ändå inte ger upp sin dröm om att bli läkare. Hon kan istället se en möjlighet att nå dit genom att gå ett naturvetenskapligt basår på högskolan för att få nödvändig kompetens innan hon söker in på läkarprogrammet.

Anmärkningsvärt tycker vi att det också är att teknisk hjälp, s.k. kompensatoriska hjälpmedel, fanns att tillgå på undersökningspersonernas grundskolor, men att inte specialutbildade pedagoger fanns tillgängliga i samma utsträckning som kunde hjälpa och vara ett stöd för dem i klassrummet. Det som undersökningspersonerna gemensamt upplevde var att den lärare eller annan personal som skulle hjälpa dem var den som hade en stund över för tillfället. Dessutom saknade den personen ofta den kompetens som behövdes för deras svårigheter. Det blev heller ingen kontinuitet i det stöd som de så väl behövde. Samtidigt kan det tyckas motsägelsefullt att flera av undersökningspersonerna tyckte det var pinsamt att ha någon som skulle sitta med dem i klassrummet. Stefan medgav t.o.m. att han varit elak mot de personer som skulle hjälpa honom, bara för att han inte ville visa sig vara annorlunda än de andra i klassen. Flera i studien uttalade sig tydligt om att känna sig utpekade när en specialpedagog/lärare kom in i klassrummet för att ge stöd till dem. Det var viktigt för dem att känna sig som alla andra, att inte bli utpekade som mindre kunniga. Det gjorde att t.ex. Stefan totalvägrade att ta emot extra stöd i grundskolan, även om han så småningom insåg att han egentligen behövde den hjälpen allteftersom han halkade efter sina klasskamrater. I Stefans fall spelar det också roll att han fick gå om en klass i lågstadiet. Redan där säger han att han blev medveten om att han "inte kunde som alla andra".

De flesta i undersökningsgruppen är däremot nöjda med det stöd de fått när de väl började på gymnasiet i form av specialpedagoger och speciallärare. Muntliga förhör vid prov och längre provtid var viktigt för alla för att få chans att få fram sina svar ordentligt och möjlighet att muntligt kunna förklara vad de menade. Bland annat Caroline uppgav att det var för snabbt tempo på lektionerna, vilket är något som kan refereras till Lagerström (2011) som tar upp hur svårt det är för dyslektiker att träna upp läshastigheten. Möjlighet att få tala med någon som förstod deras svårigheter var viktigt för flera i studien och det stödet kunde t.ex. finnas hos anhöriga eller hos specialpedagogen/läraren.

Vi anser att det är oerhört viktigt för att få ett fungerande samarbete mellan elev och specialpedagog/lärare att vara lyhörd och visa respekt för eleven som ska få stöd. Det är viktigt att ta reda på hur eleven vill ha det, så att det inte blir som i Stefans fall, att han vägrade ta emot hjälp. I skolan diskuteras det, och även i vår utbildning till speciallärare om eleven ska få stödet i eller utanför klassrummet. Vad vi kan utläsa från undersökningspersonernas svar är det inte så självklart att stödet ska erbjudas inne i klassrummet, i alla fall inte om eleven i fråga har ett dåligt självförtroende. I Stefans fall kom han till en punkt när han inte längre brydde sig om att han blev retad, eftersom han hade blivit så stark i sig själv när självförtroende stärkts i samtalen med specialpedagogen. Han menade på att det istället slutade med att de efter att de retat honom istället började bli pushade av honom, när han märkte att de inte gjorde sitt bästa i klassrummet.

Vilka konsekvenser har erfarenheterna från skolan fått för dessa dyslektiker när det gäller självförtroende och självkänsla?

Vi upplever att våra sex undersökningspersoner är starka ungdomar som kämpat sig igenom sina läs- och skrivsvårigheter och även om problemen finns kvar så har de stärkt dem och de har lyckats gå vidare. Som Caroline sa:

- Jag har blivit en bättre människa,

och som Simon sa:

- Att ha gått i uppforsbacke utan att komma någonstans har stärkt självkänslan.

