

EXAMENSARBETE

Hösten 2007

Lärarytbildningen

"DET SVARTA FÅRET"

En undersökning av fem gymnasieelevers attityder till sin diagnos specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

Författare

Mathias Johansson

Patrik Josefsson

Handledare

Christina Gullin

www.hkr.se

ABSTRACT

”DET SVARTA FÅRET”

En undersökning av fem gymnasieelever med diagnosen specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

Uppsatsens syfte är att undersöka de attityder som gymnasieelever med diagnosen specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi har gentemot sina egna svårigheter.

Undersökningen baseras på intervjuer av fem gymnasieelever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

Vi undersöker diagnosens positiva och negativa effekter. Det vill säga vilken betydelse diagnosen har för självförtroendet/självkänslan.

Undersökningen visar att gymnasieeleverna tycker att de fått mer och effektivare hjälp efter diagnosens fastställande. De tillfrågade respondenterna upplever sig ha störst svårigheter i språkämnen.

Det finns ett samband mellan självförtroendet/självkänslan och läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Dels kan man ha ett dåligt självförtroende/självkänsla på grund av diagnosen, dels en låg självkänsla i direkt samband med läs- och skrivsituationer. Även om hjälp och stöd erbjuds väljer de tillfrågade gymnasieeleverna att inte använda sig av detta. Orsaken är att de vill kunna sträva efter samma mål på samma villkor som klasskamraterna. Detta leder i sin tur till att elevernas självförtroende och självkänsla ökar.

Nyckelord: Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, diagnos, gymnasieelever, självförtroende/självkänsla

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	10
1.1 Bakgrund	10
1.2 Syfte	11
1.3 Frågeställningar	11
1.4 Uppsatsens disposition.....	11
2. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	12
3. FORSKNINGSBAKGRUND	13
3.1 Historisk bakgrund.....	13
3.2 Dyslexi	14
3.2.1 Dyslexi och hjärnan	16
3.3 Läs- och skrivsvårigheter	17
3.4 Diagnostisering.....	19
3.5 Självkänsla/Självförtroende	21
3.6 Tidigare forskning som berör självbild och upplevelser kring läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.....	23
3.7 Kompenserande hjälpmedel	25
4. METOD OCH MATERIAL	26
4.1 Metodbeskrivning	26
4.2 Urval	27
4.3 Beskrivning av respondenterna	28
4.4 Etiska överväganden	28
4.5 Genomförande	29
4.6 Metodkritik.....	30
4.7 Undersökningens tillförlitlighet.....	31
5. RESULTATREDOVISNING, ANALYS OCH DISKUSSION	31
5.1 Resultatredovisning	31
5.1.1 Positiva och negativa erfarenheter av diagnosen.....	32
5.1.2 Öppenhet, krav och bemötande	35
5.1.3 Läs och skrivsvårigheterna/dyslexins inverkan på skolprestationer och motivation...39	
5.1.4 Självförtroendets påverkan i samband med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.....	43
5.2 Resultatdiskussion	46
6. AVSLUTANDE DISKUSSION	50
6.1 Vidare forskning	51
7. SAMMANFATTNING	51
KÄLLFÖRTECKNING	53

Bilaga 1:

Intervjufrågorna

Förord

Den här uppsatsen grundar inte sig på antaganden. Det är sanningen i sin renaste form. Den sanning som de fem tillfrågade gymnasieeleverna med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi möter varje dag. Utan deras medverkan hade det inte blivit någon uppsats överhuvudtaget. Därför är vi väldigt tacksamma för deras medverkan. Vi vill tacka vår handledare Christina Gullin för värdefulla råd och tips under skrivandets gång. Ett stort tack även till Gerty Engh, hennes kunskaper har varit ovärderliga i detta sammanhang. Vi är tacksamma för den hjälp som specialpedagogerna på de olika skolorna har givit oss. Sist, men definitivt inte minst ett tack till alla kreativa personer som läst uppsatsen och gett oss en konstruktiv respons.

Mathias Johansson och Patrik Josefsson

December 2007

Måla mitt porträtt

Om du inte förstår ska jag hjälpa dig
Om du inte kan se ska jag visa dig
Ta en pensel utan att se mig
Måla mitt porträtt
Ord är för mig obegripliga hieroglyfer
En sida är för mig som en roman
Jag vill vara som du
Vilja kunna som du
Men kan inte
Jag är inte dum
Inte heller lat
Och jag vet vad ångest är
Jag hatar mig själv
Önskar att jag var någon annan
Om du inte förstår
Ska jag hjälpa dig
Om du inte kan se
Ska jag visa dig
Ta en pensel
Utan att se mig
Måla mitt porträtt
Vet du hur det är att inte förstå
Att inte kunna läsa
Att alltid stava fel
Har du någonsin hånats för den du är
Ständigt varit rädd för vad andra tycker
Jag har ett handikapp
Finns inga lindrande piller
Bara den egna kampen
Svetten och tårarna
Är det konstigt att jag är osäker och tyst
Fast jag har mycket att säga
Om du inte förstår ska jag hjälpa dig
Om du inte kan se ska jag visa dig
Ta en pensel utan att se mig
Måla mitt porträtt
Jag kommer alltid att ha svårt
Det kan inte hindra mig

Jag älskar ord, konstigt, men sant

Borde inte vara så

Går inte ihop

Det omöjliga smakar alltid bättre

Motgångar har format mig

Gjort mig till den jag är

Kajsa Stening

1. INLEDNING

Det finns en stor mängd av böcker, artiklar, avhandlingar, uppsatser och forskningsmaterial som rör läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. I dessa undersökningar har diagnosens innebörd beskrivits, skillnader mellan läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, historiska fakta inom området, de biologiska grunderna till läs- och skrivsvårigheter, ärftlighet, kompenserande hjälpmedel samt pedagogiska åtgärder. Det har i tidigare forskning om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi skrivits mycket om pedagogers och specialpedagogers inställning till elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Självfallet behövs pedagogernas och specialpedagogernas kunskaper inom området. Dock finns det nämligen ett tomrum i den aktuella forskningen då det handlar om elevers egen syn på sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. För att detta tomrum skall kunna reduceras är det av yttersta vikt att en undersökning som den här genomförs. Vår personliga uppfattning är att om hjälp skall kunna erbjudas till elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi bör man först och främst kommunicera med personen själv samt utreda dessa elevers uppfattning om sina egna läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Anledningen till att undersökningen genomförts på gymnasieelever beror på att vi anser att de uppnått en viss grad av mognad för att kunna besvara frågorna på ett relevant sätt. Det grundar sig även på att vi båda skall bli lärare på gymnasiet.

Teoretiska utgångspunkter i denna uppsats är Karin Taubes tankar om svag självkänsla/självförtroende i samband med bristande läsförmåga. Michael Foucaults teori om disciplin och normalisering kommer även att användas i samband med gymnasieelevers syn på sig själva och sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

1.1 Bakgrund

Det är viktigt för blivande pedagoger och skolpersonal i de olika skolstadierna att de får en djupare kunskap inom ämnet läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. En uppfattning om vad elever med dessa svårigheter anser om sin skolgång och sin syn på sina svårigheter är av yttersta vikt för att kunna erbjuda bästa hjälp. Det är även viktigt att individer i allmänhet har kunskap inom området. Vi vill undersöka om elever på gymnasiet upplever vissa ämnen som svårare än andra och om dessa svårigheter beror på att de har diagnosen läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Hur ser de tillfrågade eleverna på sin diagnos samt har diagnosen lett till mer och effektivare hjälp? Hur ser dessa personer på sina svårigheter? Är det en svårighet

överhuvudtaget? Vilken hjälp anser de sig själva behöva och tycker de att stödet de får är tillfredställande?

1.2 Syfte

Uppsatsens syfte är att undersöka de attityder som gymnasieelever med diagnosen specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi har gentemot sin egen diagnos.

1.3 Frågeställningar

Följande frågeställningar är av intresse för att uppnå uppsatsens syfte:

- Hur relaterar gymnasieelever med diagnosen specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi sin diagnos till sin skolgång?
- Vilken funktion har diagnosen för gymnasieeleverna?
- Har diagnosen specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi någon inverkan på gymnasieelevernas självkänsla/självförtroende?

1.4 Uppsatsens disposition

I forskningsbakgrunden kommer olika delar som är relevanta för undersökningen att diskuteras för att göra undersökningen lättare att ta till sig med en bred bakgrundskunskap. Forskningsbakgrunden är dels en direkt koppling till undersökningen, dels en faktamässig grund som leder till förståelse för uppsatsens innehåll. Följande kommer att presenteras i forskningsbakgrundens olika delar: en historisk bakgrund som berör läs- och skrivsvårigheter/dyslexi för att sedan övergå till terminologi med fokus på begreppen dyslexi och läs- och skrivsvårigheter. Vi försöker samtidigt att reda ut skillnader mellan de båda begreppen. Hjärnans inverkan på dyslexi är relevant i forskningsbakgrunden eftersom vi undersöker elever med diagnosen läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

Sedan följer ett avsnitt om hur olika forskare ser på begreppet diagnos och vad de anser om diagnostisering. Avsnittet om självkänsla och självförtroende hänvisar till olika forskares diskussioner om sambandet mellan självkänsla/självförtroendets betydelse och läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Forskningsbakgrunden innehåller även ett avsnitt om tidigare forskning och avslutas med ett stycke om kompenserande hjälpmedel.

Under rubriken metod och material redovisas valet av metod och hur undersökningen är genomförd. Underrubriker är följande: metodbeskrivning, urval, beskrivning av respondenter, etiska överväganden, genomförande, metodkritik samt undersökningens tillförlitlighet. I kapitlet resultatanalys och diskussion analyseras och redovisas svaren på de frågor som respondenterna givit. Underrubrikerna berör följande: positiva och negativa erfarenheter av diagnosen, öppenhet, krav och bemötande, Läs- och skrivsvårigheter/dyslexins inverkan på skolprestationer och motivation samt självförtroendets påverkan i samband med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Kapitlet avslutas med en resultatdiskussion. Vi avslutar uppsatsen med en diskussion som rör undersökningen och dess resultat. Det finns även ett avsnitt om vidare forskning inom området.

2. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I uppsatsen kommer Karin Taubes tankar om läs- och skrivsvårigheter i relation till elevs självbild användas som teoretisk utgångspunkt. Taubes teori grundar sig på att elevs självvärderingar i samband med läsning och skrivning kan vara ett direkt resultat av försök och misslyckande. Reaktionen från omgivningen kan vara direkt påverkande för elevs självförtroende. Omgivningens attityder är den viktigaste faktorn för om en elev ska få ett bra eller dåligt självförtroende då det gäller läsning och skrivning. Taube anser att det finns ett samband mellan svagt självförtroende och bristande läsförmåga (Taube, 1995).

Michel Foucaults (2001) teori om disciplin kommer även att användas. Teorin grundar sig på kärnfamiljen, det vill säga relationen mellan föräldrar och barn, där föräldrar disciplinerat sina barn efter yttre scheman från olika institutioner i samhället. Institutionerna är skolan, armén och olika medicinska institutioner. I dessa institutioner har individer fått lära sig vad som är normalt samt vad som är onormalt (Foucault, 2001).

Karin Taubes tankar om självbild och läs- och skrivsvårigheter/dyslexi kommer att sättas i relation till Michel Foucaults teori om skolan som institution där individer disciplineras i samhället, och lär vad som anses normalt respektive onormalt.

3. FORSKNINGSBAKGRUND

3.1 Historisk bakgrund

I tidigare forskning användes begreppet ordblindhet. Numera har begreppet ordblindhet ersatts av ordet dyslexi. Dock användes ordet dyslexia redan på 1930-talet för att beskriva allvarliga läs- och skrivsvårigheter i samband med en förvärvad hjärnskada. Under 1950-talet var intresset för dyslexi i Sverige stort. Forskningen fokuserades på elever i den svenska skolan. Detta intresse svalnade dock under 1970-talet (Stadler, 1994).

År 1896 beskrev en engelsk ögonläkare vid namn Morgan en pojke med normalbegåvning, bra uppväxtförhållanden och lärare med god pedagogik i skolan. Trots dessa förutsättningar hade pojken svårigheter med att läsa och skriva, han hade svårt med synminnet. Morgan antog att problemet berodde på svagheter som rörde synen (Myrberg, 2007; Ericson, 2007). Svårigheterna pojken hade med läsningen grundade sig på en medfödd hjärnskada hävdade Morgan. Denna åsikt skulle komma att genomsyra sekelskiftets läsforskning (Ericson, 2007). I Sverige på 1920-talet såg en skolläkare vid namn Alhild Tamm samma svårigheter som Morgan. Hon ansåg till skillnad från Morgan att problemet inte hade med synsinnets funktion att göra, utan orsaken berodde på språkliga funktioner (Myrberg, 2007).

Den amerikanska neurologen Samuel Orton framförde år 1928 en teori om att problemet med mönsterigenkänning orsakades av brist på kommunikation mellan hjärnhalvorna. Teorin hade stor inverkan på både forskare och allmänheten gällande ordblindhet. Från 1920-talet fram till 1980-talet gjordes inga större framsteg i forskningen om dyslexi. Det kom en hel del teorier, men dessa grundade sig i stort sätt på Ortons teorier om hjärnhalvorna. Andra teorier hävdade att dyslexi berodde på känslomässiga störningar i barnens uppväxt. Ortons teori blev inte ifrågasatt förrän år 1985. På 1950-talet studerade en forskare vid namn Hallgren familjer som i olika grad hade drabbats av dyslexi. Denna forskning upprepades i andra undersökningar de kommande åren. Undersökningen visade att det fanns störningar i tal och språk hos personer med dyslexi. Det fanns ingen koppling mellan att vara vänsterhänt eller brist på intelligens i samband med dyslexi. Vidare påstod man att pojkar i större utsträckning drabbades av dyslexi än flickor. Det sågs även ett samband mellan dyslexi och arvsanlagen (Myrberg, 2007).

1990 var internationella läskunnighetens år. Detta innebar att medierna skulle lägga fokus och intresse på läsning och läskunnighet runt om i världen. Samma år fastställdes dyslexi som ett funktionshinder i Sverige. Existerar ett funktionshinder har man även rätt till statligt och kommunalt stöd i form av bland annat ekonomisk hjälp (Druid Glentow 2006).

3.2 Dyslexi

Dyslexi är ett av västvärldens vanligaste handikapp och brukar klassificeras som ett funktionshinder för både vuxna och barn. Dyslexi innebär att personer med denna diagnos har svårigheter med att både läsa och skriva (Zetterqvist Nelson, 2003). Dyslexi innebär svårigheter med att uppnå god läsförmåga trots adekvat intelligens, utbildning och social bakgrund. Det finns en ömsesidig förståelse för att dyslexi är en neurologisk funktionsnedsättning med genetisk grund. Detta till trots och efter flera år av undersökningar har teoretikers olika uppfattningar om den neurologiska och kognitiva grunden till dyslexin diskuterats hävdar Ramus (2003) i artikeln "Developmental dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction?". Louise Bjar och Caroline Liberg (2003) anser att dyslexi innebär svårigheter med att kunna hantera och urskilja språkets struktur. Det bör enbart talas om dyslexi då det handlar om en persons läskunnighet och inte intelligensnivå.

I "The theory and practice of effective teaching for dyslexic learners" påpekar Rack (2005) att dyslexi kan finnas hos alla oavsett intelligensnivå. Dyslexi är inte något som går att befrias i från genom speciella dieter eller psykologiska träningsprogram, dock behöver dyslektiker stöd och hjälp för att underlätta svårigheterna. Dyslexi är inte ett motoriskt- eller visuellt problem, det kan däremot vara en svårighet som existerar i samband med specifika språkliga svårigheter som är grunden till dyslexi.

Under de senaste decennierna har forskningen kring dyslexi kommit att utvecklas inom olika områden. Olika experter behärskar flera olika domäner till exempel neurovetenskap, genetik, specialpedagogik, lingvistik och psykologi (Myrberg, 2007). Ett ständigt återkommande problem är definitionen av dyslexi (Høien, Lundberg, 1999). Olika forskare och teoretiker beskriver begreppet på olika sätt och ur olika vinklar. Enligt Høien och Lundberg (1992) är det brukligt inom dyslexiforskningen att definiera begreppet ur ett negativt perspektiv.

Dyslexi är det som blir kvar sedan alla andra orsaksfaktorer har eliminerats (Høien, Lundberg,1992:53)

Høien och Lundberg (1992) menar att denna definition av begreppet dyslexi är för negativ och väljer därför att använda sig av följande definition:

Dyslexi är en störning i kodningen av skriftspråket, orsakad av en defekt i det fonologiska systemet.(Høien, Lundberg, 1992:53).

Med denna definition av begreppet dyslexi menar Høien och Lundberg att det finns dyslektiker på olika intelligensnivåer. Det kan även finnas olika tilläggshandikapp som till exempel emotionella och pedagogiska funktionshinder (Høien, Lundberg, 1992).

Druid Glentow (2006) menar att det råder en terminologisk förvirring runt begreppet dyslexi och anser att det enbart är rätt att använda ordet dyslexi om en elev fått en psykologisk och medicinsk utredning. Termen specifika läs- och skrivsvårigheter kan ibland användas istället för termen dyslexi. I pedagogiska sammanhang är det inte ovanligt att definitionen specifika läs- och skrivsvårigheter används istället för dyslexi (Druid Glentow 2006). Specifika läs- och skrivsvårigheter innebär att läs- och skrivsvårigheterna inte kan kopplas samman med sociala, psykologiska eller pedagogiska faktorer (Zetterqvist Nelson 2003).

Den officiella definitionen av dyslexi är en formulering som publicerades av världsfederation för neurologi 1968:

A disorder manifested by difficulty in learning to read, despite conventional instruction, adequate intelligence and sociocultural opportunity. It is dependent upon fundamental cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin. (Druid Glentow, 2006:9)

Den svenska definitionen av dyslexi är följande: Dyslexi är en störning som visar sig i vissa språkliga funktioner med fokus på det fonologiska som innebär språkets ljudmässiga form (Myrberg, 2007).

Høien och Lundberg (1999) menar att det inte finns någon klar gräns som kan förklara om läsaren har dyslexi eller enbart är dålig på att läsa. Enligt Høien och Lundberg innebär dyslexi

att individer har stora problem med att tillgodose sig själv med en normal läsfärdighet (Høien, Lundberg, 1999). Dyslexi är en störning som ger sig tillkänna i de språkliga funktioner som är betydelsefulla för att kunna bruka skriftens principiella regler vid kodning av språket. Störningen innebär att de drabbade har svårigheter med att koda av ord vid läsning. Dyslexi går ofta i arv och man tror att det finns ett genetiskt samband. Dyslexi försvinner inte helt och hållet för den drabbade. Dock kan läsningen bli bättre, men rättstavningssvårigheterna brukar oftast finnas kvar. Problemen med de fonologiska färdigheterna består oftast hela livet (Høien, Lundberg, 1999) (Myrberg, 2007).

Zetterqvist Nelson (2003) påpekar att definitionen av dyslexi ständigt diskuteras, men att orsaken inte slutgiltigt kan fastställas. Dyslexi är ett stort forskningsfält och är fördelat på olika områden:

1. Utredning och undersökning av biologiska anledningar.
2. Försök till att finna svårigheternas grundorsaker.
3. Kriterier för diagnostisering av dyslexi.
4. Förväntade synvinklar av läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.
5. Åtgärder för läs- och skrivsvårigheter.

Många har granskat den traditionella dyslexiforskningen utifrån olika perspektiv. Forskningen är till största delen inriktad på att individens funktionshinder är av biologisk härkomst, därmed hamnar de sociala, kulturella och historiska omständigheterna i skymundan. De främsta kritikerna inom dessa områden är pedagoger och specialpedagoger. Den andra aspekten inom dyslexiforskningen innebär att forskare menar att de sociala och kulturella aspekterna läggs åt sidan och detta leder till att förståelsen av inlärningssvårigheter inte blir fördjupade, kopplat till aspekter som klass, kön och etnicitet. Dyslexiforskningen handlar om avkodningsförmåga anser kritikerna. Detta leder till en ensidig fokusering på läs- och skrivaktivitet. Kritiken härstammar mestadels från den samhällsliga och humanistiska forskningen (Zetterqvist Nelson, 2003).

3.2.1 Dyslexi och hjärnan

Olika medicinska undersökningsmetoder har resulterat i att strukturella (anatomiska) och funktionella (neurofysiologiska) rubbningar i hjärnan funnits (Ericson, 2007). I en rad undersökningar har Galaburda studerat hjärnor på avlidna individer med dyslexi, fokus har

legat på området Planum temporale i höger och vänster hjärnhalva (Høien, Lundberg, 1999) (Ericson, 2007).

I studier av hjärnans uppbyggnad hos dyslektiker har det visat sig att det finns en avsaknad av normal asymmetri mellan höger och vänster hjärnhalva i Planum temporale, det är den del som sitter i vänster tinninglob som har stor betydelse för språkutveckling och perception av talet och som vanligtvis är mer utvecklad i den vänstra än i den högra hjärnhalvan (Høien, Lundberg, 1999) (Ericson, 2007). En icke normal utveckling av vänster Planum temporale kan vara grunden till dyslexi. I dessa fall kan höger hjärnhalva bli dominant och mer utvecklad, detta kan innebära en ökad kreativ fantasi och konstnärlig talang hos en dyslektiker (Ericson, 2007). Galaburda har även upptäckt cellstrukturer som var avvikande hos dyslektiker i jämförelse med icke-dyslektiker. I de undersökta hjärnorna fann man vårtliknande samlingar av celler i områden där nervceller normalt inte ska finnas. Dessa var utspridda över stora områden i hjärnans vänstra sida. Galaburda menar att dessa skador är en medfödd åkomma som uppstått i mitten av fosterutvecklingen då nervsystemet är i sin mest känsliga fas (Høien, Lundberg, 1999).

Efter flera års undersökning har forskare upptäckt att de svårigheter som dyslektiker har med ordavkodning har ett direkt samband med svagheter i lillhjärnan. Högra delen av lillhjärnan har förbindelse med vänster frontallob som är viktig i samband med språkliga uppgifter som till exempel fonologiska färdigheter och artikulation (Nicolson, Fawcett, 1994).

3.3 Läs- och skrivsvårigheter

Druid Glentow (2006) anser att ordet dyslexi i sig har använts för mycket och en viss form av inflation uppkommit kring begreppet (Druid Glentow 2006). Det kan vara svårt att skapa sig en uppfattning om långsam läs- och skrivutveckling har ett samband med motivation och intresse för läs- och skrivaktiviteter, eller om det handlar om språkliga svårigheter med fokus på det fonologiska som gör att inläringen kan bli svår och långsam. Ordet dyslexi ska användas med försiktighet då det gäller yngre barn och istället använda begreppet läs- och skrivsvårigheter (Bjar och Liberg, 2003). Läs och skriva är som att tala och lyssna, språkliga aktiviteter. Barn med språkstörningar får även problem med det skrivna språket. En generell språkstörning är en funktionsnedsättning och kan leda till bestående problem enligt Föhrer (2007).

Dyslexi tar sig i uttryck på olika sätt och i olika grad av svårigheter, från enklare bokstavsförväxlingar till omöjlighet att kunna läsa och skriva. Alla svårigheter som rör läsning och skrivning behöver inte ha ett samband med dyslexi. Det kan finnas olika orsaker till dessa svårigheter, till exempel att inte relevant undervisning erbjudits eller på en svag intelligens och utvecklingsstörning. Även personer med svåra hörsel- och synskador kan ha problem med läsning och skrivning. Därmed bör ibland begreppet läs- och skrivsvårigheter användas istället för dyslexi. Begreppet läs- och skrivsvårigheter är allmänt känt, men om begreppet specifika läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi används frågar sig många vad det innebär (Stadler, 1994). Druid Glentow (2006) anser att pedagoger skall vara försiktiga med att använda ordet dyslexi och istället använda sig av ”specifika läs- och skrivsvårigheter”. Dock måste de specifika läs- och skrivsvårigheterna avskiljas från de generella.

Har du en elev som är verbalt begåvad, med ett bra ordförråd, är road av ordlekar, har ett gott ordflöde men samtidigt har en långsam läsning med fel läsningar samt rättstavningsproblem, kan du anta att det handlar om just specifika läs- och skrivsvårigheter (Druid Glentow, 2006:10).

De generella läs- skrivsvårigheterna kan kopplas samman med allmänna inlärningsvårigheter som är bundna till fysiska, intellektuella, emotionella eller sociala orsaker samt en kombination av dessa. Det kan även vara pedagogiska orsaker, frånvaro från skolan, byten av lärare och skola eller av andra orsaker i skolgången. Andra orsaker till elevers läs- och skrivsvårigheter kan vara en brist av strukturerad och genomtänkt metodik, där läs- och skrivinläringen börjar för tidigt eller går i ett för snabbt tempo (Druid Glentow, 2006).

Reversaler innebär att kasta om bokstäver i ord. Detta och problem med meningsbyggnader i det skrivna språket är ett exempel på hur läs- och skrivsvårigheter kan framträda. God läsförståelse innebär således en automatiserad avkodningsförmåga, kunskap och förståelse om skriftspråket, ordval och meningsbyggnad. Det är även viktigt med ett bra ordförråd samt kunskap och erfarenheter att referera till (Druid, Glentow, 2006).

Läs- och skrivsvårigheter kan visa sig på olika sätt. Till exempel:

- Svårigheter med normal studietakt.
- Hackig läsning, stannar upp och läser om, läser långsamt.
- Huvudvärk av att läsa, trötthet, konstig känsla i ögonen.

- Otydlig artikulation eventuellt för att dölja sina avkodningsproblem, gissar ord.
- Kasta om bokstäver eller hela ord, läsa fel på små ord, utelämnar ord.
- Svårigheter med bokstavsföljden i alfabetet, problem med att slå i ordlistor.
- Osäkerhet på bokstävernas ljud, blandar ihop bokstäver.
- Blandar ihop stora och små bokstäver, vokaler och konsonanter.
- Handstilen är otydlig, skriver ordet som det låter.
- Svårt att skilja mellan tal- och skriftspråk (Druid Glentow, 2006).

Till skillnad från långsam läsning finns det elever som har en god avkodningsförmåga, men deras ordförråd och kunskaper är otillräckliga för att kunna ta till sig texters innehåll på ett godtyckligt sätt. Elever kan även ha svårt att ta till sig textens innehåll när de läser texter på egen hand, men visar ett bättre resultat då de lyssnar på en uppläst text. Bristande läsförståelse kan ha en inverkan på samtliga ämnen i skolan. Att eleven känner att han/hon inte förstår texten leder till en känsla av oduglighet och sämre självförtroende. När det gäller skrivsvårigheter kan det leda till att elever inte vill skriva överhuvudtaget. Elever upplever att de inte kan skriva det de vill och har därför problem med stavningen (Druid Glentow, 2006).

3.4 Diagnostisering

Høien och Lundberg (1992) anser att diagnostiseringen av läs- och skrivsvårigheter/dyslexi innebär att man kartlägger, bedömer och utreder elevers svårigheter inom området. Detta bör i sin tur leda till ett pedagogiskt arbete som syftar till att hjälpa eleven att vara så effektiv som möjligt. Med diagnostisering anses det i pedagogiska sammanhang oftast regelbundna undersökningar eller grundligt genomförda test. Ordet diagnos kan förklaras med innebörden genom kunskap. Syftet med diagnostisering är att kunna anpassa och förbättra undervisningen för enskilda elever i de olika skolämnena (Stadler, 1994).

Det är viktigt att upptäcka dyslexi så tidigt som möjligt, för att förebygga svårigheter med läsning och skrivning så effektivt som möjligt. Sekundära svårigheter och effekter såsom emotionella och sociala svårigheter, arbetslöshet och svårigheter med utbildningar kan även minimeras. Detta påpekas av Siegel (2005) i artikeln ”Early identification and intervention to prevent dyslexia.” Frylmark, (2003) anser följande i artikeln ”Logopedutredning av läs- och skrivsvårigheter – klinisk praxis”: Vid utredning av läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är det oftast logopedens uppgift att komplettera den utredning som skolan genomfört. Detta för att kartläggningen av svårigheterna skall fördjupas. Den logopediska utredningen innebär att

diagnosen specifika läs- och skrivsvårigheter fastställs genom att undersöka de språkliga faktorerna (Myrberg, 2007).

Det finns fyra olika utredningar vid diagnostisering av läs- och skrivsvårigheter/dyslexi:

1. Pedagogisk utredning av specialpedagog med expertis inom området läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Syftet är ett åtgärdsprogram med förslag på skolsituationens förbättringar utifrån ett individperspektiv.
2. Psykologisk utredning kartlägger barnets funktion och behov för bättre individuell hjälp, lämpliga åtgärder och efterföljande utvärdering. Det psykologiska testet utgår bland annat från kognitiva funktioner där logiskt tänkande och minnesfunktioner testas.
3. Medicinsk utredningen/neuropsykiatrisk utredning ur ett skolhälsoperspektiv. Tittar på elevens utveckling från fostertid till nutid. Sjukdomar och utveckling noteras. Ser om elevens språkutveckling är normal. Undersöker elevens minne, motorisk kontroll och uppmärksamhet.
4. Logopedisk utredning medför en kvantitativ och en kvalitativt språklig analys. Många barn med läs- och skrivproblem har även en språklig funktionsnedsättning och en bristande språklig medvetenhet *Svenska dyslexiföreningen* (2006) ”Modell för utredning av läs- och skrivsvårigheter”

Riktlinjer för diagnostisering av dyslexi är hämtade från ICD-10 (The international Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems). Inom sjukvården är det logopedier som ställer diagnosen dyslexi efter de riktlinjer som finns hos ICD-10 (Myrberg, 2007). Vid utredning av dyslexi används standardiserade läs- och skrivprov samt intelligenstest. Detta är grunden för utredningen som i slutändan kan leda fram till att individen får en diagnos. Resultatet av dessa undersökningar sammanställs med psykologiska, pedagogiska och medicinska undersökningar. Detta ligger till grund för att lokalisera läs- och skrivsvårigheter samt de bakomliggande faktorerna och vilken behandlingsmetod som anses vara bäst lämpad (Stadler, 1994).

Utredningar av dyslexi görs främst inte inom sjukvården utan av skolpsykologer eller specialpedagoger för skolans eller föräldrarnas räkning. Det finns ingen statlig reglering för hur dyslexiutredningen skall genomföras, i de flesta fall får skolan bestämma själv. En utgångspunkt för skolan vid utredning av dyslexi är regelbundna läs – och skrivtest, där

ordavkodning, läshastighet och ordförråd bedöms. Ibland även tester som rör den fonologiska medvetenheten hos individen. Svenska dyslexiföreningen har riktlinjer gällande läs- och skrivsvårigheter, som innebär att man skall genomföra läs- och skrivtest på elever i ett tidigt stadium (skolår 2) (Myrberg, 2007).

Gillberg och Ödman (1994) menar att det är viktigt att en diagnos blir ställd, för att den diagnostiserade skall få optimal hjälp och stöd. Gillberg och Ödman (1994) tycker även att en diagnosen dyslexi kan leda till att oro minskar då problemet är lokaliserat. Zetterqvist Nelson (2003) anser att diagnosens relevans har fått minimal uppmärksamhet inom traditionell dyslexiforskning och tycker det är relevant att ställa frågor som rör elevers identitet och självförtroende vid diagnostisering. Det är viktigt att eleven sätts i fokus och att hans/hennes självförtroende inte hämmas vid en diagnostisering utan snarare stärks.

Vissa elever ser diagnosen som ett hjälpmedel för att få den hjälp och stöd de behöver. Andra elever kan uppfatta diagnosen i exakt motsatt riktning. De ser sig då som annorlunda. Det kan vara svårt för eleven att motta diagnosen och att förstå att det handlar om hans/hennes problem. Det kan också medföra problem hemifrån där personer i omgivningen har svårt att acceptera att deras barn eller närstående fått en diagnos. Detta kan leda till att eleven hamnar i en spiral där motivationen sjunker och en känsla av hopplöshet infinner sig. Det finns även elever som kan uppfatta det som svårt att behöva inse vikten av att behöva specialundervisning. Vissa elever pratar öppet om sin dyslexi respektive läs- och skrivsvårigheter, medan andra aldrig nämner det. En del beskriver diagnosen som en del av sig själva till exempel: ”Jag har dyslexi.” Vissa beskriver diagnosen som en del av skolan och använder det i samband med diskussioner som rör skolan och undervisningen, speciellt specialundervisningen (Zetterqvist Nelson, 2003).

3.5 Självkänsla/Självförtroende

Jag ville läsa en artikel i tidskriften Hund. Men om det här var biblioteket, var fanns tidskrifterna, var fanns då hund? Till vänster innanför entrén satt folk och bläddrade i tidningar, där alltså. Jag gick och tittade en stund bland hyllorna, hur gjorde man? Snart tyckte jag folk stirrade, att jag hade ”Dyslektiker” skrivet i pannan. Gick därifrån alltså. Till en dataskärm för att söka mig en bok om kläder från artonhundratalet. En lång lista kom upp under rubriken ”kläder”. För att kunna avläsa orden på bildskärmen måste jag ljuda varenda ett. Om folk står bredvid och väntar så låtsas jag läsa. Egentligen

försöker jag leta mig fram till ett ställe där jag kan fästa blicken på nåt jag kan förstå. Ibland står det en bredvid och säger, att det står inte där, nu får du bläddra fram, och inte där, bläddra fram: medan jag fortfarande söker en bokstav att fästa blicken på. (Ekegren, 1996: 52)

Ovanstående citat kommer från boken *Det var ju inte dum jag var – 13 dyslektiker begär Ordet* 1996. Personen som berättar beskriver känslan som upplevs då biblioteket besöks. Med detta citat som utgångspunkt inledes härmed diskussion om självkänsla och självförtroende hos personer med diagnosen dyslexi.

Taube (1995) reder ut självbegreppet som innefattar självuppfattning, jag - uppfattning, själ, jaget, och självbild. Taube menar att självbegreppet är ett begrepp med många namn och att det råder stor förvirring kring begreppsområdet. Taube anser att självbegreppet handlar om självförtroende, självuppfattning och självbild.

Ett stort antal dyslektiker har en negativ självbild och bristande självförtroende på grund av tidigare misslyckanden. När barn med dyslexi börjar skolan möts de kanske för första gången av upptäckten att de inte kan läsa eller skriva. Detta leder till att eleverna själva på ett tydligt sätt kan se och betrakta hur självkänslan förändras. Eleverna ser hur deras klasskamrater läser och skriver medan de själva inte förstår hur bokstäverna skall användas. Dyslektiker kan känna vanmakt när de ser att saker är enkla för omgivningen, men själva inte förstår och kan inte se strukturen i ord eller meningsbyggnader. Känslan av misslyckande och otillräcklighet har en negativ inverkan på inlärningsförmågan och intresset för att lära drabbas negativt. Det blir en ond spiral som både förvärrar situationen i skolan och i hemmet (Stadler, 1994). Druid Glentow (2006) anser att om en individ uppfattar sig själv som dum på grund av misslyckanden drabbas till slut självkänslan. Det är viktigt att elever med negativa erfarenheter får möjlighet att lyckas någon gång.

Elevens reaktion av misslyckanden kan te sig som att skolan blir ett nödvändigt ont, som måste genomlidat. Elevens beteende kan bli inåtvänt, utagerande eller en känsla av uppgivenhet. Att inte helt förstå texten i böckerna, inte helt kunna genomföra skrivuppgifterna och samtidigt acceptera att det mesta som läraren vill förmedla inte kan uppnås av eleven. Detta kan leda till att elever i slutändan får en sämre självbild och ett sämre självförtroende (Druid Glentow, 2006). Louise Bjar och Caroline Liberg (2003) skriver om glädjen som uppstår hos ett barn då den första bokstaven blivit skriven. Frustration och besvikelse är lika

stor när ett barn inte klarar av att skriva och inte utvecklar läsförmåga i samma hastighet som kamraterna. De barn som har problem och inte lyckas med skrivningen känner sig misslyckade och tappar självförtroendet. Det kan kännas extra jobbigt med misslyckandet eftersom skolans inläring och undervisning grundar sig på att man kan läsa och skriva. De krav som rör läs- och skrivförståelse i samhället ökar. Elever med läs- och skrivsvårigheter hanterar sitt funktionshinder på olika sätt, vissa blir tysta och undviker att ta plats i klassrummet. Detta kan leda till att eleven uppvisar ett beteende som kan tolkas som lathet eller rent av trotsighet, vilket kan tolkas som negativt av lärare och föräldrar (Stadler, 1994).

Även som vuxen med läs- och skrivsvårigheter kan det vara svårt att möta kraven från samhället, gällande läsning och skrivning. Detta kan påverka när det gäller val av studier och yrke (Taube, 1995). Både barn och vuxna med läs- och skrivsvårigheter möts flera gånger av händelser där risken är stor att deras läs- och skrivfärdigheter kommer att avslöjas. Mycket kraft går åt till att dölja sina svårigheter för att det inte ska avslöjas (Druid Glentow, 2006).

Trygghet hemifrån är viktigt för självförtroendet. Barn och vuxna som bär med sig ett nedsatt självförtroende och får ett negativt bemötande i skolan eller på arbetet riskerar att få ett ännu sämre självförtroende. Elever i skolan kan vid sådana fall bli retade och vuxna kanske ställer för höga krav på sig själva som är för svåra att uppnå, leder till misslyckande och självförtroendet dalar. Elever med läs- och skrivsvårigheter som har misslyckats tidigare i sin skolgång är oftast bekymrade över att drabbas av nya misslyckanden i framtiden och en känsla av otillräcklighet kan infinna sig (Druid Glentow, 2006).

3.6 Tidigare forskning som berör självbild och upplevelser kring läs- och skrivsvårigheter/dyslexi

Forskning gällande individer med dyslexi och läs- och skrivsvårigheter på gymnasiet och efter skoltiden är relativt begränsad. Några få forskare har inriktat sig på att undersöka vuxna med läs- och skrivsvårigheter. Ekegren (1996) beskriver hur tretton individer med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi känner sig dumma, fast att de vet att de inte är det, på grund av sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Ekegren (1996) försöker förmedla upplevelser som personer med dyslexi haft då de besökt bibliotek samt den självbild dyslektikerna har gentemot sig själva. Gustavsson (2005) behandlar det faktum att de läs- och skrivsvårigheter som finns hos barn oftast finns kvar i vuxen ålder. Gustavsson (2005) frågar sig hur viktigt det är att kunna

läsa och skriva i dagens kunskapssamhälle, samt hur självkänslan påverkas då läs- och skrivförmågan inte räcker till. Genom intervjuer med industriarbetare visar författaren hur nödvändigt det är att kunna läsa och skriva för att kunna utföra sina arbetsuppgifter.

Zetterkvist Nelson (2003) har genomfört en studie baserad på 20 barn med diagnosen dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter. I studien berättar barnen om sig själva med fokus på sina diagnoser. Det centrala i undersökningen är hur barnen ser på sig och sitt vardagsliv. Även diagnosens betydelse för vuxna personer till exempel föräldrar och lärare i barnens omgivning diskuteras. Resultatet visar att eleverna ibland ser diagnosen som en del av skolan, ibland som en del av sig själv. Även Taube (1995) har undersökt skolbarns självbild och läsinlärning. Hon anser att det finns ett samband mellan en svag självbild och läs- och skrivförmåga. Strömbom (1999) är själv dyslektiker och diskuterar om sina egna upplevelser och drar slutsatser ur sina egna erfarenheter av skolgången. Strömbom (1999) resonerar kring vikten av att upprätthålla en positiv attityd och förståelse såväl i som utanför skolan. Ericson (1999) beskriver olika individers upplevelser och tankar kring sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och vikten av tidig utredning för tidig hjälp. Ericson (1999) beskriver även läs- och skrivsvårigheter/dyslexi ur internationella och nationella perspektiv.

Föhrer och Magnusson (2003) återberättar en persons läs- och skrivsvårigheter i samband med dennes skolgång och ger en översikt av aktuell forskning gällande kompenserande hjälpmedel. De visar på ett grundläggande sätt hur elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi kan använda sin intellektuella kapacitet i skolarbetet. Davis (1999) är även han dyslektiker och beskriver sina egna erfarenheter. Davis (1999) hävdar att dyslexi och intelligens inte hör ihop. Därmed är det inte konstigt att dyslektiker har talanger eller gåvor som är utöver det vanliga. Davis (1999) ifrågasätter den gamla definitionen och synen på handikappet dyslexi. Ifrågasättandet grundas på erfarenheter som egen dyslektiker samt flera år som lärare. Widqvist och Widqvist (2006) lyfter fram en rad personer med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och deras upplevelser och svårigheter i samband med skolsituationen. Deras bok visar också vägar för hur individer med läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi skall hantera sina svårigheter på olika sätt.

Hellberg (2002) har en diagnostiserad dyslexi och berättar om sina svårigheter när det gäller läsning och skrivning, även hur hon går tillväga för att memorera hur ord ser ut och stavas. Hon beskriver hur det är att försöka lära sig trots dyslexi. Lindell (2000) använder sig av olika

exempel som individer med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi upplever vid olika situationer. Lindell (2000) menar att boken är avsedd för alla som ska undervisa vuxna människor med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Boken ger en översiktlig bild av vad läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är samt hur olika undervisningsmetoder kan användas. Ericsons (2007) bok handlar om utredningar av läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Undersökningen grundar sig på var hindren ligger när det gäller läsning och skrivning. Forskningen visar att en enkel synundersökning i samband med en pedagogisk utredning kan ge svar på orsakerna till läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

3.7 Kompenserande hjälpmedel

Dyslektiker behöver hjälp med uppläsning av information och med att söka kunskap. Det är ett problem för dyslektiker att det är ovanligt med berättande undervisning i dagens skola. Alla individer har olika egenskaper och begåvning. Vad det gäller inläring finns det en dominans av vissa egenskaper, det kan vara av visuell art eller av auditiv art. Vid den visuella inläringen tar man bäst in informationen via ögonen. Visuella individer vill ofta se och betrakta för att tänka i ord och bilder. Vid auditiv inläring tar man bäst in genom hörseln. Auditiva individer vill lyssna på det som sägs och har lätt att komma ihåg det som sagts (Widqvist och Widqvist, 2006).

Datorer och den tekniska utvecklingen har bidragit till att kompenserande hjälpmedel används allt mer för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Mottagandet har varit både positivt och negativt. Till en början användes datorer för att elevernas fonologiska medvetande skulle tränas upp (Föhrer och Magnusson, 2003). Om det ska finnas någon glädje av att läsa eller lyssna på litteratur måste personen själv få bestämma hur detta skall göras. Vid lästräning kan både böcker och band/Cd- skivor användas parallellt med varandra. Band och skivor är inspelade med olika hastigheter för att elever ska kunna lyssna samtidigt som de läser en tryckt upplaga av samma text (Lundgren och Ohlis, 2003). Föhrer och Magnusson (2003) påpekar att alla hjälpmedel inte är anpassade eller funktionella för alla individer. Det som anses vara ett stort utbyte för en elev kan vara ofullständigt och störande för en annan.

Det har blivit allt vanligare att böcker läses in på Cd-romskivor. Främst är det Talboks- och punktskriftsbiblioteket (TPB) som tillhandahåller dessa skivor. Skivorna kan antingen spelas upp på ett installerat program i datorn eller med en extern uppspelningsapparat som heter

Daisyspelare (Digitalt audiobaserat informationssystem). Med Daisyspelaren kan det bläddras fram och tillbaka till tidigare lästa sidor genom att sätta bokmärke. Som skriv- hjälpmedel finns ordbehandlingsprogram för att formulera bokstäver och stava rätt (Lindell, 2000). Stavningskontroll möjliggör att stavningsproblemen minimeras. Felstavade ord markeras och alternativ på det rättstavade ordet ges. Skribenten får själv välja det alternativ som han/hon tror är det rätta (Föhrer och Magnusson, 2003).

Stava rätt är ett program som hjälper till att minimera stavfel i en text. Wordfinder fungerar som ett synonymlexikon för att underlätta skrivandet. Talsynteser fungerar på så sätt att texten blir uppläst, varje gång ett ord skrivs blir det uppläst av datorn (Lindell, 2000).

4. METOD OCH MATERIAL

4.1 Metodbeskrivning

Innan undersökningen genomfördes diskuterades vilken form av metod som var bäst lämpad för ändamålet. Först var planen att använda en kvantitativ metod bestående av enkät eller frågeformulär. Detta hade varit en fördel om vi skulle ha sökt ett statistiskt resultat (Backman, 1998). Efter eget övervägande och samtal med specialpedagoger på de två skolorna togs beslutet att intervju var den bästa undersökningsmetoden (bilaga 1), det vill säga en kvalitativ metod. Detta med hänsyn till deltagarna då specialpedagogerna ansåg att det var enklare för elever med specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi att svara på frågorna i intervjuform. Valet av intervju handlade också om att fånga elevens egen syn på sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Intervjufrågorna var bestämda på förhand med inriktning på ett specifikt intresseområde, på detta sätt blir intervjuerna mer strukturerade (Winter, 1992) och inriktade på elevernas egna upplevelser av sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i skolans miljö.

Frågorna som ställts är av muntlig härkomst (Backman, 1998), det vill säga muntliga. Undersökningen är genomförd på två gymnasieskolor i två olika kommuner. Fem elever med diagnoserna specifika läs- och skrivsvårigheter samt dyslexi har intervjuats. Eftersom syftet var att undersöka hur eleverna såg på sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi valde vi att genomföra semistrukturerade intervjuer, vilket kan innebära att den intervjuade använder sina

egna upplevelser och tankar för att förmedla och ge svar på frågorna. Det finns alltså inget förutbestämt svar (Denscombe, 2000). Intervjuerna är ordagrant återberättade och transkriberade i text. Därefter har elevernas svar analyserats.

4.2 Urval

Elever med diagnostiserade läs- och skrivsvårigheter/dyslexi valdes för att begränsa undersökningens omfång. Uppsatsens syfte är att undersöka elevers syn på sina egna svårigheter därmed fann vi det mest lämpligt att intervjua dem som är diagnostiserade. Genom att kontakta specialpedagoger på de två gymnasieskolorna vidarebefordrade de vårt önskemål om att få respondenter med en diagnosen specifika läs- och skrivsvårighet eller dyslexi. Därefter har specialpedagogerna undersökt om det fanns några frivilliga respondenter. När respondenter visat sitt intresse har uppsatsförfattarna och respondenterna kontakt varandra.

Fem gymnasieelever med en utredd diagnos anmälde sitt intresse. Åldern på respondenterna valdes på grund av den personliga uppfattningen att gymnasieelever borde ha uppnått en grad av mognad jämfört med elever i lägre skolstadier och att de således kan besvara våra frågor på ett relevant och koncist sätt. Det grundar sig även på en begränsning av antalet respondenter, samt att uppnå en liten spridningsfrekvens. Denscombe (2000) anser att forskarens utgångspunkt blir att studera de människor som med störst sannolikhet kan komma med den information forskaren vill undersöka och har riklig kunskap inom det angivna området.

4.3 Beskrivning av respondenterna

Tabell 1: Beskrivning av respektive respondenter, med avseende på ålder, kön, diagnos samt ålder när diagnos ställdes.

Respondenter	Ålder	Kön	Diagnos	Ålder vid diagnos
A	17	Man	Specifika läs- och skrivsvårigheter	16 år
B	17	Kvinna	Specifika läs- och skrivsvårigheter	7 eller 8 år
C	16	Man	Dyslexi	11 år
D	18	Man	Dyslexi	7 eller 8 år
E	18	Man	Specifika läs- och skrivsvårigheter	14 år

4.4 Etiska överväganden

Respondenterna informerades i ett tidigt skede om deras anonymitet, vår tystnadsplikt, uppsatsens syfte och att de när som helst kunde avbryta fortsatt medverkan i intervjuerna (Winter, 1992). Vi har varit väl medvetna om att inte inkräkta på respondenternas integritet och att de respondenter som ställt upp och deltagit i vår undersökning har medverkat på en frivillig basis. I och med att specialpedagoger på de olika skolorna kontaktades i början och att de sedan kontaktade respondenterna har dessa själva kunnat avgöra om de velat medverka eller inte. Med hänsyn till anonymitet kommer inte skolornas och elevernas namn eller geografiskt omfång att omnämnas i uppsatsen. Skolorna benämns 1 och 2. Eleverna benämns Elev A, B, C, D och E.

Winter (1992) påpekar att betydelsen av etiska överväganden är ytterst relevant. Man ska ta hänsyn till de medverkande, det vill säga intervjupersonerna i vårt fall. Man ska ge fullständig och ärlig information om undersökningens syfte samt förklara hur resultatet av undersökningen kommer att presenteras. Respondenten skall tilldelas så mycket information

om undersökningen att den själv kan avgöra om medverkan känns trygg. Om respondenten ändrar inställning till medverkan efter avslutad undersökning bör man inte publicera någonting som respondenten har sagt, om personen inte själv accepterar det. Garanti för respondentens totala anonymitet skall uttalas samt att den information som tillges intervjuarna endast kommer att granskas av ett fåtal. Respondenten skall också ges information om att resultaten inte kommer att användas i något annat sammanhang.

Vetenskapsrådet (2002) beskriver att anonymiteten och alla personuppgifter eller namn skall elimineras från enkätsvar eller på prover, detta görs för att det inte skall gå att hänföra ett visst svar eller prov till en individ. I alla studier behöver forskaren ge löfte om anonymitet. I en undersökning är respondenternas anonymitet i högsta grad viktig när informationen är av privat och känslig karaktär. Hade informationen kunnat härledas till respondenten kan detta anses som kränkande för personen ifråga både när det gäller identitet och integritet.

4.5 Genomförande

Specialpedagoger på tre olika gymnasieskolor kontaktades, med endast två anmälde sitt intresse. De informerades om vilka vi var, vårt ändamål med uppsatsen och att vi skulle vilja genomföra en undersökning om det fanns möjlighet och frivilliga elever. Specialpedagogen på Skola 1 tog kontakt med de elever som kunde tänkas vilja ställa upp på intervju, och eleverna tog själva kontakt med oss via telefon eller e-post för tidsbestämning och information om undersökningen. Snabb respons innebar att undersökningen och intervjuerna omgående kunde påbörjas. På Skola 2 fick vi information om vilka elever som blivit tillfrågade och hänvisades att själva söka upp dem.

Under intervjutillfällena var enbart de två personer som genomförde intervjun samt intervjuobjekten närvarande. Detta för att skapa en god, trivsamt och gemytlig stämning för alla inblandade. Diktafon användes för att dokumentera det som sades. På så sätt kan sammanställningen av resultatet från intervjuerna redovisas på bästa sätt. Risken finns att ett visst bortfall kan uppstå om enbart anteckningar förs (Denscombe, 2000). Jämfört med en observation eller ett frågeformulär/enkät kan de intervjuade förmedla upplevda händelser och känslor på ett djupare plan (Winter, 1992). Det var under samtliga intervjuer samma person som skötte intervjun och samma som antecknade svaren. Vi var noggranna med att inte leda eleverna in på några spår eftersom detta inte skulle vara objektivt. De fick själva utveckla sina

svar om de kände att detta behövdes. Varje intervjutillfälle tog cirka trettio minuter att genomföra. Samtal fördes med respondenterna både före och efter intervjuerna för att de skulle få en så trygg uppfattning om vår undersökning som möjligt.

4.6 Metodkritik

Undersökningen genomfördes med semistrukturerade intervjuer. På grund av tidsbrist testades inte intervjufrågorna i den mån som önskats utan endast på en person med diagnosen specifika läs- och skrivsvårigheter innan intervjutillfället. Frågor som vi därefter inte fann lämpliga eller objektiva raderades. På så sätt gavs svar som ledde till att undersökningen kunde genomföras på andra respondenter.

Under intervjuernas gång uppkom frågor som inte var ämnade från början. Diskussion har förts huruvida dessa frågor skall presenteras i resultatet och om det finns någon bristande objektiv relevans med dem, det vill säga om de påverkar det slutliga resultatet. Efter noggrant övervägande och diskussion med vår handledare bestämde vi oss för att presentera dem.

En kvalitativ undersökning valdes för att gå djupare med våra frågor och inte se svaren ur ett statistiskt perspektiv. Hade en kvantitativ undersökning valts hade inte svaren på frågorna fått det djup som de slutligen fick. Semistrukturerad intervju som metod lämpade sig bäst till denna attitydundersökning för att få reda på vad respondenterna verkligen tycker, tänker, känner och upplever. Svaren är således öppna och respondenten utvecklar sina synpunkter (Denscombe, 2000).

Det som skiljer vår undersökningsmetod från strukturerade intervjuer är att den saknar bestämda svarsalternativ. Frågorna är mer ostrukturerade eftersom vi försöker formulera och förenkla frågorna så att respondenterna förstår dem. Enligt Winter (1992) är detta ostrukturerade intervjuer. Bjurwill (2001) anser att det är bekymmer med att sammanställa svaren från intervjuer vid redigering från band till papper då felcitering kan uppstå. Denscombe (2000) anser att man genom intervjuer tydligt kan se att människor svarar olika beroende på intervjuarens sätt att ställa frågorna. Denscombe (2000) anser också att det finns en risk med att respondenterna svarar på det sätt som de tror att intervjuaren vill. Winter (1992) påpekar att den interaktion som uppstår mellan respondent och den som för intervjun under intervjutillfället har betydelse för fortlöpningen av intervjun och vad slutresultatet blir.

4.7 Undersökningens tillförlitlighet

I den mån det gick försökte vi att inte påverka respondenterna, samtidigt finns det en medvetenhet om att detta kan ha skett omedvetet. Vid vissa svar kan nickningar ha förekommit, vid andra inte. Detta har inte varit avsiktligt.

Frågorna är ställda på samma sätt och av samma person vid varje intervjutillfälle, för att göra intervjuerna så lika som möjligt, vilket ökar dess tillförlitlighet (Denscombe, 2000). Denscombe (2000) utgår från tre punkter som kan ha betydelse för uppsatsers tillförlitlighet. De är följande: om forskningens mål med syfte och teori är likadana, om forskningen är genomförd på exakt samma sätt samt på vilka sätt besluten angående urval har fastställts. Om de tre punkterna gällt vid vår undersökning kan vi endast anta att samma resultat kunnat presenteras vid en ytterligare undersökning, det är en förhoppning. Olika faktorer kan ha spelat in, såsom vilken målgrupp intervjuerna representerar. Tillförlitlighet vid kvalitativa intervjuer innebär att intervjuaren är en del av forskningsinstrumentet (Denscombe, 2000).

Respondenterna har informerats om syfte, mål och anonymitet med undersökningen, vilket styrker de etiska övervägandena och ökar tillförlitligheten. Hänsyn bör tas till att detta är en attityd undersökning och således är det elevernas egen uppfattning resultatet grundar sig på.

5. RESULTATREDOVISNING, ANALYS OCH DISKUSSION

5.1 Resultatredovisning

I följande avsnitt analyseras och diskuteras svaren på de frågor som respondenterna givit oss. Vi kommer att analysera och diskutera svaren utifrån litteratur och forskning som berör läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Eftersom vi analyserar resultaten med hjälp av litteraturen innebär detta att analysdelen klargörs med diskussioner.

Diskussionerna hjälper och lyfter upp analysen så att resultaten blir mer tydligt för läsaren. Efter resultatredovisningen följer en diskussion av resultatet. Vi börjar varje avsnitt med en inledning som är en form av diskussion därefter övergår diskussionerna till analyser av resultaten.

5.1.1 Positiva och negativa erfarenheter av diagnosen

Samtliga respondenter anser sig ha fått mer och effektivare hjälp i skolan efter att de blivit diagnostiserade. Vissa anser att hjälpen var bättre i grundskolan än på gymnasiet. För respondenterna A och B blev hjälpen endast effektiv under gymnasietiden. Detta beror på att Elev A fick diagnosen först vid gymnasietidens början, medan elev B:s diagnos varit fastställd tidigt, men att skolpersonal på grundskolan inte tagit hänsyn till elevens problem. Det finns ett samband mellan respondenternas uppfattning om att diagnosen lett till effektivare hjälp i skolan och Gillberg och Ödmans (1994) uppfattning om diagnostisering. Där de påpekar vikten av en diagnos, för att problemet skall lokaliseras och utredas. Detta medför att eleven ifråga kan slappna av då grunden till läs- och skrivsvårigheterna är utredd. Finns det ingen diagnos kan inte stöd och hjälp erbjudas i samma utsträckning. Stadler (1994) hävdar att syftet med diagnostisering är att undervisningen i skolan skall anpassas och förbättras efter de enskilda eleverna. Det är intressant i elev B:s fall där diagnosen är fastställd tidigt men inte tagits på allvar enligt eleven.

Jag bytte skola från den skolan jag gick på när jag fick diagnosen och på de andra skolorna har de sagt att jag inte har några läs- och skrivsvårigheter. De har inte ens varit intresserade av att se pappret där det står att jag har en diagnos. Så jag har inte haft möjlighet att få någon hjälp extra. (Elev B)

Detta gör elev B:s skolgång och syn på diagnosen speciell. Diagnosens syfte är att hjälpa enskilda elever, men för elev B har diagnosen bara blivit något som existerar på papper. Diagnosen har således tappat sin funktion. Gillberg och Ödman (1994), Ericsson (1999) och Stadler (1994) påpekar vikten av en diagnostisering i ett så tidigt skede som möjligt. Detta för att individen i fråga skall få möjlighet till den hjälp och det stöd som han/hon behöver. I elev B:s fall har en diagnostisering skett vid ett tidigt skede, men ingen hjälp eller stöd har erbjudits. Det kan även bli ett personligt dilemma och kännas förvirrande då en utredning och en diagnos är ställd som innebär att en individ behöver och har rätt till hjälp. Samtidigt får elev B signaler när skolbyte sker att inga läs- och skrivsvårigheter finns. Elev B känner att hon behöver extra hjälp med läsning, skrivning och stavning men får det inte. Undersökningar genomförda av Zetterqvist Nelson (2003) visar att lärares sätt att diskutera flickor respektive pojkar med "läs- och skrivdiagnos" skiljde sig åt. När det gällde flickor avvisades det diagnostiska perspektivet, det ansågs inte som en rimlig förklaring till brister när det gällde läsning och skrivning. Efter att diagnosen blivit fastställd fick elev B ett sämre självförtroende. Hon hävdar dock att diagnosen har gett henne fördelar och hjälp som hon inte

hade fått annars. Diagnosen i sig gör att hon känner sig utpekad och detta leder direkt till att hon har fått ett sämre självförtroende på grund av sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

Elev A, B, C och D anser att de får den hjälp och stöd de behöver, de har möjlighet att själva anpassa detta. Det uppfattas även från respondenternas sida viktigt och positivt att välja i vilken grad stöd skall ges. Det måste vara en förutsättning för elevernas självbefinnande eftersom varje enskild elev behöver olika mycket hjälp och stöd. Stadler (1994) hävdar att upplevda svårigheter kan variera beroende på hoppande bokstäver eller att minnet och synintrycket är bristande. Det grundar sig på det faktum att elever väljer utifrån vad de själva uppfattar att de behöver hjälp med. Det framkommer under intervjuerna att vissa respondenter har större problem med att läsa och andra med att skriva. Stadler (1994) menar att det finns olika grader av dyslexi, från en enklare form av bokstavsförväxling till svårigheter med att läsa och skriva överhuvudtaget. Elever behöver hjälp utifrån aktuell svårighetsgrad.

Elev E skiljer sig från de andra respondenterna då han tycker att hjälpen kunde vara mer effektiv, han skulle vilja påverka eller variera stödet som han själv vill. Han tycker att det borde finnas fler hjälpmedel och att dessa skulle delas ut innan eller efter lektionerna för att inte känna sig utpekad. Elev E vill ha mer stöd än vad han får. Han vill ha hjälpen, men vill samtidigt inte bli utpekad. På detta sätt ser han diagnosen som både en för- och nackdel. Hjälpen finns där om han behöver och vill ha den, på så sätt är det positivt, men känslan av att anse sig vara uttittad som "det svarta fåret" är negativt. Elev E känner sig onormal. Detta kopplar vi samman med Foucaults tankar (2001) som grundar sig på disciplinering och normalitet. Elev E vill inte bli betraktad som onormal, utan som normal. Han vill inte bli utpekad som onormal av sina klasskamrater. När hjälp erbjuds känner sig elev E onormal. Elev E anser att skolan från början har disciplinerat in honom som onormal eftersom han har problem med att läsa och skriva. Han har från tidig skolålder lärt sig att det normala innebär att man kan läsa och skriva. När elev E erbjuds film istället för bok under lektionstid blir rädslan för att klasskamraterna ska tycka att han är lika onormal som han själv tycker. Vi kan endast spekulera kring elev E:s svar. På högstadiet fick han mer stöd och hjälp med sina läs- och skrivsvårigheter, anser han själv. Detta kan bero på att han fick sin diagnos under högstadiet och att skolan då snabbt satte in resurser. Det kan också bero på att det är lättare för högstadieskolan att ge hjälp på grund av att det är de som ställt diagnosen. På gymnasieskolan saknar lärarna eventuellt samma faktabakgrund som högstadieskolan. Det vill säga de bakomliggande orsakerna till läs- och skrivsvårigheterna och vad utredningen

egentligen ledde till. Beror detta på att han inte söker hjälpen själv eller beror det på att lärarna inte uppmärksammar hans svårigheter? Svaret kanske ligger precis mittemellan. Lärarna erbjuder elev E vissa hjälpmedel såsom videofilmer och ljudband istället för böcker. Lärarna kanske inte upplever elev E:s svårigheter som särskilt allvarliga och upplever kanske att hjälpen främst bör ligga i elevens intresse. Den hjälpen som söks måste sökas på egen hand, som till exempel på raster eller efter skolan. Detta kan vara ett hinder på så sätt att tiden och orken kanske inte alltid finns. Det kan också vara en fördel då elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi vet att de kan få hjälp närhelst de behöver.

Elev A och B utnyttjar hjälpen från specialpedagoger och får hjälp och stöd två till tre gånger i veckan. De går dit på ledig tid som raster, efter lektionstid och håltimmar. De är nöjda med att själva kunna avgöra när de ska gå dit. Elev C väljer att inte besöka specialpedagog om han inte anser att det verkligen behövs. Vid tillfällen som instudering vid prov eller inlämning av uppgifter söker han sig till specialpedagog. Han är liksom elev A och B nöjd med att kunna välja när han kan få hjälp. Elev D och E besöker aldrig specialpedagog. I fallet elev D är detta ett eget val. Elev E hade dock sett att mer hjälp hade erbjudits.

Då det gäller de hjälpmedel som våra respondenter kan få finns bland annat stavningsprogram på datorer, Daisyspelare, talböcker och filmer. Hjälpen erbjuds under provtillfällen och detta innebär att eleverna kan få mer tid att skriva provet på. Detta gäller främst elev A, B, C och D. Som tidigare nämnts erbjuds elev E vissa hjälpmedel, dock inte under provtillfällen. Vad detta eventuellt kan bero på diskuteras tidigare. Hjälpmedel då det gäller skrivning är en viktig hjälp för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Föhrer och Magnusson (2003) anser att elever med läs- och skrivsvårigheter har svårigheter med grundläggande aspekter då det gäller skrivandet. Dessa aspekter kan till exempel vara att skriva för hand, hitta rätt bokstäver på tangentbordet, stava rätt, sätta skiljetecken och använda stor bokstav. Fel av det här slaget kan innebära att läsaren får svårigheter med att läsa texten. Detta kan också påverka hur ett skrivet arbete blir betygsatt. Därmed blir hjälpmedel inom läsning väldigt väsentligt för att man ska kunna öka läsförmågan och få en större förståelse av det man läser.

Detta visar att rätt hjälpmedel för individer med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är oerhört väsentligt.

5.1.2 Öppenhet, krav och bemötande

Följande respondenter som berättar öppet om sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi anser att andra individer visar förståelse och bryr sig.

Elev A berättar för både sina lärare och klasskamrater om sina läs- och skrivsvårigheter, likadant gör elev C. Elev A är helt öppen med sina problem eftersom han menar att problemet är så pass vanligt idag och att det är så många som är drabbade. Han tycker inte att problemet gör honom till en mer eller mindre speciell person. Han berättar inte alltid för ämneslärarna i och med att alla lärare får information från skolans specialpedagog om vilka elever som behöver extra stöd. Elev C anser att gör man inte sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi till ett bekymmer så är det heller inte det. Han berättar utan några problem för sin omgivning om sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi hävdar han själv.

Elev B berättar inte om sina läs och skrivsvårigheter/dyslexi för ämneslärarna, men dock för sina kamrater. Hon anser att vissa kamrater har givit henne mer hjälp och stöd än vad vissa lärare gjort. Hon verkar inte vara rädd för att fråga kamrater om hjälp. Hon berättar numera för sina kamrater om läs- och skrivsvårigheterna/dyslexin. Anledningen till att Elev B inte ger ämneslärarna information om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi beror enligt henne själv på att det känns som behandlingen blir annorlunda.

Här skiljer sig elev C som har inställningen att ju öppnare man är desto lättare har andra människor för att förstå och hjälpen kan även bli effektivare om man är öppen med sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

Elev B, D och E skiljer sig från elev A och C. Elev D berättar inte för ämneslärare och klasskamrater om sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Om någon frågar så berättar han om det, men inte självmant. Under intervjun med elev D fick vi uppfattningen att han ändå är öppen med sin dyslexi, men likväl berättar han inte för lärare om det. Vad beror detta på? I elev D: s fall har detta en direkt koppling till de krav som ställs på honom i samband med att han berättar om sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Dyslektiker vill oftast inte berätta om sitt funktionshinder för sin omgivning. Det innebär att omgivningen är omedveten om den funktionshindrades svårigheter (Widqvist, Widqvist, 2006). Widqvist och Widqvist (2006) tar däremot inte upp orsakerna av varför man inte berättar om sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Under intervjun med en dyslektiker påpekar denna att hon inte

skäms över att vara dyslektiker. Hon talar öppet om det för alla, med syftet att individer skall få mer kunskap om dyslexi och vad det innebär (Widqvist och Widqvist 2006).

Om vi återvänder till frågan om diagnosen lett till effektivare hjälp var överlag alla respondenter överens om detta, men likväl drar sig vissa respondenter för att tala öppet om sina svårigheter. Elev B däremot anser att hon blir behandlad annorlunda av vissa lärare om hon berättar, även om elev B vet att information skickas ut till samtliga lärare. För elev B grundar det sig möjligen i tidigare erfarenheter då hon inte blivit hjälpt trots att en diagnos var fastställd. Det kan helt enkelt handla om misstro gentemot lärare och tidigare erfarenheter om att bli misstrodd. Det kan grunda sig i bristande självkänsla och att det känns pinsamt att berätta om sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Det kan även handla om förtroende. Vissa individer och lärare finns det ett större förtroende för och därmed blir det enklare att vara öppen. Hur stor roll spelar förväntningar från omvärlden in? Elev E tycker det är jobbigt att berätta för vissa lärare. Därmed handlar det också om vilken relation som existerar mellan elev och lärare. Är relationen god är det möjligen enklare att tala öppet om sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Möjligen finns det en rädsla att bli annorlunda behandlad, bli utpekad eller på något sätt skilja sig från mängden. Resonemanget går att koppla till de tankar som Foucault (2001) har om normalisering. En känsla av att vara onormal kan infinna sig hos respondenterna. Känslan av att skilja sig från alla andra blir påtaglig. Synen från omvärlden och synen på sig själv spelar en väsentlig roll för självkänslan och självförtroendet. Det gör även de tidigare erfarenheterna. Taube (1995) hänvisar till forskare som anser att det finns ett samband mellan prestation och självbild kopplat till skolverksamhet.

Då det gäller respondenternas uppfattningar om huruvida de krav som ställs är för höga eller för låga går uppfattningarna isär. Elev A: s svårigheter blir mest påtagliga i ämnet svenska eftersom där finns kraven på att man ska kunna läsa och skriva korrekt för att uppnå ett tillfredställande betyg. Elev A vet inte riktigt hur han ska ställa sig till de krav som ställs. Han menar att vad han än skriver så kan betyget enbart bli Godkänt i svenska. Han ställer sig också frågan vad läraren ska bortse ifrån. Har läraren sedan tidigare en förutbestämd uppfattning om vad resultatet ska bli eller läser hon/han överhuvudtaget det som elev A har skrivit? Elev A: s läs och skrivsvårigheter blir på detta sätt även svårigheter för lärarna då de ska rätta hans prov eller uppgifter. Varför finns det en misstro för läraren i svenska? Varför ifrågasätter elev A om läraren läser hans uppgifter överhuvudtaget? Elev A är övertygad om att läraren i svenska betygsätter hans resultat utefter hans kapacitet i läsning och skrivning.

Detta blir ett dilemma för elev A då han är medveten om sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Hans tidigare upplevelser av ämnet svenska är av betydelse då han från tidig skolgång haft svårigheter i just detta ämne. Detta innebär att läs- och skrivsvårigheterna/dyslexin och ämnet svenska får en direkt koppling till varandra.

Elev B vill att det ska ställas höga krav. Hon menar att det ger henne en känsla av att lärarna tror på att hon ska klara uppgifterna. Detta uppfattar vi som att elev B eftersträvar en känsla av bekräftelse och att hon faktiskt kan uppnå de krav som ställs på henne. Detta påverkar automatiskt en elevs självförtroende. Hade kraven varit för låga så hade detta kunnat uppfattas som att läraren inte har förtroende för elevens kunskapsnivå.

Elev C är helt nöjd med de krav som ställs på honom. Han har valt hur kraven ska ställas på honom själv och han söker hjälp då han anser att han behöver det. Hade kraven som ställts varit högre hade han fått jobba mer för att uppnå målen. Vetskapen om att han måste lägga ner mycket jobb på läsning och skrivning gör att han inte ställer högre krav på sig själv. Elev D berättar inte om sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Detta har ett direkt samband med hans tidigare erfarenheter. Tidigare då han berättat för lärarna om sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi tycker han att kraven som ställts varit för låga. Han vill inte att uppgifterna ska vara för enkla. Härmed blir svaret klart varför elev D inte berättar om sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi för sina lärare. När han kände att kraven som ställdes var för låga uppfattar han liksom elev B att lärarna inte tror på hans kapacitet. Därmed blir självförtroendet indirekt drabbat. När han väljer att inte berätta för lärarna om sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi blir kraven för honom de samma som för övriga i klassen. Om kraven blir för lågt ställda blir också skolgången meningslös och tråkig. Detta har en direkt påverkan på självförtroendet. Då kraven är relativt högt ställda innebär detta att självförtroendet och självkänslan ökar.

Elev A anser inte att han blir annorlunda behandlad på grund av sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Han menar att det hade varit en klar skillnad om han varit underkänd i ett flertal ämnen. Vår uppfattning är att elev A anser att om han haft sämre betyg så hade han blivit annorlunda behandlad. Hans svårigheter hade varit större och självförtroendet hade påverkats. Det finns ett samband från elev A: s sida mellan behandling, skolprestation och lågt självförtroende. Om skolprestationen varit sämre och betygen lägre hade detta haft en negativ effekt på en individs självförtroende och därmed hade behandling blivit annorlunda.

Där läs- och skrivsvårigheterna haft en direkt påverkan på skolprestationerna och således hade behandlingen av elev A blivit annorlunda på grund av läs- och skrivsvårigheterna/dyslexin.

I och med att jag är van att inte ha några läs- och skrivsvårigheter så känns det jättejobbigt när jag blir särbehandlad bara för att jag har det. (Elev B)

Ovanstående citat pekar på att elev B inte uppskattar när hon särbehandlas på grund av sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Hon påpekar dock att detta inte händer så ofta och att hon blir positivt behandlad. Hon grundar detta på att läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är så pass vanligt idag, detta menar hon är av betydelse för att hon inte ser sig som särbehandlad. Det finns alltså en större öppenhet med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i dagens samhälle och eftersom läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är omdiskuterat blir det vanligare att fler individer är öppna med sina svårigheter. Därmed blir det inte speciellt att ha dessa svårigheter och behandlingen blir därmed inte negativ. Hade det funnits en större okunskap och mindre öppenhet kring läs- och skrivsvårigheter/dyslexi hade behandlingen blivit mer negativ.

Elev C kopplar samman hur han blivit behandlad före och efter diagnosen blivit ställd. Han säger sig inte minnas hur det var i skolan innan han blev diagnostiserad. Han tycker att han blivit positivt behandlad efter att han fått sin diagnos. Hjälpen finns där när han behöver och vill ha den. Vi tolkar detta som att elev C är öppen med sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Elev D anser att han blivit positivt behandlad. Det som skiljer dagens skolsituation från innan diagnosen blev ställd är att han numera får göra proven muntligt om han vill. Tidigare har vi nämnt att han själv valt situationen då han inte vill att kraven ska sänkas. Han vill inte bli annorlunda behandlad och därför berättar han inte heller om sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Således blir behandlingen därefter. Därför är inte anledningen först och främst att han skäms för sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Att känna att kraven blir för lågt ställda och tilltron till hans kapacitet ifrågasatt blir därför drivkraften för honom.

Man känner att man blir lite det svarta fåret. Det tycker jag absolut. När alla andra får ett papper får jag kanske en film istället. (Elev E)

Elev E anser att behandlingen inte är så pass tillfredställande som den kunde ha varit. Han menar att det material som han får kan delas ut på ett sätt som gör att han inte känner sig utpekad. Hans eget förslag är att materialet kan delas ut innan eller efter lektionerna. Han

känner att han blir åsidosatt från klassen och utpekad. Det som skiljer elev E från de andra respondenterna är att när han tilldelas hjälpmedel så uppfattar han det som negativt eftersom det inte görs på ett diskret sätt. Härmed kan vi se två olika sidor av elevers syn på hjälpmedel och behandling. Behandling och hjälpmedel kan både föra något gott med sig, men samtidigt också bli en börda för den elev som känner sig utsatt. Läs- och skrivsvårigheterna/dyslexi blir för den drabbade eleven även en känsla av utsatthet. Eftersom elev E ser hjälpmedlen som något negativt blir även behandlingen uppfattad som negativ.

5.1.3 Läs och skrivsvårigheterna/dyslexins inverkan på skolprestationer och motivation

Två av respondenterna, elev C och E, uppfattar att läs- och skrivsvårigheterna är mest påtagliga i ämnet engelska. De upplever det svårt att läsa samtidigt som textens innebörd skall förstås och följderna blir att texten läses men att hela innehållet inte uppfattas. Den ena respondenten vill på egen önskan använda sig av en person som hjälper till att förklara och tyda orden i texten när han läser på engelska. Den andra respondenten upplever en hopplöshet när han skall läsa på engelska. Svårigheter med engelskan kan bero på svårigheter med ordavkodning vid läsning. Enligt Myrberg (2007) är dyslexi en störning som visar sig i vissa språkliga funktioner med fokus på det fonologiska, språkets ljudmässiga form. Om detta sätts i relation med elev C och E: s svårigheter med engelska kan det finnas ett samband mellan svårigheterna att höra språkets ljudmässiga form och att kunna läsa samt tyda textens innehåll. Dyslexi är en störning som innebär att man har svårigheter med att koda av ord vid läsning (Høien, Lundberg, 1999). Även detta kan vara orsak till elev C och E: s svårigheter. Enligt Bjar och Liberg (2003) kan individer uppleva svårigheter i början vid inläring av främmande språk. En svårighet kan vara uttal i det nya språket som inte existerar i modersmålet. Det kan även bli en svårighet samt påverka elev C och E när de skall läsa på engelska, om det finns ett hinder med ordavkodning samt en svårighet att höra språkets ljudmässiga form.

Elev B upplever språkliga svårigheter men främst svårigheter med skriftligt språk. Elev A däremot har störst svårighet med svenska, men tycker att språk i allmänhet fungerar bra. Han uppfattar svårigheter med att ord skriftligt och muntligt glöms bort. Det vill säga att han glömmer vilket ord som skall sägas, det kan även vara skriftliga svårigheter. Han tappar ord både muntligt och skriftligt. Vid muntligt framförande kan han ha planerat vad han skall säga,

men tappar och glömmer likväl bort ord. Detta kan även förekomma vid skriftliga redovisningar.

Jag brukar sitta hos specialpedagogen när jag skriver. Ibland tappar man ju ord då liksom bara hur de stavas och så. Då hjälper hon till så ser man vad det står och bara tänker: ”Fan vad dum jag är, det är ju så det stavas Då tänker man liksom så.” (Elev A)

Elev D upplever en svårighet med alla ämnen som innefattar läsning och skrivning, det innebär ordavkodningssvårigheter och fonologiska svårigheter och de upplevs i de flesta teoretiska ämne. Elev D upplever ändå en förbättring och försöker träna upp läsning och skrivning.

Elev A, B, C och E anser att ämnena svenska, historia och samhällskunskap fungerar bra. Elev D upplever svårigheter med dessa ämnen. Elev E tycker att dessa ämnen går bra då undervisningen varierar och fokus ligger inte först och främst på läsning och skrivning. Det skiljer sig åt från engelskan hävdar elev E.

På engelskan är det en lärare som står och läser och så ska vi sammanfatta. Det är hopplöst! (Elev E)

Vikten av variation i undervisningen blir relevant då eleven får visa vad han verkligen kan och behöver i första hand inte fokusera sig på läsning och skrivning och det blir därmed inte ett hinder för att tillgodo göra sig kunskap. Lundgren och Ohlis (2003) anser att elever inte skall bli hämmade i sitt kunskapsinhämtande och skolan måste anpassas efter individens förutsättningar. Det bör undvikas att koppla samman färdigheterna i läsning och skrivning med förmågan att införskaffa sig kunskap.

Elev A anser inte att samhällskunskap och historia är några svårigheter. Elev A säger att han har bra i betyg i dessa ämnen. Elev A tror inte att han har så stora läs- och skrivsvårigheter. Han anser att läsningen går bra och använder inte möjligheten att få böcker upplästa utan tycker det går snabbare att läsa själv. Elev A upplever dock att han tappar vissa stycken när han läser men säger att detta kanske är något som drabbar alla. Att tappa fokus på texten och att stycken går förlorade behöver inte höra ihop med läs- och skrivsvårigheter. Stadler (1994) anser att om avläsningen av ord inte är tillräckligt automatiserad går läsningen i ett relativt långsamt tempo och det medför att läsaren hinner glömma meningens början innan slutet har

nåts, på så vis går innehållet förlorat och läsning blir enbart tråkig och ansträngande. Davis (1999) hävdar att svårigheterna som dyslektiker upplever vid läsning beror på att de måste koncentrera sig mer på vad de läser jämfört med icke dyslektiker. Om textens innehåll är viktigt måste de koncentrera sig extra mycket och läsa texten fler gånger för att förstå innehållet korrekt. Läsning blir därmed inte ett nöje.

Elev D upplever en svårigheter i samhällskunskap, svenska och historia eftersom han anser att läsningen går långsammare än för klasskamraterna. Den långsamma läsningen i sig skapar svårigheter. Elev D upplever läsningen på följande vis:

Jag har slutat bry mig om hur fort de andra läser. Det är mest det som man störde sig på. Jag gjorde det mycket i åttan och nian, att man försökte läsa lika fort, man ville ju inte vara sist alltid. Men nu får det liksom ta den tid det vill. (Elev D)

Elev B upplever inga svårigheter i samhällskunskap, svenska och historia. Att läsa har alltid varit roligt för elev B därmed är det ingen större svårighet och använder sig av dator vid skrivning. Datorn blir ett hjälpmedel för att stava rätt upplever elev B. Elev C upplever inte heller några avsevärda svårigheter i dessa ämnen. Detta grundar sig på att elev C kan få materialet inläst. Slutsatsen blir att med variation på undervisningen och att eleverna erbjuds hjälpmedel kan svårigheter elimineras eller begränsas. Hänsyn behöver dock tas när det gäller elevens egen uppfattning om vad de behöver eller vill få hjälp och stöd med. Några av respondenterna anser att de klarar sig bra utan stöd några behöver mer.

Då det gäller frågan om vilka skillnader som respondenterna upplever mellan teoretiska ämnen och praktiska ämnen som idrott och hälsa svarar samtliga att de praktiska ämnena är enklare att genomföra. Fokus ligger då inte främst på läsning och skrivning. Elev D och E tycker att idrott är ett roligt ämne. Elev E säger att han älskar idrott. Idrott och hälsa blir ett mer stimulerande ämne då läsning och skrivning inte är det väsentliga. För de tre övriga respondenterna (Elev A, B och C) upplever de inte att läsning och skrivning är svårt i sig. Elev C hävdar att det är två helt skilda ämnen och att i idrott jobbar man med kroppen. På så sätt skiljer sig ämnena åt. När fokus i sig inte ligger på läsning och skrivning innebär inte detta att respondenterna upplever ett ämne som idrott och hälsa som enklare. Det finns alltså inte en direkt koppling mellan respondenternas läs- och skrivsvårighet/dyslexi och teoretiska

ämnen överlag. Ämnena är olika genom uppläggning och syfte och det är det som först och främst gör ämnet svårt.

Elev B och E har motivationssvårigheter då det gäller skolarbetet. Elev B har svårt att motivera sig i de språkliga ämnena. Hon är av den personliga uppfattningen att det inte spelar någon roll hur hon studerar och läser på till prov etc, det blir ändå bara betyget godkänt och det har även fallit sig så att betygen på senare tid blivit icke godkänt. Därmed anser hon att det är svårt att motivera sig. Elev E har överlag svårt att motivera sitt skolarbete. Elev A tycker inte att han har svårt för att motivera sig, dock när det gäller uppsatsskrivning i ämnet svenska skjuter han uppgiften framför sig. Han vill inte riktigt befatta sig med den förrän han verkligen måste. Han hävdar dock att detta inte har med bristande motivation att göra.

Elev C menar att läs- och skrivsvårigheter/dyslexi inte har någon påverkan på hans motivation.

Elev D säger att han inte har svårt att motivera sig, men att läsning och skrivning är ett nödvändigt ont. Han är av uppfattningen att ska något göras så ska det göras och då spelar det ingen roll hur tråkigt det än är. Han förknippar detta med idrottare som ska förbättra sina resultat och menar att det är det samma för honom. Han presterar goda resultat inom idrottsämnet och idrotten har även fått honom att kämpa och gjort honom medveten om att goda resultat inte är gratis. Denna inställning tar han med sig då han tränar på att läsa och skriva.

I elev B: s fall är motivationen direkt kopplad till betygssättningen. Hennes motivation sjunker då hon ser att betyget blir sämre. Elev E: s motivationssvårigheter beror på att han tycker att läsning och skrivning är svårt i sig. Därför sjunker hans motivation.

Vi tolkar detta som att motivationen och självförtroendet är påverkat av resultaten som i sin tur är påverkade av kompenserade hjälpmedel såsom Daisyspelare, ljudböcker, rättstavningsprogram på datorn, filmer samt hjälp och stöd från specialpedagogerna. Framförallt är det den tid som läggs ner på skolarbetet som i slutändan visar förbättrade resultat. De förbättrade resultaten leder till ökad motivation och ett förbättrat självförtroende som i sin tur leder till bättre prestationer. Det hela kan bli en god cirkel istället för en ond om allting fungerar som det ska.

5.1.4 Självförtroendets påverkan i samband med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi

Elev A säger att han känner sig dum när han inte kan stava ord korrekt. Men likväl hävdar han att hans självförtroende inte påverkas negativt på grund av diagnosen. Det som bör nämnas i detta sammanhang är att elev A upplever en känsla av att inte kunna stava ord och känna sig dum på grund av det. Det finns ett samband mellan lågt självkänsla när det gäller stavning i sig. Däremot behöver de specifika läs och skrivsvårigheterna inte medföra ett sämre självförtroende. Skolprestationen som helhet blir inte påverkad av elev A: s läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, utan det är istället känslan av att inte kunna stava ord rätt som gör att elev A känner sig dum. Vid stavning kan således en sämre självkänsla komma till uttryck då rädslan, känslan samt tidigare erfarenheter av misslyckande blir påtaglig på grund av stavningssvårigheter.

Elev A ser inte sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi som några svårigheter utan snarare som en styrka. Med detta menar han att självförtroendet stärks då han med sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi klarar sig lika bra eller kanske till och med bättre än de som inte har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Det blir således en känsla av att konkurrera och prestera på samma villkor som klasskamraterna och i månt och mycket även prestera mer tillfredställande än klasskamrater utan läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. För elev A blir läs- och skrivsvårigheterna/dyslexin inte ett hinder för möjligheten att prestera bra betyg. Kan elev A: s tidigare erfarenheter av läs- och skrivsvårigheter/dyslexi ha varit ett hinder för att prestera som sina klasskamrater? Läs- och skrivsvårigheterna/dyslexin blir mindre påtagliga då elev A känner att det är möjligt att prestera bra betyg och bra resultat och därmed ökar hans självförtroende.

Elev B anser att självförtroendet/självkänslan påverkas av läs- och skrivsvårigheterna/dyslexin. Hon menar att om det går sämre i ett ämne så påverkas även alla andra ämnen. Det blir som en ond cirkel.

Efter att diagnosen blivit ställd blev mitt självförtroende sämre och lärare märkte det. (Elev B)

Elev C ser inte sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi som ett problem. Som tidigare nämnts menar han att det är inget problem om man inte gör det till ett problem. Självförtroendet

påverkas inte av att han har diagnosen dyslexi säger han själv. Elev C fick hjälp relativt tidigt med sin dyslexi. Genom att hjälpen infördes i ett tidigt skede har också förutsättningarna ökat när det gäller att utveckla stavning och skrivning men även med hjälp att styrka sitt självförtroende. Att hela tiden få påpekande av omvärlden att stavning och skrivning är dålig kan leda till att en individ intalar sig själv detta. Elev C har fått hjälp att bearbeta sitt självförtroende och sin inställning till läs- och skrivsvårigheterna/dyslexin. Detta har lett till en positiv inställning. Hade elev C inte fått något stöd och hjälp eller nedvärderande kommentarer emot sig så hade han förmodligen haft en annan inställning till sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

Elev D hävdar att självförtroendet har påverkats negativt tidigare i och med diagnosen. Han menar också att det handlar mycket om hur omständigheterna och miljön runtomkring påverkar. Han anser att omgivningen är viktig och att det är väsentligt att få rätt hjälp och stöd hemifrån. Hans mamma har varit en drivande kraft för att han ska få den hjälp och det stöd han är berättigad. Han tror att detta definitivt har påverkat situationen till den bättre. Hans självförtroende påverkas inte längre av diagnostiseringen. Han tränar mycket för att läsningen och skrivningen ska bli så bra som möjligt. I och med att träningen ger resultat och att han ser förbättringar så är självförtroendet snarare mer uppåtstigande än nedåtgående. Elev D ser sin dyslexi som ett handikapp men påpekar dock att det går att träna upp. Det går alltså genom hård träning att förbättra sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. I likhet med elev C är inverkan och hjälpen från omgivningen en viktig grund. Det finns en vilja och en inställning både från elev D: s egen sida och från hans närmaste omgivning. Detta har i det långa loppet stärkt hans självförtroende. Vi uppfattar att elev D: s självförtroende även grundar sig på en mognad. Den negativa känslan infann sig för elev D på högstadiet eftersom han läser i ett långsamt tempo. Men han anser att det är väsentligare att textens innehåll går att förstå istället för att läsningen sker i ett högt tempo. På så sätt har hans förståelse för sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi ökat, även självförtroendet har ökat i och med detta.

Elev E menar att självförtroendet blir negativt påverkat i och med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. I de flesta svaren som vi fått från Elev E kan vi se tendenser som visar hur hans självförtroende blivit påverkat. En känsla av att vara onormal uppstår hos elev E då hjälpmedel erbjuds i klassrummet. Han ser sina läs- och skrivsvårigheter som att han inte är som alla andra. På så vis blir läs- och skrivsvårigheterna/dyslexin ett bekymmer. Detta

bekymmer leder till ett sämre självförtroende som i sin tur kan leda till olust och bristande motivation i skolan.

Elev E nämner under intervjun att han inte läst en bok i hela sitt liv. Vi uppfattar det ändå som att han vill läsa, men svårigheterna blockerar självförtroendet. Han känner att han har svårt för att läsa och därför undviker han det i den mån det går.

Självförtroendet fungerar som en barriär, detta leder till ett stereotypt sätt att tänka och handla. En lässvag person kan utveckla ett defensivt beteende gentemot läsning. Siktet blir inställt på att undvika fler misslyckanden och att istället behålla det självförtroende som existerar. Elever kan komma in i onda cirklar där flera misslyckanden leder till sämre självförtroende. I det långa loppet leder detta till en blockering i inläringen. Skolan blir då en plats som upplevs negativ och hela tiden påminner om förödmjukelse och misslyckanden (Taube, 1995).

För att koppla direkt till vår första teoretiska utgångspunkt använder vi oss utav Karin Taubes tankar om att det finns ett samband mellan läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och självförtroendet. Taube (1995) säger att elevers självvärderingar i samband med läsning och skrivning kan vara ett direkt resultat av försök och misslyckande. Reaktionen från omgivningen kan vara direkt påverkande för elevens självförtroende. Omgivningens attityder har den största betydelsen för om en elev ska få ett bra eller dåligt självförtroende då det gäller läsning och skrivning. Vi kan i vår undersökning finna ett resultat som innebär att elevers självförtroende har påverkats negativt på grund av deras läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Alla respondenter i undersökningen har någon gång under sin skoltid upplevt någon eller flera händelser som har påverkat deras självförtroende negativt.

Hur dessa elever ger uttryck för tidigare negativa upplevda händelser som påverkar deras självförtroende skiljer sig åt. Elev A ser som sagt sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi som en drivkraft genom att han kan konkurrera med elever som inte har dessa svårigheter. Detta leder till att självförtroendet stärks.

Tidigare negativa erfarenheter för elev A, C och D har påverkat deras självförtroende. Idag har de istället vänt detta till något positivt och därmed ökat sitt självförtroende. Som Lindell (2000) påpekar grundläggs ofta ett dåligt självförtroende i skolan. Elever kommer till skolan

med höga förväntningar, när de upptäcker att de inte lär sig läsa och skriva som de andra i klassen uppstår det en känsla av att klasskamraterna tycker att de är dumma och inte lika mycket värda.

5.2 Resultatdiskussion

Syftet med uppsatsen är att undersöka de attityder som gymnasieelever med diagnosen specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi har gentemot sina egna svårigheter. Följande frågeställningar besvaras och diskuteras i detta kapitel:

- Hur relaterar gymnasieelever med diagnosen specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi sina svårigheter till sin skolgång?
- Vilken funktion har diagnosen för gymnasieeleverna?
- Har diagnosen specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi någon inverkan på gymnasieelevernas självkänsla/självförtroende?

De tillfrågade respondenterna i undersökningen ser överlag sina svårigheter som mest påtagliga i språkämnen. Anmärkningsvärt är hur respondenterna ser på sina svårigheter i relation till ett ämne som idrott och hälsa. Resultatet visar att de flesta inte ställer sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i relation till teoretiska ämnen där läsning och skrivning är mer omfattande än i de praktiska ämnena. Det är inte läs- och skrivsvårigheterna i sig som är problemet utan ämnets innehåll påverkar svårigheterna.

Alla respondenter tycker att diagnosen läs- och skrivsvårigheter/dyslexi har lett till att de fått mer hjälp. Intressant är dock att diagnosen för respondenterna inte är väsentlig. För respondenterna ligger inte intresset på vilken diagnos de har, utan vilken hjälp de får och hur mycket. Frågan blir då vilken funktion diagnosen har och för vem är diagnosen viktig. Är den viktig i sig för att vuxenvärlden ska veta? Zetterqvist Nelson (2003) presenterar både de som förespråkar diagnostisering och de som hävdar att det är onödigt. De som är motståndare till diagnostisering hävdar att det kan bli en stämplande effekt av individer. Det vill säga att tilltala någon som dyslektiker och att ha förväntningar på att individen ska bete sig på ett visst sätt som man anser att dyslektiker gör. Förespråkarna av diagnostisering menar att det är en fördel för att underlätta lokaliseringen av problemet.

Respondenterna tycker att det positiva att hjälpmedel erbjuds och finns att tillgå om så önskas. Våra respondenter väljer själva hur pass mycket hjälp de vill ha, de väljer även vilken

form av hjälpmedel de vill använda sig utav. Det är även positivt att respondenterna kan välja hur ofta de vill besöka specialpedagogerna. Det negativa med diagnostisering specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, kan vara just själva ordet dyslexi. Ordets makt kan härmed spela en viktig roll då man definierar, diskuterar och utvärderar själva begreppet dyslexi. När pedagoger eller människor i allmänhet hör ordet dyslexi finns en förutbestämd och en förutfattad mening om vad begreppet dyslexi innebär. Denna förutfattade mening grundar sig på att en dyslektiker alltid har stora svårigheter vid läsning. Det är intressant att se hur ett ord kan skapa ett sådant maktbegrepp. Det framkommer också i undersökningen att läs- och skrivsvårigheter/dyslexi främst inte är ett problem i ämnet svenska. Snarare är det i språkämnerna överlag och framförallt i ämnet engelska.

Självförtroende och självkänsla har ett samband med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Det visar fyra av fem respondenter i undersökningen som på olika sätt ger uttryck för detta. I detta resonemang blir det uppenbart att självkänslan/självförtroendet kan vara ett lika stort problem som läs- och skrivsvårigheterna/dyslexin i sig samt att det finns ett direkt samband mellan dessa. Det finns även en skillnad när det gäller självkänsla/självförtroende och läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Ett negativt självförtroende kan infinna sig på grund av att en diagnos är ställd, men även en sämre självkänsla kan uppstå när en individ direkt exponeras vid läs eller skrivsituation. Vissa av våra respondenter (Elev B och elev E) visar tecken på ett sämre självförtroende. Andra har bearbetat och arbetat upp sitt självförtroende (Elev A, C och D).

Härmed kommer vi in på vår andra teoretiska utgångspunkt som grundar sig på den franske idéhistorikern Foucaults samhällskritik. Inom kärnfamiljen disciplinerar föräldrarna sina barn efter något som kallas Panopticon. Det är ett mönster där individer blir disciplinerade utifrån olika institutioner i samhället, där individer lär sig vad som är rätt och fel respektive normalt och onormalt. Skolan är en institution som disciplinerar utifrån detta mönster (Foucault, 2001). Det vill säga när en elev som inte har någon vetskap om sina läs- och skrivsvårigheter börjar skolan och upptäcker att den inte kan läsa och skriva som sina klasskamrater blir detta en negativ erfarenhet för eleven. När signaler från elevens omgivning påpekar att denna inte kan läsa och skriva som sina klasskamrater ger det en olustig känsla. Känslan av att vara onormal har därmed ett samband med skolan, det är i skolan som svårigheterna uppmärksammas och utreds, och det är där eleven blir påmind om sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. I skolan är således känslan av att vara onormal som störst. Elev B

och elev E ger uttryck av att känna sig annorlunda på grund av sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Diagnosen blir en stämpling. Att elever med diagnosen specifika läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi inte använder sig av den hjälp skolan erbjuder kan ha ett samband med känslan att vara annorlunda. Taube (1995) resonerar på ett sätt som direkt kan kopplas till Foucault (2001). Skolan disciplinerar elever utifrån de mönster som beskriver normalitet respektive vad som är onormalt. När en elev upptäcker att denne inte kan läsa och skriva på samma tillfredställande sätt som sina klasskamrater uppstår en känsla av att vara onormal. Även klasskamraternas reaktioner kan bli negativt påverkade eftersom även de har disciplinerats utifrån samma mönster. På så sätt kan klasskamraterna också uppfatta eleven som onormal. Att som elev känna sig onormal i sin omgivning kan leda till en negativ påverkan av självförtroendet. Därmed blir kopplingen mellan Taube (1995) och Foucault (2001) påtaglig och tydlig. Eftersom skolan varit direkt eller indirekt delaktig i diagnostiseringen kan en misstro mot skolan infinna sig hos eleven. Eleven vill använda sig av den hjälp som erbjuds av skolan men drar sig för att söka hjälp på grund av att eleven inte känner tillit för skolan som institution. Taube (1995) menar att omgivningens inverkan på en elevs självförtroende är direkt, följden blir en sämre självkänsla och ett sämre självförtroende.

Olika förutsättningar spelar in då det gäller elevers syn på sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Det kan handla om vilken form av hjälp och stöd som tidigare erbjudits. Vid vilken tidpunkt i skolgången som diagnosen blev ställd. Det sociala livet utanför skolan har säkerligen en betydelse. Stödet från föräldrar, vänner och släkt spelar en viktig roll. Förståelse är ett led för att kunna hjälpa och stöta någon, oavsett vilket problem som ska tas omhand.

Att känna sig som "Det svarta fåret" (Elev E) då klassrummet lämnas för att få extrahjälp kan grunda sig i ett dåligt självförtroende, tidigare minnen och erfarenheter från klassrumssituationer spelar in.

Om eleven från början hamnar efter sina klasskamrater vid läs- och skrivinläring kan en känsla av utanförskap uppstå. Detta kan leda till ett sämre självförtroende, en sämre självkänsla som leder till olust att vilja läsa och att överhuvudtaget försöka att läsa eller skriva. Känslan av att kunna är en mäktig känsla av tillfredställelse och man blir både glad och stolt inombords. Denna känsla kan dock bli blockerad om inte eleven känner

tillfredsställelse. Givetvis kan självförtroendet och självkänslan ta mer skada då en elev känner att den inte kan påverka eller variera det stöd som erbjuds eller inte erbjuds i skolan.

I vår undersökning kan vi se varierande tendenser då det gäller självförtroendet hos våra respondenter. Antingen är självförtroendet kopplat till direkta händelser då det handlar om läsning och skrivning eller så är det diagnostiseringen i sig som ger ett negativt självförtroende.

Begreppet diagnos har olika innebörd för olika människor. Vissa anser att det är en form av sjukdomsstämpel, men det är viktigt att påpeka att i vår undersökning ansåg alla respondenter att diagnosen lett till att de fått bättre och effektivare hjälp samt stöd. Det är också viktigt att påpeka att diagnosen är till för att lokalisera elevens problem. Diagnostiseringen är ett hjälpmedel som ska underlätta för pedagogen och eleven. För pedagogens del handlar det om att få en förståelse för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Vilka hjälpmedel och vilka resurser som skall sättas in för den enskilde individens bästa. I elev B: s fall har diagnosens syfte misslyckats totalt. Trots detta anser elev B att diagnosen medfört att hjälpen blivit bättre på gymnasiet. I både elev B och E: s fall har diagnosen blivit en stämplingseffekt. Det vill säga att diagnosen inte enbart har positiva fördelar, utan även nackdelar. Den lärdom som bör dras av detta är att inte som pedagog misstro en elev som säger sig ha läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Variation i undervisningen är också av största vikt för att elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi ska få en möjlighet att visa vad de kan prestera. Med detta menar vi att eleven skall kunna ta till sig de rena ämneskunskaperna på andra sätt än endast genom läsning och skrivning. För att exemplifiera tittar vi på Elev E där han i vissa ämnen känner sig misslyckad, uppgiven, utpekad och hopplös. Detta kan vara en oklarhet mellan skolan och eleven.

Alla respondenterna uttrycker sig på olika sätt då de talar om sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Vi har tagit del av olika svar såsom att respondenterna ser sina läs- och skrivsvårigheter som ett handikapp, ett funktionshinder, en svårighet som påverkar hela skolgången, eller något som inte är en svårighet eller något problem.

Våra respondenter är olika individer med olika typer av läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Den form av hjälp som de behöver måste utgå från individens behov. Vi anser att detta är en oerhört viktig kunskap för lärare på olika stadier. Desto tidigare läs- och

skrivsvårigheter/dyslexi lokaliseras ju större är förutsättningar att rätt hjälpresurser erbjuds. Lärare med erfarenheter av elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi kan således inte anpassa hjälpen efter erfarenheter utan det måste ske individanpassat.

6. AVSLUTANDE DISKUSSION

Att olika institutioner i samhället bygger sin verksamhet på det skrivna språket är det ingen tvekan om. Samhället kräver av sina medborgare att de skall behärska det skrivna språket, att skriva och stava korrekt. Skolan uppgift är att förmedla dessa kunskaper. Läsning och skrivning blir en norm i samhället. Att inte behärska läsning och skrivning blir alltså ett handikapp eller om du så vill ett funktionshinder. Att som elev eller individ med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi uppleva dessa förväntningar från samhället blir en påverkan på självkänslan. Att varje dag möta dessa krav och inte till hundra procent uppfylla de krav som samhället förväntar sig av dig kan bli en obehaglig börda och en känsla av misslyckande kan infinna sig.

Vår undersökning visar att elever erbjuds och får stöd med sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och att elever använder sig av stöd och hjälp som erbjuds. Dock väljer respondenterna bort stödet och de kompenserade hjälpmedlen för att vid några tillfällen konkurrera på lika villkor som klasskamrater. Det är av betydelse att kraven, bemötandet och förväntningarna inte är annorlunda för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi än för elever som inte har dessa svårigheter. Kraven skall vara ställda på ett sätt så att eleven kan skönja känsla av tilltro och kapacitet. Att sträva efter samma mål, med samma förväntningar, utan hjälpmedel och genom hårt arbete lyckas blir därmed en förlösande upplevelse. Att lyckas med en uppgift som inte förväntas av dig stärker självkänslan. En elev med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi förväntas inte behärska läsning och skrivning, när det står klart för eleven att det är möjligt ökar självkänslan, motivationen höjs och inställningen till sina egna svårigheter förändras till det positiva. Detta ger respondenterna uttryck för i undersökningen. Således är en mindre bra motivation och en negativ självkänsla ett hinder för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Att lyckas mot alla odds är viktigt för självkänslan. De svårigheter elever med läs- och skrivsvårigheternas/dyslexin upplever grundar sig även på deras självkänsla.

6.1 Vidare forskning

Utefter det resultat som vår undersökning har gett skulle vi gärna fortsätta på samma väg eller se att någon annan tar vid där vi slutar. Vårt examensarbete berör endast en bråkdel av hur gymnasieelever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi uppfattar sina skolsituationer. Det hade varit intressant att arbeta vidare med vilken form av pedagogiska lösningar som kan erbjudas. Som vi nämner i uppsatsen kräver olika individer med olika bekymmer olika typ av hjälp. Det hade varit intressant att vidga undersökningen ur olika perspektiv, till exempel föräldrarnas syn på elevernas svårigheter.

Vi hade också velat undersöka varför eleverna avböjer den hjälp som erbjuds. Känslan av att vilja klara sig själv är självklar givetvis, men varför vill inte vissa elever ta emot den hjälp som erbjuds? Varför existerar känslan av att frånhända sig hjälp som kan göra skolsituationen bättre?

Vår undersökning visar att det finns ett samband mellan självkänslan/självförtroendet och läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Finns det andra anledningar än just självförtroendet och självkänslan som gör att eleverna undanröjer den hjälp som erbjuds? Det skulle vi vilja veta betydligt mer om.

En mer djupgående undersökning av diagnosens betydelse skulle vi också vilja ta del av. Ordets makt i samband med dyslexi hade också varit ett intressant intresseområde att basera en undersökning på. Vilka värderingar läggs i ordet dyslexi?

7. SAMMANFATTNING

Denna uppsats behandlar fem gymnasieelevers syn på sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. De teoretiska utgångspunkter som vi utgått ifrån härstammar från Karin Taube (1995) som anser att det finns ett samband mellan läsinlärning och självförtroende samt Michel Foucault (2001) som menar att skolan som institution disciplinerar elever utifrån ett mönster där de får lära sig vad som är normalt respektive onormalt. Den metod som vi använder oss av är semistrukturerade intervjuer. Resultatet visar att elevers självförtroende och självkänsla påverkas negativt på grund av att de har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Dels kan man ha ett dåligt självförtroende på grund av diagnosen i sig dels kan man ha en låg självkänsla när man exponeras för läs- och skrivsituationer. Vidare visar resultatet att eleverna anser sig få bättre

och effektivare hjälp efter att diagnosen blivit ställd. Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är inte alltid en svårighet för eleverna. Utan det kan bero på att ämnet i sig har en hög svårighetsgrad. Språkämnen är de ämnen som våra respondenter anser sig ha störst problem i. Våra respondenter tycker att det är positivt att kunna välja hjälp i den utsträckning de anser att de behöver det. Anledningen till att respondenterna inte alltid tar den hjälp som erbjuds beror på att de vill visa att de klarar sig utan. Självförtroendet stärks då eleverna klarar sina uppgifter utan hjälp. Eleverna vill kunna sträva efter samma mål som klasskamraterna och kunna konkurrera på samma villkor med samma förväntningar. Detta ökar elevernas självförtroende och är anledningen till att de inte alltid tar den hjälp som erbjuds. Anledningen till att elever inte tar emot den erbjudna hjälpen beror på att det finns en misstro mot skolan. Undersökningen visar att en elev av fem tillfrågade känner sig onormal på grund av sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

KÄLLFÖRTECKNING

Backman, Jarl, (1998) *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur. ISBN- 91-44-00417-6

Bjar, Louise, Liberg Caroline (red) (2003) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-02793-1

Bjurwill, Christer, (2001) *A, B, C och D Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur. ISBN-91-44-01574-7

Davis D, Ronald (1999) *Den dyslektiska gåvan*. Jönköping: Seminarium, utbildning & förlag AB. ISBN: 91-88460-44-4

Denscombe, Martyn (2000) *Forskningshandboken för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-01280-2

Druid, Glentow, Birgit (2006) *Förebygga och åtgärda läs- och skrivsvårigheter, metodisk handbok*. Stockholm: Natur & kultur. ISBN: 13:978-91-27-72297-2

Ekegren, Staffan (1996) *"Det var ju inte dum jag var" – 13 dyslektiker begär ordet*. Örebro: statstryck AB. ISBN: 9186204-39-4

Ericson, Britta(red) (1999) *Läs- och skrivsvårigheter – Ett problem?*. Sävsjö: MRI Läspedagogiskt centrum. ISBN: 91-630-8034-6

Ericson, Britta (red) (2007) *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund : Studentlitteratur. ISBN: 978-91-44-00991-9

Eriksson, Gustavsson, Anna-Lena (2005) *"Jag fixar det oftast." Hur industriarbetare hanterar läs- och skrivkrav i arbetet*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-03643-4

Fawcett, A., Nicolson, Rod. (1994) *Dyslexia in children*. London: Harvester Wheatsheaf.

Foucault, Michel (2001) *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag. ISBN: 91 7924 020 8

Föhrer ,Ulla, Magnusson, Eva (2003) *Läsa och skriva fast man inte kan kompensera med hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-04206-X

Gillberg, Christopher, Ödman, Maj (1994) *Dyslexi – vad är det?*. Stockholm: Natur & kultur. ISBN: 91-27-04183-2

Hellberg, Lena (2002) *I huvudet på en dyslektiker*. Malmö: Learning and teaching. ISBN: 9197469602

Høien, Torleiv, Lundberg, Ingvar (1992) *Dyslexi*. Stockholm: Natur & kultur. ISBN: 91-27-72237-6

Høien, Torleiv, Lundberg, Ingvar (1999) *Dyslexi- från teori till praktik*. Stockholm: Natur & kultur. ISBN: 91-27-72266-X

Lundgren, Torbjörn, Ohliss, Karin (2003) *Vad alla bör veta om läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: FMLS. ISBN: 91-974600-0-1

Lindell, CG (2000) *Svårt att läsa och skriva – en metodhandledning*. Brunsvik: Läs - och skrivpedagogiskt centrum. ISBN: 91-630-9981-0

Myrberg, Mats (2007) *Dyslexi – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet. ISBN: 978-91-7307-107-9

Stadler, Ester (1994) *Dyslexi – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-38031-3

Strömbom, Margareta (1999) *Dyslexi – visst går det att besegra - en dyslektikers upplevelser och reflektion*. Stockholm: Carlsson bokförlag. ISBN: 91 7203 847 0

Taube Karin (1995) *Läsinlärning och självförtroende – pedagogiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Rabén Prisma. ISBN: 91 518 2830 8

Zetterqvist, Nelson, Karin (2003) *Dyslexi – en diagnos på gott och ont – barn föräldrar och lärare berättar*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-02474-6

Widkvist, Ulf – Göran, Widkvist, Cajsa (2006) *När orden inte vill – en studie och arbetsbok om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi*. Nävekvarn: Trädet. ISBN: 91-88470-56-3

Winter Jenny (1992) *Problemformulering, undersökning och rapport*. Köpenhamn: Almqvist & Wiksell förlag AB. ISBN: 91-21-13324-7

Tidskriftsartiklar

Frylmark, Astrid (2003), ”Logopedutredning av läs- och skrivsvårigheter – klinisk praxis”, i *Dyslexi aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, Vol 4, 17-19

Föhrer, Ulla (2007) ”Läsinlärning börjar med den tidiga språkutvecklingen.”, i *Dyslexi aktuellt om läs- och skrivsvårigheter* vol. 2, 6-12

Rack, John (2005), “The theory and practice of effective teaching for dyslexic learners.”, i *Dyslexi aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*. Vol 4, 19-21.

Ramus, Franck (2003). “Developmental dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction?”, i *Dyslexi aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*. Vol 4, 10-14.

Siegel, Linda (2005), ”Early identification and intervention to prevent dyslexia”, i *Dyslexi aktuellt om läs- och skrivsvårigheter* Vol 2 26-29

Svenska dyslexiföreningen (2006) ”Modell för utredning av läs- och skrivsvårigheter”, i *Dyslexi aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, Vol 2, 4-10

Internet

Vetenskapsrådet. 2007-11-26, Forskningsetik. Tillgänglig vid:

http://www.vr.se/download/18.aae1aa51132473084980005790/integritetskansligt_forskning_materia21.pdf

Bilaga 1

Tycker du att diagnostiseringen av dina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi har lett till att du fått mer och effektivare hjälp i skolan?

Tycker du att det avsätts tillräckligt med tid för att du ska få den hjälp och det stöd som du behöver?

Upplever du att dina läs- och skrivsvårigheter är svårare i vissa ämnen än i andra? Vilka? Varför?

Hur upplever du dina läs- och skrivsvårigheter i ämnena svenska, samhällskunskap och historia?

Berättar du för ämneslärare i svenska, samhällskunskap och historia samt för klasskamrater att du har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi? Hur reagerar ämneslärarna när du berättar att du har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi? Tycker du att de visar förståelse och att de bryr sig?

Vilka skillnader upplever du att det finns mellan ämnena svenska, samhällskunskap och historia där man skriver och läser mycket i jämförelse med till exempel idrott och hälsa?

Hur ofta går du till specialpedagog?

Erbjuds eller använder du någon form av hjälp i ämnena svenska, historia eller samhällskunskap? Får du extrahjälp vid provtillfällen i dessa ämnen?

Tycker du att det ställs för höga eller för låga krav på dig i ämnena svenska, samhällskunskap och historia på grund av dina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?

Upplever du att du blivit eller blir annorlunda behandlad i och med dina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi? Positivt? Negativt?

Är det svårt att motivera sig när det gäller skolarbete i ämnena svenska, samhällskunskap och historia? Tror du att det beror på att du har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?

Påverkar diagnosen ditt självförtroende?