



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# ”De sade att det försvinner med tiden. Det gör det inte.”

En intervjustudie med elever som fått sin dyslexidiagnos under gymnasietiden



Johan Bengtsson  
Lindeberg  
Specialpedagogiska  
programmet

Examensarbete: 15 hp  
Kurs: SPP610  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: HT/2015  
Handledare: Monica Reichenberg  
Examinator: Anna-Carin Jonsson  
Kod: HT15-2910-002-SPP610

---

Nyckelord: dyslexidiagnos, gymnasiet, livsvärldsperspektiv, utredning

## Abstract

Detta är en kvalitativ samtalsintervjuundersökning där fem ungdomar som fick diagnosen dyslexi under sin gymnasietid intervjuats. Resultaten har tolkats med hjälp av en livsvärldsfenomenologisk forskningsansats där Merleau-Pontys livsvärldsbegrepp vara-till-värden varit centralt.

*Metod* De fem informanterna går eller gick på en mindre gymnasieskola i södra Sverige. Intervjuerna ägde rum hösten 2015 och transkriberades och kodades samma period. Fyra elever går/gick på det samhällsvetenskapliga programmet och en elev fordonsprogrammet. Etiska aspekter har beaktats; nyttjandekravet, informationskravet och samtyckeskraven är samtliga uppfyllda.

*Syfte och frågeställningar* Studiens syfte var att söka förståelse för hur några elever som fått sin dyslexidiagnos först på gymnasiet upplever sin studiesituation. De i arbetet uppställda frågeställningarna avsåg kartlägga vilka svårigheter eleverna erfar att de haft tidigt i grundskolan med avseende på sin dyslexi, hur eleverna erfar att skolan har hjälpt dem, hur de erfar att bristen på hjälp (och implicit diagnos) påverkat deras självkänsla samt hur eleverna erfarit sin diagnos. Studien avsåg vidare söka svar på vilka insatser eleverna erfarit som stödjande under gymnasiet med avseende på deras dyslexi.

*Resultat* De i studien presenterade resultaten visar att eleverna haft påtagliga svårigheter med sin läs- och skrivutveckling tidigt i grundskolan – en elev kunde varken läsa eller skriva efter årskurs ett. Någon enstaka elev fick inledningsvis hjälp med uttal och läsning, medan en annan elev fick stöd i matematik. Två elever fick läxhjälp och en elev fick ingen hjälp annat än lättare material när hon gick på lågstadiet. Ingen fick sina svårigheter kartlagda, trots att föräldrarna till två av eleverna drivit frågan. En av eleverna blev lovad en dyslexiutredning men den uteblev ändå.

Elevernas självkänsla påverkades mycket negativt och deras livsvärld kantades av en negativ självbild till följd av skolmisslyckanden. En elev beskriver hur han näst intill blev deprimerad och två tappade helt intresset för skolan.

Gymnasieskolan var snabb att upptäcka elevernas dyslexi och relativt snabb med att genomföra dyslexiutredningar. Diagnosen ledde till en mer positiv självbild och en lättnad hos samtliga elever. Deras horisont öppnades åter för lärande. Dyslexin blev en del av den levda kroppen. Gymnasieskolan satte in kompensatoriska stödåtgärder såsom utökad tid vid prov, datastöd, inläst material samt arbetspass med specialpedagog en gång i veckan. Skolan gav

även förslag på olika lästräningstrategier. Eleverna erfor dessa åtgärder som både stödjande och tillräckliga.

*Specialpedagogiska implikationer* I studien framkommer vikten av en tidig dyslexidiagnos för att motverka skolmisslyckanden och ett onödigt lidande som kan bli livslångt. Betonas görs skolans viktiga arbete att inte bara kompensera utan även hjälpa eleverna överkomma sina svårigheter genom strukturerad undervisning där kopplingen grafem och fonem tydliggörs. Studien tydliggör även vikten av att de stödåtgärder som sätts in är anpassade utifrån elevens behov.

## Förord

Detta arbete markerar slutet på tre år på det specialpedagogiska programmet. Det har varit väldigt spännande att under arbetets gång fördjupa mina teoretiska och praktiska kunskaper kring dyslexi samtidigt som jag har fått en inblick i livsvärlden hos några av alla de dyslektiska elever vi möter i skolan.

Först och främst vill jag tacka min handledare professor Monica Reichenberg för all hjälp och all uppmuntran under arbetets gång. Trots fullspäckat schema har Monica alltid funnit tid att snabbt läsa och kommentera mina texter. Hennes kritik och kloka åsikter har gjort att jag utvecklats och lärt mig mycket samtidigt som arbetet vuxit fram. Ett varmt tack, Monica!

Ett varmt tack till min familj. Tack mamma och pappa för att ni alltid uppmuntrat mig till att utbilda mig och gett mig redskapen till det. Tack Karin och Benjamin, som stått ut med en mycket upptagen make och pappa under en lång tid.

Mina tankar går även till min mormor Ingrid, som alltid läst för mig. Jag minns ännu idag alla de timmar vi tillbringade i soffan och hur hon levandegjorde det skrivna ordet för mig långt upp i tonåren. Det är till hennes minne jag tillägnar denna uppsats.

# Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Avgränsningar, syfte och frågeställningar.....	4
2.1. Avgränsningar.....	4
2.2. Syfte.....	4
3. Bakgrund .....	5
3.1. Begrepp och definitioner.....	5
3.2. Läsundervisningsmetodik.....	6
3.3. Dyslexi – en historisk bakgrund.....	7
3.4. Vad är dyslexi.....	8
3.5. Den biologiska nivån.....	10
3.6. Den kognitiva nivån.....	11
3.7. Miljöns påverkan.....	11
3.8. Vikten av en utredning.....	13
4. Metod.....	18
4.1. Urval, design och genomförande.....	18
4.2. Fenomenologi som forskningsansats.....	18
4.3. Metod.....	20
4.3.1. Urval.....	21
4.3.2. Gymnasieskolan.....	22
4.3.3. Intervjuguide.....	22
4.3.4. Genomförande.....	23
4.3.5. Dataanalys och bearbetning.....	24
4.3.6. Etiska aspekter.....	26
4.3.7. Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	27
5. Resultat.....	29
5.1. Informanterna.....	29
5.2. Svårigheter i samband med läsinlärningen.....	29
5.3. Hjälp under grundskoletiden.....	30
5.4. Stöd hemifrån.....	32
5.5. Konsekvenser av bristande stöd.....	32
5.6. Tidigare utredning .....	33
5.7. Påverkan på självkänslan.....	34
5.8. Dyslexiutredning på gymnasiet.....	35
5.9. Att få en dyslexidiagnos.....	36
5.10. Stödinsatser på gymnasiet.....	38
6. Diskussion.....	41
6.1. Metodologiska reflektioner.....	41
6.2. Resultatdiskussion.....	42
6.2.1. Svårigheter under de första skolåren.....	42
6.2.2. Hjälp under grundskolan.....	43
6.2.3. Påverkan på självkänslan.....	44
6.2.4. Att erfara en dyslexidiagnos.....	45
6.2.5. Stödjande insatser under gymnasietiden.....	45

<b>6.3. Specialpedagogiska implikationer och studiens praktiska bidrag.....</b>	<b>46</b>
<b>6.4. Studiens vetenskapliga bidrag.....</b>	<b>48</b>
<b>6.5. Förslag till fortsatt forskning.....</b>	<b>48</b>
<b>Referenslista.....</b>	<b>49</b>
<b>Bilagor.....</b>	<b>55</b>

# 1. Inledning

Under mina 15 år som gymnasielärare i moderna språk och latin har jag varje år mött elever jag undervisat som haft problem med sin läsning och rättstavning. Att man som språklärare möter elever med denna specifika svårighet är inget konstigt, vilket även framgår av PISA-studierna, som visat svart på vitt sett att svenska barn och ungdomar blir allt sämre läsare. Det som däremot kan uppfattas som alarmerande är att jag varje år mött någon eller några ungdomar som har haft så påtagliga svårigheter med sin läsning att de haft svårigheter att tillgodogöra sig undervisningen, de har hamnat efter och i vissa fall slutligen utvecklat påtagliga studiesvårigheter. När dessa elever träffat skolornas specialpedagog och fått sina svårigheter kartlagda, har det i samtliga fall visat sig att avkodningen inte är automatiserad och i många fall har specialpedagogen kunnat konstatera att det rört sig om dyslexi.

Jag reflekterade ofta kring dessa elevers studiesituation och började så småningom ana ett visst mönster: i de allra flesta fall har det rört sig om elever som enligt min uppfattning inte tagit mycket utrymme i klassrummet. Eleverna jag mötte var välfungerande i klassrummet, de gjorde sina läxor och störde aldrig undervisningen. De var enligt min åsikt ambitiösa elever som alltid gjorde sitt bästa för att lyckas och de ställde höga krav på sig själva. De hade lyckats bra i grundskolan, det vill säga de hade uppnått målen i samtliga ämnen med goda marginaler och antagits till studieförberedande nationella program. I nästan samtliga fall rörde det sig om flickor som kom från socialt välfungerande hem där föräldrarna var en aktiv del av barnens utbildning och i många fall själva hade en eftergymnasial utbildning.

Utifrån mina observationer och baserat på litteratur jag läste för att förstå elevernas problematik samt min beprövade erfarenhet, formulerade jag en hypotes. Denna hypotes tar jag med mig in i detta arbete. Min hypotes är att elever som inte får sina dyslektiska svårigheter utredda förrän på gymnasiet är elever som skött sin skolgång väl; de har inte stört undervisningen och de har på något vis klarat av sin skolsituationen genom att hitta sätt att kompensera för sina svårigheter. Eftersom det i huvudsak är pojkar som är föremål för specialpedagogiska insatser under grundskolan är det även rimligt att anta att denna grupp i huvudsak utgörs av flickor. År 2014 fick Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM, exempelvis in 3755 rådgivningsuppdrag, varav 1827 var riktade mot pojkar, 958 mot blandade grupper och endast 970 mot flickor ([www.spsm.se](http://www.spsm.se)). Detta innebär att endast dryga 26 % av rådgivningsuppdragen var riktade mot flickor.

Skolinspektionen (2011) fann i en granskning av läs- och skrivsvårigheter i grundskolan flera stora brister och utvecklingsområden. Deras rapport visar att dyslexi i de allra flesta fall utreds i årskurs 3-5 även om annan forskning (bl a Föhrer & Jonsen) visar att utredningar ofta sker senare än så. Skolinspektionens rapport visar att kartläggningarna i huvudsak sker på individnivå medan undervisningens form och innehåll ofta inte kartläggs. Inspektionen fann även att de rekommendationer som en fördjupad läs- och skrivutredning ger, endast får ett genomslag i den praktiska verkligheten hos ungefär hälften av de undersökta skolorna. Av rapporten framgår även att anpassningen måste utvecklas i nästan samtliga skolor och användningen av alternativa verktyg måste utvecklas hos ungefär av hälften av skolorna. Anpassningen av undervisningen sker i ungefär hälften av skolorna genom insatser utanför klassens ram. Rapporten visar även att lärarna behöver kompetensutveckling inom området för att kunna bemöta eleverna på ett adekvat sätt.

En systematisk litteraturoversikt av tester och insatser genomförd av Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU) gällande dyslexi hos barn och ungdomar visar att i skolor med resurs- eller kompetensbrist föreligger en stor risk att elever med outredda svårigheter får ingen eller ringa hjälp, trots att skollagen är tydlig i att elever som är i behov av stöd skall ha stöd. Översikten visar även att svårigheter som inte avhjälpas blir hindrande även i fritidsaktiviteter, vuxenliv, arbetsliv och samhällsliv. Barn med dyslexi får även, enligt rapporten, en lägre självkänsla än andra barn och forskning visar att en diagnos tycks ha en positiv betydelse för individens självkänsla. Den låga självkänslan som åtföljer obehandlad dyslexi kvarstår i vuxen- och arbetslivet, medan en tidig och korrekt genomförd utredning och diagnos i kombination med adekvata pedagogiska åtgärder synes generera en högre självkänsla som vuxen (SBU, 2014). Att skolor har rutiner för en snabb upptäckt av dyslexi och tillräckliga kunskaper för att därefter möta individens behov är av stor vikt, om inte till och med avgörande för att förhindra ett stort mänskligt lidande.

Skolan har inte bara en skyldighet att se till att alla elever uppnår betyget godkänt (eller betyget E i nuvarande betygssystem); skolan har även en skyldighet att se till att alla elever utvecklas så långt det går utifrån varje elevs unika förutsättningar. Skolan har vidare ett uppdrag att se till att alla elever kan delta i samhället som aktiva medborgare. Dagens samhälle ställer höga krav på läsförmågan, oavsett om det rör sig om fritid eller arbete. Det är svårt att följa samhällsdebatten och yrken som exempelvis lastbilschaufför och grävmaskinist, som synes vara praktiska yrken, kräver idag en god läsförmåga. Läsning är således ett krav för att kunna delta i demokratiska processer och även i vardagslivet. Att inte upptäcka, utreda och åtgärda specifika läs- och skrivsvårigheter är att lämna en individ åt sitt öde, ett öde som leder till lidande och exkludering från samhällslivet. Här behövs mer kunskap och en attitydförändring – dyslexi växer inte bort med åren.

Ahlberg (2007) menar att alla vinner på en närhet mellan praktik och teori. Det är således väsentligt att närma sig dyslexi både utifrån forskning och praktik, det vill säga utifrån både vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Ahlberg betonar även vikten av att det genomförs empiriska studier i skolans vardag för att kunna uppnå sann inkludering. Genom att presentera aktuell forskning och genomföra djupintervjuer hoppas jag härmed kunna bidra till den kunskap som Ahlberg eftersöker.

Rosenqvist (2007) talar om ett relationellt och ett kategoriskt perspektiv på specialpedagogik. I det första perspektivet anses individens svårigheter orsakas av mötet med samhället, medan ett kategoriskt perspektiv placerar bristen hos individen, som skall få specialpedagogiska insatser. Nilholm (2007) talar om ett kritiskt och ett kompensatoriskt perspektiv, som i princip har samma innebörd som det relationella och det kategoriska perspektivet. Det kritiska perspektivet/det relationella perspektivet måste emellertid problematiseras, då det föreligger risk för att elever i behov av särskilt stöd inte får den hjälp de behöver eftersom lösningarna är kollektiva. Människor har olika förutsättningar och läs- och skrivsvårigheter måste upptäckas tidigt så att eleven kan få snabb hjälp. Tidigt stöd kan vara en förutsättning för att eleven når kunskapskraven och på så vis inte utsätts för en exkludering från samhällslivet (Svärd, 2008). Nilholm (2007) tillför även ett tredje perspektiv på specialpedagogik i debatten, nämligen dilemmaperspektivet. Kortfattat kan konstateras att det utgår från kunskapen om att elever är just olika och att skolan måste hantera denna kunskap genom diverse anpassningar. Oavsett vilka anpassningar som görs, kommer nya problem att uppstå i miljön kring eleven. Specialpedagogik är den pedagogik som krävs när den ordinarie pedagogiken inte räcker till (Persson, 2007) och när elevers läsning och skrivande inte är åldersadekvat krävs snabba specialpedagogiska insatser.



Det finns begränsad forskning kring elever som fått en sen dyslexidiagnos och deras svårigheter. Med denna rapport hoppas jag kunna inhämta kunskap om varför vissa elever inte får sina läs- och skrivsvårigheter kartlagda under tiden på grundskolan och därmed även få en inblick i elevernas upplevelse av situationen. Arbetet kommer att förena aktuell forskning, beprövad erfarenhet och empiriskt data från fem intervjuer. Vi kan inte förstå dyslexi utan att tala med de hjältemodiga barn som kämpat i motvind genom en nioårig grundskola. De är våra lärare. Vi som arbetar med specialpedagogik i skolan är ofta imponerade av elevernas och föräldrarnas styrka och uthållighet.

Med denna studie avser jag kunna ge en bild av de elevers, som först fått en dyslexidiagnos under gymnasiet, livsvärld. Det är min förhoppning att vi får mer information kring hur denna grupp elever har upplevt sin skoltid med tanke på deras svårigheter. Det är vidare min förhoppning att studien skall väcka intresse för frågan och påvisa vikten av behovet av forskning som finns kring sena dyslexidiagnoser. Denna kunskap krävs så att fler elever tidigare får den hjälp de behöver.

## **2. Avgränsningar, syfte och frågeställningar**

### **2.1. Avgränsningar**

I detta arbete kommer jag att utgå från fem elevers upplevelser av hur deras skolgång varit fram till gymnasiet och efter den dyslexidiagnos de fick där. Fokus kommer att ligga på individens livsvärld och inte på skolans organisation. Arbetet har på så vis en mer teoretisk grund i Nilholms (2007) dilemmaperspektiv. Specialpedagogik är en tvärvetenskaplig disciplin och av den anledningen kommer läs- och skrivsvårigheter samt dyslexi att belysas utifrån flera perspektiv – miljöns roll i form av uppväxt, undervisning med mera, men även utifrån genetiken och neurobiologin. På grund av tidsekonomiska aspekter blir översikten bitvis inte så grundlig som hade varit önskvärt.

### **2.2. Syfte och frågeställningar**

Syfte med studien är att, med hjälp av livsvärldsfenomenologin, söka förståelse för hur fem elever, som fått sin dyslexidiagnos först på gymnasiet, erfar sin skoltid fram tills diagnosen. I sammanhangen avser jag även söka förståelse för hur dessa fem elevers självbild har påverkats av bristen på adekvat stöd samt hur de upplever att dyslexidiagnosen och det stöd de därefter fått påverkat dem.

De frågeställningar som arbetet avser undersöka och besvara är:

Vilka svårigheter erfar eleverna sig ha haft under sina första skolår, med avseende på sin dyslexi?

Vilken hjälp upplever eleverna att de har fått under grundskolan?

Hur erfar eleverna att deras upplevelser från grundskolan påverkat deras självkänsla?

Hur har eleverna erfarit en dyslexidiagnos?

Vilka insatser har eleverna upplevt som stödjande under gymnasietiden med avseende på deras studier?

## 3. Bakgrund

I detta avsnitt avser jag redogöra för begrepp som är väsentliga för att läsaren skall förstå resonemang som förs. Klargöras kommer även vad som skiljer läs- och skrivsvårigheter från specifika läs- och skrivsvårigheter, det vill säga dyslexi. Dyslexibegreppet kommer att avgränsas och bakomliggande orsaker – biologiska, kognitiva samt miljömässiga redogörs för med utgångspunkt i den senaste forskningen. Vikten av dyslexiutredningar samt därmed förenade etiska aspekter kommer att presenteras.

### 3.1. Begrepp och definitioner

Med *avkodning* avses läsningens tekniska sida. Genom att använda sig av skriftspråkets kod, kan läsaren förstå vilket ord som står skrivet. Avkodningen kan antingen vara *fonologisk*, det vill säga den tar sin utgångspunkt i enskilda ord eller bokstäver, eller *ortografisk*. Ortografisk avkodning innebär att läsaren går direkt från ordets ortografiska form såsom den lagrats i det mentala lexikonet till ordets betydelse och uttal (Höien & Lundberg, 2013). En automatiserad avkodning är en förutsättning för läsflyt. Med *läsflyt* avses hur många ord en elev kan läsa korrekt per minut. Orden skall läsas med god prosodi, det vill säga bland annat rytm, pauser och tonhöjder (Höien, 2011). Myrberg (2007) menar att läsflytet är den väl utvecklade läs- och skrivförmåga som uppstår när avkodningen automatiserats. I detta stadium av läsningen frigörs kognitiva resurser från den lästekniska delen, det vill säga avkodningen, och används till den mer resurskrävande och aktiva förståelsen av texten.

I samband med att läs- och skrivsvårigheter samt dyslexi diskuteras, är det viktigt att klargöra vad en *god läsare* är. Forskare använder olika begrepp för att kategorisera denna läsartyp, men innebörden är tämligen likalydande. Taube (2007) menar att en god läsare har en automatiserad avkodning. Den goda läsaren har vidare en förmåga att läsa mellan raderna, att göra *s k inferenser*, samt att eleven kan ta ett aktivt ställningstagande vid en läsuppgift. När vederbörande inte förstått texten, går han/hon tillbaka och läser om den. Motsvarande tankar återfinns även hos Höien (2011) och Reichenberg (2005), som båda emellertid lägger större betoning på de metakognitiva färdigheterna i sina definitioner. Höien (2011) menar att den goda läsaren, eller den *strategiska läsaren*, som han skriver, övervakar sin läsprocess. Läsaren skaffar sig en snabb överblick genom att skumläsa, sedan läser vederbörande texten och summerar den. Han/hon relaterar sedan innehållet till sina egna tidigare erfarenheter och söker logiska mönster, orsakssamband och relationer inom texten. Även Reichenberg (2005) betonar vikten av strategier hos det hon kallar en *aktiv läsare*. Den aktiva läsaren vet när han/hon skall skumläsa och när vederbörande måste läsa noggrant. Han/hon kan även anpassa lässtilen efter genre och är medveten om att en människa döljer sig bakom det skrivna ordet. Man får som läsare med andra ord tolka. *Den svaga läsaren* är i första hand passiv, menar Höien (2011); han/hon läser inte översiktligt, planerar inte, läser inte om och summerar inte. Han/hon kan inte heller urskilja vad som är viktigt i texten och drar få slutsatser kring det som står uttryckt mellan raderna. Han/hon varierar inte heller läshastigheten då vederbörande inte förstår, eftersom han/hon sällan märker detta. Höien och Lundberg (2013) menar även att den svaga läsaren saknar *schemakunskap*; han/hon kan helt enkelt inte se sambandet mellan det som den läser och det som den redan vet.

När jag använder begreppet *läsning* i denna text utgår jag från *the simple view of reading*. Med detta avses att läsning är **avkodning x förståelse**, eller  $L = A \times F$  (Gough & Tunmer, 1986). Taube (2007) menar att detta är två oundgängliga processer som krävs för att läsning

skall kunna ske. Man kan med andra ord inte läsa om man inte kan avkoda, men man kan inte heller läsa om man kan avkoda men samtidigt inte förstår texten. Taubes tankegångar kan även urskiljas hos åtskilliga andra forskare, såsom exempelvis Höien och Lundberg (2013) och Tjernberg (2013).

### 3.2. Läsundervisningsmetodik

Sveriges läsresultat i PISA-undersökningarna har de senaste åren försämrats. Det är emellertid inget nytt fenomen, om än ett mycket alarmerande sådant. Under 70-talet pågick en debatt i USA som utlösts av liknande larmrapporter. I Sverige fördes ett liknande läskrig (Hjälme, 1999; Myrberg, 2003; Swärd, 2008; Tjernberg, 2013). I USA satsades mycket pengar för att väcka barns intresse kring läsning, bl a genom satsningar såsom TV-programmet Sesame Street. I Sverige gjordes satsningar genom Fem myror är fler än fyra elefanter.