Intressant är att undersökningspersonerna i den här studien har en framtidstro. Lale känner att den erfarenhet hon fått, bl.a. av den kränkning hon utsattes för av en lärare på högskolan vilket ledde till att hon gjorde ett uppehåll i sina studier till lärare, är en erfarenhet som hon kommer att ha nytta av i sitt framtida yrke som lärare. För henne har bemötandet av elever i svårigheter blivit en viktig fråga. För Stefan skedde förändringen i hans inställning till vägra att ta emot hjälp när han mötte en specialpedagog som inte först och främst fokuserade på hans svårigheter, utan istället hjälpte honom att förstärka självförtroendet och fick honom känna att han duger som han är. Det gjorde att han till slut insåg att han hade hjälp av t.ex. kompensatoriska hjälpmedel, att få texter upplästa osv. Simon i studien har kommit fram till en strategi där han uttrycker att:

- Jag kan inte bättre, det finns inget mer jag kan ge.

En konsekvens har då blivit att deltagarna i den här studien har fått en ödmjuk inställning inför andra människors svårigheter och blivit måna om att hjälpa andra i deras närhet som är i samma situation som de har varit i.

Vilka likheter respektive skillnader finns det i de sex unga människornas upplevelser av sina svårigheter?

Alla i undersökningen uttrycker att det som har varit jobbigt för dem är bland annat att de upplever att det är så ont om tid. De menar att de ständigt lever under en tidspress i skolan. Allt hade varit så mycket lättare om det varit ett lugnare tempo på lektionerna. Carlsson (2011) tar upp i sin avhandling att det för många dyslektiker är svårt att ta till sig all text som studerande möter i kurslitteratur och Lagerström (2011) menar på att det för många dyslektiker också är svårt att få upp den läshastighet som bland annat krävs i olika situationer, som t.ex. att hinna läsa av textraderna i olika tv-program. Det är då kanske inte så förvånansvärt att våra undersökningspersoner hävdar att det är svårt för dem att hinna med i det tempo som råder under lektionerna. Önskvärt vore t.ex. att lärare allt eftersom de och eleverna får tillgång till tekniska hjälpmedel såsom Smart board, utökad datoranvändning på lektionerna osv. gör lektionsanteckningar som dessa elever, men även övriga elever, kan ladda ner och läsa i lugn och ro, och om så behövs med talsyntes-program som läser texten för dem.

De har alla fått kämpa med sin dyslexi, men har kommit till en punkt där de har lärt sig att leva med det. Det som skiljer dem åt är att alla utom Lale är öppna med sina svårigheter. Hon säger att hon försöker att inte uttala sig i klassrumssituationer då hon är rädd att säga fel och inte kunna förklara vad hon menar. Detta tyder på att Lale fortfarande inte känner sig trygg bland människor som inte känner till hennes svårigheter. Enligt Taube (1997) definieras en varm och positiv klassrumsatmosfär av positiva attityder, förväntningar och värderingar samt förståelse för elevers olika behov.

Vilka faktorer finns som påverkar valet att publicera sig eller inte på sociala medier?

Bland de ungdomar som vi träffar dagligen i våra arbeten som lärare märker vi hur stor betydelse ungdomarna anser det är att vara som alla andra. Det kan t.ex. innebära att publicera sig på sociala medier som Facebook och Twitter. När vi ställde frågan till våra undersökningspersoner hur de använde sig av sociala medier visade det sig att de är en grupp som inte är så aktiva på sociala medier, men som inte har så mycket emot det heller, det verkar vara något som de kan både ha och mista. Caroline är fascinerad av att avstånden mellan människor i olika länder minskar tack vare t.ex. Facebook, men säger samtidigt att hon inte är särskilt aktiv. I hennes klass har de en Facebook-grupp där hon brukar gå ut och se om de har några läxor, om något hänt i skolan och där är även några av hennes lärare medlemmar. Hon säger också att hon har kontakt med vänner i andra delar av landet.

Lale använder sig också av Facebook, men hon skriver heller inte särskilt ofta. När hon skriver något kontrollerar hon alltid stavningen först på Tyda.se innan hon publicerar sin text. Även Madeleine och Stefan använder sig av stavningsprogram av samma anledning, att de inte vill visa hur dåligt de stavar och göra bort sig inför sina vänner på Facebook. Detta gör att deras fria skrivande blir hämmat och detta anser Ericson (2008) är vad som händer när man måste tänka länge på hur ett ord stavas att det är lätt att tappa det man först tänkte skriva om.

