



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Hörs det tysta ropet?

Fyra unga vuxnas upplevelser av att vara tyst under grundskoletiden och samtidigt varit i skolsvårigheter

Henrika Ivansson

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Staffan Stukát
Examinator:	Martin Molin
Rapport nr:	HT13-IPS-21 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Staffan Stukát
Examinator:	Martin Molin
Rapport nr:	HT13-IPS-21 SPP600
Nyckelord:	tysta elever, blyghet, skolsvårigheter, särskilt stöd, självkänsla, specialpedagogik, livsvärldsfenomenologi

Syfte:

Syftet med studien var att undersöka hur några tysta elever i skolsvårigheter upplevt sin grundskoletid. Följande frågeställningar ligger till grund för studien:

- Hur beskriver eleverna sin grundskoletid och de svårigheter de upplevt? Hur är det att vara en tyst elev?
- Hur upplever eleverna att de blivit bemötta av lärare respektive kamrater under sin grundskoletid?
- Vilket specialpedagogiskt stöd har eleverna fått och upplever de att det överensstämmer med deras behov av stöd? Vad upplevs som positivt respektive negativt?
- Hur upplever eleverna att grundskolan har bidragit till deras självbild och självkänsla?

Teori och metod:

Studien utgick ifrån en livsvärldsfenomenologisk ansats där respondenternas egna erfarenheter lyftes fram. Som metod för datainsamling genomfördes halvstrukturerade livsvärldsintervjuer, med en intervjuguide som grund. Detta för att möjligheten till att ställa följdfrågor skulle finnas. Fyra unga vuxna i åldern 18-20 år intervjuades om sin grundskoletid. Svaren har tolkats med inspiration från hermeneutisk metod.

Resultat:

Respondenterna i studien har alla upplevt svårigheter med att tala i grupp och har ofta fått höra, av lärare, att de måste räkna upp handen mer och prata mer i klassrummet. En uppmaning som snarare stjälp än hjälpt då respondenterna på grund av detta upplevt att det varit fel att vara blyg. Samtliga uppger att de inte bitt om hjälp, trots att de behövt det. Tre av respondenterna uppger att deras tysta beteende ställt till det för dem i relationen med kamrater. Det faktum att de, under perioder, upplevt mobbning och utfrysning har gjort att de blivit än mer tysta. Alla respondenter har fått stöd för sina inlärnings svårigheter under delar av grundskoletiden. En av dem endast under ett år, trots att han haft stora läs- och skrivsvårigheter under hela sin skoltid. Samtliga har erfarenhet från undervisning i liten grupp, vilket de alla såg som positivt. Där vågade de prata, kunde koncentreras bättre och lärde sig därför mer. Två av de tre respondenter som mått psykiskt dåligt under delar av grundskoletiden, upplever inte att de fått det stöd de behövde för detta. Alla fyra uttryckte att lärares bemötande har varit viktigt och kunde alla ge både positiva och negativa exempel på detta. De uppger både lärares och kamraters bemötande som orsaker till hur deras självkänsla utvecklats under grundskoletiden.

Förord

Nu börjar slutet närma sig både då det gäller uppsatsskrivande och utbildning. En utbildning som betytt mycket för mig på flera plan. Jag har utvecklat mitt sätt att tänka kring barn och elever, men även utvecklats på ett personligt plan.

Ämnet för uppsatsen ligger mig varmt om hjärtat då jag själv var en tyst elev under skoltiden. Naturligtvis är det en av orsakerna till att denna elevgrupp väckt mitt intresse lite extra. Jag hade inga ytterligare skolsvårigheter förutom att jag var tyst och blyg, men hur hade det varit om jag till exempel hade haft läs- och skrivsvårigheter eller matematiksvårigheter? Jag är ganska säker på att jag inte hade bett om hjälp självmant.

Jag vill rikta mitt varmaste tack till er "Ronja", "Samuel", "Zandra" och "Julia" för att ni gav av er tid och så öppenhet delade med er av era upplevelser. Utan er hade denna uppsats aldrig varit möjlig!

Till min handledare Staffan Stukát. Tack för snabb respons och givande samtal. Din vägledning har varit ovärderlig under arbetets gång.

Tack också till mina kurskamrater, arbetskamrater och vänner som varit ett stort stöd under hela processen.

Min familj, ni betyder allt för mig! Tack för ert tålamod när jag tillbringat de senaste månaderna mestadels vid datorn. Jag älskar er!

Göteborg 2013-01-16

Henrika Ivansson

Innehållsförteckning

Abstract

Förord

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
2 Syfte och frågeställningar	3
3 Litteraturgenomgång med tidigare forskning och teorier	4
3.1 Styrdokument	4
3.2 Specialpedagogisk forskning	5
3.2.1 Specialpedagogikens kunskapsområde	5
3.2.2 Specialpedagogiska perspektiv	5
3.2.3 Inkludering och en skola för alla	6
3.3 Orsaker till tystnad	6
3.3.1 Blyghet och introversion	6
3.3.2 ADD och Aspergers syndrom	7
3.4 Att vara i skolsvårigheter	8
3.4.1 Att misslyckas i skolan	8
3.4.2 Elevers upplevelser av särskilt stöd	9
3.4.3 Upplevelser av att vara tyst	9
3.5 Tysthet som orsak till behov av särskilt stöd	10
3.6 Stöd till tysta elever	11
3.6.1 Förhindra stämpling	11
3.6.2 Socialt stöd	12
3.6.3 Stöd i skolsituationen	12
3.6.4 Självkänsla	12
4 Metod och genomförande	14
4.1 Livsvärldsfenomenologisk ansats	14
4.2 Metodval	15
4.2.1 Halvstrukturerad livsvärldsintervju	15
4.2.2 Hermeneutiskt inspirerad tolkning	16
4.3 Urval	17
4.3.1 Undersökningsgruppen	17
4.4 Genomförande	18
4.4.1 Intervjuer	18
4.4.2 Bearbetning och analys	18
4.5 Trovärdighet	19
4.6 Etik	20
5 Resultat	21
5.1 Ronja	21
5.1.1 Upplevelser av grundskoletiden och skolsvårigheter	21
5.1.2 Att vara tystlåten och blyg	22

5.1.3 Kamratrelationer	23
5.1.4 Särskilt stöd.....	23
5.1.5 Självförtroende och självkänsla	25
5.2 Samuel	25
5.2.1 Upplevelser av grundskoletiden och skolsvårigheter	25
5.2.2 Att vara tystlåten och blyg	26
5.2.3 Kamratrelationer	26
5.2.4 Särskilt stöd.....	26
5.2.5 Självförtroende och självkänsla	28
5.3 Zandra.....	28
5.3.1 Upplevelse av grundskoletiden och skolsvårigheter.....	29
5.3.2 Att vara tystlåten och blyg	29
5.3.3 Kamratrelationer	29
5.3.4 Särskilt stöd.....	30
5.3.5 Självförtroende och självkänsla	31
5.4 Julia.....	32
5.4.1 Upplevelse av grundskoletiden och skolsvårigheter.....	32
5.4.2 Att vara tystlåten och blyg	33
5.4.3 Kamratrelationer	33
5.4.4 Särskilt stöd.....	34
5.4.5 Självförtroende och självkänsla	35
5.5 Jämförande analys	36
5.5.1 Att vara tystlåten och blyg	36
5.5.2 Kamratrelationer	36
5.5.3 Skolsvårigheter och särskilt stöd	37
5.5.4 Självförtroende och självkänsla	37
5.5.5 Önskar respondenterna att något varit annorlunda under grundskoletiden?.....	38
6 Diskussion	39
6.1 Metodologiska reflektioner.....	39
6.2 Resultatdiskussion	40
6.2.1 Att vara en tyst elev	40
6.2.2 Bemötande av vuxna.....	41
6.2.3 Kamratrelationer	41
6.2.4 Skolsvårigheter och särskilt stöd	42
6.2.5 Självförtroende och självkänsla	43
6.3 Slutdiskussion och specialpedagogiska implikationer	44
6.4 Fortsatt forskning.....	45
7 Referenser	46
Bilagor	50

1 Inledning

Under mina yrkesverksamma år i grundskola, grundsärskola och förskola har jag mött många barn och elever som varit i behov av särskilt stöd på olika sätt. De som jag upplever får mest uppmärksamhet är de barn och elever som stör ordningen genom ett utåtagerande beteende. Det är ju egentligen inte så konstigt eftersom de hörs och syns och kanske till och med upplevs som en fara för de andra barnen och eleverna både fysiskt och då det gäller studieron.

Men så finns det även några barn och elever som inte märks av så mycket, som bara sitter där och kanske ser ut att göra det de ska. För att benämna dem på något sätt kan de kallas blyga, tysta, eller introverta. Lund (2006) har i sin forskning kring tysta flickor i Norge, valt att kalla denna elevgrupp för *elever med ett inagerande beteende* (författarens kursivering). Oavsett hur de benämns så har de det gemensamt att de, i en klassrumssituation, aldrig stör någon eller kanske ens räcker upp handen för att svara på frågor. En del verkar trivas bäst med att vara för sig själva utan att ha så mycket kontakt med kamrater. Andra är ganska sociala utanför klassrummet eller samlingsen på förskolan. Det finns även de som lider av sin blyghet eller tystnad. Det är ovanstående definition av en tyst elev som är gällande för föreliggande studie.

I Skollagen, som trädde i kraft 1 juli 2011, står det:

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. /---/ Om en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd, ska han eller hon ges sådant stöd (SFS 2010:800, 3 kap, 8§).

I ovanstående citat nämns inte någon viss typ av svårigheter eller typ av diagnos. Detta gäller alltså alla elever. Eleven ska ges särskilt stöd både då det finns risk att denne inte når kunskapskraven och då eleven uppvisar andra svårigheter i skolsituationen.

På uppdrag av Myndigheten för skolutveckling (2005) gjordes en studie kring elever som är i behov av stöd, men får för lite. Resultaten visade att orsaken till att elever som är i behov av särskilt stöd får för lite stöd är resursbrist. Det visade sig att de elever som beskrivs som "tysta, initiativsvaga och blyga" (s. 7) ofta prioriteras bort när skolan delar upp resurserna. Som en av orsakerna till detta benämns att dessa elever inte märks så mycket och gör ofta så gott de kan trots koncentrationssvårigheter och svårigheter då det till exempel gäller läsning.

Enligt Zimbardo och Radl (1982), som forskat kring blyghet, är det vanligt att lärare ser det som eftersträvansvärt att elever håller sig lugna och inte stör ordningen. Blyghet betraktas därför ofta som något positivt och författarna menar att det kan vara en orsak till att man inte förebygger blyghet utan snarare premierar det. Vidare påtalar de att barnet förblir tyst om tystnad förespråkas och ofta görs inget åt blygheten förrän större beteendeproblem uppdragas och det kan då vara svårt att reparera. Blyghet hänger dock ofta ihop med höga krav och en kritisk syn på sig själv, vilket enligt författarna kan leda till en låg självkänsla. Det bör därför arbetas förebyggande kring dessa frågor både i hem och i skola.

Ovanstående diskussion väcker funderingar hos mig som blivande specialpedagog. Om lärareoreflekterat betraktar tysta elever som ambitiösa och lätthanterliga, vad ger det för konsekvenser för en tyst elev i skolsvårigheter? Enligt Zimbardo och Radl (1982) har blyga

elever svårt för att ta egna initiativ och om en blyg elev då även har svårigheter då det gäller skolarbetet, kanske han/hon inte ber om hjälp utan sitter där och låtsas förstå. Det här leder över till frågan: Kan elevens svårigheter bli synliga i ett tidigt skede? Hörs det tysta ropet?

Med *skolsvårigheter* menas, i denna studie, att eleven varit *i behov av särskilt stöd* inom något område under skoltiden. Eleven har själv upplevt att han/hon inte har hängt med i skolarbetet i något ämne. Eleven kan även ha upplevt att han/hon lidit av sin tysthet rent socialt under skoltiden. Ingen särskild diagnos avses eftersom alla elever har rätt till att få det stöd han/hon är i behov av, med eller utan diagnos.

De tysta eleverna finns överallt oavsett skolform och därför anser jag att detta ett angeläget forskningsområde inom specialpedagogiken. Andreasson och Asp-Onsjö (2009) påtalar att det inte finns så mycket forskning om varför fler pojkar än flickor anses vara i behov av särskilt stöd. Enligt Heimersson (2009) är det ofta de elever som har ett utåtagerande beteende som får stödåtgärder i skolan. Hon menar att de elever som har skolsvårigheter i tysthet inte får hjälp i samma utsträckning. Kan det finnas ett samband här att det är just flickor som är de där tysta eleverna som inte får det stöd de behöver? Ärlestig (2005) intervjuade fem lärare verksamma i åk 7-9 i en uppsats på grundnivå. Även här påtalades det att det är fler flickor än pojkar som har ett tyst beteende. Lärarna menade dock att det är viktigt att komma ihåg att det även finns pojkar i denna elevgrupp. För att inte de tysta pojkarna ska glömmas bort, berörs båda könen i denna studie.

Säljö (2005) utgår från Lev Vygotskijs *Sociokulturella teori* som bland annat uttrycker att den viktigaste delen i all inlärning är kommunikationen. Denna teori utgår ifrån att utveckling sker genom socialt samspel mellan vuxna och barn. Därför anser jag att denna aspekt är viktig då man talar om tysta elever i behov av särskilt stöd. Kan det vara så att de har skolsvårigheter på grund av att de är tysta och inte interagerar så mycket med lärare och andra elever?

Forskningen kring just tysta elever i skolsvårigheter är mycket begränsad. En del belyser blyghet och talängslan, men då i första hand den sociala och psykologiska aspekten (Alm & Frodi, 2008; Besic, 2009; Fager & Petersén, 2007; Skiöld, 1992). I tidigare uppsatser finns ämnet representerat genom att pedagogers syn på tysta barn och elever undersökts (Chalfork, 2008; Eriksson & Weber Jansson, 2009; Fasth, Helmersson & Idsäter, 2007; Martinsson & Persson, 2005). För att skolan ska kunna stötta dessa elever på bästa sätt behövs mer forskning kring denna elevgrupp ur det specialpedagogiska perspektivet. Det är även viktigt att göra dessa elevers röster hörda. Denna studie är begränsad till att innefatta fyra unga vuxnas upplevelser av sin grundskoletid.

Eftersom blyghet och skolsvårigheter kan hänga ihop med låg självkänsla, kommer visst fokus att läggas vid detta begrepp i studien. Definitionen utgår från Juul och Jensen (refererad i Lund, 2006) som menar att *självkänsla* handlar om vem jag är och det är den "inre stötta som bär upp hela personen" (Lund, 2006 s. 49). Ett annat begrepp i sammanhanget är självtillit vilken byggs upp av yttre omständigheter där det krävs handling. Andra har talat om för mig vad jag är duktig på och därför vet jag vad jag behärskar. Istället för självtillit kommer synonymen *självförtroende* att användas i denna studie.

2 Syfte och frågeställningar

I Skollagen (SFS 2010:800) står det klart och tydligt att alla elever som är i behov av särskilt stöd, ska få det oavsett vilken svårighet det handlar om. Forskning visar att de elever som tenderar att få för lite stöd, är de elever som beskrivs som tysta och tillbakadragna (Myndigheten för skolutveckling, 2005). Trots detta finns mycket lite forskning kring tysta elever i skolsvårigheter, framför allt ur ett specialpedagogiskt perspektiv där elevgruppens röster blir hörda.

Med ovanstående information som grund är studiens syfte att undersöka hur några tysta elever i skolsvårigheter upplevt sin grundskoletid.

Följande frågeställningar ligger till grund för studien:

- Hur beskriver eleverna sin grundskoletid och de svårigheter de upplevt? Hur är det att vara en tyst elev?
- Hur upplever eleverna att de blivit bemötta av lärare respektive kamrater under sin grundskoletid?
- Vilket specialpedagogiskt stöd har eleverna fått och upplever de att det överensstämmer med deras behov av stöd? Vad upplevs som positivt respektive negativt?
- Hur upplever eleverna att grundskolan har bidragit till deras självbild och självkänsla?

3 Litteraturgenomgång med tidigare forskning och teorier

Det finns mycket lite forskning kring just den elevgrupp som studien avser. I detta kapitel tas därför tidigare forskning kring närliggande områden upp. Några av de styrdokument som gäller för grundskolan belyses samt några teorier som berör studiens innehåll presenteras också. Brodin och Hylander (1998) menar att teorier, gällande barns utveckling, försöker svara på grundläggande frågor inom området i praktiken. Kunskapen om olika teorier hjälper, enligt Gustavsson (2002), även människan att se och förstå varför saker förhåller sig på ett visst sätt. De teorier forskaren har kunskap om påverkar alltså tolkningen av det som studerats. Därför är det av stor vikt att forskarens kunskap kring teorier tas upp. I denna studie lyfts Vygotskijs vinkling av den sociokulturella teorin fram eftersom socialt samspel, enligt denna, anses oundgängligt för barns lärande (Partanen, 2007).

3.1 Styrdokument

Då respondenterna för studien gick i grundskolan var Lpo 94 gällande läroplan. I jämförelse med Skollagen och den läroplan (Lgr 11) som trädde i kraft 1 juli 2011, är skillnaderna mycket små. Här redovisas därför endast innehållet i Skollagen och den läroplan som var gällande då studien gjordes.

Om det på något sätt 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” (SFS 2010:800, 3 kap, 8§). Detta gäller även om eleven visar på andra svårigheter i sin situation i skolan. Det sistnämnda är särskilt intressant i denna studie. Detta kan tolkas som att en elev som är tyst och uppvisar svårigheter i att uttrycka sig i grupp kan vara i behov av särskilt stöd. Så även en elev som har sociala svårigheter på olika sätt. Vidare säger Skollagen att eleven ska få särskilt stöd om utredningen visar på ett behov av detta.

I Lgr 11 står det klart och tydligt att skolan ska präglas av en omsorg om varje individs välbefinnande och utveckling. Varje elev ska ges förutsättningar för att ”finna sin unika egenart /.../” (Skolverket, 2011, s 7). Läroplanen lyfter även fram att ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (s. 8). Vidare påtalas skolans särskilda ansvar ”för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen” (s. 8). Undervisningen kan alltså inte utformas likadant för tysta respektive utåttriktade elever.

Läraren har ett mycket stort och viktigt ansvar i detta, då läraren ska:

- ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,
- stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan, /.../
- stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter,
- samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen, och
- organisera och genomföra arbetet så att eleven
 - utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga /.../ (Skolverket, 2011, s. 14).

3.2 Specialpedagogisk forskning

I detta avsnitt tas allmän specialpedagogisk forskning, som är relevant för studien, upp. Det handlar om specialpedagogikens kunskapsområde, specialpedagogiska perspektiv samt inkludering och en skola för alla, vilka är begrepp som ofta nämns när man talar om ämnet.

3.2.1 Specialpedagogikens kunskapsområde

Enligt Rosenqvist (2007) är det svårt att definiera specialpedagogik i förhållande till pedagogik, men Persson (2007) menar att "Specialpedagogiken är ett kunskapsområde med rötter i den pedagogiska disciplinen med uppgift att stötta pedagogiken då variationen av elevers olikheter medför att den vanliga pedagogiken inte räcker till" (s. 58). De tysta eleverna kommer in i detta bland annat eftersom Myndigheten för skolutveckling (2005) påtalar att tysta elever som är i behov av särskilt stöd, ofta får för lite stöd.

Specialpedagogiken är ett tvärvetenskapligt kunskapsområde som använder kunskaper från forskning inom pedagogik, psykologi, sociologi, medicin och teknik (Björck-Åkesson, 2007). Fischbein (2007) klargör detta genom uttalandet: "Verkligheten är komplex och går inte att reducera till biologiska förutsättningar hos människan eller till pedagogiska insatser i omgivningen" (s. 22). I forskning kring tysta och blyga elever blir framförallt kopplingen till psykologi och sociologi extra tydlig. Begrepp inom psykologi och sociologi är vanliga i talet om till exempel blyghet. Som tidigare nämnts, utgår ofta den tidigare forskningen kring blyghet ifrån den psykologiska aspekten. Det är därför omöjligt att bortse från dessa kunskaper i talet om tysta elever ur ett specialpedagogiskt perspektiv.

3.2.2 Specialpedagogiska perspektiv

Ahlberg (2007) menar att det inte finns några specifika teorier inom specialpedagogiken, utan att det istället talas om olika perspektiv. Det verkar omöjligt att bedriva forskning inom specialpedagogik utan en utgångspunkt i dessa. I det *kategoriska perspektivet* talar man om elever med svårigheter och har enligt Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) fokus på individen. Man menar att elevens svårigheter beror på individens bristande förmåga och hemförhållanden. Stor vikt läggs vid diagnoser och brister. Det *relationella perspektivet* utgår ifrån hur samspelet mellan elever och lärare fungerar. Lösningarna ligger i förändringar i miljön och man talar om elever i svårigheter. Studien utgår från detta perspektiv då det talas om *Tysta elever i skolsvårigheter* istället för *Tysta elever med skolsvårigheter*.

Nilholm (2007) kritiserar båda dessa perspektiv och lyfter fram något han kallar för *dilemmaperspektivet*. Detta perspektiv har inte ett "antingen eller-tänk", utan förespråkar samverkan mellan båda perspektiven och att man ser vad som fungerar för varje elev och verksamhet här och nu.

Björck-Åkesson (2007) ser kritiskt på att specialpedagogiska perspektiv ofta ses som motsatser till varandra som är omöjliga att förena. Hon förespråkar istället den syn på specialpedagogik som bygger på Kyléns helhetsstruktur. Där anses det att individens lärande och utveckling påverkas både av inre och yttre faktorer i en så kallad systemteori. Fischbein (2007) tar detta till en ytterligare nivå då hon påstår att svårigheter eller möjligheter, för en individ, uppstår i samspelet med miljön. Vad är det till exempel som gör att en elev är tyst i en situation, men inte i en annan? Vad beror på individen själv och vad beror på miljön?

3.2.3 Inkludering och en skola för alla

Dyson (2006) menar att inkludering i skolan (författarens översättning av inclusion) under de senaste åren varit något man strävat efter i flera länder. Han påtalar dock att innehållet i begreppet inkludering kan skilja sig åt inom forskning i olika länder. Björck-Åkesson (2007) poängterar att begrepp som inkludering och en skola för alla är och har varit centrala även i Sverige. Hon påtalar att skolan, för att få kallas en inkluderande skola för alla, måste ge varje elev det han/hon behöver för att utvecklas. Elever är olika och Björck-Åkesson menar att en stor kunskap om hur man arbetar med olikheter i skolan krävs för att kunna möta varje elevs unika behov. En skola för alla ska alltså se till både tysta och mer utåtriktade elever och anpassa undervisningen så att den passar dem alla. Alla elever ska dessutom känna sig delaktiga i det som görs i skolan. Clark, Dyson och Millward (1998) anser att det saknas forskning om hur elever gagnas av den inkluderande skolan. Istället menar de att den forskning som görs fokuserar på att ta reda på om skolor arbetar inkluderande. Persson (2008) påtalar att det inte bedrivits mycket forskning kring hur en sammanhållen skola för alla påverkar olika barn och elevgrupper. Han menar att ett bevis på detta är att alla elever, enligt läroplanen, ska nå samma mål vid samma tillfälle. Även om Persson refererar till Lpo 94's *mål att uppnå*, kan liknande paralleller dras utifrån Lgr 11 (Skolverket, 2011) och dess kunskapskrav. Det finns, enligt Persson, inte mycket utrymme för elevernas olikheter.

3.3 Orsaker till tystnad

I denna studie ligger inte fokus på att ta reda på orsaker till varför en elev är tyst. I det här avsnittet lyfts ändå några orsaker till detta fram. De diagnoser som kommer upp i studien kan vara orsaker till att en elev upplevs som tyst. De flesta av respondenterna i studien har upplevt svårigheter i relationen med andra. Därför blir det naturligt att sociala konsekvenser tas upp under varje rubrik. De olika orsakerna till att en elev är tyst kräver ibland olika förhållningssätt gentemot eleven. För att få pedagogisk hjälp till att stödja ett barns utveckling framåt kan det, enligt Kinge (2000), vara viktigt att ha en förståelse för orsaken till barnets beteende.

3.3.1 Blyghet och introversion

Socialstyrelsen (2010) menar att "blyghet är ett medfött personlighetsdrag /.../ som innebär att man är tystlåten och tillbakadragen, framför allt tillsammans med obekanta människor" (s. 11). Barnpsykologen, som författat Socialstyrelsens kunskapssammanfattning, tar upp att de flesta blyga personer inte ser blygheten som ett problem. Dessa kanske bara känner sig blyga i vissa sammanhang. För vissa kan det dock innebära ett hinder i kontakten med andra och kan i sin tur leda till att personen i fråga helt undviker att delta i obekanta situationer. Detta är intressant för denna studie eftersom författaren påtalar att följderna av blyghet för en skolelev kan vara att han/hon inte ber läraren om hjälp. Den svenske psykologen Forster (2013) anser att blyghet resulterar både i för- och nackdelar och behöver inte vara ett problem i sig. I likhet med Socialstyrelsen (2010) menar han att blygheten blir ett problem då individen går miste om att göra saker som han/hon har ett behov av att göra. I samhället idag värderas en utåtriktad personlighet högt medan det inte ses lika positivt att vara mer tillbakadragen (Cain, 2013; Forster, 2013). Forster (2013) anser att det är viktigt att vuxna gör allt för att dessa värderingar inte ska förmedlas till barn. Den amerikanska författaren och föreläsaren Cain (2013) menar att de introverta personerna har en stor betydelse i vårt samhälle.

Cain (2013) påtalar att det inte är samma sak att vara introvert som att vara blyg. En blyg person, menar Cain, bär på en rädsla av att göra bort sig inför andra och bli avvisad. Givetvis kan en introvert person även vara blyg, men så behöver inte vara fallet. Cain refererar till psykologen Carl Jung som menar att en introvert personlighet kännetecknas av att personen "dras till den inre världen av tankar och känslor" (Cain, 2013, s. 24) samt hämtar energi genom ensamheten. En person med en extrovert personlighet dras till människor och handlingar i den yttre världen samt behöver umgås med andra för att få energi.

I det samhälle vi lever i, menar Cain, att det kan vara svårt för en introvert person att se sina starka sidor. Många, som hon varit i kontakt med, har under hela sitt liv känt att det varit något fel på dem. Andra människor har sagt att de varit lata, dumma, tröga och tråkiga på grund av att de inte sagt så mycket eller tackat nej till inbjudningar av olika slag. Även i skolan förespråkas en extrovert personlighet då det anses att elever lär sig bäst genom att samtala med andra. Det blir tydligt då bänkarna ofta placeras i små grupper i klassrummet.

Cain refererar till Farrall och Kronborg, och lyfter fram att många introverta personer varit framgångsrika då det gäller estetiska och teoretiska områden. Det är mycket vanligt att ledande namn inom datavärlden och kända konstnärer har en introvert personlighet. En introvert person arbetar hellre och bättre ensam än tillsammans med andra och får sina bästa idéer i ensamhet. Cain påtalar att hon vill att hennes bok ska leda till en förändrad syn på introverta personer och samtidigt hjälpa introverta att få en mer positiv syn på sig själva.

Den svenske forskaren, Skiöld (1992), påtalar att en tyst elev kan upplevas som likgiltig och avståndstagande av andra och detta kan, i sin tur, medföra att övriga gruppdeltagare känner en osäkerhet gentemot personen ifråga. Om gruppen försökt under en längre tid att få med den tysta eleven i samtal utan resultat finns det, enligt författaren, en stor risk att en tyst elev slutligen inte längre räknas som en i gruppen. Skiöld, (1992) påtalar att detta kan vara plågsamt för eleven. Därför är det, för läraren, viktigt att hitta tillfällena tidigt i en ny gruppkonstellation där alla elever får tränas i att komma till tals. Han poängterar även att de tysta personerna i en grupp ofta har många resurser som de måste få hjälp med att våga lyfta fram. Även Forster (2013) tar upp detta. Han refererar till Thomas, Daruwala m.fl. och räknar upp olika trygghetsknep som ungdomar som upplever oro i sociala sammanhang uppger att de ofta använder sig av. Bland annat är det vanligt att undvika ögonkontakt. Detta kan göra att andra upplever personen som ointresserad och därför i sin tur vänder intresset åt ett annat håll. Hos den osäkra leder det till en bekräftelse på att andra inte vill ha kontakt med denne. Forster (2013) menar att det därför kan vara viktigt att träna ett barn, som är ängsligt i sociala sammanhang, att ha ögonkontakt. Ett annat trygghetsknep kan vara att barnet inte visar tillräckligt intresse av att vara med och därför förstår inte kamraterna intentionerna. Det är lättare att själv visa ett ointresse än att leva med känslan av att bli avvisad. Denna rädsla kan leda till att ett barn får stora problem med både relationer och självkänsla.

3.3.2 ADD och Aspergers syndrom

Dessa diagnoser är viktiga att ge en förklaring till eftersom en av studiens respondenter fått diagnoserna efter att hon slutat grundskolan. Diagnosernas symptom kan medföra svårigheter då det gäller socialt samspel men även leda till andra skolsvårigheter.

ADD är en variant av den neuropsykiatriska funktionsnedläggningen ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). En person som får diagnosen ADD (Attention Deficit Disorder) har inte ett hyperaktivt beteende, utan verkar istället vara lugnare än "normalt". Depression är vanligt hos ungdomar och vuxna med diagnosen. För att förhindra detta är tidig upptäckt av

stor vikt. Huvudsymptomet vid ADD är uppmärksamhetsproblem vilket kan leda till att personen har svårt att förstå instruktioner och komma igång med uppgifter. Han/hon verkar inte heller lyssna på tilltal och kan ge ett splittrat intryck. De flesta med ADD har en låg uthållighet och svårt att hitta energin för att göra klart uppgifter, speciellt om uppgiften inte intresserar personen ifråga. Om ett stort intresse finns för uppgiften, glömmer personen lätt annat som ska göras (Landstinget i Uppsala län, 2012).

Det är inte helt ovanligt att personer med ADD även har andra typer av neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. En är Aspergers syndrom och är en lindrigare form av autism. En person med Aspergers syndrom visar ofta svårigheter då det gäller samspel och kommunikation med andra människor. Det som sägs i ett samtal kan tolkas bokstavligt och personen har bekymmer då det gäller att läsa av kroppsspråk och andra signaler av social karaktär. Missuppfattningar från båda håll är vanliga. En person med Aspergers syndrom är ofta väldigt rak i sin kommunikation med andra, vilket kan uppfattas att personen är otrevlig. Det är viktigt för en person med Aspergers syndrom att ha rutiner och struktur i sin vardag. Svårigheterna brukar minska något med ålder eftersom personen hittar verktyg för olika situationer och lär sig acceptera sitt sätt att vara (Vårdguiden, 2013).

3.4 Att vara i skolsvårigheter

I detta avsnitt belyses elevers egna erfarenheter av att misslyckas i skolan samt elevers upplevelser av att få särskilt stöd. Dessa områden är viktiga eftersom studiens kärna är elevers egna upplevelser. Att misslyckas i skolan samt erfarenheten av att få särskilt stöd, kan upplevas på liknande sätt av den enskilde, oavsett vilka svårigheter eleven upplever.

3.4.1 Att misslyckas i skolan

Henriksson (2009) refererar till sin avhandling i pedagogik där hon tagit del av texter där elever som gått ett individuellt gymnasieprogram skrivit om sina misslyckanden i skolan. Texterna följdes sedan upp av intervjuer. Elevernas berättelser handlade förutom att de misslyckats som elever, även om att de misslyckats som människor. Henriksson kom fram till att det var framförallt i bemötandet av läraren som eleven kände ett misslyckande. Författaren menar att elevens känsla av att misslyckas kan vara något läraren har varit med att skapa. Henrikssons avhandling kom därför att mer handla om de ”pedagogiska situationerna och relationerna i klassrummet” (s. 16), än om elevers misslyckanden i skolan som först var avsikten. Henriksson (2009) kom i kontakt elever som inte känt sig sedda av lärare och som har upplevt att det varit mer fokus på deras misslyckanden än på deras positiva sidor. Lärare har visat låga förväntningar på eleven genom att inte bry sig om att eleven till exempel skolkar. Henriksson refererar till Sævi som menar att ”pedagogiskt seende är beskyddande blint och stävar oavbrutet att stärka och stimulera eleven” (s.73). Lärarens uppgift är att se förbi elevens svårigheter och bekräfta honom/henne för sina positiva egenskaper. Eleven måste få känna att han/hon är värd uppmärksamheten och att det finns en ljus framtid. Även om inte fokus i första hand läggs på elevens svårigheter så ska givetvis läraren arbeta för att reducera hinder och stödja eleven till utveckling. Henriksson poängterar att eleven måste få känna sig sedd utifrån vem den är istället för utifrån vad den är.

3.4.2 Elevers upplevelser av särskilt stöd

Groth (2007) har i en studie intervjuat sex elever från årskurs sex till nio från tre olika skolor samt tre speciallärare som arbetar med eleverna, angående deras erfarenheter av specialpedagogiska insatser. Fokus har legat på "elevernas självbild, självvärdering och lärande" (s. 12). Resultatet visade att de specialpedagogiska insatser som sattes in var av en stämplande karaktär. Många av eleverna vittnade om att de fått höra negativa kommentarer från klasskamrater och upplevde att de såg ner på dem för att de fick specialpedagogiskt stöd. På grund av detta verkade eleverna se sig själva som annolunda ur ett negativt perspektiv. Alla eleverna, utom en, visade på att de i skolsammanhang såg ner på sitt eget värde. Speciallärarna i studien menade att de var medvetna om detta och arbetade för en förändring. Då det gäller lärandet såg fyra elever att det specialpedagogiska stödet var positivt.

3.4.3 Upplevelser av att vara tyst

Lund (2008) har i en avhandling i pedagogik intervjuat 15 stycken 14-18 åriga flickor från åtta olika skolor i Norge. Flickorna ansåg själva att deras inagerande beteende (Lunds benämning av tysta elever) var ett problem för dem. Hon valde denna målgrupp eftersom hon såg att den tidigare forskningen oftast hade belyst pojkar med utåtagerande beteende och ville göra dessa flickor synliga. Forskningsfrågorna handlade om att ta reda på hur flickorna själva upplevde sin skoltid, hur de beskriver sin relation till kamrater samt hur de önskar att lärare ska förhålla sig till dem. I resultatet visade det sig att flickorna upplevt att de varit osynliga för andra och de som försökt prata med lärare om sina bekymmer hade inte känt sig förstådda. De beskrev sig själva i negativa ordalag och även om de flesta hade någon vän, upplevde de att kamraterna uteslöt dem ur gemenskapen. De skyllde sina svårigheter på sig själva, sina kamrater och lärare. Alla flickorna uppgav att de ville att vuxna skulle utmana dem att bli mer synliga för andra, men på rätt sätt. I slutsatsen påtalas vikten av att lärare är medvetna om att ett inagerande beteende kan vara ett stort problem för eleven i fråga och att man absolut inte får låta dessa elever bara sitta där även om de inte utgör något problem för någon annan än sig själva.

I en artikel (Lund, Ertevåg & Roland, 2010) utgår författarna ifrån ovanstående studie och har fokus på blyga elever och mobbing. Nio av de 15 intervjuade flickorna uppgav att de mobbades. Mobbing kan vara fysisk eller psykisk. Den vanligaste formen av mobbing, var i detta fall psykisk genom att flickorna blev retade och kallades elaka namn samt uteslöts ur gemenskapen. De fick ofta höra att ingen hörde vad de sa i klassrummet och kände inget stöd från lärare. Flera uppgav att vänner de var med bara gick därifrån och om de frågade om de fick vara med låtsades de andra att de inte hörde. De var besvikna på lärare på grund av att de inte gjorde något för att få slut på mobbingen. De flesta uppgav att deras blyghet var ett resultat av mobbingen. I litteraturgenomgången kom författarna även fram till att blyga elever ofta är ett lätt offer för mobbing.

I tonåren börjar ungdomar fundera över sig själva och kategoriserar både sig själva och andra. Besic (2009) ville med sin avhandling i psykologi studera hur sociala relationer påverkas av blyghet i tonåren. Samtliga 10-18 åringar i en svensk medelstor stad blev tillfrågade att delta. Resultatet visade bland annat att blyga tonåringar ofta tog sig en roll för att uthärda sin blyghet. De kunde till exempel börja klä sig extremt annorlunda eller vara med i radikala gäng av olika slag. Detta för att få känna tillhörighet.

Alm och Frodi (2008) har i en avhandling i psykologi intervjuat sex blyga och fem icke-blyga vuxna personer, i Sverige, och jämfört deras erfarenheter gällande blyghet. De blyga

deltagarna uppgav att blygheten utvecklades under högstadiet samtidigt som de icke-blyga deltagarna menade att de blev mindre blyga under samma period. Båda grupperna uttryckte att de kunde bli ganska passiva i nya situationer av social karaktär. De blyga deltagarna sa att oron för vad andra tycker om dem är orsaken till deras passivitet medan de icke-blyga deltagarna menade att deras passivitet beror på att de fokuserar på att förstå de sociala regler som är gällande i den nya miljön. De blyga deltagarna påtalade att de ibland kunde uppleva identitetsförvirring sammanbundet med sin blyghet. Resultaten visade även att de blyga deltagarna ofta använde sig av strategier såsom rollspel vilket kan leda till att det är svårt för en utomstående att avgöra om en person är blyg eller inte

3.5 Tysthet som orsak till behov av särskilt stöd

Då det gäller tysta elever i skolsvårigheter är Vygotskijs vinkling av den sociokulturella teorin mycket relevant att ha med. Enligt denna påverkas barns kognitiva utveckling av samspelet med omgivningen. Detta samspel kan försvåras om barnet har svårt att ta och upprätthålla kontakt med andra. Tysthet kan, ur denna utgångspunkt, vara den primära orsaken till att en elev är i behov av särskilt stöd.

Lev Vygotskij var en rysk psykolog som var verksam under början av 1900-talet. Hans forskning kring ”den pedagogiska psykologin” (Partanen, 2007, s. 18) är högaktuell än idag inom utvecklingspsykologin. I Sverige kom läroplanen Lpo 94 att vara starkt inspirerad av hans pedagogiska psykologi. Den tidigare forskaren, Jean Piaget, menade att ett barns kognitiva utveckling till största delen utgår från att barnet själv konstruerar sin förståelse och sitt lärande. Vygotskij hade mycket av sina grundtankar i Piagets forskning, men lade mer fokus på att barns utveckling påverkas av det sociala samspelet med omgivningen (Madsen, Lindqvist & Imsen refererad i Partanen, 2007).

Partanen (2007) hävdar att det med utgångspunkt från Vygotskijs teori, anses att ”alla mentala processer har sitt ursprung i det sociala livet” (s. 12). Det en människa tänker eller kan själv, blir inte till riktig kunskap förrän i samspelet med andra. Sådant ett barn inte kan behöver det träna tillsammans med en vuxen eller kamrat som redan behärskar det som ska göras. Miljön och samspelet har alltså en avgörande roll i ett barns lärande. Vygotskij myntade begreppet den proximala utvecklingszonen. Han menade att varje barn har en utvecklingsnivå som han/hon behärskar självständigt. Ovanför denna finns även en utvecklingsnivå dit barnet kan nå med hjälp av kamrater eller en vuxen. Det är avståndet mellan dessa nivåer som är den proximala utvecklingszonen enligt Vygotskij, refererad i Partanen (2007).

Vidare tar Partanen (2007) upp att det finns barn som ser ut att stå vid sidan av och iaktta det sociala samspelet. Han poängterar att det inte behöver betyda att barnet inte lär sig eller inte deltar. Med detta hävdar han att det är mycket viktigt att som pedagog fundera mer på och försöka förstå vad och hur barnet tänker, istället för att lägga intresse på vad barnet gör. Författaren menar att det finns en risk i att bara fokusera på om barnet gör rätt eller ej.

Collins (1996), en brittisk lärare och forskare i pedagogik, har intresserat sig särskilt för tysta elever. Hon upplevde att det fanns en grupp elever som verkade vara oförmögna eller ovilliga att delta i konversationer i klassrummet. Dessa elever bad heller inte om hjälp trots att de hade svårigheter i skolarbetet. De hade en passiv roll samt ett kroppsspråk och brist på ögonkontakt som försvårade kommunikation. Eleverna var ofta ensamma och isolerade från andra. Klasskamrater uttryckte att de var svåra att samarbeta med. Collins upplevde att det var svårt

att, som lärare, ge den tid som krävdes för att lära känna dessa elever på djupet. En av orsakerna till detta menar Collins var att det var många andra elever som hördes och syntes och krävde lärarens uppmärksamhet på ett annat sätt.

Med en grund i Vygotskijs teori upplevde Collins en oro för dessa tysta och tillbakadragna elever. Som lärare, uttrycker Collins, att man blir delaktig i och kan stödja elevens lärande genom att tala med dem. Detta blir en stor svårighet i de fall eleven undviker kommunikation. Collins menar att tysta och tillbakadragna elever är i behov av särskilt stöd eftersom ett sådant beteende är skadligt för lärandet. Collins upplevde det som en utmaning att dela in tysta elever i grupper. I en grupp med bara tysta elever talade ingen. En tyst elev blev ännu tystare i en grupp med elever som talade mycket. I de fall eleverna fick välja grupper själva, blev de tysta eleverna inte valda och vissa av de tysta eleverna fick inte vara med för sina klasskamrater. Klasskamraterna sa oftast ingenting, men visade sin ovilja genom att flytta sig eller göra miner. Författaren menar att det troligtvis är därför som en tyst elev ofta säger att han/hon föredrar att vara själv.

Collins (1996) bedrev ett fyraårigt forskningsprojekt där syftet var att identifiera möjliga orsaker till det tysta beteendet. Halvstrukturerade intervjuer utfördes med 12 tysta elever (varav 10 flickor) medan de gick i årskurs sex till åtta. Collins utförde studien i den klass hon arbetade därför att hon trodde att eleverna skulle ha lättare att öppna sig då hon hade en relation med dem. Hon intervjuade även elevernas lärare och föräldrar samt gjorde observationer. Eleverna uttryckte att de ofta kände oro för att tala inför andra. Speciellt i stora grupper och inför människor de inte känner. De kände även en frustration över att deras beteende hindrade dem från att göra sitt bästa i lärsituationer. Genom observationerna kom Collins fram till att eleverna visade sitt tillbakadragna beteende på fyra olika sätt. De gjorde sig osynliga, vägrade delta, tvekade genom att finnas med i periferin eller hade fokus på något helt annat.

3.6 Stöd till tysta elever

Här tas några olika förhållningssätt upp, som förespråkas i litteraturen då det gäller att ge stöd till tysta elever. I intervjuerna kommer det fram både positiva och negativa erfarenheter då det gäller lärares bemötande.

3.6.1 Förhindra stämpling

Cain (2013) har talat med flera psykologer om vilket stöd introverta barn behöver för att inte bli stigmatiserade och få stora sociala bekymmer. De svar hon fått är att det är viktigt att ett försiktigt barn aldrig blir kallad blyg. Att bli kallad blyg kan leda till att barnet inte ser känslan han/hon känner som något han/hon själv kan påverka. Barnet ska aldrig behöva känna att det är annorlunda på ett negativt sätt. Istället ska han/hon mötas av en förståelse av att alla människor är olika och att det inte är något fel med det. Även Forster (2013) påtalar vikten av att inte "sätta etiketter på barn" (s. 181). För att undvika att barnet ska känna att hans/hennes beteende är fel ska man, enligt Forster, endast fokusera på de konkreta svårigheter som barnet hamnar i och ge sitt stöd där.

Ovanstående kan kopplas till stämplingsteorin vilken Groth (2007) tar upp och refererar till Leissner. Stämplingsteorin utgår från att det beteende som en grupp människor anser vara

avvikande blir avvikande. Den person som i sin tur sägs vara annorlunda kommer då att ta den rollen och utveckla det avvikande beteendet ännu mer. Värderingarna som ligger till grund för vad som anses vara avvikande är ofta kulturellt förknippade. Tillslut identifierar sig den stämplade personen med det som sägs om den och accepterar rollen.

3.6.2 Socialt stöd

Ett introvert barn behöver stöd i sociala situationer utan att för den del bli överbeskyddat eller pressat för hårt. Cain (2013) påtalar vikten av att ge barnet utmaningar, men hela tiden finnas där som vuxen med en hand i närheten. Förberedelse och att vara på plats i god tid är andra saker som hjälper dessa barn. Det är även viktigt att barnets positiva sidor inte glöms bort, utan lyfts fram.

3.6.3 Stöd i skolsituationen

Mellan en tredjedel och hälften av alla människor har, enligt studier, en introvert personlighet. Troligtvis är det en ganska stor andel introverta elever i varje klass, påtalar Cain (2013). Vissa kan vara svåra att upptäcka då de tidigt lärt sig ett extrovert beteende. Som lärare bör man därför få en bra balans i undervisningen där grupparbeten och rörelse kombineras med katederundervisning och lugn och ro. De amerikanska pedagogerna Burruss och Kaenzig, vilka Cain refererar till, menar att de flesta skolor är anpassade till extroverta elever. De påtalar även att introverta elever behöver en annan form av undervisning, men att det enda stöd de får är en uppmaning om att bli mer utåtriktade och sociala. Introversion är dock inget som eleverna behöver botas ifrån om de inte lider av det. De poängterar att de stora grupperna som man har i skolan, i första hand verkar för att spara pengar inte för att främja inlärningen.

När det gäller att låta tillbakadragna elever tala inför en stor grupp krävs noga förberedelse och att eleven ges rätt förutsättningar. Eleven måste ges möjlighet att öva i en trygg miljö och får inte pressas för hårt om nervositeten inte går över. Den forskning som Cain (2013) refererar till, menar att negativa upplevelser av att tala i grupp i barndomen kan leda till en bestående rädsla för detta. Vid grupparbete är det viktigt med få deltagare (två eller tre) och att det finns tydliga instruktioner. En tillbakadragen elev mår bra av att få en konkret uppgift, till exempel att föra anteckningar och läsa upp dem för gruppmedlemmarna i slutet. Extroverta elever behöver istället tränas på att arbeta självständigt.

3.6.4 Självkänsla

Brodin och Hylander (1998) beskriver Sterns teori om självets utveckling, som ett tvärvetenskapligt sätt att se på barns utveckling. Stern menar, precis som Vygotskij, att det finns en ömsesidig påverkan mellan vuxen och barn. Det går inte att säga att ett barn blir oroligt på grund av en orolig förälder, eller tvärt om. Stern menar, enligt författarna, att en människa blir tydlig för både sig själv och andra genom ett bekräftande samspel med andra. *En känsla av själv* utvecklas genom att nya erfarenheter läggs ihop med tidigare erfarenheter. Enligt denna teori är det aldrig försent att förändra svårigheter, men vissa människor kan behöva mer stöd än andra. Vidare poängterar Brodin och Hylander (1998) att pedagogens roll blir att upptäcka och lyfta fram elevens speciella egenskaper, vilket ibland kan vara svårt hos en passiv elev.

Lund (2006) menar att en person med en god självkänsla har en naturlig auktoritet och uttrycker sina önskningar, samtidigt som han/hon har en sund syn på sig själv. En person med

en låg självkänsla talar, enligt Lund, istället ofta negativt om sig själv och håller sig undan i sociala sammanhang, eftersom han/hon inte känner sig lika viktig som andra. Även Forster (2013) resonerar på liknande sätt. Vidare påtalar Forster att det är svårt att säga om självkänsla är en orsak eller konsekvens. Några studier visar mer på att en elev får en god självkänsla av att lyckas istället för att eleven lyckas bättre på grund av en god självkänsla. Baumeisters sammanställning, som Forster refererar till, fick kritik av andra forskare då han menade att självkänsla inte var avgörande för välmående rent generellt. De menade att självkänsla inom ett specifikt område är betydande för just det området. Om barnet har en god självkänsla i sociala sammanhang kan det leda till positiva vänskapsrelationer. Denna självkänsla behöver dock inte direkt påverka barnets skolprestationer positivt.

Lund (2006) påtalar att ”den negativa respektive positiva självbilden har ett mycket nära samband med hur vi har blivit bemötta som barn” (s.51). Lund poängterar alltså, precis som Forster (2013), att bemötandet från lärare och andra vuxna har en stor betydelse för utvecklandet av självkänslan hos barnet/eleven.

I viljan att stärka att barns självkänsla finns det, enligt Forster (2013) många fallgropar. En är det peptalk som förespråkas när man talar om området. Forster menar att det ofta kan få motsatt effekt för ett försiktigt barn. Barnet lär sig att sträva efter yttre bekräftelse då barnet får uppmuntran då det gäller prestationer. Självkänslan blir på detta sätt beroende av andras bekräftelse och blir därför mycket ömtålig. Uteblir beröm och bekräftelse sjunker självkänslan. Forster påtalar vikten av att visa barnet på den naturliga bekräftelse som barnet får direkt i upplevelsen. Istället för peptalk behöver barnet hjälp och stöd i de svårigheter som barnet upplever i olika situationer. Forster anser att det finns en risk att barnet känner sig fel och misslyckat av för mycket peptalk.

4 Metod och genomförande

4.1 Livsvärldsfenomenologisk ansats

Enligt Kvale och Brinkmann (2011) är syftet med en kvalitativ studie, ur ett fenomenologiskt perspektiv, att få en ökad förståelse för hur deltagarna upplever ett visst fenomen utifrån sina egna perspektiv. Forskaren utgår då ifrån antagandet att ”den relevanta verkligheten är vad människor uppfattar att den är” (s. 42).

Syftet med studien har varit att undersöka hur en viss elevgrupp upplevt sin skoltid. Därför tycktes det bästa sättet för att finna svar på studiens frågeställningar vara att ta del av några av dessa elevers livsvärldar i en livsvärldsfenomenologisk ansats. Studien har även ett tydligt och klart elevperspektiv. Groth (2007) påtalar vikten av att ”värna om de svaga” (s. 87). Elever i behov av särskilt stöd kan ha svårt att göra sin röst hörd och om eleven dessutom är tystlåten, blir det troligtvis ännu svårare. Precis som i Groths studie handlar denna studie om att studera ”parter som har svårare än andra att göra sig hörda” (Eliasson, 1995, s. 29).

Med en livsvärldsfenomenologisk ansats blir de tysta elevernas röster hörda, vilket är en styrka i denna studie då syftet är att ta del av elevernas egna upplevelser. Detta är något som även Carlsson (2009) påtalar och poängterar att en sådan forskning kan leda till en positiv förändring i skolsituationen för den elevgrupp som studien berör. Med en annan forskningsansats kanske dessa elevers röster än en gång hade tystats och deras egna upplevelser hade dolts av andras tyckanden.

Enligt Bengtsson (2011) är Husserl upphovsman till fenomenologins utgångspunkt att ”gå tillbaka till sakerna själva” och menar att det betyder att forskaren har en vändning mot sakerna samt en följsamhet mot sakerna. Forskaren studerar sakernas betydelse för en person och inte sakerna i sig själva. Begreppet fenomen kommer från grekiskan och betyder ”det som visar sig” (s. 12). I fenomenologi studeras alltså sakerna som de visar sig för någon. Sakerna i denna studie avser skolupplevelsen för en specifik elevgrupp och vilken betydelse skolupplevelsen har för dem. Inom livsvärldssontologin utgår man ifrån att egenskaper som liv och värld, subjekt och objekt, natur och kultur är sammanflätade med varandra. Det vill säga att tankesättet är pluralistiskt (Bengtsson, 2011).

Alla människor har olika livsvärldar och Carlsson (2009) menar att det är omöjligt att helt bortse från sina egna förgivettaganden utifrån sin egen livsvärld i mötet med en annan människa. Här kommer svårigheterna i ansatsen in. Enligt Bengtsson (2011) är utmaningen för forskaren att försöka bortse från sina egna erfarenheter och vända sig mot och vara följsam i kontakten med respondenternas livsvärldar för att nå goda resultat i studien. Van Manen (1997) poängterar följande: ”The problem of phenomenological inquiry is not always that we know too little about the phenomenon we wish to investigate, but that we know too much” (s. 46). Husserl (Bengtsson, 2011) talar om begreppet *epoché* vilket innebär att forskaren måste bortse från sin egen livsvärld i möjligaste mån i mötet och i analysen av sin empiri.

Världen som människan föds in i är social och de människor som finns i världen delar denna med varandra och det är här olika livsvärldar möts. Bengtsson (2011) tar upp begreppet *intersubjektivitet* i detta sammanhang. I denna studie tar forskaren del av den intersubjektivitet som uppstått mellan respondenterna och deras skola, lärare eller

klasskamrater under grundskoltiden. En annan intersubjektivitet är den som uppstår mellan forskaren själv och respondenterna.

I en livsvärldsansats är horisont-begreppet mycket centralt. Det som sker då en forskares livsvärld möter en annan livsvärld i sin forskning kallar Gadamer (Bengtsson, 2011) för *horisontsammansmältning*. Varje människa har en egen horisont han/hon ser utifrån sitt perspektiv av erfarenheter. När forskaren möter en annan livsvärld kommer dennes horisont att vidgas och detta leder i sin tur till en ökad förståelse och att nya frågor uppstår. Bengtsson uttrycker att en total sammansmältning är omöjlig att uppnå och vill hellre kalla detta fenomen för en *horisontvidgning*. Ett av målen med denna studie är att vidga horisonten då det gäller tysta elever i skolsvårigheter genom att ta del av några elevers livsvärldar.

Merleau-Ponty talade om begreppet *den levda kroppen* (författarens kursivering) inom livsvärldsfenomenologin. Han menar att kropp och själ hör ihop och är beroende av varandra. Det är genom den egna levda kroppen som alla erfarenheter görs. Förändringar i den levda kroppen medför förändringar i hur livsvärlden upplevs (Bengtsson, 2011). Den levda kroppen påverkas av till exempel skolsvårigheter, diagnoser, mobbning eller allmänt bemötande av människor runt omkring. Detta begrepp är därför viktigt att belysa i denna studie.

4.2 Metodval

I livsvärldsfenomenologisk forskning finns en risk för motsättningar mellan kravet att vara följsam mot sakerna och vetenskapens krav på att ha en bestämd metod. Det kan därför vara meningsfullt att kombinera olika metoder för att samla in data (Bengtsson, 2011). Trots detta består denna studies datainsamlingsmetod endast av kvalitativa intervjuer. Studien är retrospektiv, det vill säga att den utgår från hur eleverna upplevt sin skoltid inte hur de upplever den nu. Detta gör att till exempel observationer inte skulle vara en meningsfull metod i detta fall.

4.2.1 Halvstrukturerad livsvärldsintervju

En kvalitativ studie ska, enligt Kvale och Brinkmann (2011), ge svar både då det gäller fakta och mening och i denna studie har halvstrukturerade livsvärldsintervjuer använts för att nå syftet. Detta för att så långt det är möjligt vara följsam och inkännande för respondenterna och deras svar, vilket är av stor vikt i livsvärldsfenomenologisk forskning. Med denna typ av intervju kan även strukturen i samtalet hållas. Författarna beskriver en livsvärldsintervju, där forskaren vill få fram och förstå respondentens upplevelser, på följande sätt: ”Den liknar ett vardagssamtal, men som professionell intervju har den ett syfte och inbegriper en specifik teknik; den är halvstrukturerad – den är varken ett öppet vardagssamtal eller ett slutet frågeformulär” (s. 43).

Vid sådana intervjuer används en intervjuguide, där olika frågeområden med förslag på frågor kring varje område finns med. Följdfrågor ställs kring varje område beroende på vilka svar respondenten ger. Intervjuerna bör spelas in och transskriberas till text i sin helhet efter genomförande. För att forskaren sedan ska få fram hur respondenterna upplever sin livsvärld tolkas svaren utifrån vissa teman. För att få reda på hur eleverna själva har upplevt sin skoltid och ta del av deras livsvärld, tycks halvstrukturerade intervjuer vara den enda tänkbara datainsamlingsmetoden (Kvale & Brinkmann, 2011).

Vidare poängterar Kvale och Brinkmann (2011) vikten av att forskaren har en förutsättningslös inställning i intervjun och bortser från sina egna antaganden och hypoteser så långt det är möjligt. För att komma respondenten nära behövs en känslighet inför svaren, vilket kräver vissa förkunskaper inom området och förståelse för respondenternas situation. Detta krävs även för att forskaren ska kunna ställa relevanta följdfrågor. Författarna menar att olika forskare kan få helt olika svar trots att samma intervjuguide använts på grund av olika typer av förförståelse. Författarna påtalar även vikten av att forskaren har goda kunskaper i intervjuteknik för att få ett djup i intervjun. Enligt Stukát (2010) kan nackdelar med intervjumetoden vara att det är svårt att jämföra svar från olika intervjuer samt att bearbetningen är tidskrävande.

Respondent och forskare påverkar varandra ömsesidigt i en intervjusituation. Detta kan vara ångestskapande och framkalla försvarsreaktioner hos båda parter, menar Kvale och Brinkmann (2011). Forskaren har en maktposition i relationen med respondenten eftersom det är han/hon som leder samtalet för att nå sitt syfte. Forskaren har även, enligt författarna, ensamrätt på tolkningen av svaren och bestämmer dessutom vad som skall tas med i studien. Respondenten bär i sin tur på en form av makt eftersom han/hon kan välja att undanhålla information eller till och med avsäga sig sitt deltagande i studien. Forskarens maktposition i just denna studie kan vara extra känslig då det handlar om tysta och kanske blyga elever. Detta med tanke på att Zimbardo och Radl (1982) påtalar att blyghet ofta hänger ihop med låg självkänsla och en kritisk syn på sig själv. Kanske svarar respondenterna, på grund av detta, på ett sätt som han/hon tror att intervjuaren vill för att vara till lags. Kvale och Brinkmann (2011) menar att det är viktigt för forskaren att vara medveten om dessa maktpositioner under både genomförandet och analysen av intervjuerna.

4.2.2 Hermeneutiskt inspirerad tolkning

Enligt hermeneutiken finns det många olika sätt att tolka och förstå världen på. Inget sätt är rätt och inget sätt är heller fel. När vi människor ser på saker i vår omgivning påverkas vår tolkning av det vi tidigare upplevt. Denna förförståelse kan antingen vara till fördel eller till nackdel för oss. Varje upplevelse innebär en tolkning som i sin tur leder till en ny förståelse. För varje ny förståelse ändras vårt perspektiv (Ödman, 2007). Kvale och Brinkmann (2011) menar att det finns några viktiga rättesnören inom hermeneutisk tolkning av text. Här tas två av dem upp som är relevanta för denna studie.

För det första innebär denna typ av tolkning en ständig process och ett beroende mellan delar och helhet samt helhet och delar. Detta kallas för den *hermeneutiska cirkeln* (författarnas kursivering). Denna cirkel kan, enligt författarna, leda till en "djupare förståelse av meningen" (Kvale & Brinkmann, 2011, s. 226). Ödman (2007) påtalar att det krävs förståelse kring både delar och helhet för att nå en full förståelse och det är genom pendlingen dem emellan som en utökad förståelse kan uppnås. Ödman föredrar att kalla det en spiral framför en cirkel för att tydliggöra utvecklingen i förståelsen och förskjutningen av perspektivet.

För det andra, påtalar Kvale och Brinkmann (2011) vikten av att som forskare vara medveten om att det finns många olika sätt att tolka berättelserna på. Forskarens tolkning behöver absolut inte vara den rätta och forskarens sätt att tolka påverkas av forskarens erfarenheter och tankesätt. Därför är det viktigt att pröva resultatet gentemot annan forskning.

4.3 Urval

Följande kriterier valdes ut som gällande för deltagande i studien:

1. Respondenten ska nu vara 18-20 år.
2. Respondenten ska under grundskoltiden själv ha upplevt sig som tystlåten eller blyg.
3. Respondenten ska ha upplevt någon form av svårigheter i skolan.

Eleven skulle ha gått ur grundskolan, men samtidigt ha grundskoletiden i färskt minne för att kunna reflektera över det som varit utan att viktiga detaljer har glömts bort. Det var även viktigt att eleven nu skulle vara över 18 år för att vårdnadshavare inte skulle behöva ge sitt samtycke samtidigt som eleven fått en viss distans till grundskoletiden. Elevens egen upplevelse av sig själv som tystlåten eller blyg var även viktig för studien eftersom det annars kunde medföra att eleven skulle kunna känna sig stämplad som någon hon/han inte upplevde sig vara. Orsaken till att inte en viss typ av skolsvårighet fanns som kriterium är att det i första hand läggs fokus på tysta elever i studien och dessa kan ha olika typer av skolsvårigheter. Det kan handla om inlärningsvårigheter, koncentrationssvårigheter eller sociala svårigheter.

För att få kontakt med undersökningsgruppen har ett par tillvägagångssätt använts. För det första togs kontakt med en specialpedagog på en gymnasieskola. Denne fick information om studiens syfte och frågan om hon visste om några elever på skolan som passade in under de kriterier som satts upp för deltagande och om hon kunde hjälpa till att få en kontakt med dessa. För det andra har privata kontakter använts genom att sprida information om studien bland vänner och bekanta. Två respondenter kontaktades genom varje tillvägagångssätt.

Urvalsmetoderna ingår under vad Trost (2005) kallar ett bekvämlighetsurval. Detta innebär, i korta drag, att forskaren får nöja sig med de respondenter som uppfyller kriterierna och som är villiga att delta i undersökningen. Svagheterna med denna urvalsmetod är flera. Studien kan till exempel inte generaliseras då urvalet inte är representativt för alla elever som upplevt sig tystlåtna under skoltiden. Detta är heller inte syftet med denna studie. Trost påtalar även risken med att respondenter som tagits fram genom kontakter kan ha mycket speciella åsikter om det som ska undersökas. Det är viktigt att ha detta i åtanke då det gäller denna studie och dess urval. Det finns även en risk att personerna i undersökningsgruppen inte stämmer in helt och fullt i de kriterier som forskaren gjort gällande för medverkan i studien. Att vara blyg och tystlåten kan ha olika innebörd för personerna själva och forskaren.

Stukát (2010) påtalar att det förekommer bortfall i de flesta undersökningar. I denna studie var målet att ha fyra personer i undersökningsgruppen. Ingen av dem som tackat ja till att delta i studien har hoppat av under studiens gång. För att förhindra bortfall informerades respondenterna noggrant om studien och dess syfte vid första kontakten. De informerades även om sin anonymitet. Stukát tar även upp vikten av att visa sin tacksamhet till respondenterna, vilket även gjorts vid varje kontakt med respondenterna i denna studie.

4.3.1 Undersökningsgruppen

Undersökningsgruppen består av fyra unga vuxna, tre kvinnor och en man. Alla har haft olika svårigheter under grundskoltiden. Det de har gemensamt är att ingen av dem märktes av så mycket i klassrummet under grundskoletiden och själva såg sig som tystlåtna under denna tid. Tre av dem bor i en medelstor stad i södra Sverige och en bor i en liten stad i södra Sverige.

4.4 Genomförande

4.4.1 Intervjuer

Stukát (2010) menar att det är viktigt att forskningsintervjuer genomförs ostört och att båda parter känner sig trygga. Alla respondenter har själva fått bestämma var intervjun skulle äga rum. Detta för att göra det så smidigt som möjligt för respondenten. En av intervjuerna genomfördes i respondentens hem. Två intervjuer ägde rum i bokade rum på respondenternas skola, tätt i anslutning med att de slutat för dagen. Den fjärde intervjun genomfördes i ett bokat rum i en offentlig lokal nära respondentens hem.

Hela intervjuerna spelades in vid genomförandet. Vid en studie där djupintervjuer används, påtalar Stukát (2010) att antalet intervjuer blir begränsat. Vid många intervjuer finns en risk att resultatet blir ytligt. Stukát menar att det är viktigt att låta balansen mellan tiden för studien och den tid det tar att genomföra, transkribera och analysera intervjuerna blir jämn.

Som underlag för intervjun användes en intervjuguide med olika frågeområden (se bilaga 2). Frågeområdena utgick från de frågeställningar som ligger till grund för studien. Frågornas uppgift var att leda till svar på frågeställningarna. En pilotintervju genomfördes i form av att en kvinna, med liknande bakgrund som respondenterna, fick svara på frågorna. Tillsammans gjorde vi sedan mindre justeringar av frågorna.

Eftersom intervjuerna skulle likna samtal mer än formella intervjuer, ställdes olika följdfrågor till de olika respondenterna beroende på vilka svar respondenterna gav. Några exempel på följdfrågor är: Kan du berätta mer? Hur kändes det? På så sätt blev de fyra intervjuerna, till viss del, olika både då det gäller innehåll och längd. Tidsspannet för intervjuerna har varierat från 50 minuter till 75 minuter. Några av respondenterna har gett längre svar, medan andra hållit sig till mycket kortfattade formuleringar. Detta gjorde att informationen från de olika intervjuerna blev olika djup.

4.4.2 Bearbetning och analys

Kvale och Brinkmann (2011) ser en stor fördel med att transkribera intervjuer i sin helhet istället för att bara skriva ner det viktigaste. Information som inte tycks vara intressant under genomlysningen kan visa sig angelägen när den kommit ner i skrift. Därför har intervjuerna i denna studie transkriberats i sin helhet. Varje intervju tog 4-5 timmar att transkribera. Sedan påbörjades en mer djupgående analys av materialet.

Enligt Kvale och Brinkmann (2011) påbörjas analysen redan under intervjun då intervjuaren till exempel ställer följdfrågor till respondenten. Analysen i denna studie utgår ifrån de steg som Kvale och Brinkman anser att en intervjuanalys genomgår. Respondenten beskriver först sina upplevelser och ingen vidare tolkning görs varken av intervjuaren eller respondenten. Respondenten kommer sedan själv fram till nya innebörder av han/hennes upplevelser, utan att intervjuaren gör någon tolkning. Under denna studie var det några av respondenterna som själva såg orsaker till vissa upplevelser under intervjun. För att ge respondenten möjlighet att bekräfta eller dementera den information som intervjuaren har uppfattat ställer intervjuaren följdfrågor. Efter detta tolkar intervjuaren den registrerade intervjun. I detta fall transkriberades intervjuerna och svaren delades in i teman utifrån studiens frågeställningar. För att hitta svar på frågeställningarna lästes utskriften från intervjuerna igenom vid ett flertal tillfällen. Den information som inte tycktes relevant för studiens syfte sorterades bort.

Sedan gjordes en djupare analys där intervjuaren letade efter relevanta mönster. I detta steg uteslöts information som verkade irrelevant för studiens syfte. Enligt Kvale och Brinkmann kan intervjuaren ha en uppföljande intervju med respondenten för att få reda på om tolkningen av svaren överensstämmer med respondentens mening. I denna studie har tolkningen av intervjuerna skickats till respondenterna via mail.

Det sista steget handlar om att intervjuaren tar till sig den information han/hon fått genom intervjuerna och ändrar sitt handlande efter det. I denna studie skulle det innebära att intervjuaren bemöter tysta elever på ett annat sätt än tidigare, efter intervjustudien (Kvale & Brinkmann, 2011). I denna studie har resultatet av livsvärldsintervjuerna valts att tolkats med inspiration från hermeneutisk metod (Ödman, 2007). Detta har inneburit att forskaren har vidgat sitt perspektiv och fått en utökad förståelse för respondenternas upplevelser genom att pendla mellan delar och helhet under analysen av livsberättelserna.

4.5 Trovärdighet

I kvalitativa studier uttrycker Stukát (2010) att diskussionen kring studiens reliabilitet och validitet blir extra svår. För att studien ska vara tillförlitlig, eller ha hög *reliabilitet*, menar Stukát att det krävs ett mätinstrument som mäter det som studien vill mäta på bästa sätt. I denna studie är metoden halvstrukturerade livsvärldsintervjuer och det som ska mätas är några tysta personer i skolsvårigheters upplevelser av grundskoletiden. I detta fall skulle en metod där respondenterna fått skriva ner sina livsberättelser tyckts vara relevant eftersom många tysta personer har lättare för att skriva än att prata. Nackdelen med en sådan metod är att en av respondenterna har dyslexi, vilket hade inneburit stora svårigheter för honom att delta. Intervjumetoden tycks därför vara den mest relevanta för denna studie.

När det gäller studiens *validitet*, eller giltighet, är den extra svår att mäta då halvstrukturerade livsvärldsintervjuer används som metod. Vad som kommer fram i intervjuerna påverkas av vad respondenterna vill dela med sig av, men även av forskarens kunskaper i intervjuteknik. Vilka frågor och följdfrågor ställs? Är forskaren följsam och känslig inför svaren? Kvale och Brinkmann (2011) menar att det finns en risk att forskaren ställer ledande frågor som gör att respondenten svarar på ett visst sätt. Samtidigt som detta kan innebära en risk, kan det även leda till en ökad reliabilitet enligt Kvale och Brinkmann. Stukát (2010) påtalar även risken för att respondenterna inte talar sanning. Han poängterar att chansen till sanningsenliga svar ökar då intervjuaren inger förtroende. Att försöka upprätthålla en förtroendefull atmosfär har varit viktigt i denna studie. På grund av att intervjuarens intervjuteknik är det viktigaste verktyget i en intervjustudie kan olika forskare få olika svar, menar Kvale och Brinkmann (2011).

Validiteten kommer att vara beroende av den hantverksskicklighet som forskaren visar upp och som ytrar sig i att hon ständigt kontrollerar, ifrågasätter och teoretiskt tolkar sina resultat (Kvale & Brinkmann 2011 s. 266).

Intervjuerna ska sedan tolkas och reliabiliteten och validiteten påverkas mycket av det sätt forskaren tolkar svaren på. Forskarens förkunskaper påverkar hans/hennes sätt att tolka. Kvale och Brinkmann (2011) kallar forskarens medvetenhet om risken att han/hon själv kan påverka resultatet för *reflexiv objektivitet*. Eftersom forskaren i detta fall har vissa förkunskaper i hur det kan vara att vara tyst i skolan, kan det påverka tolkningen på ett eller annat sätt.

Denna studie utgår från en mycket liten undersökningsgrupp och urvalet är inte representativt. Detta gör att *generaliserbarheten* blir mycket låg. Med detta menar Stukát (2010) att studien

inte kan vara gällande för en större grupp än de intervjuade. Studien kan dock ha en viss *relaterbarhet* vilket betyder att andra kan känna igen sig i resultatet av studien.

4.6 Etik

I all forskning har forskaren flera olika etiska aspekter att ta hänsyn till för att skydda dem som deltar i studien och nya metoder ställer nya krav på forskaren (Vetenskapsrådet, 2011). Vetenskapsrådet (2007) tar upp fyra krav gällande detta, vilka redovisas nedan.

Informationskravet innebär att de personer som forskaren tänkt ha med som respondenter i undersökningen noga informeras om vad undersökningen ska handla om. Om det skulle finnas någon aspekt som skulle kunna leda till att respondenterna inte vill delta ska de få insyn i dessa från början. De ska även få information om att de när som helst under undersökningens gång kan välja att avsluta sitt deltagande. Respondenterna bör även från början få vetskap om hur undersökningen ska publiceras. För att efterfölja detta har respondenterna i denna studie både fått muntlig och skriftlig information om ovanstående.

Samtyckeskravet innebär att forskaren måste se till att få ett samtycke om att delta i undersökningen av samtliga respondenter. Övertalning att delta får inte ske varken då det gäller att delta i undersökningen från början eller om en respondent meddelar att han/hon vill avbryta sitt deltagande. Det får inte bli några negativa konsekvenser för en respondent som väljer att hoppa av. Det är därför viktigt att det inte finns någon beroendeställning mellan respondent och forskare. Inför denna studie har respondenterna lämnat skriftligt samtycke på en blankett där all viktig information stod (Bilaga 1). De fick även själva bestämma var och när intervjun skulle ske.

Konfidentialitetskravet innebär att respondenterna ska känna sig trygga med att deras medverkan i studien är helt anonym. Namn eller annat som kan röja respondenternas identitet får inte finnas med i den färdiga rapporten eller spridas på annat sätt. Ett tysthetslöfte bör skrivas under om det är fler än forskaren som vet respondenternas identitet. Den specialpedagog som hjälpt till att hitta respondenter till denna studie, har tystnadsplikt i sitt yrke. Därför undertecknades inget ytterligare tysthetslöfte. Råmaterialet kodades så att ingen obehörig skulle kunna få kunskap om respondenternas identitet av misstag.

Nyttjandekravet innebär att det som kommer fram i forskningen inte får användas i kommersiella sammanhang eller på annat sätt spridas i sammanhang som inte är vetenskapliga. Resultatet i undersökningen får heller inte användas för att direkt påverka respondenterna utan deras samtycke. Denna studie publiceras på de platser som är gällande för Göteborgs universitet och resultatet ska inte användas för att påverka livet för respondenterna.

Då forskaren studerar någons livsvärld genom intervjuer finns en risk att han/hon får del av information som respondenten kanske egentligen inte vill dela med sig av. Detta är en mycket viktig aspekt att ta upp i sammanhanget (Kvale & Brinkmann, 2011). Då sådan känslig information kommit fram under intervjuerna, i denna studie, har respondenten fått frågan om han/hon verkligen vill berätta det här. Viss information har även uteslutits från studien då den, av forskaren, ansågs vara för känslig.

5 Resultat

Huvudsyftet med studien är inte att generellt dra slutsatser om hur det är att vara en tyst elev i skolsvårigheter. Studien ska istället visa hur det varit för några elever som passar in på denna beskrivning. På så sätt kan studien ge en inblick i hur skolsituationen kan vara för en tyst elev i skolsvårigheter. Varje person har utifrån sitt eget perspektiv berättat sin livshistoria genom en livsvärldsintervju. Fokus i intervjuerna har legat på grundskoletiden.

Eftersom olika händelser i en människas liv hänger samman och påverkar varandra, beskrivs och redovisas varje respondents livsberättelse var för sig i resultatet. Detta i enighet med den valda livsvärldsfenomenologiska ansatsen, där det talas om den levda kroppen (Bengtsson, 2011). Nackdelen med detta är att resultatdelen blir lång, men fördelarna överväger då den röda tråden blir synlig. En ökad förståelse för varje enskild individ blir på detta sätt möjlig. Denna del är vad Stukát (2010) kallar en *innehållsanalys*, vilket innebär att ingen djupare analys av innehållet görs här. Varje berättelse börjar med en kort bakgrundsinformation om personen. Berättelserna är sedan indelade i stycken utifrån innehållet i studiens frågeställningar. Vissa delar ur resultatet skulle kunna passa under flera rubriker eftersom områdena går in i varandra. Lärarnas roll är central och kommer därför in under samtliga rubriker. Författarens kommentarer står inom parentes i citaten. I ett avslutande avsnitt görs en jämförande analys av livsberättelserna.

5.1 Ronja

Ronja är 18 år gammal. Hon har för ett par år sedan fått diagnoserna ADD och Asperger syndrom. Hon har haft matematiksvårigheter under hela sin grundskolekoltid samt lidit av depression under delar av högstadiet. Efter att under ett år läst upp sina grundskolebetyg, går Ronja idag andra året på gymnasiet på en folkhögskola. I hennes klass har alla elever diagnosen ADD, ADHD eller Aspergers syndrom. Hon säger själv att hon nu har landat och mår bra för första gången i sitt liv. Ronja ser ljusst på framtiden eftersom hon har människor runt omkring som stöttar henne. Hon funderar på att läsa vidare i lugn takt efter gymnasiet.

5.1.1 Upplevelser av grundskoletiden och skolsvårigheter

Ronja har bytt skola vid flera tillfällen under grundskoletiden. Hon beskriver framförallt högstadietiden som turbulent. Låg- och mellanstadiet upplever hon som lugnare då hon gick på en och samma skola nära hemmet. Arbetssättet i låg- och mellanstadiet passade Ronja bra.

Ronja: /.../ min lågstadieperiod var inte så turbulent. Den var mer lugn. Jag tänkte inte så mycket utan det var skolan och det var inte jättekul men det var inte så jättehemskt att jag stannade hemma varje dag.

Intervjuaren: Du upplevde inte att det var svårt på nåt sätt i skolan då heller?

Ronja: Nej, om man tar bort ämnena nu så var det ju inte svårt. Det var ju så mycket strukturer och sånt i lågstadiet. Lärarna tog hand om en och sa att man skulle och äta och sånt. Det funkade ju jättebra för mig.

I högstadiet började Ronja i en skola som låg ett par mil hemifrån och hon började åka buss till och från skolan. En stor orsak till att det blev turbulent var att hon nu fick klara sig mer själv. Det var inte längre några lärare som talade om var de skulle gå. Hon upplevde att det var människor överallt, vilket gav för många intryck. Ronja hade svårt för att komma igång

med skolarbetet på egen hand och bad inte om hjälp. Hon tror att vissa lärare tyckte att hon var lat som bara satt där utan att jobba. Det var speciellt när det var projektarbete som det blev svårt för Ronja.

R: /.../ Jag fick ingen riktig klarhet i hur jag skulle göra sakerna och det kunde bli så att jag bara satt där ju som och dom (lärarna) tyckte att jag var jättelat som inte hade börjat och sa: Vad gör du? Du måste ju ta tag i det här nu! Nu är det snabba tag! Så upplevde jag högstadiet, det var liksom snabbt hela tiden /.../.

I: Var det någon som frågade dig om du behövde hjälp eller så...?

R: Ja eller nej... om jag behövde hjälp så kanske de inte riktigt såg det på mig att jag behövde hjälp. De hade nog med sitt liksom. Och jag hade ju fortfarande svårt för att fråga efter hjälp. Så det jobbade dom väl med och sa: Du ska fråga om du behöver hjälp. Du ska räkna upp handen om du vill ha hjälp om du inte förstår.

Tillslut blev det för mycket för Ronja och hon började skolka mycket. Hon tyckte att allt från bussåkande till lektioner var jobbigt. Nu skulle hon själv ta ansvar för att komma till skolan och därför var det lättare att stanna hemma. Även under låg- och mellanstadiet upplevde hon liknande känslor, men då såg hennes mamma till att hon gick till skolan.

Ronja bytte skola till vårterminen i sjuan och det fungerade bra till en början. Klassen var mindre och de flesta lektioner var i ett och samma klassrum. Under åttan började Ronja känna sig annorlunda och funderade mycket på varför hon var som hon var. Hon försökte hitta sig själv på olika sätt. Hon mådde dåligt psykiskt och började klä sig annorlunda.

R: Ja alltså det var ju då jag började forska i mig själv. Började fundera på saker och ting om mig själv och läste böcker om olika diagnoser och grejer. Jag började ha svarta kläder på mig och allt sånt där. Slutade vara tjejig. Försökte hitta mig själv och klädde ut mig i massa olika stilar.

Efter ett tag blev det så att Ronja på nytt inte orkade med att gå till skolan. Hon blev hemma helt. Lärarna skickade hem skolarbete till henne och det hände, vid ett fåtal tillfällen, att lärare kom hem till henne för att hon skulle göra prov. Familjen var ett stort stöd för henne i skolarbetet. Under nian var hon inlagd ungefär en månad på Barn- och ungdomspsykiatriska avdelningen på grund att hon fick en depression. Under den månaden fick hon undervisning på avdelningens egen skola. Hon tyckte att hon fick det bästa stödet då och hade lättare för att studera när hon inte kände så stor press på sig.

R: /.../ det var nog när jag var på psykavdelningen... det var bra för mig... att gå där i en jätteliten skola med typ 3 andra elever. Det var mycket strukturer och ja det var ingen press utan det var bara... Hur känner du? Ska vi jobba lite nu? Det var inte så mycket om att hur ska vi göra för att du ska nå dom här målen? Utan, orkar du jobba lite så får du göra det.

5.1.2 Att vara tystlåten och blyg

Under hela livet har Ronja blivit beskriven av lärare och andra vuxna som blyg och snäll. Hon visste inte riktigt vad det betydde, men anade att det fanns ett samband mellan orden och den känsla som kom upp när hon skulle prata inför klassen.

R: Ja alltså BLYG var ju ett ord som alla använde hela tiden när jag var liten ATT JAG VAR BLYG. Jag visste inte riktigt vad det betydde... jag kommer ihåg att jag alltid blev liksom

nervös och jag blev så röd i ansiktet när jag skulle prata inför klassen och så där. Jag blev så jättenervös och då förstod jag, ja det är nog det att man blir tyst och ja så där...

Ronja drömde sig ofta bort på lektionerna, vilket även påpekades av lärarna. Hon fick ofta höra att hon skulle prata mer och räkna upp handen, men hade svårt att förstå syftet med det. Det hände ibland att Ronja fick frågan ändå, även om hon inte räckt upp handen. Även om hon inte kände sig helt bekväm med det så var det ändå ok. Hon tyckte det var bra att visa att hon kunde. Om hon inte kunde svaret mårde hon dåligt. I mindre grupper har Ronja alltid haft lättare för att prata. Hon kände sig mer trygg i dessa sammanhang och det hände att hon visade en mer busig sida som aldrig kom fram annars.

Under högstadiet började hon även uppleva sig annorlunda på grund av sin blyghet. Hon började känna sig illa till mods av kommentarer hon fick då hon skulle redovisa för klassen.

R: Jag kommer ihåg att jag skulle stå framför klassen och berätta en text som jag hade skrivit. Jag stod liksom så här och pratade för mig själv nästan (Visar hur hon hade papperen för ansiktet). Och när jag var klar så var det några som liksom... 'äh jag hörde inte ett ord liksom' ...äh det var bara för mycket för mig.

5.1.3 Kamratrelationer

Ronja upplever att hon haft någon att vara med, även om hon inte alltid har önskat det själv. Hon upplevde att det var kompisarna som drog med henne. Hon trivdes med att vara för sig själv och hade svårt för att förstå sig på andra. Ronja berättar även att hon alltid känt obehag av att se folk i ögonen, och undvek detta i möjligaste mån.

Ibland skedde det missförstånd som hon nu när hon fått diagnosen Aspergers syndrom har lättare att förstå. Ronja var väldigt tystlåten, men det hände ibland att andra upplevde henne förolämpande och elak i sina kommentarer när hon väl sa något. Hon menade inget illa.

I början av högstadiet upplevde Ronja att det var lätt för henne att komma in i gänget, eftersom det var en kille och tre tjejer som drog med henne. De hjälpte henne att komma rätt och det kändes bra att ha dem i klassrummet.

R: Det var nog ganska bra för annars hade jag liksom villat bort mig. Annars hade jag inte haft nån och fråga: Vart ska vi nu? Hur är det här? Ja, så jag hade ju liksom några och prata med även om jag kanske inte hela tiden hade velat det. Jag hade ju liksom folk där och det var ok. /.../.

I åttan, när Ronja hade gått på den nya högstadieskolan ett tag, började hon få frågor om sitt sätt att vara, som hon inte hade fått tidigare. Detta gjorde att hon började fundera mer över sig själv för att försöka förstå varför hon inte var som alla andra. Hon kände att hon fick kämpa för att bli accepterad och få vänner, vilket tog på krafterna. Tidigare hade hon hört att hon var gullig och blyg i positiv bemärkelse, men nu var det många som uttryckte att hon var konstig för att hon inte sa så mycket.

5.1.4 Särskilt stöd

Ronja säger att hon alltid har haft svårt för matematik och för detta har hon under nästan hela sin grundskoletid fått undervisning i en liten grupp. Detta upplever hon som mycket positivt.

R: Alltså det kändes som att jag var en del av nånting igen... Alltså, här är vi som kanske inte förstår lika snabbt som dom andra, men här inne är vi bra liksom. Ja och då var jag inte sämre än de andra och då kunde jag svara på grejer och så... Då tyckte jag bara att det var kul.

På högstadiet tyckte hon även att det var skönt att slippa allt folk då hon gick till den lilla gruppen. Hon har även haft svårt med att koncentrera sig och behålla fokus på det hon ska göra. Detta säger hon själv att hon nu förstår orsaken till då hon på senare år fått sina diagnoser. För henne har det varit positivt att få en diagnos.

R: Jag har ju tittat tillbaka och förstått att, ja det var det... det var inte alls det att det var mig det var... att jag var en dålig mänska utan att det var att jag hade problem ...eller svårigheter menar jag.

I: Tycker du att det har hjälpt dig att du har fått en diagnos och att du fått veta vad det är?

R: Ja det tycker jag. Sen har ju folk alla sorts fördomar om diagnoser och sånt, om vad det egentligen innebär.

När Ronja började skolka mycket under första terminen i sjuan fick hon kontakt med skolkuratorn. Hon tyckte att det var bra att prata med henne och upplevde att det var den enda vuxna på den första högstadieskolan som hon fick en god kontakt med. Hon fick även en god kontakt med kuratorn på den andra skolan. När hon mådde som sämst, kom hon till skolan bara för att prata med kuratorn och gick sedan hem igen. I samtal med skolkuratorn kom Ronja fram till att hon inte trivdes på den första skolan. Hon förstod att det var miljön som inte passade henne och anser att det inte fanns något att göra åt det. Ronja visar en stor förståelse för att lärarna inte visste vad de skulle göra för att hjälpa henne. Hon upplevde att de frågade henne vad hon behövde, men att hon inte kunde svara på det. Nu i efterhand kan hon uttrycka vilken form av stöd hon hade behövt. Hon tror att hon fick det stöd hon kunde ha fått i de skolorna hon gick i under grundskoletiden eftersom de inte var några specialskolor.

R: Ja jo jag ville att alla skulle vara mera lugna. Det skulle vara mindre folk. Det skulle vara tydligare beskrivningar och man skulle ha fått mer hjälp, det skulle ha varit fler hjälpredor på nåt sätt... det hade jag nog behövt. Istället för att jag sitter där och inte vet vad jag ska göra och inte vågar fråga om hjälp om vad vi ska göra liksom... för så kunde det ju bli lite ibland att jag bara sitter där. Och då kom läraren fram: Va, har du inte gjort någonting? och då liksom... Nej, jag visste inte riktigt vad jag skulle göra. Så jag hade väl lite problem med att fråga efter hjälp.

Nu i efterhand uttrycker hon även att en lärare som möter en elev som hon, bör ta sig tid att lära känna eleven för att förstå vad som fungerar för just den eleven. Hon tycker även att det är viktigt att läraren ser och berömmar det eleven hunnit med att göra istället för att bara påpeka det som inte blivit gjort. Att fokusera på och låta eleven bli varse om sina starka sidor anser hon också som viktigt. Vid grupparbete skulle hon önska att läraren kollar av med eleven om hur det känns för honom/henne.

Under en period i åttan hade Ronja en stödmattelärare som betydde mycket för henne. Han uppmuntrade henne att se vad hon kunde. Hon upplevde det positivt när det var fokus på vad hon kunde och inte så mycket på hennes svårigheter. Hon slapp höra att hon låg efter.

5.1.5 Självförtroende och självkänsla

Ronja säger själv att hon alltid har haft dåligt självförtroende, men ändå aldrig haft svårt för att tala om vad hon är bra på. Det fanns ämnen som hon behärskade mycket bra, såsom svenska, engelska, bild och idrott. Hon anser att alla skolor hon gått i, utom höstterminen i sjuan, har gjort vad de har kunnat för att stötta henne. Hon upplever att hon fått positiv feedback både hemifrån och från skolan. Anledningen till att det inte räckte till, menar Ronja, var att hon mådde så dåligt psykiskt. Ronja kan idag se en mening med det som varit, men önskar att orsaken till hennes svårigheter hade upptäckts tidigare.

R: Jag anser att man går sin väg i livet och det som hände då det behövde hända för att man ska komma dit man ska. Ja jag mådde ju inte så bra och det önskade jag ju inte. Så jag önskar att man hade upptäckt vissa saker tidigare. Att jag hade fått upptäcka tidigare vilken hjälp jag behövde och hur jag va. Det var ju inte så lätt att upptäcka.

5.2 Samuel

Samuel är 18 år gammal. Han har under hela sin grundskoleskoletid haft stora svårigheter då det gäller läsning och skrivning. För ett par år sedan fick han diagnosen Dyslexi vilket, i korta drag, innebär att han har medfödda läs- och skrivsvårigheter (Vårdguiden, 2011). Han gick på tre olika skolor under högstadiet. Idag går Samuel tredje året på Ekonomiska programmet på en gymnasieskola. Han får tekniska hjälpmedel för sin Dyslexi. Med mycket slit har han godkänt i alla ämnen och ser fram emot att ta studenten i sommar. Som det känns nu vill han aldrig någonsin tillbaka till skolbänken igen. Samuel trivs fortfarande bäst i mindre sammanhang och undviker fester med mycket folk. Bäst trivs han med några få vänner och behöver inte göra så mycket för att ha roligt.

5.2.1 Upplevelser av grundskoletiden och skolsvårigheter

De två första åren i grundskolan tycker Samuel var helt ok. Han säger själv att det var för att det inte var så mycket läsande då. Resten av grundskoletiden beskriver han som jobbig. Arbetet skulle göras mer självständigt och han behövde läsa mycket för att hitta information.

Samuel: Det blev mycket mer läsande som jag inte gillade över huvudtaget. Det blev mer självständigt arbete och läsa sig igenom allting. Det var det som var det svåra. I ettan och tvåan var det inte så mycket läsande. Sen skulle man ju leta information på nätet och läsa långa texter för att få fram all fakta och då blev det svårare.

I trean påtalade Samuels föräldrar för läraren att han hade problem med läsningen. Samuel själv upplevde även att han även hade svårt med engelskan.

Han bytte skola i sexan till en friskola och bytte skola igen efter halva sjuan till en kommunal skola. Orsaken till det senare bytet var att det var mycket självständigt arbete på friskolan, vilket Samuel hade svårt för. Fördelen med den nya skolan var att han upplevde att det var mer ramar för arbetet man skulle göra.

S: På friskolan fick man veta vad man skulle jobba om sen fick man ta reda på all fakta själv. På den andra fick man veta mer vad man behövde ta reda på. Man fick steg att gå efter. Det var svårare att göra allting självständigt än att ha allting framför sig. Mer ramar.

När han skulle börja nian fick han byta skola igen. Denna gång ofrivilligt eftersom skolan skulle rivas. Den var en provisorisk lösning på en gymnasieskola. Svårigheterna med läsning och skrivning fortsatte och han upplevde att det inte direkt var någon som brydde sig om det.

5.2.2 Att vara tystlåten och blyg

Samuel beskriver sig själv som tystlåten och tycker inte om att vara i centrum, men berättar att han inte alltid har varit tystlåten och blyg. Det var något han blev mer från årskurs fyra och framåt. Han var då rädd för att någon skulle skratta åt honom och valde därför att vara tyst i klassrummet. Det var mest i skolan han var tyst och hängde med på det de andra gjorde.

S: Jag var rädd för att svara på frågor. Jag var rädd för att bli utskrattad om jag skulle svara fel. Jag räckte helst inte upp handen.

Det hände att Samuel fick frågan ändå och då tyckte han att det kändes jobbigt att få allas blickar på sig. Han svarade om han kunde, men upplevde det väldigt jobbigt om han inte kunde svaret.

Det var mest i större sammanhang som Samuel var tyst och i mindre grupper pratade han mer. Han tyckte att det var bättre att låta dem som pratade mycket sköta snacket i skolan. Han höll sig mest i bakgrunden.

S: I mindre grupper pratar jag mer. Då blir det en diskussion mellan 3-4 stycken. Då är jag oftast med och pratar. Men när det är hela klassen då är det egentligen specifika som pratar hela tiden och då låter man dom få prata, för det är inte värt att lägga sig i.

När det gäller Samuels skolsvårigheter i kombination med hans blyghet kunde det ställa till problem då de skulle läsa en text tyst under en viss tid i klassrummet. När läraren frågade om de var klara var det någon som sa ja, längst bak i klassrummet. Samuel, som hade en låg läshastighet, talade aldrig om att han inte var klar. Han dolde det väl för de övriga och tror inte att det var så många andra som visste om hans svårigheter med läsningen.

5.2.3 Kamratrelationer

Samuel har alltid haft vänner och har inte upplevt några problem med att prata med dem. Han tror inte att kamraterna såg honom som särskilt tystlåten. De var flera stycken som följdes åt mellan de olika skolorna. Detta upplever Samuel var en trygghet för honom. Han talar inte om några problematiska kamratrelationer under sin grundskoletid.

5.2.4 Särskilt stöd

Under mellanstadiet fick Samuel stora bekymmer med läsningen och rådet han fick var att läsa mer. Han läste varje dag hemma för sina föräldrar, men det gav mycket litet resultat. Det var kämpigt för honom. Trots att föräldrarna påtalade hans svårigheter för läraren, fick han inget ytterligare stöd på sin första skola. När Samuel bytte skola till en friskola i sexan fick han för första gången särskilt stöd för sina läs- och skrivsvårigheter. Han fick individuell undervisning två gånger i veckan av en speciallärare. Även om det var jobbigt upptäckte han att det började gå framåt då han fick intensivträning i att öka sin läshastighet och sitt ordförråd. Han ser nu i efterhand att det stödet var något han hade behövt mer av.

S: Det var kul, men jobbigt. Det var kul att testa något nytt och man såg att det började hända någonting. Men det var jobbigt att staka sig fram...

I: Blev du hjälpt? Gick det framåt?

S: Ja det blev bättre av det. Det var något jag egentligen hade behövt mer av.

Under denna period fick han även extra stöd i engelska och de var då ca fem stycken i den lilla engelskagruppen. Han tyckte det var bra att gå dit eftersom de gick igenom från grunden på den nivå där de befann sig. Han hade extra engelska istället för att läsa ytterligare språk. Han upplevde att stödläraren var uppmuntrande och peppade dem att komma vidare. Samuel hade inga bekymmer med att lämna klassen och gå till det särskilda stödet, men han upplevde det jobbigt att komma tillbaka och få alla blickar på sig. Det blev dock lättare när han hade förklarat och alla visste varför han gick iväg.

Efter halva sjuan, när han bytte till en kommunal skola försvann det särskilda stödet i läsning och skrivning. Det som kvarstod var att han fortsatte läsa extra engelska istället för ett ytterligare språk.

S: Då gick jag tillbaka till det vanliga att man bara gick på de vanliga lektionerna. Man fick ingen hjälp i början. Sista veckorna i åttan var det som man började få hjälpen. Sen revs skolan och det blev en flytt igen i nian. Då försvann hjälpen igen.

Samuel upplevde att det inte gavs något särskilt stöd i nian eftersom allt var nytt och en provisorisk lösning. Alla gick där bara för att slutföra grundskolan, inget annat. Lärarna påtalade att han hade svårigheter, men han fick inget extra stöd. Han kommer inte ihåg varför, men tror inte att det fanns något stöd att få i varken sjuan, åttan eller nian. Enligt honom själv så hade han gärna haft samma stöd han hade under sexan även på högstadiet eftersom han upplevde att det var bra för honom.

Trots att Samuel har saknat särskilt stöd för sina läs- och skrivsvårigheter, under större delen av grundskolan, har han ändå lyckats få godkänt i alla ämnen. Han upplever att han har fått mycket stöd och hjälp av sina föräldrar och att det är det som gjort att han klarat sig. Hans farmor var även ett stort stöd för honom under en period då han gick hem till henne och läste och gjorde läxor varje dag efter skolan. Han upplever att han fick kämpa mer än andra för att nå godkänt och är medveten om att det alltid kommer att vara så.

Samuel upplever själv att han bara fått det stöd han behöver för sina läs- och skrivsvårigheter under sexan. När han började på gymnasiet gjordes, ganska omgående, tester som visade att han har Dyslexi. När han ser tillbaka på sin grundskoletid hade han önskat att dessa tester hade gjorts tidigare så att han hade kunnat få mer hjälp med sina specifika svårigheter. Han tror att orsaken till att stödet uteblev är att hans svårigheter inte var så vanliga då.

I: Hur hade du önskat att det särskilda stödet hade sett ut?

S: Att de hade lagt mer tid på just mig och tagit reda på vad det hade kunnat vara och hjälpt mig mer med just det istället för att bara säga samma sak om och om igen.

I: Vad tror du att det beror på att de inte gick djupare in på vad bekymren berodde på.

S: Det var kanske inte så vanligt då. Det kanske inte var så många som hade svårt med läsning och skrivning just då. Så de kanske inte hade lagt märke till det. Nu tror jag att det är mer vanligt och att alla skolor vet om det. Det finns väl alltid någon elev i varje klass som har det.

Samuel tror inte att han hade behövt kämpa lika mycket i grundskolan om han hade fått det stöd han får nu på gymnasiet tidigare. Eftersom han får alla läroböcker på ljud är det inte så mycket han behöver läsa själv. Han tycker fortfarande att det är jobbigt att få text på papper som han ska läsa under lektionen. Då läser han helst inte alls, eftersom han vet att han ändå inte kommer att hinna färdigt.

Samuel talar inte om att han haft några svårigheter i relationen med lärare. Han har fått höra att han måste räkna upp handen mer och att han måste läsa mer. Dessa råd har han lyssnat till, men tyckt att det varit svårt att leva upp till dem.

Det var ingen som frågade Samuel vilket stöd han själv tyckte att han behövde i grundskolan. Trots att han inte fått något stöd för sina läs- och skrivsvårigheter, under största delen av grundskolan, är det inget han tänkt så mycket på. Han har inte känt sig osynlig och bortglömd av lärare då föräldrarna påtalat hans svårigheter och han ändå inte fått någon hjälp. Han tycker dock att det inte borde ha tagit så lång tid innan det gjordes en utredning av hans svårigheter.

5.2.5 Självförtroende och självkänsla

Samuel menar att han alltid har känt sig dålig på att läsa, men att han inte har känt sig värdelös för det. Han har alltid vetat att han är duktig på andra saker såsom idrott och matematik. I dessa ämnen har han haft högre betyg. Han menar att läsning och skrivning bara är en liten del av livet. Han tycker inte själv att skolan har påverkat hans självkänsla varken positivt eller negativt.

Samuel känner sig fortfarande osäker i nya situationer både i och utanför skolan. Han vill gärna ha någon som berättar för honom och visar hur han ska göra. Detta gör att han ibland missar saker han egentligen vill göra.

5.3 Zandra

Zandra är 18 år gammal. Hon är född i Sverige, men hennes föräldrar kommer från ett annat land. Under grundskoletiden hade hon inga vänner, i perioder, och kände sig utfryst. Orsaken till att hon inte vågade prata var, enligt henne själv, att hon läspade och stammade. Hon blev retad för detta i skolan. Zandra hade även vissa svårigheter i matematik och med det svenska språket. Hon har bytt skola några gånger under grundskoletiden. Hon beskriver sig själv som blyg samtidigt som hon säger ifrån om någon är otrevlig mot henne.

Idag går Zandra sista året på Samhällsvetenskapliga programmet och hon har godkänt i alla ämnen. Hon kombinerar studierna med arbete i köket på en hamburgerrestaurang. Hon känner sig inte längre lika blyg. Hon vågar göra vissa saker som hon inte vågade göra tidigare. Hon vågar vara öppen och prata även med människor hon inte känner trots att hon fortfarande läspar och stammar lite grann. Detta är hon stolt över. Det händer än idag att både ungdomar och vuxna retar henne på grund av detta, men då säger hon ifrån. Hon har några få vänner som hon tycker om att vara med och är nöjd med att inte vara social med alla. Vissa dagar väljer Zandra att vara för sig själv.

5.3.1 Upplevelse av grundskoletiden och skolsvårigheter

Zandra har inte så många positiva minnen från grundskoletiden. Hon hade inte många kompisar och blev ofta retad av andra barn på grund av sina talsvårigheter. Hon läspade och stammade och tror att hennes blyghet till stor del berodde på att hon blev retad för detta. Hon pratade nästan inte alls och det gjorde att hon fick ytterligare svårigheter i skolan. Från trean tyckte hon inte alls om skolan och ville inte gå dit. Hon låtsades att hon var sjuk och även om hennes mamma inte gick på det varje gång, gjorde hennes frånvaro att hon kom lite efter i skolan.

I femman flyttade familjen till en annan stad på grund av föräldrarnas arbete. Efter sju månader flyttade de tillbaka igen och då började Zandra på en friskola.

I högstadiet berättar Zandra att hon klarade godkänt precis. Hon har aldrig gjort mer än hon måste då det gäller skolarbetet. Hon har alltid haft svårt för matte och från trean har hon fått särskilt stöd i det, så även i högstadiet. Zandra hade även svårt med det svenska språket då hennes föräldrar kommer från ett annat land.

5.3.2 Att vara tystlåten och blyg

Zandra säger att hon alltid har varit tyst, men att det blev värre från lågstadiet och framåt. Hon pratade nästan aldrig med lärare, klasskamrater eller inför klassen. Hon skämdes i alla sammanhang och var väldigt noga med vilka hon pratade med. Zandra kommer ihåg att hon ofta fick höra av lärare att hon måste räkna upp handen mer och prata mer. På utvecklingssamtalen talades det om att hon var tyst och inte var så mycket med de andra. Hon var ofta okoncentrerad på lektionerna och fick då frågor utan att hon räckt upp handen. Hon kunde oftast inte svaret eftersom hon inte hade lyssnat. Hon upplevde att lärarna endast gav henne frågan för att väcka henne. Även om hon visste svaret, sa hon alltid att hon inte kunde för att slippa svara. Hon visste att hon skulle stamma och räknade med att de andra skulle skratta åt henne.

Zandra tänker tillbaka på den lärare hon hade i femman då hon flyttat till den andra staden. Hon upplevde att läraren förstod henne och det ledde till att hon vågade prata mer.

Zandra: Det kändes som om hon inte ville tvinga mig till att prata eller någonting. Hon var så... om inte du vill prata så prata inte om du inte vill, men försök ändå. Gör ditt bästa, men om du inte vill så behöver du inte.

5.3.3 Kamratrelationer

Under hela grundskoletiden har Zandra haft svårt för att få kamrater. Hon har känt sig utfryst av tjejerna och retad av killarna. I början av skolan försökte hon få kamrater genom att fråga om hon fick vara med. De sa ibland ok, men sen upplevde hon att hon inte fick vara med i alla fall. När de till exempel lekte mamma, pappa, barn när de var små fick alla roller utom hon. De sa att hon bara skulle vara där. Hon hade heller aldrig någon att vara med vid till exempel grupparbeten utan kände att någon grupp blev tvingad av läraren att vara med henne.

Z: Vid grupparbeten var jag den som läraren alltid fick sätta in i en grupp bara för att jag inte hade någon. /.../ Man kände sig inte välkommen, man kände som man ser på filmer när man på idrotten väljer de bästa först och sen vill man inte ha den sista. Jag kände mig som den. Som att dom måste vara med mig för att lärarna sa så.

I: Sa de det också?

Z: Ja ibland hörde jag... åh inte hon... men man kände det mest. Speciellt när man var med tjejer för de säger det inte rakt ut, utan fryser ut någon.

Zandra föräldrar tog upp med läraren att hon kände sig utfrys av kamraterna. Lärarna tog upp det i klassen, men inte mer. Zandra kan bara komma ihåg att skolsköterskan pratade med henne, en gång om året vid hälsoundersökningen, om att hon kände sig utfrys. Ingen av lärarna gjorde det. Efter ett tag blev det så att Zandra valde att vara själv istället för att bli avvisad. Hon lekte själv på rasterna. Samtidigt som hennes högsta önskan var att vara med.

Z: Först ville jag, men jag fick inte vara med. Men sen blev jag van vid att bara vara själv och tänkte att det är bättre att vara själv. Så jag frös ut mig själv från gruppen. Jag ville inte vara med. Jag tänkte att det inte spelade någon roll eftersom de ändå inte kommer att vara mina vänner. Jag kan lika gärna vara själv nu för jag kommer ändå att vara själv sen.

Zandra säger själv att hon var utanför från ettan och att det sen blev lite bättre i fyran. I femman flyttade de till en annan stad och då blev det sämre igen. Orsaken till det tror hon själv är att hon inte passade in i den nya skolan. Hon upplevde att det var mycket fokus på märkeskläder och utseende och hon var van vid att klä sig i mjukisbyxor, t-shirt och tofflor. Hon upplevde även en del rasism och som att hon inte pratade på ett korrekt sätt. Hon upplevde själv att hon blev utanför eftersom att hon inte var svensk nog. På den nya skolan gick Zandra in med en mer kaxig attityd eftersom hon mött negativa kommentarer tidigare. Det gillades inte.

När det gäller hennes kamratsituation så tycker Zandra att många lärare hade kunnat göra mer för att hjälpa henne. Läraren som hon hade under tiden i den andra staden, tyckte Zandra mycket om. Hon kände att hon blev förstörd och att läraren gjorde sitt bästa för att hjälpa henne. Tidigare hade hon känt det som att hon inte accepterades som hon var på grund av att hon inte pratade och att tidigare lärare inte tyckte mobbningen var något märkvärdigt eftersom det är normalt att någon mobbas ibland. Annat var det i den andra staden. Den läraren hade nolltolerans då det gällde mobbning.

Z: /.../ När jag berättade att jag tyckte att något de andra gjorde var fel så tog hon upp det och pratade verkligen med dem. Hon märkte att några retade mig och visade starkt att hon inte tyckte om det.

I: Upplevde du att det var bättre i den andra staden? Att läraren reagerade mer där än vad de gjorde i den första?

Z: Ja det tyckte jag. För det var lite som att man tänkte att det ändå är normalt. Det händer varenda en, det är inget märkvärdigt. Men där borta så ville hon inte tolerera det.

5.3.4 Särskilt stöd

I tvåan och trean gick Zandra hos logoped en gång i veckan för att träna bort sin läspning och stamning. I sjuan gick hon återigen till en logoped, men då var det med enbart fokus på stamningen. Hon tyckte det var hemskt att gå dit. Där var hon tvungen att göra det hon avskydde mest, nämligen att prata. Hon var inte nöjd med metoden hon använde.

Z: Jag hatade att gå dit. Jag kände det obekvämt att sitta där och prata. Jag tyckte hon hade kunnat göra det på ett annat sätt. Jag vågade ju inte prata och hon var för på och sa att jag måste prata. Det tyckte jag inte om.

Zandra fick modersmålsundervisning under hela sin grundskoletid utom de sju månader de bodde i den andra staden. Hon fick även svenska 2 undervisning eftersom hon hade svårigheter med svenskan. Hon säger själv att hon varken kan modersmålet eller svenska ordentligt, även om hon är bäst på svenska.

Negativa minnen kommer upp då Zandra tänker på sin modersmållärare som hon haft under alla år i grundskolan, utom i den andra staden. Denna lärare var ibland även med på svenskalektionerna för att stötta Zandra och en klasskamrat med samma modersmål. Zandra upplevde det som att läraren bara satt hos henne hela tiden och hon kände sig utpekad. Läraren sa att det var Zandra som behövde mest hjälp. Zandra tyckte inte att läraren hjälpte till så mycket eftersom hon inte var så bra på svenska själv.

När Zandra gick i tvåan var de först två klasser med ganska många elever i varje. Helt plötsligt gjordes en tredje klass med färre elever, vilken Zandra blev att tillhöra. Först nu har hon förstått att det var en specialklass. Hon förstod aldrig då varför hon inte fick vara med de andra.

Z: Jag kommer ihåg att jag frågade varför får inte vi vara med dom? Men de ska ha svenska. Men vad ska vi göra då? Men vi ska sjunga sånger... jag bara ok... Då tyckte jag mer om att vara där för man behövde inte göra så jättemycket. Vi tog det lugnare och behövde inte skriva så mycket. Det kanske inte var så jättebra för jag var den enda tjejen där. Och killarna som var där var dom som var mobbare och mobbade de andra. Så satte dom mig där helt själv. Några var lite tillbakadragna och tyckte inte om att läsa högt. Några var högljudda. Jag visste inte varför jag var tvungen att gå i en sån specialklass faktiskt.

Från trean har Zandra fått extra stöd i matematik. Detta fick hon sedan under hela grundskoletiden, förutom sju månader i femman när hon bodde i den andra staden. Under högstadiet var Zandra med i en liten grupp i matematik tillsammans med 4-5 stycken andra elever. Denna grupp var populär hos alla och hon tyckte det var roligt att gå dit. Där tyckte hon till och med om att prata.

Om en lärare möter en elev som inte vågar prata, är mobbad och inte har några vänner, tycker Zandra att det är bra om läraren kan försöka vara vän med eleven. Detta för att eleven ska ha någon att prata med och vilja gå till skolan.

5.3.5 Självförtroende och självkänsla

Zandra vågar idag gå sin egen väg och inte bry sig så mycket om vad andra tycker. Hon säger själv att hon är konstig, men på ett bra sätt.

Z: /.../ jag är konstig på ett bra sätt. Jag vågar vara mig själv lite mer nu och jag vågar säga det jag tycker och stå för det. Jag behöver inte klä mig som alla andra, se ut som alla andra och tycka som alla andra.

Zandra upplever att en del lärare brydde sig om henne, men mest stöd har hon fått genom skolans kurator. Hon tycker att varje skola bör ha en bra kurator som inte dömer eleven som söker hjälp.

Zandra upplever att hon inte accepterades av vissa lärare för den hon var under grundskoletiden. Hon tyckte att det kändes som att hon var tvungen att prata mycket och vara social. Det var inte ok att vara blyg. Hon hade önskat att hon fått mer stöd från lärare då det

gäller att tro på sig själv och skapa ett självförtroende i den person hon var. Om hon hade fått det stödet tror Zandra att hon hade vågat prata mer också.

Z: Jag tycker att det är viktigt att barnet får ett självförtroende så att man vågar även om man stannar eller läspar eller någonting. För det är nog det viktigaste. Det är många som har svårt med att prata, jag var ju själv så. /.../ jag behövde bara någon som peppade mig lite mer, göra så att jag vågade prata, men också så att jag inte måste prata med alla och vara jättesocial.

Det finns saker som Zandra har velat göra, men inte vågat på grund av sin osäkerhet. Hon har till exempel velat gå kurser i bild, dans och teater, men låtit bli på grund av att hon vill ha sällskap för att känna sig trygg.

5.4 Julia

Julia är 20 år gammal. Under grundskoletiden led hon mycket av sin blyghet. Hon kände sig utfrysad och hade inga vänner under vissa perioder. Hon hade mindre svårigheter i matematik under låg- och mellanstadiet, vilka förvärrades under högstadiet av olika anledningar. Hon beskriver sig själv som mycket blyg och tyst.

Efter att ha gått omvårdnadsprogrammet på gymnasiet arbetar hon nu som timvikarie inom hemtjänsten. Hon bor i en egen lägenhet i hemstaden och har ett par vänner som hon känner att hon kan lita på. Hon är fortfarande tystlåten när hon är med flera än en och startar sällan ett samtal med någon. Med brukarna hon möter via arbetet är det inga problem. Hon känner att hon har en uppgift där och tror inte att de ser henne som tyst.

5.4.1 Upplevelse av grundskoletiden och skolsvårigheter

När Julia tänker på sin grundskoletid kommer minnen av ensamhet och utfrysning upp. Under långa perioder har hon inte känt att hon haft några riktiga vänner alls. Julia pratade inte i klassrummet, utan lärarna fick veta vad hon kunde genom prov. Hon upplevde själv att läsning och skrivning var något hon var bra på och det räddade henne i många lägen. Det faktum att hon aldrig sa något i klassrummet gjorde att hon fick låga betyg då det gäller de praktiska färdigheterna. Hon har alltid haft svårt för matematik, men klarade sig bra under låg- och mellanstadiet på grund av att hon fick mycket hjälp av sina föräldrar. Hon tror inte att lärarna märkte av hennes svårigheter så mycket eftersom att hon klarade sig ganska bra på prov.

Julia: Nej det var aldrig någon som sa något om det (hennes matematiksvårigheter). Utåt sett kanske det såg ut att det funkade för att det gick ju på proven och så. Men jag kanske aldrig förstod riktigt och så. Men konstigt nog så hade jag väl fått in det just då.

Under högstadiet, och framförallt i nian, blev svårigheterna större av olika anledningar. Hon började skolka för att kompiserna gjorde det, vilket ledde till dåliga betyg. Hon upplevde även att hon fick svårare att koncentrera sig på grund av att kompiserna mår dåligt. Hon halkade efter i flera ämnen. När kompiserna senare flyttade, på grund av sina stora svårigheter, började Julia gå på lektionerna igen.

5.4.2 Att vara tystlåten och blyg

Julia upplever själv att hon var mycket tystlåten i alla sammanhang under hela grundskolan. I klassrummet räckte hon aldrig upp handen och i grupper fick andra dra orden ur henne. Än idag har hon svårt för att prata om hon är med fler än en. Under grundskoletiden blev hon tystare och tystare av rädsla för att säga något som var fel. På utvecklingssamtalen tog lärarna alltid upp att hon var för tyst och att hon var tvungen att prata och räkka upp handen mer. Julia upplevde att det var något dåligt att vara tyst. Hon såg det som att de alltid tog upp hennes dåliga sidor. Det positiva hon fick höra vägde aldrig upp.

I klassrummet var det värsta hon visste att tala inför klassen. När hon fick frågan, utan att ha räckt upp handen, svarade hon tyst så ingen hörde och då skrattade alla eller sa att hon skulle prata högre. Julias upplevelse var att lärarna oftast inte reagerade så mycket då hon blev bemött på det sättet.

J: Ja det var ju främst när man skulle prata inför folk. I klassrummet var det min värsta grej att ställa sig inför folk. Men även när man var några stycken kompisar så var ju jag den som man nästan fick dra ur... för jag litade inte på dom. För har man blivit utfrysad en gång så säger man inget sen för man vågar inte släppa in folk på livet.

Hon upplever att hon alltid haft dåligt självförtroende och tror att det är en av orsakerna till att hon varit och är så tyst. Samtidigt är en annan orsak att Julia aldrig känt att hon haft någon riktig vän, och det gjorde att tilliten till andra fick sig en törn och hon blev om möjligt ännu tystare. Hon var och är även tyst då hon träffar släktinger och detta är något som också de påtalar.

5.4.3 Kamratrelationer

Julia upplever att hon har haft stora svårigheter med att få vänner under hela grundskoletiden. I perioder har hon haft någon att vara med, men hon upplever att de svek henne då de valde att vara med andra framför henne. Hon fick ofta höra att hon var tyst och därför tråkig att vara med. Till en början försökte hon hitta vänner genom att hänga på vad de gjorde och försökte prata med dem. Hennes upplevelse var dock att hon inte fick någon respons och gav därför upp. Detta blev svårare ju äldre hon blev. Hon utvecklade en känsla av att inte våga lita på andra. Hon upplevde även att de andra eleverna pratade illa om henne bakom hennes rygg.

Julia reflekterar i dag över att andra kan känna sig osäkra på grund av att hon inte säger så mycket.

J: Men jag tror att många kan uppleva mig som att jag är otrevlig eller är svår för jag säger ju ingenting och då kan ju andra känna att, hon tycker inte om mig. Men folk får väl fråga mig varför jag inte säger så mycket...

I: Tror du att andra kan känna sig osäkra på dig?

J: Ja jag kan nog verka väldigt svår eftersom det tar lite tid innan jag pratar. Men när jag väl pratar så tycker dom ju att jag är helt ok.

Under högstadiet fick hon flera nya kompisar och kände sig som en i gänget då de även ville ha med henne på kvällar och helger. Detta var något nytt för henne. Julia säger att de flesta av kompisarna hade bekymmer av olika slag och att hon lade all sin kraft på att få dem att må bra. Det var framförallt en tjej som Julia var med nästan jämt. Julia upplevde då att hon kunde lita på kompisens, som hon i efterhand förstod styrde henne. Julia gjorde allt för denna kompis, trots att kompisens egentligen inte var något bra sällskap. I nian var det omständigheter hemma

som gjorde att kompisen inte mådde bra och Julia såg det som sin uppgift att ta hand om henne. Sa kompisens att de skulle skolka så gjorde Julia det. Det blev mycket skolka under en lång period i nian från ämnen som kompisens betraktade som tråkiga.

I: Var ni lika? Var hon också tyst?

J: Nej hon var ju den som förde allting framåt. Hon pratade åt mig också. Och jag förstod ju inte bättre då att hon inte var bra då.

I: Tyckte du det som hon sa då?

J: Oftast inte, men jag vågade inte säga ifrån. Jag jamsade med och då blev det inte bra. Var inte hon i skolan så gick ju jag på lektionerna. Så jag ville nog egentligen inte skolka utan jag gjorde det för att hon tyckte så.

I efterhand har Julia förstått att hon var ett lätt offer för kompisens eftersom allt Julia ville var att ha någon att vara med. Julia var även väldigt engagerad när någon mådde dåligt och gjorde allt för kompisens.

J: Hon (kompisen) kallade ju mig för hennes mullvad. När man tänker efter så är ju det nåt nedvärderande. Det var ju som att hon ägde mig, och just då så tyckte väl jag att det var skönt. Men tänker man efter så är ju det jättehemskt att någon äger en. Men man tänkte inte så mycket då utan var bara glad att hon ville vara med mig.

För Julia var ensamheten värre än att bli illa behandlad. Hon har förstått nu efteråt att det nog var det att hon kände sig ägd som var orsaken till att hon själv mådde dåligt.

5.4.4 Särskilt stöd

Julia fick inte så mycket stöd för sina matematiksvårigheter under låg- och mellanstadiet eftersom hon, med hjälp av sina föräldrar, klarade det hon skulle. Hon upplever heller inte att hon fick någon hjälp då det gäller att hon kände sig utfrysad eller med att våga prata mer.

När hon i nian började skolka tillsammans med sin kompis sattes åtgärder in, då hon började gå till skolan igen efter att kompisens flyttat. Några av dessa åtgärder upplever Julia som bra, andra som mindre bra. Bland annat blev det ett stort möte med lärare, rektor och föräldrar vilket Julia kände sig mycket obekvämt med.

J: När hon (kompisen) slutade skolan så började ju jag gå igen, men då hade ju jag tappat så mycket. Men dom (lärare, skolläda) såg inte att jag försökte och rätta till mig utan jag var fortfarande den där hemska människan som skolkade. Bara för att hon (kompisen) inte skötte nånting så tyckte dom väl att inte jag heller gjorde det. Dom såg inte att jag ville. Och sätta sig med en massa folk när man inte mår bra då... jag tycker inte att det hjälper så bra.

Julia fick även matematikundervisning i en mindre grupp under denna period. Detta tyckte hon var bra eftersom hon hade svårt med koncentrationen i den stora gruppen. Den mindre gruppen gjorde att hon lyckades få godkänt eftersom hon även vågade prata där. Då det gäller Julias svårigheter i matematik så upplever hon inte att hon borde ha fått mer stöd tidigare eftersom hon alltid klarat godkänt med hjälp av sina föräldrar.

J: Alltså det var ju skönare för då fattade jag ju vad jag läste när det var tyst i klassrummet och då fattade jag ju vad jag skulle göra också och talen var ju lättare. Så det var nog egentligen inte matten i sig som jag inte förstod... inte just då i alla fall.

Julia kände sig inte delaktig i det stöd hon fick under sin jobbiga period i nian. Hon upplever ändå att hon fick det stöd hon behövde då det gällde inläringen för att nå godkänt betyg. Men inte då det gällde hennes psykiska behov. Hon fick prata med skolkuratorn, men det upplevde inte Julia som något bra. Hon hade hellre pratat med en lärare som hon kände tillit till. Hon upplevde att kuratorn försökte hitta fel hos Julias familj istället för att lyssna på vad hon sa. Att det var kompisar som fick henne att må dåligt, inte hennes egna hemförhållanden. Hon har ingen positiv erfarenhet av kuratorer.

J: De skulle utvärdera varför jag gjorde på vissa sätt och ville ha fram att det var några problem hemma. Kuratorn fick för sig att det var nåt fel hemma för att jag inte gick till skolan. Men det var ju mer kompisar som gjorde att jag mådde dåligt. Men de kan prata ihjäl en, kuratorer nästan.

Julia tycker att lärare, borde prata om hur det kan vara att vara tyst, blyg och utfryst, om de har en elev som hon var. Hon menar att människor som aldrig har varit blyga inte vet hur det är. Därför mobbar man den som är annorlunda istället.

Enligt Julia så sa lärarna att de försökte hjälpa henne, men hon upplevde inte att de gjorde tillräckligt. De åtgärder de satte in upplever Julia gjorde saken värre för henne.

J: Alltså dom sa att dom skulle prata med klassen och så, men då blev det ju desto värre. För då förstod dom ju att jag hade gått och skvallrat om att jag blev skrattad åt och så där. Och då tyckte man ju inte att det hjälpte att dom pratade med dom.

5.4.5 Självförtroende och självkänsla

Julia säger att hon alltid haft dåligt självförtroende, vilket har förvärrats av att inte ha några vänner eller att ha fel vänner. Idag upplever hon att det har blivit något bättre.

J: Det har nog blivit bättre för man har haft några som har peppat en till att man duger. Men ibland är det jättesvårt att tro på att det går, men när man har vänner som säger att man är bra förstår man att man är ganska bra, men har man inga så tror man att man är dum i huvudet och knäpp.

Hennes upplevelser av att känna sig utfryst i skolan och sviken av vänner och pojkvänner har gjort att det är svårt för Julia att lita både på andra och på sig själv.

Julia tror inte att lärare har tryckt ner henne medvetet, men de påpekade upprepade gånger att hon var tyst. Hon tog dessa uttalanden mycket negativt och det har inte stärkt hennes självkänsla. Julia tycker att det som borde dokumenteras är de svårigheter eleven har med ämnena och inte hur eleven är till sin personlighet.

J: /.../ lärarna har väl aldrig tryckt ner mig så, utan mer än att dom berättade hela tiden att jag inte sa nåt. Hade dom inte påtryckt det hela tiden å så, tror jag att man hade känt sig mer duglig. Man behöver inte alltid ta upp det negativa. För det tror jag man vet. När man är en sån tjej som inte pratar så mycket och inte tror på sig själv så vet man det negativa mer än det positiva. Så då ska man nog ta upp mer positivt och sen man kan skippa det negativa, i alla fall till en del. /.../ Det trycker ner en så mycket för det är ju det värsta man kan säga till mig: ÅH VAD TYST DU ÄR, DU SÄGER JU INGENTING. För det ser ju jag som något hemskt.

Det var inte förrän i trean på gymnasiet som en lärare lät bli att dokumentera hennes tystnad skriftligt. Julia tycker att det borde ha skett tidigare.

Eftersom Julia alltid haft en önskan att försöka hjälpa andra människor, drömmer hon om att läsa till behandlingspedagog. Än så länge har hon inte vågat söka till utbildningen eftersom en del kommer att handla om ledarskap. Det är något hon i nuläget inte känner att hon är redo för.

5.5 Jämförande analys

I detta avsnitt redovisas framförallt likheter men också skillnader som kommit fram i de olika livsberättelserna. Även om generaliseringar inte är studiens syfte, så är det ändå viktigt att dessa lyfts fram för att skapa en djupare förståelse för den elevgrupp som studien avser. Avslutningsvis finns en sammanfattning på det som respondenterna hade önskat varit annorlunda kring bemötande och särskilt stöd under grundskoletiden.

5.5.1 Att vara tystlåten och blyg

Samtliga respondenter har upplevt svårigheter med att tala i stora grupper och har därför inte sagt så mycket i klassrummet. Alla uppger att de fått höra av lärare att de måste prata mer och räkna upp handen mer i klassrummet. Samtliga upplevde detta som jobbigt och tyckte inte att det hjälpte dem. Zandra och Julia talar om en upplevelse av att inte accepteras helt av lärarna på grund av att de var tysta. De upplevde att det var något negativt att vara tyst och att det var det negativa som hela tiden togs upp i samtalen och dokumenterades.