Myrberg (2007) konstaterar att själva läsmetoden är av mindre betydelse än lärarens kompetens; den sistnämnda spelar en central roll kring barns läs- och skrivutveckling. Lärarens roll är även någonting som flera forskare lyfter fram i denna diskussion. Tjernberg (2013) för ett avsevärt utförligare resonemang än Myrberg (2007) och menar att en framgångsrik lärare ”ser läs- och skrivutveckling i ett språkutvecklande sammanhang” (Tjernberg, 2013, s. 203). Läraren använder därtill olika arbetssätt för att möta elevernas skiftande behov och undervisningen har en teoretisk förankring. Detta innebär att både lärare och elev vet var eleven befinner sig i kunskapsutvecklingen. Läraren tror på elevernas förmåga. Lektionen präglas av tydlig struktur med ett tydligt syfte och innehåll. Läraren leder undervisningen, som är lustfylld. Materialet är anpassat efter elevens närmaste utvecklingszon. Klassrumsklimatet är både tryggt och tillåtande (Tjernberg, 2013). Som lärare vet vi dessutom, genom vår beprövade erfarenhet, att det inte finns en metod som passar alla, eftersom elever lär sig på olika sätt. Båda konsensusrapporterna (Myrberg, 2003; Myrberg & Lange, 2006) stämmer väl överens med detta.

Lite förenklat kan dock konstateras att det föreligger två metoder för att undervisa läsning: den *syntetiska* och den *analytiska* metoden. Den syntetiska metoden kallas *phonics* i den engelskspråkiga världen och utgår från ljudet (Swärd, 2008). Man utgår i undervisningen från bokstäver som motsvarar olika ljud och bygger sedan en helhet genom att konstruera ord, därefter meningar och sedan längre texter. Fördelen med metoden är att den ger läsaren bra redskap att möta okända ord, kritiken är att metoden kan upplevas som tråkig eftersom texterna är tillrättalagda och innehållet enkelt. Fokus ligger med andra ord snarare på avkodning än på förståelse (Taube, 2007). Hit räknas även Wittingmetoden. I den analytiska modellen, *whole language*, eller *LTG* (Läsning på talets grund) utgår du tvärtom från helheten och bryter ned helheten i ord och språkljud. Utgångspunkten är i elevernas egna meningar snarare än tillrättalagda texter och intresset för läsning skall väckas (Taube, 2007). Till skillnad från Taube (2007) menar Hjälme (1999) att både Wittingmodellen och LTG tillhör samma lästeoretiska pol, nämligen den syntetiska modellen. Hon stödjer detta med resonemanget att båda modellerna betonar vikten av att eleverna lär sig det alfabetiska systemets princip samt kopplingen mellan grafem och fonem i ett tidigt skede.

Precis som många diskurser i skolans värld påverkar politik och politiska svängningar undervisningen. Pierre (2007) skriver att skolans styrning ”befinner sig i ett spänningsfält mellan två normsystem; politiken och professionen” (Pierre, 2007, s. 15). Jarl, Kjellgren och Quennerstedt (2007) uppmärksammar även detta och finner tydliga inslag av ideologisk styrning i styrdokumentet. De menar även att lärar-, rektors- och påbyggnadsutbildningar

utgör redskap för denna politiska och ideologiska styrning. Motsvarande tankar återfinns även hos Berg (2003).

Hjälme (1999) skriver i sin avhandling att den svenska samhällsdebatten efter studentrevolten 1968 präglades av ett konfliktperspektiv. Den rådande människosynen, samhällssynen, kunskapssynen och inlärningssynen fördes helt enkelt över på hur läsundervisning skulle ske. LTG stämde väl överens med dessa samhällsförändringar och blev medlet för ett förändrat arbetssätt. Denna tankegång kan även urskiljas hos Swärd (2008):

(LTG) passade väl in i dåtida politiska intentioner och arbete med förnyad pedagogik, där struktur och systematik ansågs vara fult och eleverna skulle välja fritt vad de ville arbeta med (Swärd, 2008, s. 31).

Valet av läsmetod kan således variera. Båda varianterna bygger på att läraren genomför dem på ett strukturerat och systematiskt sätt och lärarens kompetens är avgörande (se tidigare resonemang). Detta leder osökt till frågan om det går att applicera båda metoderna för att hjälpa elever med dyslexi. Den metastudie som Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU) presenterade 2014 föranledde slutsatsen att

Om barn med dyslexi får öva kopplingen mellan språkljud (fonem) och bokstäver (grafem) på ett strukturerat sätt, förbättras deras läsförmåga, stavning, läsförståelse, läshastighet och förmåga att uppmärksamma språkets ljudmässiga uppbyggnad (fonologisk medvetenhet) (SBU, 2014, s. 13).

SBU menar vidare att det inte är möjligt att uttala sig om nyttan av andra former, då metoderna inte är tillräckligt utvärderade. Shaywitz, Morris och Shaywitz (2008) har gjort en studie kring hjärnaktivitet före och efter strukturerad lästräning enligt den syntetiska modellen. Studien visar att träning med fokus på fonem/grafem påverkar hjärnaktiviteten positivt. Även Fouganthine (2012) uppmärksammar vikten av undervisning i fonemisk medvetenhet. Hennes studie visade, vilket även Höien och Lundberg (2013) visat, att det i huvudsak är svårigheterna på manifest nivå som försvinner genom systematisk träning, medan svårigheterna på kognitiv nivå, såsom fonemisk medvetenhet och ordmobilisering (se kommande avsnitt) tenderar att kvarstå. Såväl Torgesen (2006) som Wolff (2011) förespråkar en tydlig, intensiv strukturerad undervisning där kopplingen fonem och grafem betonas, men de förespråkar att denna undervisning bör ske i en en-till-en-miljö. Skillnaden mellan Wolff och Torgesen är att Wolff även förespråkar undervisning i lässtrategier och läsflyt, även om fokus under den intensiva undervisningen emellertid bör ligga på kopplingen fonem/grafem. Wolffs samt Torgesens resonemang med en-till-en-träning med fokus på grafem-morfem förespråkas även i konsensusrapporten från 2006 (Myrberg & Lange, 2006). Samtliga ovan anförda forskares syn stämmer således väl överens med SBU:s resonemang. Höien och Lundberg (2013) betonar att det inte finns någon quick-fix utan hårt arbete och en uppmuntrande lärare är av största vikt, vilket även kan skönjas hos Carlsson (2011).

### **3.3. Dyslexi – en historisk bakgrund**

I detta avsnitt, som i sin helhet bygger på Myrbergs (2007) redogörelse, ges en mycket kortfattad historisk bakgrund kring dyslexibegreppet och forskningen. Avsikten med detta är att ge en förförståelse innan jag går in på hur vi ser på dyslexi idag och på olika förklaringsmodeller.

Dyslexi uppmärksammandes för första gången 1896 av en engelsk ögonläkare (Morgan), som i en artikel resonerade kring en pojke, som trots god hemmiljö och god pedagogik inte kunde läsa och skriva. Morgans slutsats var att problemet kunde härledas till synsinnets funktion,

även om barnet inte hade problem med att läsa och skriva siffror. Artikeln är ursprunget till begreppet ordblindhet. Norton, en neurolog från USA, vidareutvecklade 1920 Morgans teorier och menade att problematiken beror på ett bristande samspel mellan vänster och höger hjärnhalva. Dessa producerar bilder, som konkurrerar med varandra. Trots att forskning konstaterade att Ortons teori är felaktig och flera försök till att vidareutveckla hans teori gjordes, skedde inte större genombrott i forskningen de kommande femtio åren. Fram till 1970-talet utgick forskare även från intelligens i sin definition av dyslexi – en dyslektiker skall ligga en och en halv standardavvikelse under sina jämnåriga kamrater i sin läsning, men samtidigt befinna sig i nivå med, eller över sina kamrater i intelligens. Eftersom intelligensstest använder en normalfördelningskurva innebär den så kallade *diskrepansdefinitionen* att barn som hamnar längst ner på normalfördelningskurvan i ett IQ-test i princip inte kan hamna en standardavvikelse under den förväntade läsnivån med tanke på intelligensnivån. Med andra ord: ju längre ner på intelligensens normalfördelningskurva vi kommer, desto färre människor med dyslexi finner vi. Forskning visar att intelligens har lite med den tidiga läs- och skrivinläringen, det vill säga avkodningen, att göra (Höien & Lundberg, 2013). I likhet med Höien och Lundberg ifrågasätter även Fouganthine (2012) diskrepansdefinitionen. Hon menar att den saknar en teoretisk förklaring till de bakomliggande svårigheterna och menar att just 1.5 standardavvikelse är väldigt godtyckligt. Varför är det just SD 1.5 och inte SD 2 eller SD 1? Dessa tankegångar finner stöd i konsusrapporten (Myrberg, 2003), som fastslår att dyslexi och intelligens inte hänger samman.

### 3.4. Vad är dyslexi?

Svensson (2003) betonar att dyslexi inte är ett väldefinierat begrepp och att en stor svårighet att bestämma fenotypen föreligger. En klassisk studie genomförd på Bornholm visade tydligt att man inom förskolan, genom systematiska språklekar, kan hjälpa barn som ännu inte utvecklat en fonologisk medvetenhet att göra detta. Studien visar även att dessa systematiska språklekar kan leda till normal läs- och skrivutveckling hos 80% av de barn man identifierade vara i riskzonen att utveckla dyslexi. Genom att väcka fonologisk medvetenhet hos barn motverkas med andra ord dyslexi (Lundberg, Frost & Petersen, 1988).

Höien och Lundberg ringar med tydlighet in dyslexins fenotyp i sin definition från 1997. Jag väljer i arbetet att fullt ut luta mig mot denna definition, vilket även Statens beredning för medicinsk utvärdering (2014) gör i sin rapport. De har dock valt att byta ut ordet *störning* mot *svikt*. Min tolkning bakom SBU:s ordval är att störning kan upplevas stigmatiserande. Till skillnad från SBU så väljer jag emellertid att bibehålla ordet störning, eftersom Höien och Lundberg inte valt att ändra ordvalet i nyutgåvan 2013. Det framgår även tydligt av definitionen att störningen finns i vissa språkliga funktioner. Mot den bakgrunden upplever inte jag att definitionen utgör ett stigma hos personer med dyslexi. Definitionen lyder enligt nedanstående:

Dyslexi är en störning i vissa språkliga funktioner som är viktiga för att kunna utnyttja skriftens principer vid kodning av språket. Störningen ger sig först till känna som svårigheter med att uppnå en automatiserad avkodning vid läsning. Störningen visar sig också tydligt genom dålig rättskrivning. Den dyslektiska störningen går som regel i arv i familjen, och man kan anta att en genetisk disposition ligger till grund. Karakteristiskt för dyslexi är också att störningen är kvarstående. Även om läsningen efter hand kan bli acceptabel, kvarstår ofta rättskrivningssvårigheterna. Vid en mer grundlig kartläggning av de fonologiska färdigheterna finner man att svagheten på detta område ofta också kvarstår i vuxen ålder (Höien & Lundberg, 1997, s. 24)

Utifrån ovan anförda definition är dyslexi således:

- 1 en språklig funktionsnedsättning som ger svårigheter att koda språket
- 2 ett resultat av fonologiska svårigheter
- 3 en funktionsnedsättning som ger svårigheter med läsning och rättskrivning
- 4 ärftlig, troligtvis på grund av genetik
- 5 en funktionsnedsättning som ger resistent svårigheter i vuxen ålder
- 6 inte kopplat till intelligenskvot

Fouganthine (2012) påpekar emellertid en svaghet i Höien och Lundbergs definition. Hon menar att definitionen bara ringar in läsning och skrivning men samtidigt förlorar de kognitiva bearbetningsstrategierna. En individ med dyslexi har exempelvis svårigheter med ordmobiliseringen, vilket inte inryms i ovan anförda definition.

Höien och Lundberg (2013) definierar sex huvudsymptom vid dyslexi:

1. *Avkodningen är inte automatiserad* - Läsningen tar lång tid och lästempot blir lågt. Svårigheterna är resistent upp i vuxen ålder.
2. *Svårigheter att läsa nonsensord* - Dyslektiker som tränat upp avkodningsförmågan har fortsatt svårt att läsa nonsensord där den fonologiska avkodningen är avgörande. Även dessa svårigheter verkar vara resistent.
3. *Svårigheterna är resistent* - Studier i USA visar att svårigheterna kvarstår i flera år, trots träning.
4. *Skillnader mellan hör- och läsförståelse* - En dyslektiker har ofta en dålig läsförståelse som beror på att avkodningen inte är automatiserad. Forskning visar emellertid att hörförståelsen inte påverkas, framför allt inte hos yngre elever.
5. *Dålig rättskrivning* - Svårigheterna kvarstår även i vuxen ålder och även om dyslektikern fått strukturerad träning.
6. *Svårigheterna är ärftliga* - Flera studier visat att vartannat syskon till ett barn med dyslexi också har dyslexi; förekomsten av dyslexi inom en och samma familj är 30-50%.

Svensson (2003) gör i sin avhandling en syntes mellan Ingvar Lundbergs och Uta Friths modeller. Han menar att Lundbergs modell är specifikt inriktad på specifika läs- och skrivsvårigheter, medan Friths modell även inrymmer andra neurokognitiva svårigheter. Svenssons syntes är tillämpbar inom en specialpedagogisk kontext, då den ger en tydlig tvärvetenskaplig syn på dyslexi. Syntesen ger en bild av de svårigheter vi möter i skolan, Svenssons manifesta nivå, och samtidigt kunskap om genetik och hjärnan, Svenssons biologiska nivå. Syntesen ger oss således en förståelse för och en förklaring av de svårigheter som vi möter konkret. Med denna förståelse blir det lättare att sätta in adekvata specialpedagogiska åtgärder.

I sin syntes, som han presenterar i form av en blomkruka, redogör Svensson för läsutvecklingen genom livet. Det nedre lagret av krukans menar Svensson är den *biologiska nivån*. Här finner vi bland annat biologiska förklaringsmodeller såsom att en dyslektikers hjärna har en annorlunda struktur och att själva processandet när man läser ser annorlunda ut. Svensson redogör även för genetikens roll i form av relationen mellan specifika läs- och skrivsvårigheter och genregioner på olika kromosomer.

I den övre delen av jorden i Svenssons (ibid) kruka hittar vi den *kognitiva nivån*. Till denna nivå räknas bland annat intelligens, minne och inte minst de fonologiska processer som forskningen idag tydligt visar utgör en stor del av problematiken för en individ med dyslexi. På manifest nivå har vi hela blomman med sin stjälk, den vi ser, till skillnad från det latent

jordlagret. Här ser vi individens svårigheter, det vill säga att skriva och läsa hos dyslektikern, men vi kan inte avgöra om det rör sig om något av de dolda lagren, det vill säga biologin och kognitionen, eller om det är miljön som är orsaken till svårigheterna. Svensson menar att miljön finns med som en påverkan på samtliga nivåer. Det är således viktigt att betrakta både de biologiska och kognitiva nivåerna som orsaker, men samtidigt förstå dem utifrån miljöns påverkan på individen. Jag kommer nu att belysa dyslexins biologiska orsaker och sedan redogöra för hur miljön påverkar en individs risk att utveckla dyslexi.

### 3.5. Den biologiska nivån

De tvillingstudier som gjorts visar på ett tydligt och starkt ärftligt anlag vad gäller dyslexi. Lundberg (2003) understryker dock att dyslexin i sig inte är ärftlig – utan snarare de gener som kan bidra till att en individ utvecklar dyslexi.

Idag genomförs *fMRI (Functional Magnetic Resonance Imaging)*. Med hjälp av blodets magnetiska egenskaper mäts blodomloppet och på så vis registreras aktiviteter i hjärnan när en individ genomför kognitiva uppgifter (Shaywitz et al, 2008). Om man låter individer med och utan dyslexi läsa texter och registrerar hjärnaktiviteten, kommer större aktivitet i vissa delar av dyslektikerns hjärna att observeras eftersom det krävs en större ansträngning för honom/henne att läsa texten. Myrberg (2007) menar att det rör sig om tre regioner i vänster hjärnhemisfär som uppvisar annorlunda aktivitet hos dyslektikern, när han/hon möter enklare fonologiska uppgifter. Det första området befinner sig nära Brocas område i frontalloben där aktiviteten är ökad, ett andra område mellan temporalloben och parietalloben där aktiviteten är reducerad och slutligen i ett område i nedre delen av temporalloben och occipitalloben, även detta med reducerad aktivitet. Det är i första hand samordningen mellan olika delar i den vänstra hjärnhemisfären som är sämre hos dyslektiker, medan den å andra sidan är bättre och intensivare i höger hjärnhemisfär. De neurobiologiska avvikelser man sett hos en individ med dyslexi finns redan vid födseln och kan inte tillskrivas bristfällig undervisning (Shaywitz et al, 2008). Enligt Myrberg (ibid) kan ovanstående områden uppvisa normal aktivering efter strukturerad läsundervisning. Myrberg har stöd i den internationella dyslexiforskningen. Det finns amerikanska studier som visar att god stödundervisning där eleven tränar grafem-fonem på ett strukturerat sätt inte bara förbättrar läsningen utan leder också till en ökad aktivitet i såväl temporal- som frontalloben tack vare hjärnans plasticitet (Shaywitz et al, 2004). Dessa resultat visar att undervisningens utformning är avgörande: ”teaching matters and how children are taught can foster the development of these automatic neural systems that serve skilled reading” (Shaywitz et al, 2008, s. 459).

Studier har även påvisat att olika gener, som är kopplade till olika kromosomer, är inblandade vid ordavkodning. Det finns en genetisk koppling till dessa kromosomer, så kallad *linking* (Höien & Lundberg, 2013). Inom genforskningen har man idag identifierat nio kromosomområden, eller *genloki*, som man tror innehåller de gener som gör att en individ kan utveckla dyslexi. Områdena, som kallas DYX1-DYX9, är stora i förhållande till hur stora generna är; i varje lokus kan man finna hundratals gener (Kere, 2007). De kromosomer som är berörda är 2, 6, 15 och 18. Av speciellt intresse är den kortare armen på kromosom 6 (6p22). Denna kunskap kan påverka utformningen av det förebyggande arbetet. Då forskningen idag tydligt visat att dyslexi är genetiskt är det av extra stor vikt att noggrant följa läsutvecklingen i de familjer där det finns en genetisk predisposition för dyslexi (Shaywitz et al, 2008). Som tidigare betonats utvecklar inte alla som bär på genen dyslexi, något som kallas *nedsatt penetrans* (Kere, 2007, Lundberg, 2003, Myrberg, 2007).



### 3.6. Den kognitiva nivån

Med *kognition* avses mentala processer och tankemässiga förhållanden (Höien, 2011), det vill säga minnesfunktioner och intelligens. Som tidigare nämnts förekommer dyslexi på samtliga intelligensnivåer (bl a Höien & Lundberg, 2013). Läsning involverar en rad ytterst komplicerade kognitiva processer där nybörjaren utgår från fonem-grafem för att gradvis bygga upp ortografiska representationer av ord som vederbörande lagrar i sitt mentala lexikon. Gradvis framgår således textens betydelse genom så kallad *bottom-up-strategier*, där innehållet förstås genom syntaktisk analys, semantik och analys av textens struktur (Myrberg, 2007). Hos individer med dyslexi är det just de fonologiska processerna vid avkodning som vållar stora svårigheter vid såväl läsinlärning som vid läsning av all text i framtiden (Fouganthine, 2012; Höien & Lundberg, 2013). Avkodningen, läsningens tekniska sida, kräver mycket kognitiva resurser vilket får till följd att det kvarstår mindre kognitiva resurser till att tolka och förstå text. Eftersom läsning är avkodning och förståelse sker med andra ord ingen läsning.

Fouganthine (2012) belyser de kognitiva svårigheterna utförligt i sin avhandling. Det är detta plan som hon anser saknas i Höiens och Lundbergs definition. Fouganthine anser att den fonologiska bearbetningen ligger på det kognitiva planet (motsvarande tankar finns hos Svensson, 2003). Huvudproblemen för en individ med dyslexi innebär nedsatt fonologisk medvetenhet, nedsatt verbalt korttidsminne samt nedsatt lexikal åtkomst. Rent praktiskt innebär detta att individen med dyslexi får svårigheter med läsning eftersom långa meningar utgör en problem då det föreligger svårigheter att hålla ord och satser i minnet tillräckligt länge för att bearbeta och tolka dem. Det innebär även att det tar längre tid för en individ med dyslexi att finna ord i det mentala lexikonet (ordmobilisering) och att lära sig nya ord. Fouganthine (2012) framhåller i sin studie att ett gemensamt drag hos samtliga informanter är att de hade stora svårigheter med engelskan. Detta stämmer väl överens med de resultat Föhrer och Magnusson fann i sin intervjustudie med 40 vuxna dyslektiker (Föhrer & Magnusson, 2010). Även Carlsson (2011) finner liknande svårigheter kring just engelskan.

På den kognitiva nivån finner vi även begåvning. Med nedsatt kognitiv förmåga avses här individer som ”brister i förmågan till abstrakt tänkande, men som faller inom normalvariationen (IQ-intervall 70-85)” (Adolfsson, Carlsson-Kendall, Dahlström & Fernell, 2002, s. 1820). Jacobson menar att elever med en försenad utveckling oftast lär sig avkoda, men kan göra så senare än andra barn (Jacobson, 2006). Torgesen (2006) för ett liknande resonemang i det att han menar att nästan alla barn kan lära sig att avkoda om de får rätt stöd. Det problem som främst uppstår hos denna grupp är läsförståelse. Barn med nedsatt kognitiv förmåga utvecklar ofta både läs- och skrivsvårigheter och mer allmänna inlärningssvårigheter. Hos barn med hög begåvning finner vi det motsatta förhållandet – barnet hittar strategier och ett barn med avkodningssvårigheter utvecklar strategier för att kompensera för sina dyslektiska svårigheter (Jacobson, 2006).

### 3.7. Miljöns påverkan

Jacobson (2006) redogör för olika orsaker som kan leda till läs- och skrivsvårigheter. Med utgångspunkt i Jacobsons modell kommer några av de faktorer som inte befinner sig på det biologiska och det kognitiva planet att diskuteras.

Jacobson (ibid) menar att läs- och skrivsvårigheter bör ses utifrån både samhälleliga och

pedagogiska faktorer. Förr var läsning inte lika viktig i samhället som den är idag; dagens samhälle ställer höga krav på läsförmågan för att en medborgare skall kunna delta i samhällslivet. På så vis kan fler individer idag anses ha läs- och skrivsvårigheter. Den pedagogiska faktorn, menar Jacobson, är även av stor vikt. En dålig eller okunnig lärare kan förorsaka svårigheter genom bristfällig undervisning och för en individ med anlag för att utveckla dyslexi blir en sådan pedagogik förödande. Myrberg (2007) menar att god undervisning är en skyddsfaktor för denna individ. Ett barn med fonologiska brister kanske endast utvecklar lindriga läs- och skrivsvårigheter om vederbörande möts av en kompetent lärare. Lundberg och Sterner (2006) uppmärksammar samma problematik:

Skolstarten blir helt avgörande för dessa barn. Om den blir olycklig och innebär att läraren blir representant för den vuxenauktoritet som framkallar negativa känslor, kan barnet snabbt drivas in i en ond spiral. Nederlag föder nya nederlag. Missmod och frustration ger aggressivitet och skolk. Men skolan kan i bästa fall också bli en fristad, en positiv plats som ger trygghet, goda kamratrelationer och tillfällen till positiva möten med vuxna. Ett meningsfullt skolarbete ger barnet en känsla av framgång och stärker dess bräckliga självbild. (Lundberg & Sterner, 2006, s. 13)

Sociala faktorer är mycket viktiga i sammanhanget. Socioekonomisk bakgrund spelar roll liksom föräldrarnas utbildningsbakgrund. En amerikansk studie visar att ett barn till föräldrar med akademisk bakgrund har mött 35 000 000 ord när det är tre år, barn med föräldrar tillhörande arbetarklassen har i samma ålder mött 20 000 000. Motsvarande siffra hos barn till föräldrar som levde på försörjningsstöd var endast 10 000 000 (Hart & Risley, 2003). Barn som växer upp i språkligt rika miljöer och med stabila hemförhållanden löper en mindre risk att utveckla läs- och skrivsvårigheter eftersom föräldrarna ofta uppmuntrar och stödjer barnens skolgång. Lundberg (2011) menar att den allmänna förskola vi har i Sverige emellertid skulle kunna vara en utjämnare för barn som växer upp under ogynnsamma familjeförhållanden. Även här kan alltså ett barn med anlag för dyslexi utveckla inga eller lindriga svårigheter (Jacobson, 2006). Svenssons (2003) avhandling ger stöd åt såväl Harts och Risleys som Jacobsons resonemang. Svensson har undersökt förekomsten av läs- och skrivsvårigheter på särskilda ungdomshem och fann att 50 % av ungdomarna hade läs- och skrivsvårigheter, men endast 11 % hade dyslexi. Svensson drar slutsatsen att dyslexi inte är mer vanligt förekommande bland dessa individer än hos den totala populationen, eftersom det till övervägande delen var pojkar på dessa institutioner. Svensson menar att hemförhållandena och uppväxtmiljö till stor del ligger till grund för läs- och skrivsvårigheterna; barnen har kunnat skolka och uppmuntran till språklig tillväxt har varit begränsad. Svensson fann även direkta anknytningsproblem i väldigt många av ungdomarnas journaler. Även Lundberg och Sterner (2006) lyfter fram anknytningens vikt som en riskfaktor eller friskfaktor, vilket ger stöd åt Svenssons resonemang. Med anknytning avses ett psykologiskt band mellan ett barn och dess närmsta omsorgsgivare. Själva anknytningen ”utvecklas till mentala representationer (inre arbetsmodeller) hos barnet – av barnet självt, viktiga närstående och samspelet dem emellan” (Broberg, Granqvist, Ivarsson & Mothander, 2007, s. 13). Lundberg och Sterner menar vidare att en otrygg anknytning innebär svårigheter för barnet att utveckla det kognitiva mod som krävs för kommunikation. Detta innebär i sin tur en negativ språkutveckling. Vidare betonar Lundberg och Sterner amningens betydelse, som de anser utgöra prototypen för god anknytning, vilket även andra forskare uppmärksammar (bl a Broberg et al, 2007). Modersmjölken ger ett bättre immunförsvar och försör luftvägarna med en skyddande hinna. Denna hinna leder i sin tur till att öroninflammationer som ofta drabbar spädbarn inte blir för svåra och att de går över relativt snabbt. En öroninflammation kan leda till nedsatt hörsel och försvara språkutvecklingen i det att spädbarnet håller på att skapa reda i modersmålets fonologiska system. I likhet med Jacobson, Svensson samt Lundberg och Sterner visar även Fouganthine (2012) i sin avhandling att de som fått stöd hemifrån har både

haft lättare att hantera dyslexin i skolan samt upplevelsen av att ha det svårt. De som saknade adekvat stöd hemifrån drog sig undan och blev allt tystare. Även Föhrer och Magnusson (2010) presenterar liknande resultat: envishet hos eleverna och starkt föräldrastöd är de två främsta avgörande faktorerna för framgång.

En intressant iakttagelse är att ovan anförda forskning av Jacobson, Svensson samt Lundberg och Sterner stämmer väl överens med det resonemang som Ingesson (2007) för. Ingesson studerade 75 ungdomar i åldern 14-25 som fick diagnosen dyslexi. Studien, som både var kvalitativ och kvantitativ, undersökte såväl kognitiva som psykosociala faktorer. Ingesson delar i studiens tredje del in dyslektikerna i uppgivna eller obekymrade dyslektiker. Hos de obekymrade dyslektikerna fann Ingesson en rad gemensamma externa positiva faktorer. Denna grupp individer omgavs av betydelsefulla vuxna, i huvudsak mammor som trodde på barnens förmåga trots deras svårigheter, de hade en fungerande kamrat- och familjerelation, de hade hobbies och någon speciell talang (såsom t ex musik eller matematik) och de var envisa. Hos denna grupp fann inte Ingesson någon stor signifikant relativ försämring av det verbala IQ på Wechslers IQ-test, som gavs i samband med diagnosen och sedan sex och ett halvt år senare. De uppgivna dyslektikerna, som inte omgavs av ovanstående skyddsfaktorer, uppvisade en signifikant försämring på den verbala delen av IQ-testet vid uppföljningen. En förklaring som Ingesson anför är att barn med dåliga kamratrelationer och lite stöd hemifrån omges av riskfaktorer för låg självkänsla och emotionella problem. Mot denna bakgrund anpassade sig dessa elever inte efter skolsituationen, de läste mindre än de andra dyslektikerna och halkade således efter.

Det är inte bara Ingesson (2007) som menar att svaga läsare, som läser mindre än sina jämnåriga kamrater, tappar alltmer i läsförmågan. Stanovich (2008) talar om matteuseffekten inom läsning. Genom att utgå från Jesu liknelse (Den som har skall givas mer, den som inte har skall fråntagas det han har) menar Stanovich att individer som läser mycket och därigenom utvecklar ett gott ordförråd, läser mer och utvecklar sitt ordförråd och sin läsförståelse ännu mer. Barn med ett begränsat ordförråd läser mindre och ogärna. Därigenom hamnar de ovilliga läsarna ännu mer efter sina jämnåriga kamrater. Det är inte helt ovanligt att vi finner kompensande dyslektiker i den första gruppen, det vill säga bland de barn som läser mycket.

Jacobson (2006) betonar även vikten av övning och mognad. Ett barn som är borta mycket från skolan på grund av olika anledningar får inte lika mycket övning som andra barn och har man en bristande fonologisk förmåga blir de dyslektiska svårigheterna troligtvis större. Givetvis är en flicka född i januari mognare än en pojke född i december då de börjar skolan samma år, och denna mognadsfaktor spelar in. Här menar Jacobson att en god pedagogik blir en framgångsfaktor i den sent födde pojkes liv. Skolans betydelse för barn i riskzonen är även någonting som Lundberg och Sterner (2006) uppmärksammar. De menar att bristfällig och osystematisk undervisning samt inget specialpedagogiskt stöd båda utgör riskfaktorer, medan en insiktsfull, systematisk pedagogik och intensiv specialpedagogik baserad på kunskap utgör friskfaktorer.

### **3.8. Vikten av en utredning**

Enligt skollagen skall (Skollagen, 3 kap, 8 §) en elevs svårigheter skyndsamt utredas om det inkommit en anmälan till rektor att en elev riskerar att inte uppnå kunskapskraven i ett visst ämne trots extra anpassningar. Trots detta, genomförs det dyslexiutredningar både inom grundskolans senare år och på gymnasiet. I en svensk studie genomförd 1997 var

genomsnittsåldern för dyslexidiagnoser tolv år (Föhrer & Johnson, 1997). Enligt Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU, 2014) kan man emellertid fastställa om det föreligger dyslexi så tidigt som efter ett års formell läs- och skrivundervisning. Föhrer och Johnsons studie från 1997 finner stöd i konsensusrapporterna från 2003 och 2006. Stöd finns även hos Fouganthine (2012), som fann att endast fyra av hennes 30 informanter var utredda i skolan. Fouganthine skriver att en elev skulle utretts i trean, men det glömdes bort i samband med att han flyttade. En annan elev utreddes först under gymnasiet. Det bör i sammanhanget betonas att hennes informanter genomgående beskriver hur deras svårigheter negligerades genom hela skoltiden. Det föreligger med andra ord en *wait-and-see mentalitet*, där man förväntar sig att svårigheterna växer bort. Det gör de inte (Myrberg, 2003; Myrberg & Lange, 2006; Myrberg, 2007). Genom långtidsuppföljning av barn med olika diagnoser, däribland läs- och skrivsvårigheter, är det idag känt att svårigheterna kvarstår i vuxen ålder, till och med i de fall där inte samtliga diagnoskriterier längre uppfylls (Gillberg, 2014). Studier från USA visar att systematisk strukturerad undervisning har en mycket god effekt om den sätts in tidigt, men resultaten från stödundervisning av äldre barn än mindre lovande. Utmaningen att hjälpa dessa barn att läsa åldersadekvat är stor när de väl halkat efter, även om stora förbättringar kan ske (Shaywitz et al, 2008). Denna studie understryker vikten av tidiga insatser. Även Höien och Lundberg (2013) uppmärksammar vikten av tidiga insatser eftersom barn snabbt tappar tilltron till sin förmåga när de misslyckas och snabbt kan komma att utveckla en negativ inställning till skolan. I det långa loppet, menar de, blir det dessutom mer effektivt sett ut ett samhällsekonomiskt perspektiv, eftersom 80 % eleverna med läs- och skrivsvårigheter kan komma till rätta med sina problem om de får hjälp under de tre första skolåren. I likhet med Myrberg, Shaywitz samt Höien och Lundberg menar Kere (2007) att skolan måste ta dyslexi på ett större allvar; dyslexi måste utredas och diagnostiseras tidigt annars, menar Kere, i likhet med Gillberg (2014), att det leder till ett livslångt lidande.

Barn som får sina svårigheter utredda sent kommer att exkluderas från den kunskap som kommer från skriftspråket med en långsiktig risk för dålig självkänsla, koncentrations- och psykosociala problem, vilket varken gagnar samhället eller individen (Föhrer & Johnson, 1997). Liknande tankegångar finns hos Föhrer och Magnusson (2010), som menar att konsekvenserna blir förödande för elever där dyslexin inte upptäcks i tid. Individerna med en sen diagnos i deras studie hade haft en skolgång präglad av huvudvärk, magsår och brist på fritid då de fått ägna all sin vakna tid åt skolarbetet. Många har inte valt utbildning utifrån intresse utan snarare utifrån status. I förlängningen har detta inneburit att de valt utbildningar de inte kunnat klara av – vilket innebär avhopp och ingen examen.

Armstrong och Humphrey (2009) har undersökt elevers reaktioner på en dyslexidiagnos och deras studie visar bland annat att det blir allt svårare under tonåren att psykologiskt acceptera och anpassa sig efter en positiv dyslexidiagnos. Till skillnad från Armstrong och Humphrey fann Ingesson (2007) att de obekymrade dyslektikerna (se tidigare anförda resonemang) inte hade svårt att acceptera sin diagnos då dyslexin utgjorde en mindre del av självet än hos de uppgivna. Allan, Brown och Riddel (1998) betonar även att diagnosen inte bara är föräldrarnas påtryckningsmedel för att barnet skall få särskilt stöd, utan den eftersöks allt oftare som en förklaring till barnets specifika svårigheter. Det är helt enkelt finare att ha dyslexi än svårt att läsa och skriva.

Carlsson (2011) betonar vikten av att dyslexiforskningens framsteg tas på allvar. Hon skriver:

Den har fört i vetenskapligt bevis att människor som inte kan läsa och skriva på samma sätt som andra är berättigade till speciell hänsyn, att de inte kan förväntas prestera på ett vedertaget sätt, men att de kan göra det genom att undervisningen anpassas. (Carlsson, 2011, s. 259)

För att den anpassning som Carlsson hänvisar till skall kunna ske, och speciell hänsyn således skall kunna tagas, måste eleverna få sina svårigheter kartlagda. Motsvarande tankar finns hos åtskilliga forskare, bl a Fouganthine (2012), Föhrer och Magnusson (2010), Höien och Lundberg (2013), Myrberg (2006), Myrberg och Lange (2006) och Tjernberg (2013). Carlsson visade i sin studie (ibid) att just att inte vara i nivå med jämnåriga och dessutom tro att man är ensam om att ha dessa svårigheter kan ge upphov till starka reaktioner såsom ångest och ilska. Carlsson understryker att dyslektikern bör mötas av en uppmuntrande omgivning med tanke på all den tid han/hon behöver lägga ner på sitt arbete. Hon skriver:

Läraren måste tänka på att när dyslektikern skriver gör han/hon det med sitt hjärteblod. (Carlsson, 2011, s. 272).

En intressant iakttagelse är att många studier som undersökt hur individer med dyslexi erfar sin situation och sin diagnos, ger en mycket entydig och klar bild. Fouganthine (2012) fann i sin studie att eleverna genomgående beskrev en känsla av att vara dumma, obegåvade och lata. Eleverna höll en lägre arbetstakt vilket hotade deras självkänsla och blockerade deras inläring. De hade fått inget eller bristfälligt specialpedagogiskt stöd i skolan och när de sökt stöd hos sin lärare hade detta inte alltid mottagits positivt. Elevernas skattning överensstämde med lärarens. Lärarna skattade elevens motivation, koncentrationsförmåga och självförtroende lägre hos i stort sett samtliga. Ingesson (2007) fick likartade resultat; eleverna upplevde frustration, förvirring och förödmjukelse. De upplevde emellertid en lättnad under gymnasietiden, eftersom många av dem valt studieinriktningar som kräver mindre kontakt med läsning och skrivning eller haft förmågan att se dyslexin som en mindre del av självet. Föhrer och Magnusson (2010) framlägger liknande resultat i sin intervjustudie. Eleverna upplever sig själv som dumma, de lever med en ständig rädsla att exponeras som dumma av sina kamrater och de väcker frustration hos vissa lärare. Föhrer och Magnusson (2010) betonar mot den bakgrunden vikten av en tidig diagnos. Diagnosen klargör för individerna att svårigheterna inte bottnar i dumhet. När en individ stämplat sig själv som dum, är det väldigt svårt att frigöra sig från denna bild. Detta ligger i linje med den internationella forskningen. En amerikansk studie visar exempelvis att en dyslexidiagnos har en mycket positiv inverkan på självkänslan (Glazzard, 2010). Liknande resultat presenteras i en annan amerikansk studie som visar att den dåliga självkänsla ungdomar fått av traumatiska upplevelser av tidiga skolmisslyckanden förbättrades av diagnosen (McNulty, 2003). Alexander-Passe (2006) visar i en studie att flickor som har dyslexi ofta får en sämre självkänsla än pojkar med dyslexi. Även SBU (2014) menar att en officiell dyslexidiagnos tycks påverka självkänslan positivt och dessutom minska den ångslan många med dyslexi upplever.

Höien (2011) menar att det föreligger en onödig rädsla bland specialpedagoger och psykologer att ställa en dyslexidiagnos, då en skicklig specialpedagog med stor säkerhet kan ställa en diagnos med den kunskap vi har om dyslexi idag. Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU, 2014) menar att dyslexiutredningar blir avgörande ur en rättvisesynpunkt, då kommuner genom självstyret gör olika prioriteringar vad gäller stöd – på grund av denna prioritering eller bristande kompetens föreligger en risk att elever med outredda svårigheter inte får någon hjälp. Studier visar att inläringssvårigheter såsom dyslexi ”medför ökad risk för nedsatt mental hälsa, misslyckande i skolan och social utslagning i vuxen ålder” (Gillberg, 2014, s. 1).

Fouganthine (2012) menar, till skillnad från bl a Höien och Lundberg (2013), Shaywitz, Morris och Shaywitz (2008) samt Svensson (2004) att dyslexi inte är överrepresenterat hos pojkar. Konsensus är emellertid att dyslexi är vanligare hos pojkar än flickor, men det finns samtidigt goda skäl att anta att det finns ett stort antal outredda flickor. Pojkar är mer

impulsiva och aktiva generellt sett, och stör oftare undervisningen (Shaywitz et al, 2008). Flickor, som i högre grad är tystare och stör undervisningen i lägre grad, kan ha stora svårigheter med läsningen men detta upptäcks inte eftersom de inte stör:

Awareness of a student's reading difficulties should not be dependent on overt signs of a behavioral difficulty; the increased reliance on ongoing monitoring of reading fluency should help to ensure that all children who are failing to make progress will be identified and receive appropriate interventions. (Shaywitz et al, 2008, s. 456)

Shaywitz (1992) visade i en studie att skolan identifierade pojke:flicka 5:1 medan forskarna sedan fann relationen att vara 2:1. Sett till hur de rådgivningsuppdrag SPSM fått fördelar sig procentuellt på pojkar och flickor (se kap 1) är det rimligt att anta att situationen inte förändrats nämnvärt från 1992. Liknande tankegångar framförs även av Svensson (2003), där han konstaterar att det huvudsakligen är pojkar på särskilda ungdomshem, där läs- och skrivsvårigheter (inte i första hand dyslexi) är vanligt förekommande. Även McNulty (2003) fann i sin intervjustudie att flickor glömdes bort:

I believe I slipped through the cracks, is what I think. I was a very passive little girl. I wasn't the class clown; I didn't do anything. I did my homework (McNulty, 2003, s. 373).

I Sverige utreder skolan i första hand läs- och skrivsvårigheter, vilket ofta görs av skolans specialpedagog eller en speciallärare. I vissa fall anlitas expertis utanför skolan, såsom logoped eller psykolog. Ett problem när det gäller diagnostisering av dyslexi är att det inte råder full enighet kring vilka kriterier som krävs för en dyslexidiagnos, fenotypen är med andra ord lite för odefinierad. Svenska Dyslexiförbundet har utvecklat en modell för utredning inom svensk skola. Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) har baserat sina råd kring vad en skola bör ha med i sin utredning på Svenska Dyslexiförbundets modell. Det finns således en strävan efter ett gemensamt förhållningssätt. Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU, 2014) betonar vikten av att det ingår flera deltester i testbatterier för att fastställa diagnos. De understryker även vikten av att den som skall utföra och tolka testerna har tillräcklig kompetens och att skolor inte väljer att avstå från att köpa nyttgävor och uppdateringar av test då dessa är kostsamma. Det förekommer enligt denna rapport över 50 olika tester, varav vissa har en teoretisk förankring men där en vetenskaplig utvärdering saknas. Eftersom vi idag vet att det är fonologiska svårigheter som är grunden för dyslexi, till skillnad från andra läs- och skrivsvårigheter, omfattar diagnostiseringsmaterial alltid övningar för att mäta såväl den ortografiska som den fonologiska avkodningen. I regel mäts även ortografisk snabbhet, läshastighet och läsförståelse. Vissa material innehåller även hörförståelse. Materialet är i regel kostsamt och det förekommer även starka kommersiella intressen. Vissa material, bland annat LOGOS, kräver en kostsam utbildning och licens. Med utgångspunkt i ovan anförda resonemang så är dock utredarens kompetens avgörande för att säkerställa att diagnostiseringsresultaten tolkas på ett adekvat sätt.

I USA har en alternativ modell införts, så kallad *response to intervention* (RTI). I korthet är metoden uppdelad i tre steg, eller *tiers*. De elever som genomblir screening anses vara i riskzonen får undervisning i klassrummet under en kort period, såsom åtta veckor och därefter testas deras färdigheter åter. Om resultaten inte är åldersadekvata får de undervisning i en mindre grupp utanför klassens ram under en längre period, förslagsvis tolv veckor. Om svårigheterna kvarstår erbjuds eleven en-till-en-undervisning dagligen under tre till fyra månader. Genom att förstärka undervisningen gradvis och hela tiden mäta utvecklingen kan det med säkerhet utslutas att elevens läs- och skrivsvårigheter beror på bristfällig undervisning (Fuch & Fuchs, 2006).

Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU, 2014) anför etiska aspekter på dyslexi-utredningar. Dessa etiska aspekter bygger på beprövad erfarenhet i första hand. En utredning får exempelvis aldrig riskera att skada. Skada kan exempelvis ske genom att en elev utsätts för alltför många påfrestande tester då detta kan väcka obehag. De kommersiella intressen som nämnts ovan kan även leda till att elevernas bästa åsidosätts. Skada kan även ske om utredningen inte leder till de insatser eleven förväntar sig på grund av resursbrist eller brist på kompetens. Andra skadande faktorer är även om eleven tvingas vänta länge på insatser efter det att utredningen är klar eller om utredarens eller specialpedagogens kompetens inte är adekvat. Tillgången på kompetens blir dessutom en rättvisefråga nationellt, eftersom ojämlikhet i diagnostik och stödinsatser för elever med misstänkt dyslexi varierar från kommun till kommun. Rätten till integritet och självbestämmande betonas även av SBU – vårdnadshavare och elev kan ha olika uppfattningar om huruvida diagnosen skall vara privat eller offentlig. Elev och vårdnadshavare kan dessutom ha olika uppfattningar att ta ställning till om huruvida en utredning skall ske och vilka insatser som kan anses vara lämpliga.

## 4. Metod

I detta kapitel redogörs för utgångspunkt, forskningsansats och metod.

### 4.1. Urval, design och genomförande

Designen av en vetenskaplig studie anpassas efter det som den avser belysa. En studie kan exempelvis vara av *undersökande karaktär*, det vill säga *kvalitativ* eller *kvantitativ*, men den kan även vara av *observerande karaktär*, det vill säga *etnografisk* (Esaiasson et al, 2012). Aspekter såsom bland annat tid och ekonomi påverkar vilken metod som används för datainsamling och analys. Denna studie är av undersökande karaktär och jag har valt att genomföra den som en kvalitativ intervjustudie. Skälen till mitt val av utformning är flerfaldiga. Med en kvalitativ studie ges möjligheten till fördjupande frågor och en möjlighet till en förvisning om att utsagan uppfattats korrekt. Den kvalitativa intervjun ger även en god bild av respondentens livsvärld, den fokuserar till skillnad från den kvantitativa studien på upplevelsedimensionen och inte bara på miljön som respondenten befinner sig i (Dalen, 2007). Trost (2010) menar att en kvalitativ datainsamlingsmetod lämpar sig bäst då det handlar om att fullt ut förstå en individs tankar och resonemang. Den mest uttömmande datainsamlingsmetoden hade onekligen varit att börja med direktobservationer i klassrummet och sedan följa upp med intervjuer, men arbetets art och tidsekonomiska aspekter omöjliggör en så omfattande insamlingsmetod.

Det finns två slags intervjuundersökningar, nämligen *frågeundersökningar* och *samtalsintervjuundersökningar* (Esaiasson et al, 2012). I den förstnämnda varianten ställer forskaren frågor utifrån en av vederbörande framtagen intervjuguide och informanten besvarar frågorna genom att välja mellan några av forskaren formulerade svarsalternativ. I samtalsintervjuundersökningen ställer forskaren frågor utifrån en intervjuguide, men formen är ett interaktivt samtal mellan forskare och respondent. Ordningföljden i intervjuguiden anpassas efter samtalet och ibland även frågorna. Då syftet med frågeundersökningen huvudsakligen är att beskriva hur vanligt ett visst svar är hos en viss population och samtalsintervjuundersökningens syfte huvudsakligen är att få kunskap om människors uppfattningar (ibid) har jag valt att genomföra studien i form av en samtalsintervjuundersökning. Inom specialpedagogik förekommer oftast semistrukturerade intervjuer (Dalen, 2007). Även i denna studie används en semistrukturerad intervju, eftersom den tillåter intervjuaren att ställa fördjupande frågor för att tränga djupare in i respondents livsvärld.

### 4.2. Fenomenologi som forskningsansats

Jag har valt en livsvärldsfenomenologisk ansats för att förstå resultaten. Det fenomenologiska perspektivet tar sin utgångspunkt i respondentens livsvärld och erfarenheter – vad kommer fram i intervjun och på vilket sätt kommer det fram? Ordet fenomen kommer från klassisk grekiska ( $\tau \epsilon \mu \nu \alpha \phi \alpha \nu \alpha$ ) och betyder ”det som visar sig”. Det som utmärker fenomenologin är att det inte bara är ett objekt (d v s ett fenomen) som visar sig, utan det finns ett subjekt som erfar objektet. Det föreligger således ”ett ömsesidigt beroende mellan objekt och subjekt” (Bengtsson, 2005, s. 12).

Det var filosofen Husserl som grundade fenomenologin och Heidegger vidareutvecklade den. Sartre och Merleau-Ponty ledde in fenomenologin i en existentiell riktning (Kvale, 1997). En fenomenologisk beskrivning av en upplevelse innebär en beskrivning av upplevelsen utan



att ta hänsyn till dess ursprung och anledning (ibid). Fenomenologin ”betraktas först och främst som en erfarenhetsfilosofi” (Berndtsson, 2001, s. 12). Erfarenhet är sålunda någonting som subjektet både har med sig och erfar som objekt. De står i relation till det tidigare av subjektet upplevda och själva fenomenet, det vill säga det som erfars. Ett och samma fenomen kan således uppfattas och tolkas på en rad olika sätt beroende på vem det är som tolkar och på vilka tidigare erfarenheter den som tolkar erfarenheten har.

Skilda erfarenheter och tolkningshorisonter utgör olika *livsvärldar*, det vill säga den värld vi lever våra fysiska liv i (Berndtsson, 2001). Livsvärlden är en social värld knuten till olika subjekt som erfar den, lever i den och agerar i den (Bengtsson, 2005). När Husserl grundade livsvärldsbegreppet menade han att subjektet är en observatör utanför livsvärlden. Satre och Merleau-Ponty, som stod för en existentiell vidareutveckling av livsvärldsbegreppet, betonar däremot subjektets existens i själva livsvärlden (Berndtsson, 2001). Berndtsson (2005) menar att vi ofta tar livsvärlden för given och att den samtidigt är grunden för all reflektion.

Heidenegger introducerar ett annat begrepp för livsvärld, nämligen *vara-i-världen*. På samma sätt som Husserls livsvärld är vara-i-världen en helhet med ömsesidig påverkan. Förenklat kan man säga att Husserls utveckling av livsvärldsbegreppet är att han placerar subjektet i världen i stället för utanför den, såsom Heidenegger gjorde (Berndtsson, 2005). Subjektet i världen kallar han *Dasein*, det vill säga tillvaro. Dasein är i världen och världen har en relation till Dasein (Bengtsson, 2005). Det kan således uppstå missförstånd mellan olika subjekt, eftersom subjekten lever i olika livsvärldar och har olika förförståelser.

Merleau-Ponty ser snarare subjektet som ett kroppssubjekt med en kropp i subjektet och ett subjekt i kroppen. Själva kroppssubjektet existerar med andra kroppssubjekt i världen. Ömsesidigheten uppstår således inte bara mellan världen och tillvaron, som hos Heidenegger, utan det föreligger en ömsesidighet mellan subjekt och objekt, samt mellan olika subjekt i världen (Berndtsson, 2001). Merleau-Pontys livsvärldsbegrepp är således *vara-till-världen*. Eftersom man som subjekt befinner sig i livsvärlden hos Merleau-Ponty kan man inte heller gå utanför livsvärlden för att granska den med objektiva ögon. Man är alltid en del av den (Lilja, 2013). Detta innebär i förlängningen att vi tolkar världen utifrån vår egen situation och ställning, oavsett om vi vill eller inte. I vår livsvärldsbild tolkar vi andra människor i vår livsvärld genom olika fysiska uttryck (Berndtsson, 2001). Mot denna bakgrund är det således viktigt att tolka vår egna livsvärld för att kunna förstå andras. På samma vis som en människa är till världen är hon även till andra människor och en slags intersubjektivitet uppstår därigenom. Lilja skriver att ”Uttrycket *intersubjektivitet* skulle, på ett enkelt sätt, kunna förstås som något som är ”mellan subjekt”.” (Lilja, 2013, s. 48).

Merleau-Ponty motsätter sig en tydlig uppdelning mellan kropp och själ. Den egna kroppen, det han kallar den *levda kroppen*, är subjektet i världen. Genom vår levda kropp uppfattar och förstår vi världen. Den är fysisk, det vill säga subjektet kan förflytta sig kroppsligt och är situerad i det levda rummet, men den är även redskapet för att se och förnimma världen samt se andra perspektiv. Vi kan inte heller stiga ur och betrakta den. Berndtsson (2001) belyser detta med ryggen som exempel – vi kan aldrig se vår egen rygg, inte ens genom en spegel. Den levda kroppen är dessutom alltid social, eftersom en annan människa föder den i en social värld. Bengtsson (2005) menar att ”med den levda kroppen som utgångspunkt befinner vi oss alltid redan i ett interaktivt förhållande till allt som vi möter i världen (Bengtsson, 2005, s. 25). Bengtsson menar vidare att en förändring av kroppen även förändrar världen – en människa som exempelvis förlorar synen får en helt annan världsbild. Merleau-Pontys kroppsbegrepp skiljer sig från den sedvanliga biologiska kroppen i det att den levda kroppen

utgör en syntes av det fysiska, det psykiska och det sociala. En förändrad kropp på något av dessa plan leder till en förändrad värld. Berndtsson (2001) konstaterar i sin avhandling att en negativ förändring av den levda kroppen medför en inskränkt horisont.

Det är även Merleau-Ponty som introducerar *horisontbegreppet* som ett redskap för tolkning inom livsvärldsfenomenologin. Berndtsson (2005) redogör för Merleau-Pontys horisontbegrepp. Han menar att man exempelvis kan se hus från olika vinklar. Från vissa platser kan man se delar av huset, som egenskaper som inte är direkt representerade. Horisonten möjliggör det således för observatören att se huset från olika perspektiv. Horisonten utgör en begränsning, men den kan samtidigt överskridas (Berndtsson, 2005). Den kan med andra ord vidgas eller inskränkas.

Berndtsson (2001) betonar vikten av att forskaren är medveten om att vederbörande har sin livsvärld och i den en historia och erfarenheter som kommer att påverka vederbörandes tolkning. Esaiasson et al (2012) för ett liknande resonemang och menar att det i forskningsprocessen är viktigt att nedteckna sin förförståelse vid sidan av läst litteratur för att göra objektiva tolkningar. Lilja (2013) menar att våra erfarenheter när vi tolkar en annan människa, eller en situation, alltid är *prepredikativa*. Det är således inte bara det vi förnimmer genom våra sinnen som gör att vi förstår det vi ser, utan alla våra tidigare erfarenheter spelar in. Lilja (2013) tydliggör sitt resonemang med bilden av en människa som gråter. Vi vet att hon är ledsen, inte bara eftersom hon gråter och det rinner tårar utför hennes kind, utan eftersom människans uppenbarelse är ledsen. Tårar kan komma när man är lycklig också. Lilja skriver att ”personens hela till-världen-varo är ett uttryck för ledsamheten” (Lilja, 2013, s. 50).

Med fenomenologin som redskap vid tolkningen av datan, ges en möjlighet att tränga djupare in i informanternas livsvärldar och få en bild av deras upplevelser av skoltiden före och efter dyslexidiagnosen. Lärare lever som bekant i en livsvärld och tolkar handlingar utifrån sina prepredikativa erfarenheter, elever lever i sina livsvärldar och tolkar handlingar från sina erfarenheter. Det är inte konstigt att det uppstår skillnader eftersom livsvärldarna ser annorlunda ut. Carlsson (2005) menar att det i lärarens livsvärld ingår att hjälpa elever till kunskap och höga betyg. Härigenom anses vederbörande vara en god lärare, vilket är av betydelse i lärarens livsvärld. När en elev inte lär sig det som avses hamnar ofta skulden på eleven i lärarens livsvärld, om än omedvetet. För att skydda sin självbild, menar Carlsson (2005), placerar läraren ansvaret på eleven utan att analysera elevens svårigheter i ämnet. En lärare kan med andra ord missa att en elev har dyslexi på grund av livsvärldsbilden. I lärarens livsvärld får även litteratur och läsning en stor del, läraren är en van läsare och läser gärna på fritiden som avkoppling, eleven med läs- och skrivsvårigheter skyr det skrivna ordet. Läraren har dessutom varit framgångsrik under sin skoltid och har en lång akademisk utbildning, eleven med dyslexi har inte sällan en frustrerande skolgång bakom sig kantad av problem (ibid). Carlsson (2011) menar även att den dyslektiske elevens livsvärld även är kantad av en känslighet för skarpa kommentarer gällande vederbörandes skriftspråk.

### 4.3. Metod

Kvale (1997) delar upp intervjuundersökningens förlopp i sju olika stadier. I det första stadiet handlar det om att specificera syfte och göra en ämnesbeskrivning. Det andra stadiet handlar om att planera de sju stadierna med utgångspunkt i den kunskap som intervjun förväntas ge. Härvid skall moraliska aspekter beaktas. Det tredje stadiet är själva

genomförandet av intervjun. Det fjärde stadiet är en form av utskrift, som sedan analyseras i det femte stadiet. Det sjätte stadiet innebär att fastställa validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Det sista stadiet är rapporteringen av studien.

I detta kapitel redogörs för urval, etiska aspekter, intervjuguide, genomförande samt efterbehandling av datan.

### 4.3.1. Urval

Som tidigare nämnts visar Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU:s) granskning (2014) att de flesta dyslexiutredningar som sker, ändå sker förhållandevis tidigt. Mot den bakgrunden är det således rimligt att anta att de flesta gymnasieelever med dyslexi redan har sina diagnoser när de påbörjar sina gymnasiestudier. Detta betyder i sin tur att det är svårare att hitta elever som fått sin diagnos först under gymnasiet att intervjua än elever som kommer till gymnasiet med sin dyslexidiagnos.

Jag kontaktade under augusti månad 2015 rektorerna på tre stora gymnasieskolor i en stor stad i Sverige och en gymnasieskola i den stora stadens kranskommuner. Kontakten togs via de mejladresser jag fann på respektive skolas hemsida. I mejlet presenterade jag mig och redogjorde för syftet med min studie. Jag berättade att jag sökte fem elever sammanlagt, vilket nationellt program eleverna går på och kön är ovidkommande. Kriteriet var att eleverna genomgått en fördjupad utredning mot specifika läs- och skrivsvårigheter under gymnasietiden. Två av storstadens gymnasieskolor svarade att de inte hade någon elev som fått sina svårigheter utredda under gymnasietiden. De elever med dyslexi som går på dessa skolor påbörjade sina studier där med en på grundskolan utförd utredning. En av skolorna tillade att det i princip aldrig förekom att elever kom dit med outredda svårigheter, eftersom skolan hade höga antagningspoäng. En elev med outredda svårigheter hade inte de betyg som krävdes för att bli antagen till skolan. Trots påminnelser, återkom inte rektorn på den sista gymnasieskolan i storstaden. Gymnasieskolan i kranskommunen meddelade att deras specialpedagog inte hade gjort någon utredning mot dyslexi på nuvarande elever, men skulle återkomma snarast om annan information framkom.

Jag hade sedan tidigare kontakt med specialpedagogen på en annan gymnasieskola i en mindre kommun. Vederbörande hade fem elever som utretts under gymnasietiden, tre elever i år 2 (som fått sina svårigheter utredda under år 1), en elev i år 3 (som fått sina svårigheter utredda under år 2) och en elev som tog studenten i juni 2015. Denna elev fick sina svårigheter utredda under andra året på gymnasiet. Efter samråd med min handledare bestämde jag att genomföra mina intervjuer på denna skola, väl medveten om de forskningsetiska aspekter som kan inverka eftersom jag sedan tidigare hade en kontakt. Orsaken är de tidsekonomiska aspekter som föreligger i denna typ av arbete och den uppenbara svårigheten som finns att hitta elever som har fått sina läs- och skrivsvårigheter kartlagda först under gymnasietiden. Då detta är ortens enda gymnasium kommer hänvisning i denna rapport att ske till gymnasieskolan.

Undersökningen kom således att bestå av fem intervjuer. Tre elever, samtliga pojkar, går i årskurs två på gymnasiet, två på det samhällsvetenskapliga programmet och en på fordonsprogrammet. En elev, en flicka går tredje året på det samhällsvetenskapliga programmet och en flicka tog studenten från det samhällsvetenskapliga programmet i juni 2015. En närmare redogörelse av informanterna i denna studie återfinns i resultatdelen.

### 4.3.2. Gymnasieskolan

Skolan är en mindre gymnasieskola med ca 350 elever. Skolan har såväl yrkesförberedande som högskoleförberedande nationella program samt introduktionsprogrammet. Uppagningsområdet är den egna orten samt elever från högstadieskolorna i två närliggande kommuner.

Skolan befinner sig i en mindre ort i Västsverige. Måluppfyllelsen ligger runt genomsnittet i riket och skolans lärartäthet ligger över riksgenomsnittet med 9.9 elever per lärare (mot rikets 11.9 elever per lärare<sup>1</sup>). Skolan har en rektor, ett elevhälsoteam bestående av en skolsköterska, en kurator (80%), en studie- och yrkesvägledare, en specialpedagog på introduktionsprogrammet och 1,5 specialpedagoger på de nationella programmen. Elevhälsoteamet har möte en gång i veckan och kopplas tidigt in när elever hamnar i studiesvårigheter. När en elevens studiesvårigheter kartläggs görs detta av någon inom elevhälsan i första hand. Då svårigheterna hamnar utanför elevhälsoteamets kompetens sker remiss i första hand till skolpsykologen inom kommunen.

För att höja måluppfyllelsen och öka andelen elever som tar studenten med en gymnasieexamen inom fyra år har skolan infört ett lektionspass på skolan där samtliga elever arbetar i hemklassrum och kan få stöd av sina respektive undervisande lärare. Specialpedagogerna är med i klass i ämnena engelska, svenska och matematik på yrkesförberedande program i år ett och erbjuder elever i studiesvårigheter särskilt stöd på studieförberedande program samt i högre årskurser på yrkesförberedande program i form av ett arbetspass enligt skolans kvalitetsredovisning.

Skolan genomför klasscreening av läsförståelse, ordförståelse samt rättstavning (LS) för att se vilka extraanpassningar undervisande lärare bör göra samt för att vägleda undervisande lärare i hur undervisningen bäst organiseras för att tillgodose alla elevers behov. Elever kan utifrån resultat i screening erbjudas lästräning hos specialpedagog, allmänt arbetspass med specialpedagog och fördjupad kartläggning av elevens läs- och skrivsvårigheter. En förstelärare arbetar med strategier för hur skolan organisatoriskt kan arbeta med elevers läsförståelse och samtliga på skolan undervisande lärare deltar i Läslyftet läsåret 2016-2017.

### 4.3.3. Intervjuguide

Innan intervjuerna genomfördes utarbetades en intervjuguide. Kvale (1997) menar att en intervju av den halvstrukturerade typen, som använts i denna studie, är mer översiktlig än en strukturerad intervju kring ämnet med förslag till frågor. Den som intervjuar måste använda sitt omdöme för att avgöra hur noggrant vederbörande följer intervjuguiden. Esaiasson et al. (2012) betonar vikten av form och innehåll, det vill säga innehållet måste knyta an till studiens syfte och frågeställningar och formen måste skapa ett levande samtal i intervjun. Intervjuguiden måste dessutom vara lätt att förstå med korta frågor som kan stimulera till långa svar.

Esaiasson et al. (2012) redogör för olika typer av intervjufrågor som är lämpliga att använda. Intervjuguiden i denna undersökning består av vad de kallar tematiska frågor som är öppet formulerade, såsom "Kan du berätta om hur det var när du lärde dig läsa och skriva?". Under själva intervjuens gång formulerades uppföljningsfrågor för att respondenten skulle utveckla sina svar. I likhet med uppföljningsfrågorna ställdes tolkande frågor, som inte heller fanns med i intervjuguiden, för att bekräfta att jag uppfattat informantens utsaga korrekt.

<sup>1</sup> Uppgifterna är hämtade från Skolverkets databas

Dalen (2007) ställer upp kriterier gällande utarbetandet av intervjuguiden. Frågan måste vara tydlig och inte ledande; frågan får inte kräva speciell kunskap som informanten inte har och frågorna får inte vara alltför känsliga för informanten att besvara. Dessa faktorer togs i beaktande när intervjuguiden utarbetades. Detta skedde genom att frågorna diskuterades med min handledare och med en kollega som arbetat flera år inom skolvärlden.

#### 4.3.4. Genomförande

Intervjuerna ägde rum på skolan som eleverna går på respektive tog studenten från i våras eftersom det är en plats som eleverna antas uppleva som trygg. Skolan är dessutom den plats som eleverna antas associera med lärande. För att skapa en lugn miljö genomfördes intervjuerna inte i ett vanligt klassrum, utan i skolans konferensrum. Detta ligger avskilt från klassrum och korridorer och inga elever passerar förbi det. Det är inte heller någon insyn i konferensrummet. Ingen lärare kunde därför komma förbi och på något vis påverka resultaten eller störa intervjun. Om vi hade varit i ett klassrum hade det funnits en risk att en lärare behövt komma in och hämta material. Min avsikt med detta var att eleverna inte skulle känna sig utpekade eller otrygga, eftersom det är rimligt att anta att dyslexi kan vara något privat man inte gärna blottar för andra elever. Informanterna fick välja tid för intervjugenomförandet själva så att de inte skulle behöva gå från lektioner eller bli intervjuade på en för dem olämplig tid. I samtliga fall skedde intervjuerna förmiddag eller tidig eftermiddag.

Det var viktigt för mig att etablera ett förtroende hos informanterna. I denna studie var det av extra stor vikt, eftersom studien gällde unga vuxna (se tidigare resonemang angående etiska aspekter när det gäller intervjuer av barn och unga vuxna). Innan intervjuerna påbörjades var jag noga med att garantera informanterna tystnadsplikt. För att motverka en intervjuareffekt där informanterna undvek att säga saker som kunde upplevas vara kritiska mot den organisation de just nu befinner sig i eller precis ha lämnat, var jag ytterst noga med att betona min roll och syftet med studien. Jag betonade att jag var intresserad av vad de hade att berätta och att jag ville att de skulle vara ärliga, även om det innebar att de kritiserade sin skola eller före detta skola. För att ytterligare skapa förtroende och få informanterna att känna sig avslappnade, var jag noga med att småprata med dem innan själva genomförandet.

Under själva intervjun var jag noga med att vara bekräftande. Dalen (2007) betonar att detta är särskilt viktigt när man som intervjuare vill få informanten att berätta om för vederbörande känsliga saker. Jag var noga med ögonkontakt, icke-verbala signaler såsom nickningar och leenden samt frågor och kommentarer. Detta var speciellt stödjande då en av informanterna började gråta när hon berättade om sin tidigare skolgång. Det var mycket viktigt för mig att ge informanten tid att svara och tid att reflektera; tystnad innebär ofta tid för reflektion hos informanten och informationen blir ofta mer fullständig. Jag ville även att informanten skulle känna att jag tog vederbörande på allvar och att jag var intresserad av allt som vederbörande hade att berätta.

Som tidigare nämnts utgick jag från en intervjuguide när jag genomförde intervjuerna. Jag försökte hela tiden vara lyhörd och var beredd att ställa frågorna i en annan ordning om det passade informantens utsaga bättre. När informanten besvarade mina frågor flyktigt och vid de tillfällen då jag ville att informanten skulle utveckla sina svar, ställde jag fördjupande uppföljningsfrågor. Ibland skedde detta genom att jag bad informanten utveckla svaren, ibland genom att jag upprepade det sista ordet som informanten sade. Detta kan belysas med ett exempel från intervju 4:

- *Tog ni upp det (stavningssvårigheterna, förf. anm.) på utvecklingssamtal?*
- *Ja, det tog vi upp många gånger. Vi pratade om det men alltså, jag tror mycket var att "det försvinner med tiden".*
- *Med tiden?*
- *Det är en väldigt stor sak att säga. "Han går i trean, fyran det försvinner med tiden". Det gör det inte.*

Ovan anförda exempel visar en situation, där jag, genom upprepning, ville att respondenten skulle utveckla sitt svar. I de fall då jag var osäker på att jag uppfattat vederbörandes svar korrekt, kontrollerade jag min förståelse, bland annat genom att återberätta utsagan med egna ord utifrån min tolkning. Eftersom jag ville att informanten skulle vara alert hade en intervjuguide med få men öppna frågor utarbetats. Esaiasson et al. (2012) skriver att "väl genomarbetade intervjuguidar brukar ge koncentrerade samtal som inte tar så lång tid men ändå är rika på information" (Esaiasson et al., s. 268). Jag var lyhörd och lät informanten bestämma tidsåtgången. Vissa samtal blev strax över tio minuter, andra över en kvart. Varje intervju avslutades med frågan om informanten hade något att tillägga, om det var någonting jag inte frågat som vederbörande ansåg att jag borde ha frågat. Detta gav informanten en möjlighet att komplettera och i vissa fall förtydliga det som sagts.