Både Mattias och Lale är noga med vad de skriver om, de tycker inte om att ge för mycket av sig själva på Facebook, det kan bli för privat anser de. För Lale är det dock viktigt att ändå använda sig av Facebook då hon känner att hon vill göra det som andra gör, att visa att hon hänger med. Även Stefan säger sig vilja vara delaktig på Facebook men han vill inte skriva där särskilt mycket eftersom han inte vill visa hur dåligt han stavar. När han skriver använder han sig oftast av förkortningar, även om han säger att han inte gillar att göra det eftersom han då kommer att glömma bort hur orden stavas på riktigt.

6.3 Specialpedagogiska implikationer

Vare sig man arbetar som pedagog i olika skolår, som speciallärare eller som specialpedagog möter vi i skolan elever som har de svårigheter som beskrivs i den här studien. Svårigheter som dyslexi och läs- och skrivsvårigheter kan, som det visar sig i den här studien av sex unga dyslektiker, kopplas samman med sämre självbild och självförtroende. Som verksam i skolan kan man från den här studien dra erfarenhet av hur viktigt det är att tidigt uppmärksamma elever som på något sätt i olika undervisningssituationer drar sig undan från lärtillfället, t.ex. genom att vara tyst, att vara klassens clown eller genom att gå undan som en av undersökningspersonerna i studien berättar.

Vidare är det viktigt att möta eleven där den befinner sig och vara inlyssnande och ta reda på hur just den eleven vill ha eventuellt stöd. Utifrån vad undersökningspersonerna i den här studien menar, så "beror det på". Ibland kanske det fungerar med att ha en speciallärare i klassrummet, ibland kanske det är bättre för just den eleven att gå iväg till specialläraren istället. Lyhördhet är viktigt i bemötandet mellan pedagog och elev.

Som undervisande pedagog är det viktigt att sätta sig in i de hjälpmedel som finns för att underlätta för dessa elever med dyslexi och läs- och skrivsvårigheter. Förutom tekniska hjälpmedel som speciallärare eller specialpedagoger kan hjälpa till med, kan man utifrån sin

egen undervisning med enkla medel göra den tillgänglig för alla i klassen. Alla behöver inte göra allt på samma sätt, men det som är bra för dyslektiker är oftast bra för övriga i klassen också, t.ex. att noga diskutera texter, visa filmklipp, läsa högt för eleverna, PowerPoint-presentationer som eleverna kan få tillgång till, läsa in uppgifter och kortare texter, osv.

6.4 Fortsatt forskning

Den här studien har visat att i den undersökta gruppen dyslektiker som deltagit har alla mer eller mindre en självbild och ett självförtroende som är negativt påverkat av skoltiden, vilket också var ett av syftena att undersöka i den här studien om så var fallet.

Det skulle vara intressant att fortsätta den här studien i en större population, både som en kvalitativ men också kvantitativ studie, där också personer runt dyslektiker får komma till tals när det gäller vikten av att bygga upp självbild och självförtroende för skolframgång.

En annan infallsvinkel skulle kunna vara att göra om den här studien där urvalet av undersökningsspersoner kommer från ett specifikt sociokulturellt område, t.ex. ett mångkulturellt.

Slutord

Slutligen vill vi avsluta med några ord av Pigge Werkelin som trots – eller tack vare – sin dyslexi har byggt upp ett helt affärsimperium på bl.a. Gotland. Citatet är hämtat från när han sommarpratade i radion 2005:

- Dyslektiker? Vem av oss drabbade kan stava till eländet? Det är säkert en akademiker som hittat på ordet för att jävlas!
(Pigge Werkelin, www.piggebloggen.se; hämtat 2012-05-24)