5.5.2 Kamratrelationer

Ronja, Julia och Zandra har alla lidit mycket av att vara tysta även i kamratrelationer. Julia och Zandra har båda känt sig utfrysta under stora delar av grundskoletiden. Båda gjorde försök till att få kontakt med andra, men då de inte fick något gensvar, gav de upp. Julia och Zandra uppger även att det faktum att de känt sig mobbade och utfrysta under grundskoletiden har påverkat deras studieresultat. Det har även varit en bidragande orsak till att de inte vågade göra sig hörda i klassrummet. Även Ronja har upplevt svårigheter i kamratrelationer, men hon har istället valt ensamheten frivilligt med jämna mellanrum. Det var först under den senare delen av högstadiet som hon fick höra av kamrater att hon upplevdes annorlunda.

Alla tre kvinnorna uttalar en förståelse för att deras tysta beteende kunde vara en orsak till att de hade svårt med relationer. Bland annat uppger de att det kunde varit svårt för andra att veta hur de skulle bemöta dem, då de inte sa så mycket. Julia talar om detta särskilt och menar att andra kan tro att hon är sur när hon inte säger något. Hon menar att hon kanske lätt kan få andra att känna sig osäkra i umgänget med henne.

Samuel uppger inga svårigheter i kamratrelationer under sin grundskoletid. Detta kan tolkas som att han haft de vänner han vill ha och varit nöjd med det. Däremot upplever han, precis som kvinnorna, att klasskamrater har skrattat när han läst eller talat inför de andra i klassrummet.

Ingen av respondenterna väljer idag att umgås i stora sammanhang, utan trivs bäst i det lilla.

5.5.3 Skolsvårigheter och särskilt stöd

Samuel, Ronja och Julia upplevde alla att deras svårigheter blev mer tydliga i högstadiet. För Samuel och Ronja var det ett ökat eget ansvar för skolan som ställde till mest bekymmer. Det var inte lika mycket struktur som tidigare och det blev ett mer självständigt arbete. För Samuel berodde svårigheterna på att det var mer som skulle läsas på egen hand. Ronja hade större svårigheter med att komma igång med arbetet när hon inte förstod instruktionerna. Precis som Ronja, mådde Julia dåligt psykiskt av olika anledningar under delar av högstadiet och skolkade en del.

Samtliga respondenter har fått särskilt stöd för sina skolsvårigheter under vissa delar av grundskoletiden. Alla uttalar även en förståelse för de perioder de inte fått det. En liten undervisningsgrupp uppges av samtliga som en framgångsrik form av särskilt stöd. I den lilla gruppen upplevde de att de fick stöd för sina kunskapsmässiga svårigheter. De kände även en tillhörighet och vågade prata när det inte var så många som lyssnade.

Ronja och Samuel fick båda vänta ända till gymnasiet för att få en diagnos angående sina olika svårigheter. Samuel fick särskilt stöd för sina läs- och skrivsvårigheter endast under en kort period i sexan. Tidigare fick han bara höra att han skulle läsa mer. Ronja uppger att lärarna säkert gjorde vad de kunde för att hjälpa henne. Det var dock svårt för dem då hon inte ens själv visste vad hon behövde. Båda två ser det som positivt att ha fått en diagnos och önskar att de hade fått det tidigare.

Ronja, Julia och Zandra hade alla svårigheter i matematik. Ronja och Zandra fick stöd för detta under den större delen av sin grundskoletid. Alla kvinnorna uppger att de fått stöd för sina kunskapsmässiga svårigheter, då det gäller att nå målen. Julia och Zandra saknade däremot ett stöd, under vissa delar av skoltiden, för hur de mådde psykiskt. De upplevde inte att alla lärare tog mobbningen av dem på allvar.

Alla tre kvinnorna har haft kontakt med kuratorn under högstadiet. Ronja och Zandra lyfter upp detta som något positivt. Julia, däremot, ser inga fördelar med att prata med en kurator. Zandra menar att en kurator ska lyssna och inte var dömande i sitt bemötande. Hon menar att kuratorer är viktiga att ha på en skola. Men det är viktigt med vilken personen är som har tjänsten. Zandra lyfter fram både positiva och negativa erfarenheter av kuratorer. Kanske är det så att Julia har mött en dömande kurator där personkemin inte har stämt. Julia påtalar också att det är svårt att som tyst och blyg känna förtroende att öppna sig för en människa hon inte har en relation till och hade hellre pratat med en lärare som hon kände förtroende för.

Den enda av respondenterna som har upplevt att hon fått frågan om vilket stöd hon behövde, är Ronja. Hon säger dock själv att hon inte förstod varför hon mådde dåligt och därför inte kunde ge några svar på vad hon behövde. De andra uppger att de aldrig fått frågan om vad de behöver för stöd. Zandra gick ett helt år i en liten "specialklass" utan att veta varför hon blev placerad där. Ingen av respondenterna har därför varit delaktiga i det stöd de fått.

5.5.4 Självförtroende och självkänsla

Samtliga respondenter uppger att de har eller har haft mer eller mindre dåligt självförtroende. Samuel har bara haft dåligt självförtroende då det gäller läsning och skrivning och har alltid haft lätt för att se saker han är bra på. Även Ronja har alltid haft lätt för att se att det finns många saker hon är bra på. Att hon fick en depression beror troligtvis på att hon under den perioden inte förstod sig på sig själv och på grund av det fick en låg självkänsla.

Julia och Zandra talar också om en låg självkänsla då de säger att de inte kände sig accepterade på grund av sina personligheter. De hade stora svårigheter i kamratrelationer och båda talar om utfrysning och mobbning. De hade svårt att lita på andra och valde ibland ensamheten på grund av det. Julia säger själv att det är svårt att våga tro på sig själv om man inte har några vänner. Alltså måste vänner och en känsla av att höra till ett sammanhang vara viktigt för en god självkänsla.

Samtliga respondenter uttrycker att lärare som varit uppmuntrande, har betytt mest för dem. Det är dessa som har stärkt deras självförtroende och självkänsla. Lärare som hela tiden påpekat deras tillkortakommanden, utan att visa förståelse, har snarare stulit än hjälpt. Alla fyra livsberättelserna vittnar om en god kännedom om sin tystnad och att de inte behövde någon som påpekade den för dem.

Alla berättar att deras blyghet och osäkerhet har begränsat dem på så sätt att de inte vågat göra allt de önskat. De upplever därför att de gått miste om saker som egentligen varit viktiga för dem.

5.5.5 Önskar respondenterna att något varit annorlunda under grundskoletiden?

Samtliga respondenter uttrycker en önskan om att vissa saker kunnat vara annorlunda då det gäller det särskilda stödet. Zandra och Julia påtalar även att ett annorlunda bemötande från lärare och andra vuxna i skolan, hade varit att föredra. Samtliga önskar att de inte hade behövt höra att de måste räcka upp handen mer och prata mer i klassrummet, eftersom att de ändå inte hjälpte dem.

Ronja och Samuel önskar att de hade fått sina diagnoser tidigare. Julia, för att få svar på varför hon var som hon var. Och på så sätt, fått en bättre bild av vad hon behövde för att må bra i skolan. Samuel, för att få hjälpmedel för att inte behöva kämpa med läsningen så hårt som han gjorde. Ronja mådde bra av den struktur och trygghet hon upplevde under låg- och mellanstadiet och hade behövt ett liknade arbetssätt även på högstadiet. Hon uttrycker även att hon hade behövt mer stöd då det gäller att komma igång med uppgifter samt mer lugn och ro. Samuel fick bra stöd för sina läs- och skrivsvårigheter endast under sexan. Eftersom han upplevde att han utvecklades då, önskar han att han hade fått mer av det stödet.

Zandra och Julia uttrycker en önskan om att lärare hade visat att det inte var något fel med att vara tyst och blyg. De tror att om de hade känt sig accepterade, hade de även vågat prata mer. Båda två menar också att lärarna, i större utsträckning, borde visat tydligt att de inte accepterade mobbning. Julia påtalar att hon hade önskat att lärarna pratat mer om hur det är att vara tyst och blyg, för att skapa en förståelse hos andra som inte är det.

Zandra kände sig utpekad då hennes modersmållärare satt bara hos henne på svenska lektionerna. Det fick henne att känna sig dålig och dum. Hon hade önskat att läraren hade flyttat runt i klassrummet eftersom det fanns en till flicka med samma modersmål.

Julia och Ronja uttrycker båda att det är viktigt att lärare fokuserar på elevens starka sidor. Julia upplevde att det fokuserades mest på hennes sämsta egenskap, att hon var tyst. Hon hade önskat att de mer hade fokuserat på vad de kunde göra för att stötta henne då det gäller de kunskapsmässiga bitarna och klagat mindre på hennes personlighet.

6 Diskussion

6.1 Metodologiska reflektioner

Studiens syfte var att undersöka hur några tysta elever i skolsvårigheter upplevt sin grundskoletid. En livsvärldsfenomenologisk ansats är utmärkt för detta syfte. Alla delar i livsvärlden hänger ihop med varandra (Bengtsson, 2011) och forskaren får, genom denna ansats, en ökad förståelse för hela personen och inte bara för skolsvårigheterna för en tyst elev. Ahlberg (2009) påtalar att den valda ansatsen påverkar studiens resultat. I denna studie är det respondenternas egna upplevelser som lyfts fram och ligger till grund för resultatet. Inga svar är rätt eller fel. För att få förståelse för en annan människas upplevelser behöver forskaren ta del av dennes livsvärld. Eftersom varje individ har sin unika livsvärld är det, enligt Carlsson (2009), dock omöjligt att förstå en annan människas livsvärld helt och fullt. Avsikten har inte heller varit detta, utan endast att få en inblick i hur det kan vara att vara tyst och vara i skolsvårigheter i grundskolan. De erfarenheter som jag bär med mig utifrån min livsvärld är omöjliga att helt bortse ifrån. Medvetenheten om att detta kan påverka resultatet är viktig, menar Kvale och Brinkmann (2011). Detta är något jag burit med mig i tanken genom hela processen då jag själv har erfarenheter av att vara en tyst elev i grundskolan.

När det kom till val av datainsamlingsmetod föll valet på halvstrukturerade livsvärldsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2011). Detta för att respondenternas egna ord skulle komma fram. För mig, som forskare, var det viktigt att kunna ställa följdfrågor för att fördjupa min förståelse och även minska risken för missförstånd. Om inte detta varit viktigt hade fasta frågeformulär eller skrivna texter kunnat användas. Resultatet i en kvalitativ forskning påverkas mycket av forskaren eftersom frågorna bestäms, ställs och tolkas av denne. Sådan forskning har därför fått kritik för att vara subjektiv, menar Stukát (2010). Jag är väl medveten om att detta begränsar och påverkar resultatet då jag bara får fram svar på de frågor jag valt att ställa. Flera av respondenterna talade dock ganska fritt under intervjun och jag fick även annan information än vad jag frågade om från början hade trott.

Tolkningen av intervjuerna har gjorts med inspiration från hermeneutisk metod. Detta innebär bland annat att forskaren inte gör anspråk på att dennes tolkning innehar den absoluta sanningen. Det finns troligtvis många andra sätt att tolka respondenternas livsberättelser på. I denna studie utgår tolkningen ifrån det kunskapsläge som finns representerat i kapitlet: "Litteraturgenomgång med tidigare forskning och teorier". Jag är väl medveten om att det kan finnas tidigare forskning som skulle ha inneburit en annan tolkning av resultatet än den som gjorts. Ödman (2007) poängterar att ingen tolkning kan helt avfärdas som osann eller ohållbar utan bara som mindre rimlig eller meningsfull.

Studien har ett mycket litet urval då resultat endast baseras på intervjuer med fyra personer. Jag ansåg att tiden inte räckte till för att genomföra och analysera fler intervjuer på djupet. För att få kvalitet, menar Trost (2005) att det är bättre att genomföra några få djupgående intervjuer än många ytliga.

Inga generaliseringar kan göras efter denna studies resultat eftersom den endast ger en inblick i hur respondenterna upplevt sin grundskoletid. Det är dock inte helt omöjligt att andra elever, i samma situation, upplever det på liknande sätt. Därför kan denna studie ändå bidra till ökad förståelse för tysta elever i skolsvårigheter.

Studien har nått sitt syfte och den har även lett till svar på samtliga frågeställningar, även om förståelsen kunde ha fördjupats genom andra intervjufrågor. Jag trodde att det skulle vara mycket svårt att hitta villiga respondenter. Min förförståelse sa mig att det även är svårt att få tysta personer att prata. Därför var jag orolig för att få knapphändig information från respondenterna. Min oro var inte befogad då respondenterna öppenjärtligt delade med sig av sina erfarenheter till mig.

6.2 Resultatdiskussion

6.2.1 Att vara en tyst elev

I bakgrunden tas resonemanget upp om att blyghet skulle betraktas som positivt eftersom dessa elever inte stör ordningen i klassrummet (Zimbardo & Radl, 1982). Kanske kan denna syn ha ändrats på senare år. Cain (2013) och Forster (2013) menar att det är en utåtriktad personlighet som förespråkas i samhället idag och så även i skolan. Cain påtalar att de flesta skolor är anpassade efter en utåtriktad/extrovert personlighet. I denna studie kan det tolkas som att detta stämmer, då resultatet vittnar om att ingen av respondenterna känt sig helt accepterad på grund av att de varit tysta. De har alla fått höra att de borde prata mer, räkka upp handen mer och vara mer sociala. Cain (2013) anser att uppmaningar som att bli mer utåtriktade ofta är det enda stöd en introvert, blyg eller tyst elev får i skolan. Även detta är något som kommer fram i intervjustudien. Den enda som uttrycker att hon fått förståelse för att hon inte vågade prata, var Zandra. Och då talar hon endast om en lärare som sa att hon inte måste prata, men att det är bra om hon försöker. Zandra upplevde att detta ledde till att hon vågade prata mer.

Rädslan att göra bort sig är en bidragande orsak till att en blyg person är tyst, menar Cain (2013). En introvert person bär inte på denna rädsla, utan trivs bara bäst med att inte märkas av så mycket. Samtliga respondenter tar på olika sätt upp en rädsla för att göra bort sig. Alla berättar om situationer då andra skrattat åt dem då de har sagt något i klassrummet. Zandra var mest orolig över att bli utskrattad på grund av sina talsvårigheter, medan övriga bara var allmänt oroliga. Samuel kände större obehag då han skulle läsa högt eftersom han visste att han skulle staka sig på grund av sina lässvårigheter. Som lärare är det viktigt att förhindra denna rädsla genom att inte tolerera kommentarer och skratt emot någon. Zandra påtalar direkt under intervjun att hon inte upplevde att så många lärare reagerade på sådant beteende. Hon har bara mött en som gjorde det under sin grundskoletid.

Blygheten blir bara ett problem om den hindrar individen från att göra saker som han/hon har ett behov av att göra (Forster, 2013; Socialstyrelsen, 2010). Jag tolkar det som att blygheten varit ett problem för samtliga respondenter eftersom ingen av dem har bett om hjälp i klassrummet. Zandra och Julia har även upplevt stora sociala svårigheter och de kan se en koppling mellan att de inte sa så mycket och ökade kunskapsmässiga svårigheter. Detta stämmer överens med Vygotskijs teori som påtalar att kunskap befästs i samspel med andra (Partanen, 2007). Detta kan tolkas som att en tyst elev kan få svårigheter med att nå den proximala utvecklingszonen, vilken Vygotskij talar om. Samtliga respondenter uppger även att det finns saker de har velat göra, men inte vågat.

Även Ronja har haft vissa svårigheter socialt, men de har yttrat sig på ett annat sätt. För henne kan svårigheterna bottna i andra saker än just själva blygheten. Vissa av symptomen för de

diagnoser hon fått på senare år liknar blyghet till viss del. Vad som är blyghet och vad som beror på ADD eller Aspergers syndrom är omöjligt att reda ut. Det som är intressant i denna studie är om eleverna upplever att de fått det stöd de behövde under sin grundskoletid. Orsakerna till varför de var tysta är egentligen av mindre betydelse. Samtidigt som en förståelse för orsaken till en elevs beteende är viktig för att kunna stödja eleven på bästa sätt (Kinge, 2000).

6.2.2 Bemötande av vuxna

Henriksson (2009) kom i sin studie fram till att lärares bemötande är av stor vikt då det gäller vilken syn eleven får på sig själv. Det var ofta i lärarens bemötande som eleven kände ett misslyckande, inte bara som elev utan även som människa. Samtliga respondenter talar om lärare som de haft en bra relation med. Dessa lärare fick dem att känna sig ”dugliga”, ”accepterade” och uppmuntrade dem till att se sina positiva sidor. Detta gällde framför allt lärare de mötte i stödundervisning. Zandra är den enda som tar upp negativa erfarenheter kring den stödundervisning hon fått gällande talsvårigheter och svenska. Det stöd hon fick kring detta gjorde att hon kände sig dålig och utpekad. När modersmålläraren satt bredvid henne i klassrummet på svenskalektionerna kände hon sig utpekad. En tolkning av detta kan vara att Zandra helst inte vill synas, i likhet med det som Forster (2013) och Collins (1996) tar upp angående blyga elever. I den situationen blev hon synlig och kände sig även utpekad som att hon var sämre än andra. Ronja och Zandra lyfter fram sina erfarenheter av det stöd de fått från skolkuratorn som något positivt. Julia däremot än negativt inställd till kuratorer. Här blir det också synligt att bemötandet är viktigt.

Samtliga respondenter upplever att lärare och andra vuxna alltid har påtalat att de är tysta och kallat dem blyga och försiktiga. Cain (2013) och Forster (2013) menar att sådana etiketter kan leda till att ett tyst barn blir ännu tystare på grund av att barnet inte tror att känslan de känner går att påverka. Författarna påtalar att ingen ska behöva känna sig annorlunda på ett negativt sätt. Olikheter bör istället förespråkas som något positivt och fokus ska läggas på att ge stöd i de konkreta svårigheter som barnet hamnar i. Både Zandra och Julia tar upp detta. Under hela grundskoletiden upplever de att det fokuserats mer på deras personlighet än på andra svårigheter de haft. Nu i efterhand anser de att lärare hade kunnat agera på ett annat sätt för att stötta dem i deras svårigheter gällande både inlärning och kamratrelationer. Även i talet om en skola för alla och då det gäller inkludering (Björck-Åkesson, 2007) blir detta en viktig fråga. Författaren menar att kunskap om hur man arbetar med elevers olikheter krävs för att kunna möta varje elevs unika behov i en skola för alla. Detta kan tolkas som att en skola, där en extrovert personlighet förespråkas, inte så bra på att möta tysta elevers behov.

6.2.3 Kamratrelationer

Blyga och tysta personer kan ibland möta svårigheter i det sociala livet (Collins, 1996; Forster, 2013; Lund, 2008; Skiöld, 1992; Socialstyrelsen, 2010). Ronja, Zandra och Julia upplever alla att de haft svårigheter när det gäller kamrater. Zandra och Julia talar om utfrysning och mobbning under en stor del av grundskoletiden. Båda upplever att det ofta var andra tjejer som frös ut dem genom blickar och att inte prata med dem. Killar sa istället elaka saker till dem. Flickorna i den norska undersökningen (Lund, Ertevåg & Roland, 2010) upplevde mobbningen på liknande sätt. Under låg- och mellanstadiet valde Ronja ensamheten frivilligt ibland eftersom hon trivdes med det. Utifrån Vårdguiden (2011) och Vårdguiden (2013) tolkar jag det som att diagnoserna Aspergers syndrom och ADD kan ha varit en bidragande orsak till Ronjas upplevelse och val av att vara ensam. Det var först under högstadiet som hon upplever att fick hon kämpa mer för att bli accepterad.

Zandra och Julia menar båda två att de gjorde sina försök för att få vara med, men utan framgång. Detta kan tolkas utifrån Forsters (2013) resonemang kring orsaker till att ett blygt barn kan känna sig avvisat i sina försök till kontakt. Han menar att barnet kanske inte är tydligt i sin önskan om att delta i den sociala gemenskapen och skyddar sig på så sätt från känslan som uppkommer av ett avvisande. Zandra och Julia uttrycker att de tillslut valde ensamheten av rädslan för att avvisas. Skiöld (1992) menar att det ibland kan vara så att de som inte är så blyga ger upp om de inte får någon respons i kontaktsökandet. Julia tar upp att hon idag kan förstå om andra människor blir osäkra på henne på grund av att hon inte säger så mycket. Enligt min tolkning visar detta på en god utveckling som kan vara början till att hon kan få det lättare i relationen med andra.

Collins (1996) uttrycker att hon upplevt det svårt att dela in tysta elever i mindre grupper. Julia och Zandra har båda erfarenheter av att känna att de inte är välkomna i grupper när lärare delat in klassen. Båda uttrycker att de hellre valde att vara själva istället för att bli avvisade. Detta stämmer överens med Collins tankar kring detta.

Samtliga respondenter upplever fortfarande idag att de har svårt för att tala i en större grupp. Detta kan tolkas som om det beror på att de bär på negativa erfarenheter kring detta från sin grundskoletid, vilket Cain (2013) påtalar kan ske.

Ronja, Julia och Zandra uttrycker alla, enligt min tolkning, att de använt sig av olika försvar/masker för att uthärda sin blyghet. Ronja klädde sig annorlunda, Julia var med i ett gäng där flera av de andra hade problem av olika slag. Hon gick med på att bli illa behandlad. Zandra övergick till en kaxig attityd när hon bytte skola eftersom hon var van vid att bli illa behandlad. Allt detta liknar det som Besic (2009) kom fram till i sin avhandling gällande blyga tonåringar. I hennes studie var det vanligt att tonåringarna tog sig en roll för att få känna tillhörighet.

6.2.4 Skolsvårigheter och särskilt stöd

Enligt Myndigheten för skolutveckling (2005) prioriteras tysta elever lätt bort då skolan delar upp resurserna till särskilt stöd. Detta kan tolkas som en orsak till att inte Samuel fick något stöd för sina läs- och skrivsvårigheter och Julia för sina svårigheter i matematik under den största delen av grundskolan. Samuel uppmanades bara att läsa mer då föräldrarna tog upp hans bekymmer med läraren. Julias svårigheter märktes inte så tydligt eftersom hon, liksom Samuel, fick mycket hjälp av sina föräldrar. Författarna menar att dessa elever ofta gör sitt bästa trots svårigheter, och därför verkar klara sig ändå. Det känns igen i situationen för både Samuel och Julia. Här hade det varit intressant att fått en inblick om de upplever att lärarnas resurser gick till andra elever som märktes mer i klassrummet. Den typen av följdfråga hade därför varit relevant.

Alla kvinnorna upplever att de har fått stöd för sina kunskapsmässiga svårigheter. Zandra och Julia tycker dock inte att de fick det stöd de behövde för sin psykiska ohälsa. Båda hade stora svårigheter då det gällde kamratrelationer och upplevde sig mobbade under en stor del av grundskoletiden. Även i den norska studien (Lund, Ertevåg & Roland, 2010) upplevde flickorna att lärarna inte gjorde något åt att de blev mobbade. Min tolkning är att det kanske kan vara lättare för skolan att möta de kunskapsmässiga behoven än de sociala. I Skollagen (SFS 2010:800) står det att alla elever som är i behov av särskilt stöd ska få det oavsett om det har att göra med att de riskerar att inte nå kunskapskraven eller om det handlar om andra svårigheter i skolsituationen.

Diagnoser ska inte heller ha någon betydelse för stödet. Samuel fick diagnosen Dyslexi på gymnasiet och Ronja diagnoserna ADD och Aspergers syndrom under samma period. De upplever båda två att de fick det stöd de behövde först efter diagnosen. Här kan en koppling till dilemmaperspektivet (Nilholm, 2007) göras där ett samspel mellan det kategoriska och det relationella perspektivet (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001) är en förutsättning för att kunna hjälpa eleven på bästa sätt. Ronja säger att hon inte själv visste vad hon behövde när hon var mitt uppe i det och tycker att det hade varit positivt med att få en diagnos tidigare.

Samtliga respondenter har goda erfarenheter av undervisning i en mindre grupp. I den lilla gruppen vågade de prata mer. Det var även lättare att upprätthålla koncentrationen i den lilla gruppen för dem som hade svårt med det. Detta ledde i sin tur till att de lärde sig mer. Kraven anpassades även till deras förmåga vilket gav dem ett större självförtroende. De upplevde inte många negativa kommentarer från andra för att de gick till den lilla gruppen. Detta kan jämföras med resultatet i Groths (2007) studie där de flesta upplevde det specialpedagogiska stödet som stämplande och möttes av negativa kommentarer från klasskamrater. Detta kan tolkas som att så inte var fallet för respondenterna i denna studie.

Ronja, Samuel och Julia upplevde alla att skolsvårigheterna för dem blev större ju äldre de blev. Under högstadiet anser de att det var som värst. Ronja och Samuel uppger det ökade egna ansvaret och brist på struktur som en bidragande orsak till deras ökade svårigheter. Vad beror det på att det är så i en skola för alla? En tolkning kan vara att undervisningen och miljön är mer anpassade till ett inkluderande synsätt i de lägre årskurserna. Är det bara på grund av att kunskapskraven och svårighetsgraden ökar, eller beror det på något annat? Ronja tog upp att strukturen på en av högstadieskolorna hon gick på var mer som på låg- och mellanstadiet. Kanske skulle fler högstadieskolor tänka på samma sätt i sin strävan efter att bli en skola för alla.

6.2.5 Självförtroende och självkänsla

Zimbardo och Radl (1982) menar att låg självkänsla och blyghet ofta hänger ihop. Forster (2013) resonderar kring att det är mycket svårt att säga om självkänsla är en orsak eller konsekvens. Jag tolkar det som att det sistnämnda blir tydligt i denna studie. Julia tar upp att hon alltid har haft ett dåligt självförtroende, men att det har blivit ännu sämre då hon inte känt att hon haft några vänner. Hon har fått höra att hon är tråkig för att hon inte säger någonting och därför har ingen velat vara med henne. Under högstadiet hade hon en vän som behandlade henne illa och hon gick med på det. Hon tyckte att ensamheten var värre än att bli illa behandlad. En tolkning kan vara att hon troligtvis inte gått med på att bli styrd av sin kompis om hon hade haft en god självkänsla. Lund (2006) påtalar att en person med en god självkänsla uttrycker sina önskningar, vilket inte Julia gjorde gentemot kompis. Att sedan bli illa behandlad gång på gång hjälpte inte Julia att bygga upp den.

Forster (2013) poängterar att en låg självkänsla eller lågt självförtroende inom ett område inte behöver betyda att personen har det inom andra områden. Samuel och Ronja har alltid haft lätt för att säga vad de är bra på och har inte känt sig värdelösa på alla områden. De har alltid haft kompisar och känt en tillhörighet. Julia och Zandra har svårt för att uttrycka vad de är bra på och uttrycker att de inte känt sig accepterade, på grund av sin personlighet, varken av lärare eller klasskamrater. Båda har under stora delar av sin tid i grundskolan känt sig mobbade och utfrysade. Detta kan tolkas som att en god social självkänsla är av stor vikt inom andra områden. Att den typen av självkänsla är viktigare för välmående än självkänsla och självförtroende inom praktiska och teoretiska områden. Enligt Sterns teori (Brodin & Hylander, 1998), blir en människa tydlig för både sig själv och andra genom ett bekräftande

samspel. Om detta samspel uteblir eller är av negativ karaktär är det klart att det påverkar självkänslan.

Flera författare (Brodin & Hylander, 1998; Cain, 2013; Forster, 2013; Groth, 2007; Henriksson, 2009; Lund, 2006) påtalar vikten av att lyfta fram elevernas positiva egenskaper. Detta är något som både Julia och Zandra tar upp som något de till stor del saknat. Båda uttrycker att det mest lades fokus på deras dåliga egenskap, att de var tysta. Enligt min tolkning skadar detta givetvis självkänslan och den bild eleven får av sig själv.

6.3 Slutdiskussion och specialpedagogiska implikationer

Studiens titel "Hörs det tysta ropet?" kan tolkas på flera sätt. Det kan tolkas som att jag som författare har en uppfattning om att dessa tysta elever inte får det stöd de behöver på grund av att de helt enkelt inte talar om vad de behöver. De stör inte heller ordningen i klassrummet och därför prioriteras de bort då det gäller det särskilda stödet. Oftast gör de så gott de kan i skolan trots svårigheter. Det senare lyfter Myndigheten för skolutveckling (2005) fram i studien angående vilka elever som är i behov av stöd, men får för lite. Grundtanken med studien var åt det hållet när studien påbörjades.

Nu efteråt har titeln fått en djupare innebörd. De tysta elevernas tysta rop kan innehålla så mycket mer än just ett rop på hjälp då det gäller inlärningsmässiga svårigheter. I ett relationellt perspektiv på specialpedagogik (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001) uppstår en elevs svårigheter i relation med miljön och påverkas av de omständigheter han/hon möter. Precis som alla erfarenheter i en människas livsvärld hör samman och påverkar den levda kroppen (Bengtsson, 2011). I denna studie kommer svårigheter på flera olika plan fram. Att vara tyst kan leda till sociala svårigheter samtidigt som också sociala svårigheter kan leda till att ett barn blir mer tyst (Collins, 1996; Forster, 2013; Lund, 2008; Skiöld, 1992; Socialstyrelsen, 2010). Två av respondenterna har upplevt att de varit utfryssta och mobbade under stora delar av grundskoletiden. Mobbning kan i sin tur leda till koncentrationssvårigheter, som kan leda till inlärningsssvårigheter. Vilket har varit fallet framförallt för Julia. Inlärningsssvårigheter behöver alltså egentligen inte vara den primära orsaken till att eleven är i behov av särskilt stöd.

Bengtsson (2011) menar att horisontvidgning är det som sker då forskarens livsvärld möter en annan livsvärld. Perspektivet ändras och en ny förståelse tar plats. Ovanstående reflektion är bara bevis på ett sätt där det skett en horisontvidgning då det gäller tysta elever i skolsvårigheter genom denna studie.

Partanen (2007) påtalar vikten av att försöka förstå hur barnet tänker istället för att endast se till vad barnet gör. Han talar då om att barn som verkar passiva, kan vara delaktiga bara genom att iakttas. Jag menar att detta även är viktigt i sammanhanget då pedagoger möter en tyst elev i skolsvårigheter. Eller, rättare sagt, i mötet med alla elever. Vad är det egentligen som är den primära orsaken till att eleven är i svårigheter? Om den primära orsaken är att eleven känner sig mobbad, så kanske det inte hjälper med endast specialundervisning i matematik, eller en uppmaning om att prata mer. Det är alla pedagogers och specialpedagogers skyldighet att göra allt som står i deras makt för att försöka höra det tysta ropet på hjälp, oavsett vad det handlar om.

Min förhoppning är att denna studie kan vara med och bidra till en ökad förståelse för tysta elever i skolsvårigheter. Jag hoppas att den kan leda till en horisontvidgning hos vuxna som

möter dessa elever i skolan. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv önskar jag att medvetenheten om tysta elever och de svårigheter de kan hamna i blir större. Att fokus inte bara läggs på den del av livsvärlden som handlar om inlärningsmässiga svårigheter, utan att hela människan (den levda kroppen) får utrymme till att utvecklas i skolan.

6.4 Fortsatt forskning

Eftersom att det inte finns mycket svensk forskning kring den elevgrupp som studien avser skulle en större undersökning, med fler deltagare och liknande forskningsfrågor, vara intressant för fortsatt forskning. Att undersöka skillnader mellan tysta flickors och tysta pojkars upplevelser skulle också vara intressant eftersom det finns ett resonemang kring att det är fler flickor än pojkar som har ett tyst beteende. Eftersom tysta elever kan ha större sociala svårigheter som i sin tur kan leda till inlärnings svårigheter, är forskning även kring detta mycket angeläget. Vad kan och bör skolan göra för att möta denna problematik?

7 Referenser

Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 66-84). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I Ahlberg, A. (Red.), *Specialpedagogisk forskning – En mångfasetterad utmaning*. (s. 9-28). Lund: Studentlitteratur.

Alm, C. & Frodi, A. (2008). Tales from the Shy: Interviews with Self- and Peer-Rated, Shy and Non-Shy Individuals Concerning their Thoughts, Emotions, and Behaviors in Social Situations. *Qualitative Research in Psychology*, 5. (s. 127–153).
doi: 10.1080/14780880701700496

Andreasson, I. & Asp-Onsjö, L. (2009). Talet om pojkar och flickor i behov av särskilt stöd. I A. Ahlberg, (Red.). *Specialpedagogisk forskning – En mångfasetterad utmaning*. (s. 35-59). Lund: Studentlitteratur.

Bengtsson, J. (2011). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 9–58). Lund: Studentlitteratur.

Besic, N. (2009). *At first blush: The impact of shyness on early adolescents' social worlds*. (Doctoral thesis, Örebro studies in psychology, 16). Örebro: Örebro Universitet

Björk-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 85-99). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Brodin, M. & Hylander, I. (1998). *Att bli sig själv - Daniel Sterns teori i förskolans vardag*. Stockholm: Liber

Cain, S. (2013). *Tyst – de introvertas betydelse i ett samhälle där alla hörs och syns*. Stockholm: Natur och kultur.

Carlsson, N. (2009). Läs- och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning*. (s. 231-250). Lund: Studentlitteratur.

Chalfork, F. (2008). *Att se de osynliga: en specialpedagogisk studie om tysta Therese och ensamme Emil i ljuset av Anne-Lise Løvlie Schibbye*. (Y-uppsats). Malmö högskola.

Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998). Theorising Special Education. Time to move on. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Theorising Special Education*. London: Routledge.

Collins, J. (1996). *The quiet child*. London: Cassell

Dyson, A. (2006). *Changes in special education theory from an English perspective*. University of Manchester.

Eliasson, R. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.

Emanuelsson, I. & Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Skolverket. Stockholm: Liber.

Eriksson, A. & Weber Jansson, M. (2009). *Passivitet i en målstyrd skola - en intervjustudie om att undervisa elever som riskerar att inte uppnå kunskapsmålen*. (Kandidatuppsats). Stockholms universitet, Specialpedagogiska institutionen.

Fager, E. & Petersén, K. (2007). *Tyst i klassen – en enkät och intervjustudie om talängslan bland elever i årskurs åtta och nio*. (Kandidatuppsats). Högskolan i Halmstad, Sektionen för lärarutbildning.

Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.

Fasth, Å. Helmersson, L. & Idsäter, K. (2007). *Tyst i klassen! ... eller? En sociokulturell studie om hur lärare upplever arbetet med tysta elever*. (Magisteruppsats). Växjö universitet.

Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 17-35). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Forster, M. (2013). *Jag törs inte men gör det ändå – om barns välmående och självkänsla*. Stockholm: Natur och kultur.

Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. (Doktorsavhandling, LTU-DT-07/02-SE). Luleå: Luleå universitet.

Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? - en diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Heimersson, M. (2009). Elevers särskilda behov- en analys enligt Nancy Fraser. I A. Ahlberg, (Red.), *Specialpedagogisk forskning – En mångfasetterad utmaning*. (s. 59-80). Lund: Studentlitteratur.

Henriksson, C. (2009). *Klassrumsflyktingar - Pedagogiska situationer och relationer i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Kinge, E. (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2011). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Landstinget i Uppsala län. (2012). *Infoteket om funktionshinder*. Hämtat 2013-11-01, från <http://www.lul.se/sv/Kampanjwebbar/Infoteket/Funktionsnedsattningar/Adhdadd/Faktablad-om-adhdadd/Adhdadd-i-vuxen-alder---Uppdaterat/>

- Lund, I (2006). *Hon sitter ju bara där! Inagerande beteende hos barn och unga*. Lund: Studentlitteratur.
- Lund, I. (2008). "I just sit there": shyness as an emotional and behavioral problem in school. *Journal of research in special educational needs*, 8(2). (s.78-87). doi: 10.1111/j.1471-3802.2008.00105.x
- Lund, I., Ertesvåg, S. & Roland, E. (2010). Listening to shy voices: Shy adolescents' experiences with being bullied at school. *Journal of child and adolescent trauma*, 3:3. (s. 205-223). Doi: 10.1080/19361521.2010.500984.
- van Manen, M. (1997). *Reseaching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario: The Althouse press.
- Martinsson, J. & Persson, S. (2005) *Tysta elever – en studie om hur pedagoger kan stödja blyga och talängsliga elever i skolan*. (Kandidatuppsats). Högskolan Kristianstad.
- Myndigheten för skolutveckling (2005). *Elever som behöver stöd men får för lite*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på Specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Partanen, P. (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Stockholm: Bonnier utbildning.
- Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägsäl eller vägs ände? I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson,. (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik– sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 52-65). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Persson, B. (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (red). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 36-51). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Skiöld, B-A. (1992). En talade tystnad- Något om tysthet som varningssignal och handikapp. I S. Strömquist, (red). *Tal och samtal*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Socialstyrelsen. (2010). *Blyga och ängsliga barn*. Västerås: Edita Västra Aros.
- Stukát, S. (2010). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. <http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/10/100800.PDF>. Hämtad 130902
- Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vårdguiden. (2011). *Dyslexi*. Hämtad 2013-11-30, från <http://www.1177.se/Vastra-Gotaland/Fakta-och-rad/Sjukdomar/Dyslexi/>

Vårdguiden. (2013). *Aspergers syndrom*. Hämtad 2013-11-01, från <http://www.1177.se/Vastra-Gotaland/Fakta-och-rad/Sjukdomar/Aspergers-syndrom/>

Zimbardo, P.G. & Radl, S. (1982). *Det blyga barnet- att förebygga och betvinga blyghet hos barn och ungdom*. Stockholm: Liber förlag.

Ärlestig, M. (2005). *Tysta elever: vilka är de och hur kan man få dem att våga tala?* (uppsats på grundnivå). Umeå universitet.

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.

Bilagor

Bilaga 1

Information om studien

Jag läser till Specialpedagog vid Göteborgs universitet och skriver nu min uppsats. Eftersom jag själv var ganska tystlåten i skolan är jag intresserad av att undersöka hur det är att vara tyst och samtidigt vara i behov av särskilt stöd i skolan.

Jag vill därför ta del av dina erfarenheter av grundskoletiden. Har du fått specialpedagogiskt stöd och hur har det varit utformat? Vad har varit positivt respektive negativt och finns det något som du upplever att skolan borde ha gjort annorlunda? Jag är även nyfiken på hur du upplever att skolan har bidragit till den du är idag då det gäller självkänsla och självbild.

Det jag önskar få hjälp med av dig i studien, är att dela med dig av dina erfarenheter kring ovanstående områden genom en öppen djupintervju/samtal under ca 1 timme. Du bestämmer själv vad du vill berätta och säger till om det är någon fråga du inte vill svara på.

Intervjun äger rum på en plats som du väljer. För att jag ska få med allt viktigt som sägs kommer intervjun att spelas in och skrivs ut i sin helhet. Om du vill får du läsa din information i studien innan den publiceras. Uppsatsen kommer att läsas av övriga deltagare i studien samt mina lärare och kurskamrater på Specialpedagogiska programmet i Göteborg. Uppsatsen kommer att finnas tillgänglig att laddas ner från nätet för dem som är intresserade av ämnet. Du och övriga deltagare kommer att vara helt anonyma i studien och era riktiga namn kommer inte att användas.

Det är helt frivilligt att delta i studien och du kan när som helst välja att inte längre vara med. Ta då kontakt med mig på telefon xxxx-xxxxxx eller mail: xxx.xxxx@xxxx.xx. Den information som du eventuellt redan har lämnat, kommer då att tas bort från studien.

Jag vill läsa min information i studien innan den publiceras. Skicka den till:

Jag vill läsa resultatet av studien då den är färdig och behöver inte ta del av min information innan.

Jag har tagit del av ovanstående information och vill delta i studien tills annat meddelas:

Datum / Plats Underskrift

Bilaga 2

Intervjuguide

Grundskoletiden/personlighet

Vad är det första du tänker på om jag ber dig berätta om din grundskoletid?

Upplevde du dig själv som tystlåten eller blyg? I vilka sammanhang i så fall?

Hur tror du att lärare och kamrater upplevde dig?

Specialpedagogiskt stöd

Vilken typ av svårigheter upplevde du i grundskolan? När uppstod svårigheterna?

Beskriv så noga du kan hur det specialpedagogiska stödet såg ut för dig i grundskolan! (När? Var? Hur?)

Hur upplevde du det stöd du fick? Kände du dig delaktig? Frågade någon dig vad du behövde? Berättade du hur du ville ha det?

Fick du det stöd du upplever att du behövde?

Skulle du önska att det hade sett ut på något annat sätt? Hur i så fall?

Bemötande av andra

Hur upplever du att du bemöttes av lärare och skolkamrater?

Hur talade lärare om dina svårigheter (till exempel på utvecklingssamtal)?

Kommer du ihåg någon speciell person eller händelse som har betytt något speciellt för dig? Positivt eller negativt?

Nutid

Hur ser ditt liv ut idag? (Skola, arbete, fritid)

Hur ser du på dig själv?

Hur tycker du att skolan har bidragit till din självkänsla och självbild?

Tycker du själv att du har gått miste om att göra saker du velat göra på grund av att du varit tystlåten eller blyg? Ge exempel.

Är det något mer du vill tillägga?