Innan intervjuerna frågade jag informanterna om de uppfattade det som lämpligt att jag spelade in intervjuerna. Jag ville försäkra mig om att informanterna skulle uppleva situationen som bekväm och inte hindrande. Ingen informant upplevde att det var obekvämt eller ett hinder att samtalet spelades in så intervjuerna spelades in på min iPhone, i samtliga fall med informanternas samtycke. Jag förde anteckningar under tiden, både eftersom det var lättare för mig att följa samtalet och för att förhindra att jag ställde frågorna för fort utan reflektion. Intervjuerna lades in i en dator samma dag och ljudfilen raderades från mobiltelefonen. Eleverna fick sedan ta del av min transkription av intervjuerna.

#### **4.3.5. Dataanalys och bearbetning**

Intervjuerna transkriberades samma dag som intervjuerna genomförts vilket samtidigt innebar en möjlighet för mig att åter lyssna uppmärksamt och börja bearbeta informationen. Själva arbetet var mycket tidskrävande, då det fodrar full uppmärksamhet. När jag transkriberade lyssnade jag först en ett yttrande jag bedömde kunde motsvara en mening, därefter nedtecknade jag meningen i ett ordbehandlingsprogram. Därefter lyssnade jag åter på nästa yttrande motsvarande en mening och nedtecknade den. I vissa fall fick jag lyssna om direkt eftersom gränsen mellan vad som är en mening och nästa blir svår att avgöra när man transkriberar. När en intervju var nedtecknad lyssnade jag igenom den två gånger; första gången direkt efter och andra gången dagen därpå. Syftet med att lyssna på den andra gången direkt efter var att texten var färsk i minnet. Syftet att göra den sista genomlyssningen dagen därpå var att jag skulle vara mer alert och inte uttrötad av transkriptionsarbetet. Vid genomlyssningarna gjordes rättelser i de fall där jag gjort fel i transkriptionen.

I transkriptionen har jag valt att använda de yttranden som informanterna använt, även i de fall då det rör sig om lexikala eller syntaktiska felaktigheter. Detta har jag gjort för att kunna göra en så textnära analys som möjligt. Däremot har jag, för läsbarheten skull, valt att dela in långa meningar bestående av flera satser i två eller tre meningar. Jag har dock i sammanhanget varit noggrann med att uppdelningen inte skall påverka det som respondenten sagt. Eftersom jag inte kommer att analysera pauser, skratt och verbalpartiklar (såsom öh, hmmm o s v) har dessa utelämnats vid transkriptionsarbetet.

Kodning av data är en tidskrävande process. Kvale (1997) redogör för olika sätt att bearbeta den i intervjuerna insamlade datan och däribland finns en metod som enligt Kvale lämpar sig bäst för de kvalitativa intervjuer som tolkas med en fenomenologisk forskningsansats. Jag har i mitt kodningsarbete valt att följa den av Kvale förespråkade metoden då jag anser att den är lämpligast för att förstå min data utifrån vald ansats.

Jag har valt att tillämpa det Kvale (1997) kallar för en *fenomenologiskt baserad meningskoncentrering*. Metoden han redogör för utarbetades av Giorgi och den är utvecklad ur den del av fenomenologin som utvecklats av Merleau-Ponty. Meningskoncentrering innebär att informanternas långa utsagor komprimeras och sentensen av innehållet uttrycks med kortare men med bibehållen innebörd. Kvale (1997) menar att den fenomenologiskt baserade meningskoncentreringen kan delas in i fem olika steg. I det första steget läser forskaren igenom hela intervjun och bildar sig på så vis en helhetsbild av materialet. Andra steget innebär att forskaren fastställer informantens meningsenheter. I det tredje steget handlar det om att hitta ett centralt tema till varje naturlig enhet. I praktiken innebär detta att innehållet i den naturliga enheten sammanfattas med några få ord. Här sker en tolkning och jag har varit medveten om det i samband med att jag kodat materialet. Det gäller att göra en tolkning utifrån respondentens livsvärld och inte utifrån den egna.

Jag började med att läsa min transkription en första gång och noterade vid läsningen nyckelord jag fann i kanten. I andra läsningen sökte jag skönja ett mönster i nyckelorden och sorterade därefter bort de minst förekommande. Det tredje steget var att koda nyckelorden samt att försöka finna dimensioner av ett större tema, såsom upplevelser av dyslexidiagnosen. Nedan återger jag för tydlighetens skull tre exempel:

*Fråga: Vilken hjälp har du fått av dina tidigare skolor?*

**Naturlig enhet**

*Ingen! Alltså jag kan inte säga att jag fått så mycket hjälp, nej.*

**Kod**

Hjälp tidigare skola

Intervju 1, Ingrid

*Fråga: Hur upplevde du det när den (=dyslexin, författaren anm.) konstaterades officiellt?*

**Naturlig enhet**

*Skönt, nu kan jag i alla fall säga att jag har det. Det är officiellt liksom.*

**Kod**

upplevelse diagnos

Intervju 4, Nils

*Fråga: Vilket stöd fick du hemifrån?*

**Naturlig enhet**

*Hemifrån så fick jag fram till nian väldigt mycket hjälp hemma. Så jag fick hjälp av mina föräldrar med glosor och att vi läste ibland. Att de läste för mig var det oftast då. Men det var mest hemifrån i alla fall.*

**Kod**

Hjälp hemifrån

Intervju 3, Anders

Ibland var detta ett svårt pussel att lägga, då många koder kunde förekomma i en och samma enhet. I de fall har jag inte valt att tolka vilket tema som är det tydligaste, utan jag har gett samma naturliga enhet flera temata. Detta kan belyses med exemplet nedan:

*Fråga: Var det någon som talade om en dyslexiutredning?*

**Naturlig enhet**

*Nej, det är ingen. Jag trodde att jag egentligen bara var dum eller så här lat. Det trodde säkert alla andra också.*

**Kod**

tidigare utredning  
självkänsla

Intervju 2, Elsa

I det fjärde stadiet ställer forskaren frågor till alla centrala temata utifrån studiens övergripande syfte. För mig innebar det rent praktiskt att jag kontrollerade temat mot studiens syfte och undersökningsfrågor. Härvid förvissade jag mig om att de var relevanta att ta med i min resultatdel och min resultatdiskussion. Detta innebar att ett fåtal enheter kunde lyftas bort, då de inte kunde sorteras under centrala temata som stämde överens med syfte och frågeställningar. I det femte och sista stadiet sammanflätas samtliga centrala temata i en utsaga. I mitt fall innebar det att de temata som knöt an till syfte och frågeställningar kunde lyftas över i en resultatdel, det vill säga sammanflätas i en utsaga.

### 4.3.6. Etiska aspekter

Kvale (1997) behandlar etiska riktlinjer att beakta vid genomförandet av en intervju. Kvale menar bland annat att det krävs ett så kallat *informerat samtycke*. Med detta menar han att respondenten både i inledningsfasen och avslutningsfasen av intervjun informeras om studiens syfte och intervjuförloppet.

I min studie har jag följt Vetenskapsrådets principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, nämligen *informationskravet*, *samtyckeskravet* och *nyttjandekravet*. När kontakt inledningsvis togs med informanterna delgavs de information angående studiens syfte och konfidentialitet. I samband med intervjun upprepades detta åter. Informanterna fick även information kring hur ljudfilen från upptagningen kommer att lagras. Jag upplyste även informanterna om att uppsatsen blir en offentlig sökbar handling i samband med granskning och att avidentifierade citat kommer att finnas med. Information gavs även om att det står informanterna fritt att när som helst avbryta sin medverkan i studien. Då samtliga informanter är över 15 år och tre är över 18 år togs i enlighet med Vetenskapsrådets principer ingen kontakt med vårdnadshavare eftersom informationen inte kan anses etiskt känslig. Informanterna ombads dock informera vårdnadshavare om att de valt att ställa upp i intervjuer och syftet med intervjuerna. Företrädare för skolan i form av rektor gav även samtycke och elevhandledarna vidtalades. De har regelbunden kontakt med vårdnadshavarna. Kontakten med rektor och elevernas handledare skedde muntligt på skolan.

Konfidentialitet i samband med en forskningsintervju, till skillnad från ett terapeutiskt samtal som äger rum bakom lyckta dörrar, är ett problem enligt Kvale (1997). Respondenterna i denna studie kommer att, i enlighet med den information de fått, garanteras konfidentialitet i det att de, liksom deras skola, kommer att avidentifieras. Jag anser härmed att informationskravet och samtyckeskravet till fullo är uppfyllda.

Ljudfilerna lades över i en privat dator samma dag som upptagning och ljudfilen på mobiltelefonen som använts för att spela in samtalen raderades. Informanter och andra kan ta del av mitt färdiga resultat men inte ljudfilerna. Nyttjandekravet är uppfyllt då mitt material inte skall användas av andra.

Eftersom samtalen berör informanternas privatliv och en diagnos bör man vara extra försiktig



enligt Kvale (1997). I några fall förelåg tidigare skolmisslyckanden vilket krävde en extra lyhördhet och försiktighet i samband med intervjuerna för att inte väcka känslor av upprördhet eller sorg i samband med minnen från tidigare skolgång. Dalen (2007) behandlar speciellt de etiska aspekter som måste beaktas i de fall barn används som informanter i forskning. Även om en människa blir vuxen först vid 18 års ålder ur ett rent juridiskt perspektiv bör barnets ålder beaktas; det är skillnad på en 15-åring och en femåring. Även om informanterna i denna studie alla är över 15 år och kanske snarare unga vuxna än barn, har Dalens etiska aspekter beaktats och vägts in.

Dalen (2007) diskuterar inledningsvis hur frågor skall ställas till barn och menar att barn skall behandlas som vuxna informanter. Med det menar hon att barn inte skall korrigeras eller att intervjuaren skall lägga ord i deras mun; det är med andra ord viktigt att även barn upplever att de tas på allvar. Dalen redogör även för forskning som betonar vikten av ett barnperspektiv vid intervjuer. Om man endast tolkar resultaten utifrån ett vuxenperspektiv föreligger en risk att viktig information går förlorad. Då min studie tar sin utgångspunkt i fenomenologin är barnperspektivet viktigt för att kunna greppa och förstå elevernas livsvärldar. Dalen menar även att intervjuaren ”har en accepterande attityd och visar ett genuint intresse och engagemang för barnet” (ibid, s. 44). Hon refererar till forskning som visar att många intervjuare saknar kunskaper kring hur man kommunicerar med barn och många saknar därtill erfarenhet. Jag anser emellertid att min livsvärld gav mig goda förutsättningar för att kommunicera med unga människor på ett gott sätt.

#### **4.3.7. Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet**

Trost (2010) skriver att begreppen validitet och reliabilitet ursprungligen härstammar ut den kvantitativa forskningen och egentligen inte är applicerbara på kvalitativa studier. Han betonar dock vikten av att alla studier, oavsett om de är kvalitativa eller kvantitativa, mäter det som de avser mäta och att resultaten är pålitliga. I mitt arbete har jag påmint mig om detta genom hela processen, allt ifrån utformningen av studien till utarbetandet av intervjuguiden och själva intervju- och kodningsarbetet.

Med *validitet* menas att studien mäter det den avser mäta (Trost, 2010). Jag har varit noggrann i utformningen av min intervjuguide, så att frågorna stämmer väl överens med studiens syfte och frågeställningar. Jag har härvid förvissat mig om att samtliga frågeställningar är inbegripna i intervjufrågorna. Vidare har jag varit noggrann med mitt urval, det vill säga uteslutande intervjuat elever som fått sina utredningar genomförda på gymnasiet och inte under grundskoletiden. Det som skiljer en fenomenologisk studie från en kvantitativ studie är att den visar på den kvalitativa skillnaden i hur t ex dyslexidiagnosen och studiesvårigheterna förenade men diagnosen upplevs. I en kvantitativ studie blir det snarare än skattning av olika påståenden. En fenomenologisk studie ger på så vis ett unikt kunskapsbidrag då den kompletterar kunskapsbidraget gällande validiteten i beskrivningen av hur respondenterna upplever sin dyslexidiagnos och sin skolsituation.

*Reliabilitet* innebär att resultatet är tillförlitligt (Trost, 2010). I en intervjustudie är det exempelvis viktigt att intervjuaren inte ställer ledande frågor, vilket jag undvikit att göra genom att formulera öppna och övergripande frågor. Hur tillförlitliga barn är som informanter är givetvis avhängigt av deras ålder. Trots att mina informanter antingen är unga vuxna eller äldre barn på väg in i vuxenlivet har tillförlitligheten av svaren beaktats. Jag har följt Dalens (2004) tips på ett tillvägagångssätt som ökar tillförlitligheten. Hon menar att ett förtroendefullt förhållande mellan intervjuare och informant är viktigt. Det är viktigt att

barnet inte upplever stress, eftersom det kan påverka svaren och det är viktigt att intervjuaren inte ställer ledande frågor eller invecklade frågor. Här är intervjuarens kompetens kring barn och deras livsvärldar av största vikt. Bekräftande kommunikation är viktig enligt Dalen, som menar att man åstadkommer detta genom att vara närvarande i samtalet. Bekräftande kommunikation leder till förtroende från barnets sida, vilket i sin tur leder till uttömmande och reliabla svar. I den fenomenologiska ansatsen handlar det om att säkerställa en gemensam förståelse mellan intervjuaren och respondenten rörande deras erfarenheter av t ex dyslexi, som är ämnet i detta fall. Detta gjorde jag genom att efter intervjun var klar summera själva intervjun och hur jag uppfattat den. På så vis säkerställde jag en gemensam förståelse.

*Generaliserbarhet* innebär att slutsatserna kan dras gällande en större del av befolkningen än den som studerats. Kvale (1997) redogör för tre former av generalisering, nämligen naturalistisk, som vilar på personlig erfarenhet, statistisk, som bygger på slumpmässigt utvalda i en intervjuundersökning, samt analytisk, där man gör en bedömning om huruvida resultaten kan ge information om andra liknande situationer. Min studie är begränsad till ett fåtal intervjuer och urvalet representerar elever från samma skola. Syftet med studien är att tränga djupare in i dessa informanternas livsvärldar och förstå hur deras skoltid sett ut. Jag kan inte göra en empirisk respektive statistisk generalisering, men resultaten kan bidra till att utveckla en teori. Denna kan i sin tur ge ett teoretiskt bidrag till en annan teori inom detta område.

## 5. Resultat

I detta kapitel kommer resultaten att presenteras. Jag har valt att inte redovisa resultaten informant för informant. Istället utgår jag från de koder jag fann i min intervjudata. I vissa fall ges citat från intervjudatan för att exemplifiera ytterligare. Innan resultaten presenteras, ges dock en kort presentation av informanterna. Resultaten sammanfattas under respektive kod.

### 5.1. Informanterna

För läsbarvänlighetens skull kommer informanterna att presenteras i tabellform:

	Ingrid	Elsa	Nils	Anders	Erik
Nuvarande skolform	Tog studenten från samhällsvetenskapliga programmet juni 2015	Tredje året på det samhällsvetenskapliga programmet	Andra året på det samhällsvetenskapliga programmet	Andra året på det samhällsvetenskapliga programmet	Andra året på fordonsprogrammet
När utreddes läs- och skrivsvårigheterna	maj, årskurs 2	april, årskurs 2	januari, årskurs 1	december, årskurs 1	mars, årskurs 1

Tabell 1: Tidpunkt för kartläggningen av elevernas läs- och skrivsvårigheters samt studieinriktning

Ingrid, Nils och Anders kommer från samma kommun, en annan än den där gymnasieskolan är belägen. Elsa har gått nio år i samma kommun som gymnasieskolan och Erik har flyttat mellan olika kommuner och skolor.

### 5.2. Svårigheter i samband med läsinläringen

För att förstå varför eleverna inte fått sina läs- och skrivsvårigheter utredda på grundskolan är det väsentligt att undersöka huruvida de haft svårigheter med sin läsning på grundskolan. Om de inte har det, är det plausibelt att tro att grundskolan inte sett så stora svårigheter att det föranlett en utredning.

Att ha en funktionsnedsättning innebär att den levda kroppen ter sig annorlunda. Horisonterna inskränks, men utgör alltjämt en del av livsvärlden. Hur subjektet förhåller sig till den inskränkta horisonten kan således sägas påverka framgången i skolan.

Ingrid berättar att hon hade svårt med läsningen redan från början. Hon fick enklare böcker än sina kamrater och läste långsamt. När de i klassen skulle läsa en artikel för att sedan diskutera den, hann hon inte och gav upp. Hon minns att hon ofta förväxlade /b/ och /d/. Många jämnåriga hade lärt sig läsa och skriva innan de började första klass, men Ingrid lärde sig att läsa och skriva där.

Elsa hade inledningsvis svårt att läsa text, framför allt högt, en svårighet som kvarstår. Stavningen har alltid varit allra svårast och svårigheterna består ännu idag. Elsa beskriver även att hon hade stora svårigheter med ordmobilisering – tankarna fanns i huvudet men det gick inte att få ned texten på papper. Elsa fann dock njutning i det skrivna ordet och blev en

mycket flitig läsare med åren:

I början var det svårt men sedan när jag kom igång så fick jag ju mer och mer, ja det gick lättare och lättare så nu läser jag ju hela tiden. (...). Jag läser väldigt många böcker.

Elsa öppnade med andra ord sin möjlighetshorisont och läsningen blev en naturlig del av hennes livsvärld.

Nils berättar att han hade påtagliga svårigheter i samband med den tidiga läs- och skrivinläringen. När Nils lämnade första klass kunde han inte läsa ett enstaka ord och han kunde inte stava, inte ens sitt egna namn. Det var hans mamma som lärde honom läsa under sommaren mellan ettan och tvåan. Han berättar att läsningen gick bra efter det, men han har aldrig lärt sig rättskrivning:

Läsning har jag klarat mig väldigt bra med, för jag har alltid varit tvungen att läsa hela tiden. (...) Stavning har alltid varit sämre för jag lärde mig aldrig grunderna.

Anders berättar att det var svårt att lära sig att läsa, men det var framför allt rättskrivningen som vållade de största svårigheterna. Det tog tid för honom att lära sig stava till sitt namn och hans läsning fick aldrig samma flyt som hos hans jämnåriga kamrater.

Erik beskriver tiden då han skulle lära sig att läsa och skriva som en ”riktigt jobbig tid”. Erik hade svårt att uttala ord, han hade svårt att se ordningen i bokstavskombinationerna och hade påtagliga svårigheter att minnas ljuden som bokstäverna representerade. På grund av oförmågan till att göra fonologiska representationer hade han mycket svårt med rättskrivningen och läsningen gick mycket långsamt och hackigt. Erik minns att han ofta gick hem från skolan med huvudvärk på grund av att han varit tvungen att koncentrera sig så mycket när han skulle läsa och skriva. Det kan således konstateras att Eriks levda kropp påverkades djupt av dyslexin. Förlängningen blir en förändrad livsvärld och en inskränkt horisont.

Sammanfattningsvis kan konstateras att alla informanterna hade svårigheter i samband med den tidiga läsinläringen. Ingrid och Nils var de av informanterna som hade enklare material. I samtliga fall förekom även svårigheter med rättskrivningen och i två fall var rättskrivningssvårigheterna så omfattande att eleverna inte kunde stava sina egna namn efter ett års undervisning. Elsa redogör för svårigheter med ordmobilisering och Erik berättar att han hade svårigheter att skapa fonologiska representationer.

### **5.3. Hjälp under grundskoletiden**

Ingrid berättar att den enda hjälpen hon fått under grundskolan var en lättare bok i samband med att hon lärde sig att läsa. Tiden på högstadiet var värst. Ingrid berättar:

Det känns som om all tid på högstadiet gick åt till de stökiga killarna. Jag fick ingen tid för jag var en snäll och duktig flicka. Det hände ofta att det var två lärare i klassrummet, en lärare och en specialpedagog men specialpedagogen ägnade all tid i klassen åt att hjälpa Kalle som bara springer runt. Jag vill ha hjälp, men det finns ingen tid till mig. Jag blir så arg när jag tänker på det.

Ingrid erfar att hon inte fått någon hjälp eftersom hon är ”en snäll och duktig flicka”. Ofta var det både en lärare och en specialpedagog i klassrummet, men det hjälpte föga eftersom specialpedagogen lade tiden på pojkar som inte kunde sitta still. Ingrid's livsvärld utvecklade så småningom en acceptans för att hon inte behövde hjälp för att utvecklas enligt

sin fulla potential. Detta ledde till en inskränkt möjlighetshorisont. När hon emellertid tänker tillbaka på sin skoltid färgas livsvärlden av frustration och ilska.

Elsa fick inget stöd med läsning men erbjöds stöd i matematik under högstadiet, eftersom hon hade svårigheter med det. Elsa minns dock att hon egentligen inte hade svårt att räkna, utan snarare att förstå lästalen. När hon själv bad om muntliga kompletteringar vid prov, erbjöds hon detta.

Nils berättar att han bad om hjälp med stavningen många gånger, men fick det aldrig:

När jag var i fyran, tio år gammal, då bad jag om extra hjälp för jag hade svårt i stavning både på svenska och engelska. Det fick jag inte. Då visste jag om att jag hade svårt och då var jag bara en tioåring.

Nils erbjöds en dator på högstadiet och hans SO-lärare erbjöd honom att göra prov muntligt och gav honom extra tid vid redovisningar. När Nils fortsatte be om hjälp med stavningen erbjöds han läxhjälp. Vid utvecklingssamtalen bad Nils och hans föräldrar förgäves om hjälp upprepade gånger:

Vi tog upp det många gånger. Vi pratade om det och jag tror att mycket var ”det försvinner med tiden”. Det är en väldigt stor sak att säga. ”Han går i trean, fyran, det försvinner med tiden”. Det gör det inte!

Nils livsvärld kantades av frustration på grund av hans påtagliga svårigheter och att han inte fick någon hjälp. Nils beskriver en upplevelse av att skolan bara ville hjälpa honom nå E:

På högstadiet fick jag hjälp till ett E men sedan var det stopp. Det var en vägg som jag stod utanför sedan. De ville bara att jag skulle sluta och skickas vidare. Man får bara hjälp om man är stökig eller får A på allt.

Anders erbjöds allmän läxhjälp i grupp på högstadiet. När han och hans föräldrar påtalade hans behov av hjälp med rättskrivning, fick Anders ordlistor att ta med sig hem och träna på.

Erik berättar att han gått på två skolor. Den första beskriver han som dålig, han minns att han fått lästräning utanför klassen några gånger i årskurs två. Erik fick en lättläst bok när klassen skulle träna läsning och han fick hjälp hos en talpedagog. När Erik bytte skola blev situationen bättre – han fick träna handstil och rättstavning i en stödstuga och hans fröken läste texter och uppgifter högt för honom:

När jag bodde i X fick jag hjälp i något som hette Lillstugan. Dit gick alla från trean till femman som hade problem att läsa. Där fick jag rätt mycket hjälp med det men det förbättrades inte. Jag tror att det beror på att de inte visste att jag hade dyslexi så de visste inte hur de skulle hjälpa mig. Det bättrades lite grann. Oftast försökte vi träna på min handstil för jag skrev väldigt slarvigt och stavningen försökte vi bättra på. Det hjälpte inte så mycket, det hjälpte lite grann.

Sammanfattningsvis kan konstateras att ingen av informanterna erfar att de fått adekvat stöd utifrån sina svårigheter. Ingrid erfar att hon inte fick någon hjälp eftersom hon, till skillnad från pojkarna i klassen, inte störde undervisningen. Elsa blev erbjuden mattestöd trots att hon erfar att det var läsningen och skrivningen som var problematisk och Anders blev erbjuden läxhjälp. Nils bad upprepade gånger om hjälp men fick inte det med hänvisning till att rättskrivningssvårigheterna går över med tiden. Nils erfar även att skolan inte hjälpte honom när han väl uppnått betyget E; han erfar att man som elev endast får hjälp om man är högpresterande eller stör undervisningen. Erik fick inledningsvis lästräning och hjälp hos talpedagog utanför klassens ram, men han erfar att detta inte var tillräckligt. När han flyttade

fick han hjälp med rättskrivning och handstil utanför klassens ram.

## 5.4. Stöd hemifrån

Ingrid berättar att hon fått mycket stöd från sin mamma. Varje gång Ingrid haft glosläxor tränade de tillsammans och skrev bland annat på en whiteboard. Mamma har även läst högt för Ingrid då hon haft läxa i NO och SO. Ingrid erfar att hon fått all hjälp hon kunnat hemifrån, hon har en bror som också behövt mycket av mammans tid för att klara sin läsning.

Elsas mamma har hjälpt henne mycket med hemarbete. Hon har läst tillsammans med sin dotter och förhört hennes läxa. Elsa har tyckt det varit tråkigt att läsa läxor och eftersom hon haft svårt att skriva har hon inte alltid gjort sina läxor. Detta orsakade ofta konflikter hemma.

Nils fick mycket stöd hemma. Som tidigare nämnts var det hans mamma som lärde honom att läsa sommaren mellan ettan och tvåan. De har senare även tränat rättstavning och högläst texter tillsammans. Båda föräldrarna har varit aktiva i Nils skolsituation och har vid upprepade tillfällen påtalat Nils behov av hjälp till skolan. Även Anders har fått mycket hjälp av sin mamma. De har tillsammans högläst olika texter och tränat glosor när de fått språkläxor. Erik är den enda som berättar att han inte fått någon direkt hjälp hemma med just skolarbetet, men tillägger att han inte heller bett om det.

Sammanfattningsvis kan konstateras att alla utom Erik fått mycket stöd hemifrån. Det var Nils mamma som lärde Nils att läsa och skriva. I stort sett har det handlat om läxhjälp, såsom att förhöra glosor och att läsa texter högt för barnen. I Elsas fall ledde läxläsningen ofta till konflikt.

## 5.5. Konsekvenser av bristande stöd

Fyra av informanterna beskriver vilka följder bristen på stödinsatser föranlett. Ingrid berättar att hon varit väldigt stressad genom skoltiden, framförallt när de skulle läsa i klassrummet. Det fick till följd att hon inte läste texterna ordentligt utan skyndade igenom dem för att vara klar när texten skulle efterbehandlas. Eftersom Ingrid hade så svårt med stavning och viss mån syntax, upplever hon att hon fick ett onödigt lågt betyg i engelska:

Jag har alltid känt mig frustrerad för att det inte går. Att jag, typ som på engelskan framför allt, där minns jag att min lärare sade att innehållet är bra men stavningen och meningsbyggnaden det funkar inte så därför blir det här bara ett G eller så här.

Nils beskriver samma problem – han berättar att alla hans lärare utgick från att han hade dyslexi, men i brist på en officiell diagnos togs ingen hänsyn till hans svårigheter i samband med betygsättningen:

Jag hade inte förklaringen dyslexi. Svenska och engelska drogs ned jättemycket för jag satt där och hade inte den blekaste aning om vad jag skulle göra. Då blev det alltid så att ”du har dyslexi, men det kan vi inte gå efter för du har ingen diagnos.”

Elsa berättar att hon älskade att skriva berättelser, men hon slutade upp med det när lärarna började rätta stavningen. Hon upplevde att alla hennes fel förstörde glädjen. Hon besatt inte förmågan att få ner sina tankar på papper och orden blev inte längre hennes. Carlsson (2005) menar att pennan helt enkelt inte blir en del av den levda kroppen hos en individ med dyslexi vilket är en passande beskrivning av Elsas situation.

Erik berättar att han tappade lusten: ”Eftersom den skolan var så dålig gick det åt helvete om man får säga så”. Han tappade tålmodet och slutade gradvis att göra sina hemuppgifter och att arbeta i skolan.

Både Erik och Elsa tappade således intresset för skolan tidigt under skolgången. Deras livsvärldar kantades av misslyckanden i skolan samt känslan av att leva i ett sammanhang där de inte behärskade uppgifter som andra elever löste utan större svårigheter.

Sammanfattningsvis kan konstateras att informanterna erfar att bristen på hjälp påverkat deras möjligheter att utvecklas enligt deras förmåga i skolan. Ingrid blev stressad och skyndade sig igenom texter. Både Ingrid och Nils erfar att deras svårigheter ledde till att de fick lägre betyg än de borde ha fått om deras svårigheter utretts och åtgärdats. Både Erik och Elsa tappade lusten att lära. Elsa slutade att skriva, någonting hon egentligen älskade att göra, och Erik slutade arbeta på lektioner och hemma.

## 5.6. Tidigare utredning

Varken Ingrid eller Elsa minns att det förekommit diskussioner kring en eventuell utredning av deras svårigheter under grundskoletiden. Det är uppenbart att Ingrid fortfarande är starkt påverkad av sin grundskoletid eftersom hon tappar fattningen och börjar gråta. Ingrid berättar:

På alla utvecklingssamtalen har det varit att Ingrid är en så duktig flicka. Ingrid är duktig, hon sitter still och lyssnar. Det är det som varit det grundläggande, att Ingrid är så duktig hela tiden och då har det inte blivit att man sagt något.

När jag frågar Elsa om varför ingen sagt något i samband med hennes utvecklingssamtal säger hon:

Jag trodde egentligen bara att jag var dum eller så här lat. Det trodde säkert alla andra också.

Nils berättar att han till slut blev lovad en utredning i slutet av nian efter år av påtryckningar. De förklaringar han fått tidigare var resursbrist. Utredningen han blev utlovad under nian blev aldrig av. När jag frågar varför svarar han:

Skolan var lat. Vi påminde dem tre gånger. När det inte hände något struntade vi i det. Vi visste att det aldrig kommer hända, snart slutar jag och då kvittar det. Det var en besvikelse. Man går och vill ha det så gärna men nej!

Ingrid och Nils erfar att bristen på både utredning samt adekvat stöd ledde till att de fick lägre betyg än de borde fått. Dyslexi klassades som ett funktionshinder i Sverige 1990 och som tidigare nämnts skall en lärare vid betygssättning bortse från enstaka kunskapskrav en elev inte kan uppnå på grund av ett funktionshinder. På så vis blir rätten till en dyslexiutredning en mycket viktig rättvisefråga, vilket informanterna är väl medvetna om.

Anders berättar att de ofta diskuterat hemma om det kunde vara dyslexi, men skolan tog aldrig upp det detta på utvecklingssamtalen. När Anders och hans föräldrar aktualiserade frågan fick han i stället listor med ord han skulle ta hem och träna på att stava rätt:

Det har ju inte varit så stort engagemang från skolan från sexan till nian.

Erik berättar att hans mamma önskade att skolan skulle utreda hans svårigheter i tvåan eller möjligtvis trean:

Där hade vi dubbelklasser och jag kommer inte ihåg ifall jag gick i tvåan eller trean just då. Då har jag för mig att mamma tog upp med min lärare att hon ville vi skulle göra ett dyslexitest. (...) De var jättedåliga på att hjälpa elever med olika utredningar och sådana saker. När jag gick i fyran flyttade jag till X och där gick jag färdigt fyran. Sedan fick jag gå om fyran där, det tyckte de var bäst. De gjorde aldrig någon utredning, jag tror att mamma glömde ta upp det.

Sammanfattningsvis kan konstateras att grundskolan inte i något fall aktualiserat en fördjupad läs- och skrivutredning. Eriks mamma bad om det vid något tillfälle men Erik erfar att skolan inte var intresserad av att göra utredningar. Nils och hans föräldrar framförde önskemålet om en utredning vid flera tillfällen och blev till slut lovad det i nian. Efter att ha påmint skolan tre gånger gav familjen upp. Elsa har hela tiden trott att hennes svårigheter berott på dumhet och utgår från att det även var skolans bild. Ingrid erfar att ingen utredning kom till stånd då hon var skötsam och utförde sina uppgifter i skolan utan att störa.

## 5.7. Påverkan på självkänslan

Om det skall vara möjligt att få en inblick i en individs livsvärld, måste vi utgå från hennes levda kropp. Enligt Merleau-Ponty är som tidigare nämnts den levda kroppen den kropp en individ bebor världen med. För respondenterna i denna studie påverkades varandet-till-världen av att den levda kroppen inte blir fullt användbar på grund av dyslexin. Detta sätter spår i det psykiska delen av den levda kroppen och påverkar självkänslan.

Ingrid berättar att hon varit avundsjuk på sina jämnåriga kamrater som kunnat läsa så bra och haft en svårare bok än henne. Hon berättar att hon kände sig dum eftersom hon inte läste lika bra som de andra och hade en lättare bok än dem:

Varför får jag den här boken, är jag lite mer dum eller? Man tänkte kanske inte jättemycket när man var sex, sju år men jag vet ändå att jag reflekterade över just varför jag får ha den här boken när de får ha den där.

Även Elsa berättar att hon känt sig dum på grund av sina stora rättskrivningssvårigheter. Elsa hade svårare att acceptera att hon inte hade lika lätt som sina jämnåriga kamrater och tappade gradvis motivationen för sitt skolarbete. Känslan att inte räkna till färgade hennes livsvärld så till den grad att hon begränsade sin horisont allt mer. Följden blev att Elsa ägnade väldigt lite tid åt läxläsning hemma och på så vis begränsade sitt lärande genom att inskränka sin horisont.

Nils stod på något sätt över sina svårigheter och förstod att de inte bottnade i låg intelligens – han berättar att han egentligen visste vilken den bakomliggande orsaken var och mest ville ha en formell bekräftelse från skolans sida. Nils är den ende av respondenterna som hela tiden förstod att det rörde sig om dyslexi. På sätt och vis har det blivit hans räddning, då han öppnade sin horisont för att lära sig i skolan, trots att han erfar att han har påtagliga svårigheter med att lära sig ord och att skriva. Nils och Nils föräldrar stred för en utredning och adekvat stöd under stora delen av grundskoleperioden, vilket även kom att färga Nils livsvärld. I Nils fall var det inte bara känslan av att kämpa i motvind i själva skolarbetet, utan även känslan att inte tas på allvar av dem som skall ta en på allvar. Nils livsvärld kom så att säga i kollision med lärarnas livsvärldar.



Anders beskriver en oro när han skulle läsa högt, han levde med en oro för att hans svårigheter skulle exponeras inför kamraterna:

När jag skall läsa högt – då har jag en viss oro i mig själv då för jag vet inte om jag kan uttala vissa ord eller om man snubblar på ord. (...) Tänk om jag säger fel eller så. Det känns lite som om man skall ställas mitt framför alla.

Anders levde under ett ständigt hot att blotta sina svårigheter att läsa, vilket i viss mån hindrade honom från att öppna sin horisont och lära sig. Detta färgade hans livsvärld och gör så än idag. Högläsning utgör fortfarande ett viktigt inslag i dagens skola, även om det inte sker i helklass. Det kan exempelvis handla om att läsa en dialog i par eller en mindre grupp i ett modernt språk.

Eriks stora svårigheter hade en stor inverkan på hans självkänsla:

Jag mådde jättedåligt över att jag inte lärde mig och jag fattade inte varför. Jag tänkte jag måste försöka hårdare, jag måste försöka hemma men det gick bara inte.

I Eriks fall ledde hans svårigheter och den brist på adekvat hjälp han fick till att hans dagliga livsföring påverkades negativt:

Jag kunde gå hemma och må dåligt över allt: att jag inte kunde läsa ordentligt, att jag inte kunnat skriva ordentligt, att det gått dåligt i skolan, åt helvetet. Jag har kunnat gå runt och tänka ”fy fan vad jag är värdelös”. Det har blivit deprimerande av det. Jag var hemma och var deprimerad, jag var i skolan och kände mig deprimerad. Jag var dålig, jag klarade inte av det här.

Erik är den av informanterna, vars självkänsla drabbats hårdast av de misslyckanden som dyslexin och brist på tidig adekvat hjälp lett till. Erik är samtidigt den ende av informanterna som fått någon form av hjälp med läsning och skrivning, om än för sent insatt. Eriks livsvärld fylldes av mindervärdes känslor och otillräcklighet. Dessa känslor uppfyllde hela Eriks levda kropp och ledde till depression. Detta färgade Eriks livsvärld, då den levda kroppen är en del av livsvärlden, oavsett om vi vill det eller inte. Som tidigare nämnts kan vi nämligen aldrig lämna vår levda kropp. Erik kunde inte heller finna en fristad hemma, känslan av att inte kunna skriva som andra och att det gick dåligt i skolan gick inte över. Paniken över ständiga skolmisslyckanden ledde fortsatta misslyckanden genom att Erik inte förmådde sig att arbeta och han fick svårigheter att koncentrera sig i skolan.

Sammanfattningsvis kan konstateras att de outhärliga läs- och skrivsvårigheterna har påverkat informanternas självkänsla negativt. Ingrid och Elsa har hela tiden erfarit att de inte är lika intelligenta som jämnåriga, medan Erik hela tiden erfarit att hans svårigheter inte bottenar i låg intelligens utan i stället har han utgått från att det är dyslexi. I Eriks fall ledde den dåliga självkänslan till att hans dagliga livsföring påverkades negativt.

## 5.8. Dyslexiutredning på gymnasiet

Samtliga informanter redogör för vem som upptäckte deras svårigheter på gymnasiet och för när utredningen skedde och hur den gick till. I samtliga fall var det skolans specialpedagoger som gjorde utredningarna och sedan upprättade åtgärdsprogram snabbt efter utredningarna var genomförda. Utredningarna skedde på skolan.

Ingrid berättar att det var hennes olika språklärare (i engelska, svenska och tyska) som först upptäckte hennes svårigheter och tog kontakt med Ingrids handledare. Detta skedde i slutet av

ettan, men eftersom terminsavslutningen var nära beslöts att utredningen skulle ske i tvåan. Själva utredningen skedde emellertid först i slutet av tvåan.

Elsa berättar att det var hennes svensklärare som redan i början av ettan reagerade på att det var något som inte stämde. Svenskläraren frågade om hon hade utretts för dyslexi och om hon skulle vara intresserad av att låta skolans specialpedagog göra det. Det föll i glömska, berättar Elsa och det blev åter aktuellt på utvecklingssamtalen i tvåan. Vid det laget upplevde Elsa att hon gärna ville göra en utredning eftersom hon själv kände att det var något som inte stämde.

Nils initierade själv en utredning samband med utvecklingssamtalet i slutet av oktober i ettan:

Vi nämnde att jag inte hade någon diagnos tror jag och så då gick det fort. Visst, det blev ju precis innan jullovet men rätt så snabbt därefter var det ju gjort. Det var ingen väntan eller sådär.

I Anders fall var det handledaren som väckte frågan om en utredning i samband med Anders första utvecklingssamtal. Lärarna hade märkt det på hans uppgifter, berättar Anders. Både Anders och hans föräldrar ställde sig positiva till en utredning.

Erik var lite osäker på hur det gick till när hans svårigheter utreddes, men han tror att det var hans pappa som pratat om det hemma och att det sedan var han själv som önskat det:

Jag kommer inte ihåg. Jag önskade en utredning men jag tror att det var pappa som tog upp det med mig först. Sedan har vi haft några möten med pappa, min handledare och mig och sedan så började det pratas om att vi skulle göra en utredning, när vi började ha mötena. (...) Det tog ett tag innan det blev av men sedan hände det. Det blev jag jätteglad för.

Sammanfattningsvis kan konstateras att gymnasieskolan i samtliga fall var snabb med att upptäcka informanternas svårigheter och reagera på dem. I vissa fall är det språklärarna som reagerat, i andra fall elevhandledaren. I de flesta fall skedde utredningarna skyndsamt efter det att de aktualiserats, men i några fall tog det emellertid längre tid.

## 5.9. Att få en dyslexidiagnos

Ingrid beskriver ingående hur hon upplevde beskedet hon fick av skolans specialpedagog efter det att hon gjort klart Ingrids utredning:

Jag bröt ihop i korridoren och min dåvarande pojkvän han var ”Gud vad är det” och jag var liksom ”Jag vet inte”, för jag kunde inte förklara. Jag blev bara jätteledsen. Det var även en lättnad att några hade börjat uppmärksamma så det var väl egentligen första reaktionen. Sedan tänker jag att dels så är det en fruktansvärd lättnad att man får det svart på vitt att så här är det så det är ju väldigt skönt att man har fått ”så här är det”. (...) Det är väldigt skönt. Samtidigt blir man väldigt frustrerad och arg också för varför har ingen märkt detta tidigare? Och då blir det ju ett litet agg som gnager i en liksom, vad gjorde lärarna på min högstadieskola för fel? Varför uppmärksammade de inte detta? För det känns som om mina lärare på gymnasiet kunde se detta på knappt två terminer, alltså till och med mindre, vad kunde de på högstadiet se på fyra år då, för jag började högstadiet i sexan. Jag blir så här då, varför kunde inte de ha sett det och reagerat under de fyra åren, vad gjorde de för fel liksom. Det måste ju ändå ha syns då också.

Ingrid erfor att hon äntligen blev sedd av någon. Samtidigt som Ingrid erfor en lättnad, växte en frustration och ilska fram, som även kom att färga hennes livsvärld. Hon blev arg då hennes gymnasielärare såg det efter bara två terminer, medan ingen uppmärksammat det under hennes nio år på grundskolan. Tankar av utanförskap väcks även, exkludering, om det rent av kan vara så att skolan sett det men inte engagerat sig.

Elsa upplevde beskedet både som något bra och något känsligt. Precis som Ingrid väcker beskedet även frustration då även Elsa upplever att hon hade kunnat få hjälp i ett tidigare skede:

Det var både jobbigt och bra. För då vet jag att det finns hjälp som göra att jag kan förbättra det. Jobbigt var det för att jag gått så länge och haft så svårt, men det är ingen som har ens tänkt på det. Att det kunde gått bättre, att jag inte skulle varit så skoltrött och liksom trött på allting som har med skolan att göra. Det hade ju varit bättre om jag fått det tidigare. Diagnosen var positiv på ett sätt. Då vet jag att jag kan få hjälp, då vet jag att det går att göra det lättare, som kan hjälpa mig. Men det var liksom jobbigt liksom. Det är ju ändå ett handikapp och det vill man ju inte, alltså, så det var ju lite svårt.

Precis som Ingrid upplever Elsa bitterhet att ingen sett henne och hennes svårigheter förrän på gymnasiet. Hon erfar att det skulle ha gått bättre för henne i skolan om hon vetat och fått den hjälp hon behövde. En tidig dyslexidiagnos hade med andra ord hjälp henne att vidga horisonten och inte tappat lusten och intresset för skolan, så som hon gjorde.

För Nils kom beskedet mest som en bekräftelse på någonting han vetat om länge, fast inte kunnat styrka. Han beskriver att han upplevde att beskedet var skönt och att det kunde utgöra den dörröppnare han väntat på i den bemärkelse att skolan nu var tvungen att anpassa undervisningen och bedömningen efter hans förmåga:

Skönt, nu kan jag i alla fall säga att jag har det. Det är officiellt liksom. Jag visst ju om det såpass länge. Det var inte "har jag det, vilken överraskning, vad gör jag nu". Nu har jag något jag kan visa upp, nu är det så här och nu får ni anpassa er lite efter det jag har.

I Nils fall hade dyslexin varit en del av hans livsvärld redan innan diagnosen, eftersom han var övertygad om att det var roten till studiesvårigheterna. Diagnosen försåg honom med en förlängning av hans levda kropp i form av en rad rättigheter. Nils erfar att detta är något han aldrig fått eller aldrig skulle ha fått utan en officiell diagnos. Han fick med andra ord den bekräftelse han sedan så länge väntat på att få. I Nils kontext är intersubjektiviteten således av stor vikt.

Även Anders erfor sin diagnos som en lättnad. För honom, likt för både Elsa och Ingrid, innebar det att han fick svar på frågan varför det inte gick bra i skolan, all övning till trots. Även hos Anders väcktes en frustrationskänsla – varför skulle han engagera sig om inte skolan engagerar sig i honom? Diagnosen fick honom således att vidga sin horisont, helt plötsligt såg någon honom. Här blir även intersubjektiviteten tydlig, kroppssubjekten i livsvärlden, det vill säga skolan och Anders samverkar. Vi finner ett tydligt vara-till-världen där engagemang utgör krav och motkrav:

Det kändes lite som en lättnad. Man har lite undrat vad det är som inte går även om man suttit och hållt på och tränat. Som i sexan till nian utan att egentligen få veta något. Man tänker också lite varför skall jag engagera mig om de inte engagerar sig i mig? Fast när man kom till gymnasiet lade lärarna mer tid på eleverna.

I likhet med Anders berättar Erik att diagnosen kom som en lättnad för honom:

Erik: Jag blev lättad, det är skönare att veta att man har dyslexi än att veta att man bara är dålig.  
Intervjuare: Var det känslan du hade innan?  
Erik: Ja helt ärligt (...) Jag var dålig, jag klarade inte av det här.  
Intervjuare: Diagnosen hjälpte?  
Erik: Så fort jag tänkte att det här inte går bra tänkte jag på att jag har dyslexi och jag får ta det i min egna takt.

Likt övriga beskriver Erik en lättnad, när han berättar hur han erfor sin diagnos. Det försåg även honom med en förklaring i stället för den känsla av oduglighet som fullständigt tagit över hans livsvärld. Han har ingalunda återfått självförtroendet och han blir fortfarande nedstämd när han möter motgångar i skolan. I samband med detta tänker han dock ofta på att han dyslexi och tillåter sig själv sänkta krav. Dyslexidiagnosen har med andra ord påbörjat en mycket långsam läkningsprocess. Processen blir långsam eftersom Eriks levda kropp skadats svårt av hans traumatiska skolupplevelser.

Sammanfattningsvis kan konstateras att informanterna reagerade olika på beskedet att de har dyslexi. Elsa erfar beskedet som både positivt och negativt, positivt eftersom hon får en förklaring till många av sina skolmisslyckanden, negativt eftersom dyslexi är ett funktionshinder. Ingrid blev först ledsen men sedan mycket lättad. Ingrid erfar även frustration och ilska eftersom det i hennes ögon blir uppenbart att grundskola lämnat henne åt sitt öde. För Erik och Anders blev beskedet en lättnad. Nils erfar diagnosen som en bekräftelse på någon han redan visste.

## 5.10. Stödinsatser på gymnasiet

Ingrid berättar att gymnasieskolan var snabb med att sätta in särskilt stöd när specialpedagogen konstaterat att det rörde sig om dyslexi. Hon berättar emellertid att hon inte beviljades utökad skrivtid under de nationella proven förrän hela utredningen var klar och då fick hon extra tid på sista delprovet. Ingrid upplever att den kompensation som den extra tiden utgjorde var betydelsefull i hennes fall:

Sedan fick jag även lite extra tid på de nationella proven. Jag vet att jag hade nog redan gjort några nationella delar innan vi fick utredningen men när utredningen var klar fick jag mer tid. Det var inte säkert att jag behövde den extra tiden men jag fick och det var skönt att veta att jag är klar nu, men jag skulle kunna sitta nu 30, 40 minuter till men jag behöver inte sitta 40 minuter till, men jag skulle kunna.

Ingrid berättar att engelskläraren redan i slutet av tvåan gav henne skönlitteraturen inläst vilket underlättade eftersom läsningen var tidskrävande. I trean fick Ingrid både sina kursböcker och skönlitteratur i samtliga ämnen inlästa. I de fall då de läste artiklar på engelska läste läraren in texten i Ingrids mobiltelefon. Hon fick även utökad skrivtid i samtliga ämnen. Ingrid fick även ett stödpass med en språklärare på skolan:

Framför allt i engelska. För det var det jag behövde, svenska och engelska. I trean läste jag ändå inga andra språk men jag fick 30 minuter i veckan med en extralärare och då fick vi möjlighet att liksom gå djupare in på texten och gå djupare in på mina uppgifter och sånt där. De där extraminuterna man skulle vilja få med läraren i klassrummet men som inte alltid är möjligt eftersom det är 25 andra som behöver min lärares uppmärksamhet och det, då kunde jag ju fråga honom om extra hjälp och om det jag inte hann fråga min ordinarie lärare.

Det framkommer i intervjun att Ingrid tycker det stöd hon fick på gymnasiet var tillräckligt – vissa veckor var behovet mindre och då var nästan tiden överflödigt medan det var mer att göra andra veckor. Hon tillägger dock att det hade varit önskvärt om hon fått detta stöd redan i ettan.

Även Elsa berättar att gymnasieskolan handlade snabbt efter utredningen.

Jag fick ju ett åtgärdsprogram direkt efter så att jag har extra tid men en lärare. För att jag får hjälp med saker. Sedan har jag ju lärare som vet om det så att det finns ju ett annat betygssystem, eller ah, bedömningssystem som jag har med också.

Med det sista åsyftar Elsa skollagens bestämmelse att en lärare vid betygssättning skall bortse från enstaka mål som en elev inte kan uppnå på grund av ett varaktigt funktionshinder. Elsa fick även tillgång till inläst material. Den extra tid Elsa fick var med en av skolans specialpedagoger. De har en halvtimme tillsammans i veckan där de tränat avkodning och där Elsa fick stöd i att läsa text och i att skriva.

För Nils var gymnasieskolans snabba insatser mycket betydelsefulla. De erbjöd honom olika kompensatoriska åtgärder såsom utökad skrivtid vid prov, en dator, inläst material och möjlighet att göra prov muntligt. Något som han eftersökt på grundskolan inträffade nu, nämligen att skolan var tvungen att ta hans funktionshinder i beaktande vid betygssättning och bedömning:

Man måste ju räkna in att jag har dyslexi och att jag kommer stava fel. Då måste man räkna in det. De gjorde de ju inte i nian då jag slutade, de räknade inte in det och då fick jag sämre. Även om jag kunde göra bra. Hjälp och sådant beror ju på vad man själv lägger ner. Jag har ju fått en dator och jag har extra tid och jag kan göra muntligt om jag vill det. Men sedan måste man tackla mycket själv, men man kan ju alltid gå och fråga.

Även Nils blev erbjuden en fast tid med specialpedagog en halvtimme i veckan. Här arbetar han med det han upplever sig ha behov av för stunden. Nils berättar att stödet känns tillräckligt och betonar samtidigt vikten av hans egen arbetsinsats:

Jag vet egentligen inte vad man skulle kunna göra mer. För, det är som sagt var väldigt mycket upp till en själv vad man vill göra. Även om hjälp och så kommer, om man inte tänker ta emot den hjälpen så kvittar det ju, även om det hjälpen ligger framför en. Jag tar ju den, men jag vet att jag måste göra vissa bitar själv. Men jag kan alltid vända mig om och fråga om jag behöver något.

Anders berättar om hur gymnasieskolan hjälpte honom. Han fick förslag på hur de kunde arbeta med lästräning hemma och skolan bistod med material. Han fick även hjälp med studieteknik och en halvtimmeslektion i veckan med specialpedagog. Skolan erbjöd kompensatoriska åtgärder såsom utökad skrivtid vid prov:

Nästa steg var att jag fick en extralektion och att jag fick träna lite hemma. Jag fick idéer och förslag vad man kan träna på -som hemma, läser jag hemma nu högt för mina föräldrar och så är jag också mer så på läxorna och glosorna mera. Jag känner mig mer engagerad så här för att skolan också är engagerad i eleverna. Jag får utökad tid var det också på prov och så. På proven i sexan till nian kändes det som om man inte hade tillräckligt mycket tid och så.

Skolan erbjöd även Anders tillgång till inläst material, men Anders avböjde detta då han helst läser själv. Anders upplever att skolan gör allt de kan för att hjälpa honom och kan inte komma på vad de ytterligare skulle kunna göra.

Erik har svårt att beskriva stödåtgärderna ingående men han berättar att han upplever att lärarna ser honom mer i klassrummet efter det att specialpedagogen konstaterat hans dyslektiska svårigheter. Den hjälp han fått har främst varit inom klassens ram, men han fick inledningsvis även en halvtimmas stöd i veckan med specialpedagog.

Ja, de har stöttat mig mer. Jag har känt av att lärare har kommit och hjälpt mig extra. Jag har inte fått någon direkt särbehandling där jag blivit skickad till ett speciellt rum eller fått en speciell lärare. Det har inte varit så men jag har fått extra hjälp på lektionerna.

Även Erik erbjöds inläst material, vilket han upplever varit till stor hjälp. Erik kan inte komma på något annat sätt gymnasieskolan skulle kunna hjälpa honom och berättar att han

tycker det stöd han fått räcker.

Sammanfattningsvis kan konstateras att gymnasieskolan var snabb med att sätta in stödinsatser. Samtliga informanter har erbjudits stödpass med specialpedagog eller en lärare. Skolan satte även in kompensatoriska hjälpmedel såsom utökad tid vid prov, dator, inläst material samt möjlighet till komplettering. Några elever erbjöds lästräning. Det framkommer även en medvetenhet hos informanterna om att skolan har en skyldighet att vid betygsättning bortse från de mål som deras dyslexi gör att de ej kan uppnå.

## 6. Diskussion

Detta kapitel är disponerat i tre delar: metodkritik, resultatdiskussion samt förslag till vidare forskning. Inledningsvis kommer här syfte och frågeställningar åter att aktualiseras, för att underlätta för läsaren.

Syfte med studien är att söka förståelse för hur några elever, som fått sin dyslexidiagnos först på gymnasiet, upplever sin skoltid fram tills diagnosen.

De frågeställningar som arbetet avser undersöka och besvara är:

Vilka svårigheter erfar eleverna sig ha haft under sina första skolår, med avseende på sin dyslexi?

Vilken hjälp upplever eleverna att de har fått under grundskolan?

Hur erfar eleverna att deras upplevelser från grundskolan påverkat deras självkänsla?

Hur har eleverna erfarit en dyslexidiagnos?

Vilka insatser har eleverna upplevt som stödjande under gymnasietiden med avseende på sina studier?

### 6.1. Metodologiska reflektioner

Denna studie har livsvärldsfenomenologin som ontologisk grund. Jag valde att utgå från livsvärlden i arbetet då den inte bara tydliggör de erfarenheter som gymnasieeleverna upplevt i samband med sin dyslexi och den sena dyslexidiagnosen, utan även ger en teoretisk bakgrund för att förstå dessa erfarenheter. Nackdelen med denna ontologiska grund är att den begränsar generaliteten. Berndtsson (2001) skriver:

Även om livsvärldsteorier har en begränsad generalitet, bidrar de ändå till att tydliggöra olika aspekter av livsvärlden, dvs. synliggöra något av den komplexitet som det levda livet innebär. (Berndtsson, 2001, s. 458).

Som tidigare nämnts avser jag förmedla ett innifrånperspektiv på informanternas erfarenheter av hur skoltiden färgats av dyslexin och hur de erfar den sena dyslexidiagnosen. Detta känner jag mig trygg i att jag har uppnått med hjälp av livsvärldsteorierna. Även om jag inte kan göra en generalisering kan resultaten bidra till att utveckla en teori, som i sin tur kan ge ett teoretiskt bidrag till en annan teori inom samma område.

Studien är en kvalitativ studie, där jag använt mig av en semistrukturerad samtalsintervjuundersökning. Då studiens resultat tolkas utifrån en livsvärldsfenomenologisk ansats lämpar sig den semistrukturerade intervjun bäst, eftersom den tillåter intervjuaren att ställa fördjupande frågor utifrån respondentens svar. Genom att göra detta kan man närma sig respondentens livsvärld och på så vis få en inblick i denna. En kvantitativ studie hade onekligen skapat ett större empiriskt material, men det hade varit svårare att förstå respondentens tankar och det hade genom exempelvis skattningar varit omöjligt att förstå respondentens livsvärld. Om en kvantitativ studie hade använts hade de kvalitativa skillnaderna i upplevelsen av dyslexin och dess påverkan på skolsituation aldrig tydliggjorts med andra ord. Kunskapsbidraget blir således unikt i detta fall.

Möjligtvis kan mitt urval kritiseras, då det endast rör sig om fem intervjuer. Ett större antal intervjuer hade onekligen gett ett bredare underlag, men jag anser ändå att mitt begränsade

underlag ger mig den kunskap jag sökte. Som tidigare nämnts hade denna studie med fördel kunnat kompletteras med direktobservationer i klassrummet. Den data som framkommit där hade kunnat komplettera det empiriska material som framkom genom intervjuerna. Det hade även varit intressant att intervjua specialpedagoger på både gymnasieskolan och några grundskolor för att få kompletterade information. Denna information hade sedan kunnat jämföras med intervjumaterialet. Som det är nu har information exempelvis kring det stöd informanterna erbjudits enbart baserats på elevernas minnen. Fokus ligger emellertid just på hur eleverna erfar sin studietid och sin diagnos. Mot denna bakgrund och de tidseconomiska aspekter som föreligger i detta fall anser jag denna information vara tillräcklig. Jag finner stöd hos Berndtsson (2001), som menar att man måste välja att lita på deltagarnas berättelser:

I empirisk forskning finns ett krav att vara så trogen den erfarna verklighet som möjligt. Eftersom analys och tolkning grundar sig på intervjuer och livsberättelser är det väsentligt att den erhållna informationen framstår som så ”sann” som möjligt. (Berndtsson, 2001, s. 461)

Jag har i metoden redogjort för hur jag försökt undvika felkällor i samband med utförandet och genom noggrannhet med intervjuförberedelser, intervjugenomförande och databehandling. Etiska överväganden har redogjorts för i metoden och jag kommer inte heller att upprepa dem här.

## **6.2. Resultatdiskussion**

I denna del kommer studiens resultat att diskuteras och relateras till den forskning som presenterats inledningsvis. Slutligen kommer frågan kring vad studien tillför både vetenskapligt och praktiskt att belysas. Dispositionen i detta avsnitt bygger på de fem frågeställningar som ställdes i början av denna rapport.

### **6.2.1. Svårigheter under de första skolåren**

En första slutsats är att samtliga fem respondenter erfar att de hade påtagliga svårigheter med den tidiga läs- och skrivinläringen. Två respondenter hade så svårt med rättskrivningen att de inte ens kunde stava sina egna namn efter att ha avslutat första året i grundskolan och en respondent hade varken lärt sig att läsa eller stava ord. Respondenterna beskriver även svårigheter med ordmobilisering, uttal och att skapa fonologiska representationer. Dessa svårigheter stämmer väl överens med hur dyslexi yttrar sig (Höien & Lundberg 2013). Det kan konstateras att det tog lång tid för respondenterna att uppnå det ortografisk-morfemiska stadiet (Höien & Lundberg, 2013) och att deras läsning på så vis blev en lång och mycket mödosam process där stora kognitiva resurser mobiliserades för ordavkodningen. Detta skedde på bekostnad av deras läsförståelse. Då läsning består av både avkodning och förståelse är det rimligt att förutsätta att det tog många år innan det egentligen förekom någon läsning enligt denna definition.

En andra slutsats är att den elev som läser mycket, sin dyslexi till trots, bereds mindre omfattande svårigheter med läsningen. Den elev som samtidigt undviker läsning, hamnar ytterligare efter sina jämnåriga kamrater. I studien fanns en informant som läste mycket. För henne har själva läsningen inte berett henne stora svårigheter på senare år, då hon genom läsning och träning förvärvat olika kompensatoriska strategier (jmf. Jacobson, 2006). Motsatsen kan ses hos en annan respondent, som fortfarande undviker alla sammanhang där han kan tvingas att läsa högt, eller som han uttrycker det, att ”ställas mitt framför alla”. Rädslan att exponeras, som han ger uttryck för, återfinns även hos Föhrers och Magnussons



(2010) respondenter. Resultaten i denna studie stämmer väl överens med forskning som visar att de individer som läser blir bättre läsare; svaga läsare läser ogärna och hamnar således ännu mer efter sina jämnåriga vad gäller läsningen (Stanovich, 2008). Detta ligger även i linje med Ingessons (2007) samt Föhrers och Magnussons (2010) resultat.

En tredje slutsats är att svårigheterna i avkodning och läsning lämnar avtryck i andra ämnen. Ett tydligt exempel i min studie är en respondent som hade svårigheter med matematiken i skolan, eftersom hon hade svårigheter med lästalen.

En fjärde slutsats är att samtliga informanter hade svårigheter med rättskrivningen. Dessa svårigheter vållade problem genom hela grundskolan och kvarstår idag. Detta stämmer väl överens med forskning som visar att rättskrivningssvårigheterna är resistent (Höien & Lundberg 2013). Det är anmärkningsvärt att samtliga respondenter berättar att det först var i slutet av mellanstadiet och på högstadiet som rättstavning efterfrågades, fram till dess ansågs det inte så viktigt. Forskning visar idag att strukturerad undervisning där kopplingen grafem-fonem tränas är viktig (bl a Höien & Lundberg 2013; Fouganthine, 2012; Torgesen, 2007; Swärd, 2008) redan från början.

Sammanfattningsvis kan konstateras att respondenterna hade svårigheter med den tidiga läs- och skrivinläringen, med ordmobilisering och med rättstavning. I de fall där respondenten, svårigheterna till trots, varit en aktiv läsare, har lässvårigheterna erfarits som mindre besvärliga än rättskrivningen.

## **6.2.2. Hjälp under grundskolan**

En första slutsats är att respondenterna i denna studie erfar att deras behov nonchalerats genom skolan, vilket ligger i linje med Fouganthines (2012) studie. Det är egentligen bara en av mina fem respondenter som fått stödinsatser riktade mot läs- och skrivsvårigheter under grundskolan men han fick emellertid inte denna hjälp förrän på mellanstadiet då han bytte skola. Han erfar att hjälpen säkerligen skulle ha haft större effekt om skolan förstått att det var dyslexi och anpassat stödet därefter. Detta tydliggör vikten av en tidig utredning, då systematisk undervisning har en mycket god effekt på yngre barn. Som tidigare nämnts tydliggör forskning att det är väsentligt mycket svårare att komma till rätta med problemen när barnen har nått mellanstadieåldern (Shaywitz et al, 2008). Resultaten i denna studie stämmer väl överens med Lundberg och Sterner (2006), som menar att en bra skolstart är viktig, annars föder nederlag nederlag (Lundberg & Sterner, 2006).

En andra slutsats är att det föreligger en större risk att elever som inte uppvisar normbrytande beteende, f a flickor, inte får rätt hjälp. Detta ligger i linje med tidigare anförd forskning. Även om prevalensen av dyslexi troligtvis är högre bland pojkar än flickor är det plausibelt att det finns ett stort mörkertal flickor, vars svårigheter varken utreds eller åtgärdas (Shaywitz et al, 1992; Shaywitz et al, 2008).

En tredje slutsats är att respondenterna i denna studie mötts av en wait-and-see mentalitet. Detta framträder speciellt tydligt hos en respondent, som när han bad om hjälp fick då höra att svårigheterna ”försvinner med tiden”. Detta stämmer väl överens med tidigare presenterad forskning (Myrberg 2003; Myrberg & Lange, 2006; Myrberg 2007).

En fjärde slutsats är att skolan i samtliga fall har brustit i utförandet av utredningar kring informanternas svårigheter, vilket medfört att ett felaktigt och bristfälligt stöd satts in.

Dyslexiutredningar har efterfrågats av föräldrarna hos två respondenter utan ett positivt gensvar från skolan. För att skolan skall ha en möjlighet att sätta in adekvata stödinsatser måste elevens svårigheter kartläggas, annars blir stödet verkningslöst såsom matematikstöd när en elev egentligen har svårt att läsa. I min studie förekommer flera exempel såsom läxstöd när elever efterfrågat hjälp med rättstavning och matematikhjälp i stödgrupp trots att eleven inte erfarit några svårigheter att räkna. Detta ligger i linje med Statens beredning för medicinsk utvärderings slutsats angående vikten av en dyslexiutredning, då

det finns en risk att elever med stora och outredda svårigheter får mindre hjälp eller ingen hjälp alls, vilket står i strid med skollagen. (---) Bristande eller varierad utbildning kan leda till ojämlikhet i diagnostik och behandling för elever med förmodad dyslexi från olika delar av landet. Olika kommuner prioriterar olika enligt det kommunala självstyret. Där det finns otillräcklig tillgång till professionell personal kan elever få vänta på adekvata åtgärder och i värsta fall bli helt utan (SBU, 2014, s. 130).

En femte slutsats är att föräldrarna är avgörande för elevernas skolframgång när skolan sviker. Den hjälp informanterna fått hemifrån har varit skiftande och de elever som fått mycket hjälp hemifrån är även de som erfar att de lyckats bäst i skolan. Det blir med andra ord tydligt, till och med i detta ytterst begränsade empiriska materialet, att förutsättningarna skiftar beroende på hur mycket föräldrarna kan hjälpa till. Även detta ligger i linje med tidigare anförd forskning, d v s framgången i skolan för barn med dyslexi blir avhängigt av föräldrastöd (bl a Föhrer & Magnusson, 2010; Ingesson, 2007; Jacobson 2006; Svensson 2003).

Sammanfattningsvis kan konstateras att eleverna erfar att deras behov nonchalerats genom grundskolan. Informanterna har mötts av en wait-and-see mentalitet och vissa informanter erfar att de åsidosatts eftersom de ej har stört undervisningen och i viss mån på grund av könstillhörighet. Då ingen adekvat utredning skett har inte heller adekvata stödinsatser satts in. Slutligen betonas att hemmets förmåga att hjälpa till blir avgörande när elever inte får den hjälp de behöver i skolan.

### **6.2.3. Påverkan på självkänslan**

En första slutsats är att bristen på engagemang och adekvat hjälp under grundskolan har satt negativa spår i självkänsla hos samtliga respondenter. Dyslexin och deras svårigheter kan på så vis sägas ha färgat deras livsvärld. Resultaten som framkom i denna studie ligger i linje med resultat från flera andra studier, bland annat Carlsson (2011), Fouganthine (2012), Föhrer och Magnusson (2010), Glazzard (2010), McNulty (2003) och Ingesson (2007).

En andra slutsats är att hur självkänslan påverkats är avhängigt av hur eleven uppfattat sina svårigheter, då problematiken aldrig är densamma. Detta ligger i linje med Föhrer och Magnussons (2010) resultat. En respondent visste från början att han hade dyslexi och hos honom blandades en känsla av att inte vara i nivå med sina jämnåriga med en känsla av frustration. Det rör sig om livsvärldar som kolliderar. Detta stämmer väl överens med Carlsson (2005), som menar att kollisioner är vanliga och att det är lärarens uppgift att försöka förstå elevens upplevelse av världen och sedan se hur den är sammanlänkad med elevens lärande. Övriga respondenter upplever en känsla av dumhet och mindervärdes känslor som tog överhanden, vilket stämmer väl överens med Föhrer och Magnussons (2010) resultat. Mot denna bakgrund är det således möjligt att konstatera att skolan inte utgjorde den friskfaktor som Lundberg och Sterner (2006) talar om och konsekvenserna blev förödande. Resultaten finner stöd hos Gillberg (2014) och Kere (2007), som båda talar om det livslånga lidandet om en individs svårigheter inte utreds och åtgärdas. Resultaten finner även stöd hos

Carlsson (2011), som menar att dyslexi inte bara drabbar läsning och skrivning och dessutom kvarstår genom alla studier:

För ett barn, som inte insett vad som varit fel i skolan, ett barn som velat göra sitt bästa men alltid misslyckats och blivit utskäld för något oförståeligt, kan följderna bli traumatiska. Skolan, klassrummet, läraren, allt förknippas med ångest och blir en del av livsvärlden och finns med allt framgent i varje liknande studiesituation (Carlsson, 2011, s. 245).