7 Referenslista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlström, K-G., Emanuelsson, I. & Wallin, E. (1986). *Skolans krav – elevernas behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007. Högskolan för lärande och kommunikation vid högskolan i Jönköping.
- Carlsson, N. (2011) *I kamp med skriftspråket*. Göteborgs universitet. Utbildningsvetenskapliga Fakulteten. University of Gothenburg. Faculty of Education.
- Claesson Wästberg, I. (2008). I B. Ericson. (red.) (2008). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Malmö: Studentlitteratur.
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Emanuelsson, I. Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Ericson, B. (red.) (2008). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Malmö: Studentlitteratur
- Eriksson Gustavsson, A. (2002). Dyslexi och vuxna. I S. Samuelsson, m.fl. (2009). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksson, L., Hermansson H-E. & Mürger, A-C. (red.) (2004). *Specialpedagogik och samhällsförståelse. Teori och praktik i specialpedagogisk forskning*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Finer, D. & Kere, J. (2008). *Dyslexi*. Karolinska institutet University Press.
- Forsmark, S. (2009). Att lära matematik – främjande och hindrande faktorer. I A. Ahlberg. (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Föhrer, U. & Magnusson E. (2003). *Läsa och skriva fast man inte kan*. Lund: Studentlitteratur
- Föhrer, U. & Magnusson E. (2010). *Dyslexi-förbannelse eller möjlighet? Att lära sig leva med läs- och skrivsvårigheter*. Lund: BTJ Förlag.

- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleå tekniska universitet, institutionen för utbildningsvetenskap.
- Grünewald, A. (2000) I B. Sohlman.(2000). *Möjligheterna finns. Om hjälp för barn med läs- och skrivsvårigheter och andra inlärningsproblem*. Borås: Centraltryckeriet.
- Gustavsson, S. (2009). Dyslexi och hur det kan definieras. I S. Samuelsson. (red.) (2009). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jacobson, C., Björn, M., Svensson, I. (2009). Dyslexi och kompensatoriska/alternativa hjälpmedel. I S. Samuelsson (Red.) (2009). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kullberg, B. (2006). *Boken om att lära sig läsa och skriva*. Solna: Ekelunds/Gleerups Utbildning.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerström, A. (2011). *Knäck koden. En hoppfull bok om Dyslexi*. Stocksund: Public Relations AB.
- Lpo 94. (1994/98). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Maltén, A. (1985). *Specialpedagogen och arbetslaget*. Liber förlag.
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi – en kunskapsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 2:2007 Lärarhögskolan i Stockholm.
- Nielsen, C. (2005). *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. Göteborg: Göteborg University.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund. Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2005). *Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven?* Pedagogisk Forskning i Sverige 2005, årg. 10, nr 2 (s 124–138). Hämtat från: http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/nilholm2_10.pdf
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” – Vad betyder det och vad vet vi?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus nr 28.
- Regeringsproposition. <http://www.regeringen.se/content/1/c6/09/48/06/b497e80c.pdf>
Hämtat 2012-05-27 8:49:18
- Samuelsson, S. (red.) (2009). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*.

Stockholm: Natur & Kultur.

Skolverket. Skollag (2010:800). <http://www.skolverket.se/lagar-och-regler/skollagenochandralagar>
Hämtat 2012-05-12 21:35

Sohlman, B. (2000). *Möjligheterna finns. Om hjälp för barn med läs- och skrivsvårigheter och andra inlärningsproblem*. Borås: Centraltryckeriet.

Stakston, B. (2011). *Gilla! Dela engagemang, passion och idéer via sociala medier*. Stockholm: Idealistas förlag.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Swalander, L. (2009). Självbild, motivation och dyslexi. I S. Samuelsson (Red). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.

Taube, K. (1997). *Läsinlärning och självförtroende*. Smedjebacken: Scandbook.

Taube, K. (2003). Diagnosens sociala och psykologiska betydelse. I K. Zetterqvist Nelson. (Red.) (2003). *Dyslexi-en diagnos på gott och ont*. Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1 Intervjuguide

Vilka erfarenheter från skoltiden påverkar självbild och självförtroende hos personer med läs- och skrivsvårigheter?

1. När började du märka att du inte kunde läsa och skriva på samma sätt som dina jämnåriga kamrater?
2. Vad var det som
3. Vad var svårt?

Vilka konsekvenser har erfarenheterna från skolan fått för dessa dyslektiker när det gäller självförtroende och självkänsla?