Sammanfattningsvis kan konstateras att bristen på en utredning och hjälp påverkat självkänslan negativt i skiftande grad hos samtliga respondenter.

#### **6.2.4. Att erfara en dyslexidiagnos**

En första slutsats är att informanterna både accepterat sin diagnos och erfar den som positiv för självkänslan. Diagnosen blev i samtliga fall med andra ord en del av den levda kroppen. Detta stämmer inte överens med de studier visar att det är svårare för en individ att psykologiskt acceptera en dyslexidiagnos om det sker i de sena tonåren (Armstrong & Humphrey, 2009) men väl överens med Ingesson (2007). Resultaten stämmer även väl överens med den forskning som visar att en diagnos är positivt för självkänslan (bl a Fouganthine, 2012; Föhrer & Magnusson, 2010; Glazzard, 2010; McNulty, 2003).

En andra slutsats är att diagnosen kan erfaras på olika sätt. Diagnosen kan väcka frustration hos de elever som erfar att de nonchalerats och åsidosatts under många år. Diagnosen ger även en förklaring till varför man haft det svårt i skolan. Det kändes bättre att veta att det är dyslexi i stället för andra bakomliggande svårigheter. Detta stämmer väl överens med tidigare kunskap inom specialpedagogisk forskning (bl a Allan et al, 1998). I detta sammanhang kan diagnosen även utgöra startskottet till en välbehövlig läkningsprocess. Diagnosen kan även upplevas som ett tveeggat svärd – samtidigt som det är en förklaring av svårigheter innebär det att man har en funktionsnedsättning. Detta stämmer väl överens med Berndtsson (2001) som skriver:

Funktionshindret tenderar att bli det dominerande i mötet med andra. Detta innebär initialt en identitetsförlust. Lärandets intersubjektiva aspekter syftar till att åter bli sedd som den människa man är, dvs. att funktionshindret träder i bakgrunden. (Berndtsson, 2001, s. 440)

En diagnos kan även erfaras som en upprättelse och ett redskap för att hävda sin rätt. Den kan med andra ord utgöra en förlängning av den levda kroppen.

Sammanfattningsvis kan konstateras att respondenterna förlikat sig med dyslexidiagnosen och låtit den bli en del av deras levda kroppar. Diagnosen upplevs överlag som någonting positivt, eftersom den ger en förklaring till informanternas studiesvårigheter men kan samtidigt upplevas lätt traumatisk då den även bekräftar en funktionsnedsättning. Diagnosen kan även utgöra början till en läkning.

#### **6.2.5. Stödjande insatser under gymnasietiden**

En första slutsats är att samtliga informanter erbjöds kompensatoriska hjälpmedel såsom inläst material, möjlighet till muntliga kompletteringar samt extra tid i samband med prov. Dessa tekniska hjälpmedel kan förstås som en förlängd kropp eller en förlängning av den levda kroppen.

En andra slutsats är att samtliga informanter har erbjudits ett stödpass med specialpedagog. Hur dessa stödpass organiserats har grundats på informanternas erfarna behov – det har kunnat röra sig om matematik eller språk exempelvis. Informanterna erfar att lärarna ser dem och deras behov mer nu. Detta stämmer väl överens med Carlsson (2005) som menar att goda elevprestationer är ett krav i lärarens livsvärld. I de fall elever inte lyckas, gör läraren omedvetet eleven till bärare av problemet. Nu har problemet synliggjorts och ger både lärare och elev en förklaringsmodell till eventuella skolmisslyckanden.

En tredje slutsats är att de fem i studien ingående informanterna erfor det stöd som de erbjudits som tillräckligt.

Sammanfattningsvis kan konstateras att informanterna i första hand erbjudits kompensatoriska stödåtgärder samt stödpass med specialpedagog. Informanterna erfar detta stöd som tillräckligt.

### **6.3. Specialpedagogiska implikationer och studiens praktiska bidrag**

Den allra främsta implikationen som bör betonas utifrån denna studie är vikten av att ta föräldrars och elevers oro på allvar. Informanterna har alla haft en onödigt svår skolgång och deras motivation för skolan och deras självkänsla har drabbats negativt av skolornas brist på engagemang. En av informanterna drabbades av depression som en följd av studiesituationen. Studien visar att den *wait-and-see diskurs* som råder är destruktiv. Det är inte acceptabelt att säga till oroliga föräldrar att det går över när deras barn inte kan skriva eller har lärt sig läsa efter ett eller två års strukturerad undervisning. Det går inte över av sig självt, deras barn kommer inte befinna sig i samma skolsituation som de flesta andra barn har några år senare och han/hon måste få adekvat hjälp.

En andra implikation är att en utredning måste ske skyndsamt och att denna utredning skall utgöra en grund för vilka specialpedagogiska insatser som skall sättas in. Som tidigare nämnts menar Höien (2011) att specialpedagoger ofta är rädda att ställa en dyslexidiagnos och hävdar att detta är en onödig osäkerhet då specialpedagoger med rätt kompetens och utbildning kan göra så. I detta sammanhang går emellertid inte att utesluta att det även finns specialpedagoger som väljer att inte utreda och diagnostisera elever då de anser att det skadar elevens självkänsla. Denna studie visar att de skador odiagnostiserad dyslexi vållat informanternas studiesituation och självkänsla talar mot ovan anförda resonemang. Att välja att inte utreda och sedan åtgärda är att skapa vad forskning visar kan bli ett livslångt lidande, exkludering från samhället, skolmisslyckanden samt ökad risk för mental ohälsa (Föhrer & Johnsen 1997, Gillberg 2014, Myrberg 2007). Diagnosen sätter problematiken i ett sammanhang och gör att skolpersonal, elever och vårdnadshavare kan prata om den på ett korrekt sätt. En dyslexidiagnos ger stöd och vägledning kring hur skolan skall anpassa lärmiljön och vilka insatser som bör sättas in för att ge eleven verktyg till ett fortsatt livslångt lärande, dyslexin till trots. Om eleven inte får sin diagnos föreligger en stor risk att adekvata insatser inte sätts in och att man inte kommer till rätta med svårigheten. När en individ uppvisar svårigheter av dyslektisk art gäller det att tala om svårigheterna på ett korrekt sätt, att förstå svårigheterna utifrån forskning och beprövad erfarenhet samt att säkerställa att adekvata stödinsatser sätts in.

En tredje implikation är vikten av att utreda svårigheter brett och grundligt. En specialpedagogisk analys av en elevs studiesvårigheter bör alltid även belysa elevens

läsförmåga då läsningen utgör grunden för lärande i dagens skola. Elsa i studien är en kompensande dyslektiker som har fått extra stöd i ämnet matematik, då hon hade svårt i ämnet. Elsa erfar att problemet inte alls hade sin rot i matematiken, utan i att hon inte förstod lästalen. Om en adekvat utredning av Elsas svårigheter skett, hade den rimligtvis visat att Elsa i första hand behövde hjälp med läsningen. Hennes matematiksvårigheter var med andra ord av sekundär art. Detta stämmer väl överens med Carlsson (2011), som betonar vikten av att inte bara ha ett specialpedagogiskt förhållningssätt eller någon form av stödstuga. Carlsson understryker således vikten av att hitta rätt stöd till rätt elev. Då dyslexi är genetiskt betingad bör dyslexi alltid övervägas i de fall där vetskap finns om att det förekommer dyslexi inom familjen. Vissa forskare menar till och med att läsutvecklingen för denna elevgrupp alltid kräver extra övervakning på grund av dyslexins ärftlighet (Shaywitz et al, 2008).

En fjärde implikation är att inte bedöma svårigheter utifrån uppförande i klassrummet eller elevens kön. Två av studiens informanter erfar anledningen till deras bristande hjälp vara att de inte stört undervisningen. Den ena av dem tillskriver även sitt kön bristen på hjälp. Att pojkar får mer specialpedagogisk resurs framgår tydligt av Specialpedagogiska skolmyndighetens statistik. Pojkar får med andra ord de största specialpedagogiska resurserna under skoltiden, flickor lämnas i högre grad åt sitt öde. Bara för att en pojke eller flicka inte uppvisar ett normbrytande beteende, behöver inte det betyda att eleven inte har studiesvårigheter. Jag kan inte annat än instämma med Shaywitz, Morris och Shaywitz (Shaywitz et al, 2008) som menar att en elevs uppförande i klassrummet inte får utgöra grunden till om deras läsning skall kartläggas. Läsflyt, läsförståelse och rättskrivning måste fortlöpande följas upp så att en snabb utredning kan ske och en snabb specialpedagogisk insats kan sättas in.

En femte implikation är att skolan inte bara bör anpassa undervisningsmiljön, utan även förse eleverna med ett verktyg för det livslånga lärandet. Skolan är bra på att kompensera vid läs- och skrivsvårigheter, men i många fall får eleverna inte den hjälp de är i behov av om de saknar diagnos. Av denna studie framgår tydligt att detta är fallet. Eleverna fick inte adekvat hjälp under grundskoletiden men väl under gymnasietiden. Statens medicinska berednings (SBU, 2014) litteraturöversikt visar emellertid att de alternativa former som finns för att kompensera läsförmågan saknar såväl evidens som adekvat utvärdering. Dessa åtgärder grundar sig således till fullo på lärares, speciallärares och specialpedagogers beprövade erfarenhet. Eleverna i denna studie fick arbetspass med en specialpedagog, något de erfar som stödjande då de kan få hjälp med läsning och textbehandling. Det bör emellertid betonas i sammanhanget att det är viktigt att skolans insatser inte blott vilar på skolans kompensatoriska uppdrag. Eleverna skall rustas för ett liv som fullvärdiga samhällsmedborgare och samhället ställer krav på förmågan att läsa och skriva. Åtskilliga studier visar att elever med dyslexi är hjälpta av strukturerad lästräning där kopplingen mellan grafem och fonem tydliggörs och övas (bl a Fouganthine 2012; Höien & Lundberg 2013; Myrberg & Lange 2006; Torgesen 2006). Stöd finns även i neuroforskningen, som visar att detta slag av strukturerad lästräning ger ökad aktivitet i temporal- och frontalloben av hjärnan (Shaywitz et al, 2004). Det framgår även att de områden i hjärnan som uppvisar avvikande aktivitet hos en dyslektisk individ som läser en text, uppvisar i det närmaste normal aktivitet (Myrberg, 2007) efter denna typ av lästräning.

Tilläggas kan även att träning av enbart läsflyt (traditionell lästräning) saknar tillräckligt vetenskapligt underlag. SBU (2014) fann att det finns ett måttligt-starkt vetenskapligt underlag för att strukturerad träning av kopplingen grafem-fonem har stor effekt på läsning av nonsensord. Av forskning framgår tydligt att det är just nonsensorden en individ med

dyslexi har svårigheter med, då individen är helt beroende av sin fonologiska avkodning för att läsa dessa (bl a Höien 2011; Höien & Lundberg, 2013; Myrberg, 2007). Det är således inte tillräckligt att bara kompensera svårigheter och att träna enbart läsflyt, utan strukturerad träning av kopplingen mellan grafem och fonem bör ingå i en elevs specialpedagogiska stöd. Stödinsatserna får inte bara ske enligt beprövad erfarenhet, utan den måste även vila på en vetenskaplig grund. Vetenskapliga studier visar även att tidiga insatser ger goda resultat, men att det i de högre åldrarna är svårare att avhjälpa svårigheterna (se bl a Shaywitz et al, 2008).

## **6.4. Studiens vetenskapliga bidrag**

Denna studie är begränsad då det empiriska underlaget är litet. Resultaten stämmer dock väl överens med den aktuella forskning som redogjorts för i denna rapport. Det föreligger emellertid mycket lite forskning kring elever, som fått sina dyslektiska svårigheter utredda först på gymnasieskolan, så häri består främst denna studies vetenskapliga bidrag.

Många studier kring dyslexi är kvantitativa och ger således ingen bild av elevernas erfarenheter. Då denna studie, likt Carlssons avhandling (2011), utgår från en livsvärldsfenomenologisk forskningsansats, kan detta anses utgöra studiens främsta vetenskapliga bidrag. Någon empirisk eller statistisk generalisering kan inte göras utifrån denna begränsade studie, men de resultat som presenteras i rapporten kan bidra till att utveckla en teori. Denna kan i sin tur ge ett teoretiskt bidrag till en annan teori inom ämnesområdet.

## **6.5. Förslag till fortsatt forskning**

Det är angeläget med ytterligare forskning kring elever som fått sin dyslexidiagnos först under gymnasiet. Genom en studie med ett stort empiriskt material kan vi få ytterligare kunskaper om vilka stödinsatser eleverna fått och varför deras läs- och skrivsvårigheter inte utretts under grundskolan. Denna kunskap torde öka medvetenheten om vikten av en diagnos och på så vis leda till fler tidiga insatser. Följden av detta skulle vara ett minskat mänskligt lidande. Det vore intressant om fortsatta studier utgick från en livsvärldsfenomenologisk ansats, då denna även ger kunskap i hur eleverna erfarit sin skolgång.

Ett annat angeläget forskningsområde är hur dyslexiutredningar sker. Det saknas riktlinjer och på grund av det samt skolans kommunala styrning uppstår en ojämlikhet och orättvisa i landet. Utifrån en sådan studie, skulle rekommendationer och gemensamma nationella riktlinjer kunna framtagas. Dyslexiutredningarna skulle på så vis utföras på samma sätt i samma ålder, oavsett var i landet du bor.

## Referenser

- Adolfsson, I., Carlsson-Kendall, G., Dahlström, K. & Fernell, E. (2002). Svag begåvning – normalt, men inte problemfritt. *Läkartidningen*. 16 (99), 1820-1822.
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 12 (2), 84-85.
- Alexander-Passe, N. (2006). How Dyslexic Teenagers Cope: An Investigation of Self-esteem, Coping and Depression. *Dyslexia*. (12), 256-275.
- Allan, J., Brown, S. & Riddel, S. (1998) Permission to speak? Theorising special education inside the classroom. I Carl, C., Dyson, A. & Millward, A. (Red). *Theorising Special Education* (s. 21-31). London och New York: Routledge.
- Armstrong, D. & Humphrey, N. (2009). Reactions to a diagnosis of dyslexia among students entering further education: development of the 'resistance-accomodation' model. *British Journal of Special Education*. 36 (2), 96-102.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I Bengtsson, J. (Red). *Med livsvärlden som grund* (s. 9-58). Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 159). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berndtsson, I. (2005). Tekniska hjälpmedel, synskadade och samhället. I Bengtsson, J. (Red). *Med livsvärlden som grund* (s. 81-104). Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, E. (Red.) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 36-51). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Broberg, A., Granqvist, P., Ivarsson, T. & Risholm Mothander, P. (2007). *Anknytningsteori. Betydelsen av nära känslomässiga relationer*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Carlsson, N. (2005). Livsvärldar på kollisionkurs i skolan. I Bengtsson, J. (Red). *Med livsvärlden som grund* (s. 105-134). Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, N. (2011). *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv* (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 306). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dalen, M. (2007). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB.

- Fouganthine, A. (2012). *Dyslexi genom livet. Ett utvecklingsperspektiv på läs- och skrivsvårigheter*. Doktorsavhandling, Specialpedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. (2006). Introduction to Response to Intervention. What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*. 41 (1), 93-99.
- Föhrer, U. & Jonsen, U-B. (1997). Dyslexidiagnos ställs ofta oacceptabelt sent. En retrospektiv studie av 102 skolelever. *Läkartidningen*. 94 (10), 1024-1026.
- Föhrer, U. & Magnusson, E. (2010). *Dyslexi – förbannelse eller möjlighet? Att lära sig leva med läs- och skrivsvårigheter*. Lund: BTJ Förlag.
- Gillberg, C. (2014). ESSENCE samlar diagnoserna till en helhet. *Läkartidningen*. 111 (47), 1-3.
- Glazzard, J. (2010). The impact of dyslexia on pupils' self-esteem. *Support for Learning*. (25), 63-69.
- Gough, P. B. & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*. 7 (1), 6-10.
- Hart, B. & Risley, T.R. (2003). The Early Catastrophy. The 30 Million Word Gap by Age 3. *American Educator*. (2), 4-6.
- Hjälme, A. (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. Doktorsavhandling, Pedagogiska Institutionen, Uppsala Universitet.
- Höien, T. (2011). *Logoshandboken. Diagnostisering av dyslexi och andra svårigheter*. Stavanager: Gunnarshaug Trykkeri AS.
- Höien, T. & Lundberg, I. (1997). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Höien, T. & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ingesson, G. (2007). *Growing up with Dyslexia. Cognitive and Psychological Impact, and Salutogenic Factors*. Doktorsavhandling, Psykologiska Institutionen, Lunds Universitet.
- Jacobson, C. (2006). Hur kan vi se på läs- och skrivsvårigheter? *Dyslexi. Aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*. (4)
- Kere, J. (2007). Dyslexi och genforskning. *Dyslexi. Aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*. (3)
- Jarl, M., Kjellgren, H. & Quennerstedt, A. (2007). Förändring i skolans organisation och styrning. I Pierre, J. (Red). *Skolan som politisk organisation*. (s. 9.22). Malmö: Gleerups Utbildning AB.



- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 338) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O. (1988). Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonetical Awareness in Preschool Children. *Reading Research Quarterly*. 23 (3), 263-283.
- Lundberg, I. (2003). Dyslexi – myter och realiteter. *Dyslexi. Aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*. (3)
- Lundberg, I. (2011). Vad har vi lärt oss av 35 års forskning om relationen mellan fonologisk medvetenhet och läsinlärning? *Dyslexi. Aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*. (4)
- Lundberg I. & Sterner, G. (2006). *Räknesvårigheter och lässvårigheter under de första skolåren – hur hänger de ihop?* Stockholm: Natur och Kultur.
- McNulty, M. (2003). Dyslexia and the Life Course. *Journal of Learning Disabilities*. 36 (4), 363-381.
- Myrberg, M. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Myrberg, M. & Lange, A-L. (2006). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter. Konsensusprojektet*. Lärarhögskolan Stockholm och Specialpedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet.
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi – en kunskapsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 2:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2007) Svensk specialpedagogik vid vägskal eller vägs ände? I Nilholm, C., & Björck-Åkesson, E. (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 52-65). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Pierre, J. (2007). Decentralisering, styrning och värdekonflikter i skolan. I Pierre, J. (Red). *Skolan som politisk organisation*. (s. 9.22). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Reichenberg, M. (2005). *Gymnasieelever samtalar kring facktext. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare* (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 149). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 36-51). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.

- SBU. (2014). *Dyslexi hos barn och ungdomar – tester och insatser. En systematisk litteraturöversikt*. Stockholm: Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU).
- Shaywitz, S.E., Escobar, M.D., Shaywitz, B.A., Fletcher, J.M., Makuch, R.W. (1992). Evidence that dyslexia may represent the lower tail of a normal distribution of reading ability. *New England Journal of Medicine*, 326, 145-150.
- Shaywitz, S., Morris, R. & Shaywitz, B. (2008). The Education of Dyslexic Children from Childhood to Young Adulthood. *The Annual Review of Psychology*. (59), 451-475.
- Shaywitz B., Shaywitz, S., Blachman, B., Pugh, K., Fulbright R. & Skudlarski, P. (2004). Development of the left occipito-temporal systems for skilled reading in children after a phonologically-based intervention. *Biological Psychiatry*. (55), 926-933.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2011). *Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i grundskolan*. Skolinspektionens rapport 2011:8. Stockholm: Skolinspektionen.
- Stanovich, K. (2008). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Journal of Education*. 1 (189), 23-55.
- Svenska Dyslexiföreningen (2006). *Modell för utredning av läs- och skrivsvårigheter*.
- Svensson, I. (2003). *Phonological dyslexia. Cognitive, behavioural and hereditary aspects*. Doktorsavhandling, Psykologiska Institutionen, Göteborgs Universitet.
- Swärd, A-K. (2008). *Att säkerställa skriftspårklighet genom medveten arrangering. Witting-metodens tillämpning i några olika lärandemiljöer*. Doktorsavhandling, Specialpedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet.
- Taube, K. (2007). *Läsinläring och självförtroende. Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsrik läs- och skrivundervisning. En bro mellan teori och praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Torgesen, J.K. (2006). Recent Discoveries from Research on Remedial Interventions for Children with Dyslexia. I Snowling, M. & Hulme, C. (Red.) *The Science of Reading: A Handbook*. (s. 2-29). Oxford: Blackwell Publishers.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Wolff, U. (2011). Effects of a Randomised Reading Intervention Study: An Application of Structural Equation Modelling. *Dyslexia*. (4), 295-311.

**Internetbaserade källor:**

<http://www.spsm.se/sv/Om-webbplatsen/Nyhetsarkiv/n/Svarare-att-identifiera-flickors-behov-av-stod/> Hämtad 2015-09-25

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. [www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf](http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf) Hämtat 2015-09-02



# Bilagor

## Bil. 1: Mejl till rektorer

Hej!

Mitt namn är Johan Bengtsson Lindeberg och kontaktar Dig angående mitt examensarbete inom det specialpedagogiska programmet på Göteborgs Universitet.

Jag avser i mitt arbete intervjua fem elever som under sin gymnasietid fått diagnosen dyslexi. Genom dessa intervjuer avser jag få kunskap kring hur eleverna uppfattat sin skoltid fram till diagnosen och hur utredningen kom till stånd. Jag söker inte efter en specifik köns- eller programfördelning – huvudsaken är att eleverna inte kom till gymnasiet med en färdig utredning.

Mot denna bakgrund undrar jag således om det möjligtvis skulle kunna finnas fem elever på XXX-gymnasiet där en intervju skulle kunna vara möjlig under augusti eller september månad? Intervjuerna beräknas ta en dryg halvtimme i anspråk och kan med fördel utföras på skolan. Både skola och elever kommer att aidentifieras i arbetet och tystnadsplikt utlovas.

Professor Monica Reichenberg vid Institutionen för Pedagogik och Specialpedagogik handleder arbetet.

Tack på förhand.

Med vänlig hälsning,

Johan Bengtsson Lindeberg  
johan.lindeberg@aol.com

## Bil. 2: Intervjuguide

Skulle du kunna berätta för mig hur det var att lära sig läsa och skriva?

Vilka svårigheter med läsning och skrivning hade du i skolan?

Vilket stöd har du fått hemifrån?

Vilken hjälp har du fått av dina tidigare skolor?

Har du bett om en utredning tidigare?

Kan du berätta lite hur det gick till när utredningen på gymnasiet skedde?

Hur upplevde du det att få en dyslexidiagnos?

Vad fick du för hjälp på gymnasiet?

Upplever du denna hjälp som tillräcklig?

Är det något du vill tillägga?