4. Vilka strategier hade du för att dölja dina svårigheter?
5. Använder du dig fortfarande av olika strategier?
6. Vilka?
7. Vad har varit jobbigast under skoltiden?
8. Blev du retad för att du inte kunde hänga med?
9. Blev du tvingad att läsa högt?
10. (Om ja: hur gjorde du för att slippa?)
11. Vilket stöd fick du i skolan?
12. Vilket stöd fungerade bäst för dig?
13. Vad hade du velat ha för hjälp när du ser tillbaka på din skoltid?
14. Hur gick läs- och skrivundervisningen till?
15. Om du fick extra stöd, hur gick den till?

Vad har dessa erfarenheter bidragit till där de befinner sig nu?

15. Hur har din erfarenhet från din skoltid påverkat dig till att bli den du är idag?
16. Vad hade kunnat vara annorlunda?
17. Finns det situationer där läs- och skrivsvårigheterna sätter hinder för att kunna delta fullt ut i samhället? Vilka i så fall?

Vilka faktorer finns som påverkar valet att publicera sig eller inte på sociala medier?

18. Vad tänker du på när du hör ordet sociala medier?
19. Brukar du använda olika sociala medier som Facebook, Twitter osv?

Om ja:

20. Om vad brukar du skriva?
21. Brukar du skriva till någon speciell?

Bilaga 2 Skollag (2010:800)

3 kap. Barns och elevers utveckling mot målen

Särskilt stöd

6 § Bestämmelserna om särskilt stöd i 7-12 §§ gäller inte i förskolan, kommunal vuxenutbildning, särskild utbildning för vuxna och utbildning i svenska för invandrare. 7 §

7 § Särskilt stöd får ges i stället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna. Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning.

Utredning

8 § Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, genom uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska detta anmälas till rektorn. Rektorn ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation.

Samråd ska ske med elevhälsan, om det inte är uppenbart obehövligt.

Om en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd, ska han eller hon ges sådant stöd.

Åtgärdsprogram

9 § Ett åtgärdsprogram ska utarbetas för en elev som ska ges särskilt stöd. Av programmet ska det framgå vilka behoven är, hur de ska tillgodoses och hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas. Eleven och elevens vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta när ett åtgärdsprogram utarbetas.

Åtgärdsprogrammet beslutas av rektorn. Om beslutet innebär att särskilt stöd ska ges i en annan elevgrupp eller enskilt enligt 11 § eller i form av anpassad studiegång enligt 12 § får rektorn inte överlåta sin beslutanderätt till någon annan.

Om en utredning enligt 8 § visar att eleven inte behöver särskilt stöd, ska rektorn eller den som rektorn har överlåtit beslutanderätten till i stället besluta att ett åtgärdsprogram inte ska utarbetas.

Utformningen av det särskilda stödet i vissa skolformer

10 § För en elev i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan ska det särskilda stödet ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås.

Särskild undervisningsgrupp eller enskild undervisning

11 § Om det finns särskilda skäl, får ett beslut enligt 9 § för en elev i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan eller sameskolan innebära att särskilt stöd ska ges enskilt eller i en annan undervisningsgrupp (särskild undervisningsgrupp) än den som eleven normalt hör till.

Anpassad studiegång

12 § Om det särskilda stödet för en elev i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan eller sameskolan inte i rimlig grad kan anpassas efter elevens behov och förutsättningar, får ett beslut enligt 7 § innebära avvikelser från den timplan samt de ämnen och mål som annars gäller för utbildningen (anpassad studiegång).

Rektorn ansvarar för att en elev med anpassad studiegång får en utbildning som så långt det är möjligt är likvärdig med övrig utbildning i den aktuella skolformen.

Elevhälsans omfattning

25 § För eleverna i förskoleklassen, grundskolan, grundsärskolan, sameskolan, specialskolan, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan ska det finnas elevhälsa. Elevhälsan ska omfatta medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser. Elevhälsan ska främst vara förebyggande och hälsofrämjande. Elevernas utveckling mot utbildningens mål ska stödjas.

För medicinska, psykologiska och psykosociala insatser ska det finnas tillgång till skolläkare, skolsköterska, psykolog och kurator. Vidare ska det finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses.