



”...hon önskade att hon var någon annan, som inte var så värdelös”

En kvinnas erfarenheter av sin tid på högstadiet i ljuset av en läs- och skrivproblematik

”...she wished she was somebody else, who wasn't so useless”

One woman's experiences of her time in secondary school in the light of reading and writing difficulties

Petra Jareke

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Speciallärarprogrammet. Specialisering mot språk-, läs- och skrivutveckling

Avancerad nivå, 15 högskolepoäng

Handledare: Catharina Tjernberg

Examinator: Kerstin Göransson

Datum: 2017-06

Abstract

The purpose of this qualitative study, using a narrative approach, is that through a life story from an adult woman get a better understanding of how it can be for a student with reading and writing difficulties at secondary school. The focus of the study is to find out more about how difficulties in reading and writing can affect the time in school and if there may be links between illiteracy and a negative self-image, and if there is a risk that the difficulties could lead to an exclusion for the student.

Life story was used as a method to take part of my informant's experiences from a social constructionist perspective with the understanding that meaning is created in the interaction with others. Initially, it was an interview conversation with the informant, which was then compiled into a life story.

In the result I came to the conclusion that there is an increased risk for low self-esteem of students who has reading and writing difficulties, especially if they do not get the proper support and backing of the school. A student rarely chooses an exclusion but sometimes feels that is a way to avoid risking failure. Shame and a negative self-image is common with students who struggle with reading and writing. Success factors are the teachers' pedagogical skills in which they have a varied approach and in a good way can join the student's conditions with environmental requirements. A close and trusting relationship between students and teachers, as well as a secure safety net are extra important factors to these students to get by and get positive experiences from their schooling.

Keywords

Self image, social exclusion, illiteracy, life story

Sammanfattning

Syftet med denna kvalitativa studie är att utifrån en livsberättelse få en ökad förståelse för hur det kan vara för en elev på högstadiet i läs- och skrivsvårigheter. Fokuset på den här studien ligger i att få reda på mer om hur en läs- och skrivproblematik kan påverka tiden i skolan och ifall det kan finnas kopplingar mellan läs- och skrivsvårigheter och en negativ självbild samt om det finns risk att svårigheterna kan leda till att eleven hamnar i ett utanförskap och skolk.

Som metod användes livsberättelse, för att ta del av min informants erfarenheter utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv med förståelsen att mening skapas i interaktion med andra. Inledningsvis så gjordes ett intervjusamtal med informanten som sedan sammanställdes i en livsberättelse.

Resultatet visade att det finns en ökad risk för dåligt självförtroende hos elever i läs- och skrivsvårigheter speciellt om de inte får rätt stöttning och uppbackning av skolan. En elev väljer sällan ett utanförskap utan känner att det är en utväg för att slippa riskera misslyckanden. Skam och en negativ självbild är vanligt förekommande hos elever som får kämpa med läs- och skrivandet. Framgångsfaktorer är lärarnas pedagogiska kompetenser där de har ett varierat arbetssätt och på ett bra sätt kan sammanfoga elevens förutsättningar med omgivningens krav. Nära och tillitsfulla relationer mellan elever och lärare samt ett tryggt skyddsnet är extra viktiga faktorer för att de här eleverna ska klara sig och få positiva erfarenheter från sin skolgång.

Nyckelord

Självbild, utanförskap, läs- och skrivsvårigheter, livsberättelse

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Syfte	2
1.2 Frågeställningar.....	2
2 Bakgrund	3
2.1 Styrdokument	3
2.2 Forskningsöversikt.....	4
2.2.1 Framgångsfaktorer	4
2.2.2 Riskfaktorer.....	6
2.2.3 Sammanfattande reflektion.....	7
2.3 Litteraturgenomgång.....	7
2.3.1 Framgångsfaktorer	8
2.3.2 Riskfaktorer.....	9
2.3.3 Sammanfattning.....	10
3 Teoretisk utgångspunkt	11
3.1 Socialkonstruktionistiskt perspektiv.....	11
4 Metodologiska utgångspunkter	14
4.1 Ansats	14
4.2. Narrativ intervju	14
4.3 Metodval.....	15
4.4 Urval och genomförande.....	16
4.5 Val av analysmetod.....	17
4.6 Studiens tillförlitlighet och giltighet.....	18
4.7 Forskningsetiska principer	18
5 Resultat och analys	20
5.1 Lisas livsberättelse.....	20
5.1.1 Oro	20
5.1.2 Relationer och förväntningar.....	21
5.1.3 Självkänsla.....	22
5.1.4 Sammanfattning.....	24
5.2 Slutsats och analys	24
6 Diskussion	26
6.1 Resultatdiskussion.....	26
6.1.1 Oro - riskfaktorer	26
6.1.2 Relationer och förväntningar - framgångsfaktorer	28
6.1.3 Självkänsla.....	29
6.1.4 Sammanfattning.....	30
6.2 Metoddiskussion	31
6.3 Slutord med förslag på vidare forskning	32
Referenser	33

1 Inledning

Många av oss kommer ihåg den härliga känslan man hade när man äntligen skulle få börja skolan. Nu blev man stor och fick lära sig läsa och skriva. Det var stort, för alla vuxna kunde ju läsa. Alla vet att lära sig läsa är något viktigt som man lär sig i skolan. Vi fick en egen läsebok, som vissa av oss till och med fick behålla, för att den var så viktig. I dagens samhälle är det viktigare än någonsin att vi kan bemästra konsten, att läsa och skriva.

Men vad händer med en elev som inte lyckas bemästra den här enda saken som hela skolan är uppbyggd på? Hur känns det inuti en person som inte lyckas när alla runt om kring läser och man får inte ihop texten hur mycket man än försöker? Tyvärr händer det några elever i varje klass. I den läskunniga delen av världen beräknas det finnas mellan 5-8 procent som har problem med läsningen. (<http://www.dyslexiforeningen.se/vad-ar-dyslexi/>) Många av dem upptäcks, får rätt sorts stöttning och hjälp så de klarar sig bra, men det finns fortfarande de elever som faller igenom skyddsnetet.

När jag söker på internet på lässvårigheter och utanförskap så hittar jag många inlägg från personer med lässvårigheter som berättat att de i skolan hade känslan av att inte duga. Många skriver om sin dåliga självkänsla och att de inte kände att de var riktigt med, inte inkluderade i samma sfär som de läsande eleverna. Jag vill med mitt arbete få reda på hur en elev i läs- och skrivsvårigheter upplever sin tid på högstadiet.

Molander (1988) skriver att en viktig uppgift inom forskning är att ifrågasätta och kritiskt granska både ny kunskap såväl som gammal kunskap. Det innebär inte att de nya kunskaperna som fås behöver vara stora kunskaper. Genom att hitta fel och brister och därigenom få lärdomen av det, lära något nytt, kan räknas till grundforskning. Med hjälp av en elevs egna upplevelser kan vi få mer kännedom om hur det kan upplevas av en elev och få syn på saker som kan förbättras kring elever som riskerar att hamna utanför på grund av en läsproblematik.

Nästan all verksamhet i skolan förutsätter läsande och skrivande. På högstadiet kan ju alla läsa och jag vill få reda på mer hur en elev kan känna sig och uppfatta skolan när man vet att man inte bemästrar det som alla andra gör. Finns det risk att en inte fungerande läsning kan göra att elever hamnar i ett utanförskap och riskerar att inte få med sig betygen och chans till en trygg framtid? Finns det några kopplingar mellan lässvårigheterna och att elever börjar skolka? Det vill jag få reda på i mitt arbete så att jag som blivande speciallärare med specialisering på språk-, läs- och skriv kan hjälpa de här eleverna på bästa sätt och förhoppningsvis få vara med och hjälpa dem att arbeta bort känslan av utanförskap. Jag vill ta del av någon annans erfarenheter av högstadietiden och titta på skolans värld ur hennes aspekter. Jag vill att min studie ska bidra med en ökad kunskap om hur läs- och skrivsvårigheter kan påverka en elevs självbild. Vi som arbetar inom skolan måste komma ihåg vilken maktposition vi sitter på och med den måste vi vara ödmjuka och lyhörda så att vi inte missar elever som kämpar.

1.1 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka en föreläsning om elevernas skolerfarenheter i ljuset av att ha läs- och skrivsvårigheter.

1.2 Frågeställningar

Utifrån syftet har följande frågeställningar formulerats:

- Vilka konsekvenser kan en läs- och skrivproblematik få för en elev på högstadiet?
- Hur kan läs- och skrivsvårigheter kopplas till självbild?
- Hur kan en läs- och skrivproblematik leda till att elever riskerar att hamna i ett utanförskap i skolan?

2 Bakgrund

I bakgrundsavsnittet tas lite från styrdokumenterna upp som är viktigt för studien. Även relevant och aktuell forskning tas upp. Det finns även med en litteraturgenomgång. För att underlätta läsningen så är forskningsöversikten uppdelad i underrubriker.

Det finns två tydliga mål enligt barnrättsuppdraget skriver Hägglund, Quennerstedt, & Thelander (2013). Det ena är att skolan ska *möta och respektera* elevernas rättigheter i verksamheten och det andra är att skolan ska *utbilda* eleverna så att de växer i kunskaper och förmågor. Båda delarna behöver vara sammanflätade för att lärande ska utvecklas.

2.1 Styrdokument

I Skollagen kap 1 § 4 står det följande:

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära.

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. (SFS 2010:800)

Vidare i kap 3 § 3 i skollagen kan man läsa:

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som till följd av funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling. (SFS 2010:800)

I Läroplanen som kom 2011 (lgr11) finns information om att skolans uppgift är att ”främja alla elevers utveckling och lärande och livslång lust att lära” och att skolan har i uppgift att hjälpa ”varje enskild elev finna sin unika egenart” (Skolverket, 2011, s. 7). Undervisningen ska ”anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” (Skolverket, 2011, s. 8). Undervisningen ska vara likvärdig, med hänsyn till olika förutsättningar och behov hos eleverna. Vidare står det skrivet att ”skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen i utbildningen.” (Skolverket, 2011, s. 8). Genom undervisningen ska eleverna få ”tilltro till sin språkliga förmåga” (Skolverket, 2011, s. 9).

2.2 Forskningsöversikt

Relevant forskning söktes för studien. För att få en överblick så sorterades forskningen under två rubriker: framgångsfaktorer och riskfaktorer. Forskningsartiklarna är skrivna mellan åren 2006 – 2016 och utformade i Finland, USA, Kanada, Tyskland, Norge och Sverige. Artiklarna är peer reviewed.

2.2.1 Framgångsfaktorer

Det är viktigt att ge elever som kämpar med läsningen extra träning, inte avkodningsträning i första hand (om det inte är det som saknas hos eleven) utan lämpliga lässtrategier visar Stover, O'Rear och Morris (2015) i sin forskning. Det finns ingen allt i ett-lösning som passar alla utan de skriver vidare att det måste anpassas efter elevens behov och vilket ämne/text som ska arbetas med. Det var i mötet med två elever och arbetet med dem som de kom fram till att en-till-en undervisning är mest effektiv men om möjligheten inte finns så kan man jobba med workshops där man kan hjälpa elever med lässtrategier i minilektioner. Forskarna skriver att under sådana korta träffar kan eleverna få berätta om sina framgångar och vad de kämpar med, och läraren kan då hjälpa till att välja en lämplig strategi, modell eller arbetssätt och demonstrera det för dem. Man släpper sedan eleverna med ansvaret att träna med stöttning från läraren om det behövs.

Forskning som visar lärarens betydelse i mötet med individuella elever har Heimdahl, Fischbein och Roll-Pettersson (2010), Tjernberg och Heimdahl (2014) samt Heimdahl Mattson och Roll-Pettersson (2007) tagit upp i sina artiklar. Det är viktigt att läraren tror på varje elevs förmåga, ser deras styrkor och svagheter. Även strategier och nära samarbete med hemmet lyfts fram som framgångsfaktorer. Att upptäcka behov av stöd i tid, ha en varierande undervisning samt att ge och utforma rätt form av stöd såg de var viktigt i sin forskning.

Liknade skriver även Sheehan och Sheehan (2000) där de liknar åren som man ska klara av i skolan som en lång resa där elever i svårigheter kan ha en tuff och stormig passage genom det stormiga hav som skolan kan vara. Då är det viktigt att få hjälp från lärare, familj, vänner och andra för att lyckas. De skriver att läraren kan vara som en trygg hamn eller ett okänt rev som seriöst kan skada och hindra utvecklingen hos eleven som kämpar med lässvårigheter. Lärarna har en oerhört stor inverkan på sina elever. Författarna beskriver sina egna upplevelser som att det ibland kändes som man höll på att drunkna av trycket från lärarna som ansåg att man inte skrev tillräckligt bra eller vid läsning borde förstå bättre. Några viktiga saker som lärarna helst ska tänka på när de arbetar med elever i läs- och skrivsvårigheter är tålamod och viljan att alltid hitta vägar som lyfter eleverna så att de får känslan av att lyckas även när arbetet inte är så som läraren tänkt sig. Läraren bör hjälpa till med strategier som bygger elevens självförtroende. Forskarna skriver att de tror att ingen elev vill göra dåligt ifrån sig. Om läraren är där och vägleder så kommer eleven att arbeta mer då rädslan att misslyckas minskar. Vidare berättar de att det är viktigt att läraren inte tar upp elevers lässvårigheter inför klassen eftersom det kan leda till mobbing och utanförskap men att de tror att det är viktigt, att berätta för klasserna, att alla lär på olika sätt och inget sätt är bättre än något annat. De skriver vidare att det är viktigt att lyfta de starka sidorna som eleverna i läs- och skrivsvårigheter har, att även de får känna sig duktiga och visa sina starka sidor.

Alla elever vill lyckas och extra viktigt är det att uppmärksamma de elever som kanske inte frågar efter hjälp eller som verkar ointresserade skriver Stover et al. (2015). Att skolan måste ta tillvara alla elever och hjälpa dem att lyckas var de än befinner sig på sin läsutvecklingskurva. Eleverna måste få hjälp att komma ifrån misslyckanden och vända motgångar med hjälp av strategier och metoder så att de kan bygga självförtroende genom att lyckas. Det är viktigt att skolan tidigt uppmärksammar eventuella svårigheter som kan visa sig hos eleven skriver Tjernberg & Heimdahl Mattson (2014) i sin artikel. Det förebyggande arbetet kan vara avgörande för hur bra en elev lyckas. Det är viktigt att läraren tror på sina elever och hela tiden jobbar tillsammans med eleven med inställningen att de ska lyckas. Varje elev har rätt att få känna sig viktig. Vidare skriver de i sin artikel att det är viktigt att lärarna är villiga att se över hur de arbetar samt ta hjälp av sina kollegor och av forskning. Tydlighet och struktur under lektionen och en aktiv samverkan mellan läraren och eleverna hjälper eleverna att lyckas.

Vidare har Haft, Myers och Hoefl (2016) tittat på vilka faktorer som ökar motståndskraften hos elever med lässvårigheter så de inte hamnar utanför och vad som gör att de lyckas. I sin artikel skriver forskarna att de viktigaste faktorerna för att begränsa riskerna är bland annat elevens självbild, inställning, målmedvetenhet, positivt tänkande, föräldraengagemang, klasskamrater, lärarens- och kamraternas stöd, klassrumsstorleken samt kunskap och engagemang hos lärarna. Socio-emotionella skyddsfaktorer minskar risken att utveckla utanförskap på grund av lässvårigheter. Liknade såg även Lessard, Fortin, Butler-Kisber & Marcotte (2014) i sin forskning. Forskarna såg att tre element blev tydliga och skiljer sig för målmedvetna elever (resilient students) gentemot elever som hoppar av (dropouts). Det första är att målmedvetna elever har en förmåga att planera, förutse och göra sunda val. Även förmåga att hantera sina resurser och sätta gränser är mer tydlig hos dem. Det andra är deras förmåga att etablera goda relationer, både med kamrater och vuxna. De kan utveckla sina relationer och vid behov använda dem när problem uppstår. Det tredje elementet är att målmedvetna elever håller kvar och räknar med olika livlinor under hela livet. Det finns ett socialt skyddsnät runt dem som ger dem trygghet. De målmedvetna eleverna, som deltog i studien, visste att de skulle lyckas trots att många hade inlärningssvårigheter. Eleverna hade en grundläggande tro på sina egna förmågor och de var villiga att lägga ner tid och arbete på uppgifterna. 'Dropouts' däremot saknade planer och förväntningar. I undersökningen kom det även fram att de hade svårt att stå emot grupstryck och hamnade lättare i kriminalitet. De mer målmedvetna eleverna använde sig av olika metoder för att klara stress och oro som till exempel att aktivera sig i sporter eller skolaktiviteter. Alla elever i studien var överens om att elev-lärorelationen är viktig och att läraren ser eleverna så de får känna sig viktiga. Det är viktigt med ordning i klassrummet och med tydlighet och stabilitet.

Enligt ovanstående forskning så kan man sammanfatta att goda relationer med lärarna är en viktig framgångsfaktor. Även lärarnas kompetens, förmåga att reflektera över sitt arbete, ta till sig ny forskning och kunskap är viktigt och påverkar elevernas möjligheter att lyckas. Ett positivt och stärkande klassrumsklimat där eleverna kan känna att de vågar och får stöttning skyddar eleverna mot eventuella risker att misslyckas. Ett bra socialt skyddsnät öka elevernas möjligheter att lyckas med skolan.

2.2.2 Riskfaktorer

En riskfaktor som Heimdahl Mattson och Roll-Pettersson (2007) påvisar är att läraren inte alltid upptäcker en läs- och skrivproblematik i tid vilket kan påverka elevens utveckling och självförtroende. Myrberg (2007) tar i sin rapport även upp att tidpunkten när stödsatserna tas upp kan vara avgörande för resultatet. En stor risk är att lärare väntar på någon form av mognad hos eleven. Om en elev har avkodningsproblem så lästränar han eller hon mindre vilket leder till att ordförrådet utvecklas långsammare. Det i sin tur genererar en sämre läsförståelse, den så kallade Matteuseffekten. Det blir svårare att reparera ju äldre eleven blir.

Vissa riskfaktorer upptäckts redan på förskolan så som störande beteende, social tillbakadragenhet och risk för lässvårigheter, det framkom i Kiuru, Poikkeus, Lerkkanen, Pakarinen, Sikkinen, Ahonen & Nurmi's (2011) forskning. Något som kan skydda de här eleverna när det kommer upp i skolan från att riskera att hamna utanför och komma efter sina klasskamrater kunskapsmässigt är bland annat ett stödjande klassrumsklimat. Det kan skydda eleverna mot ökade skadliga effekter som att de blir socialt tillbakadragna och utstötta. Mindre storlek på klasserna ger läraren större möjligheter att upptäcka och stötta elever som annars riskerar att hamna utanför. Kortare undervisningserfarenhet hos läraren minskade risken att utveckla både sociala svårigheter och svårigheter i lärandet hos eleven, enligt deras undersökning. Det beror troligen på att en nyexaminerad lärare är mer orolig för sin egen undervisning och hur den påverkar eleverna, än en erfaren lärare som vet vad som ska fungera. De nyexaminerade lärarna är troligen mer pedagogiskt uppdaterade.

Ett generellt antagande att alla med dyslexi har problem med självförtroendet kan inte bevisas skriver Novita (2016) i sin forskning då många elever känner oro och har dåligt självförtroende i allmänhet. Det som kom fram var att elever med dyslexi känner en större oro och har sämre självförtroende i skolsammanhang i jämförelse med elever utan dyslexi. Stress är större hos elever med dyslexi än hos elever utan. Novita såg även i sin forskning att klassrumsklimatet är en avgörande faktor för huruvida elevernas självförtroende kommer att utvecklas.

I sin avhandling skriver Strand (2013) att man kan se på en elevs aktiva beslut att skolka eller inte delta i skolarbetet som ett tecken på utanförskap. Skolan har en tendens att sortera elever efter normala- och avvikande beteende. Elever som blir betraktade som avvikande kan uppleva känslan av utanförskap. Det kan gälla elever i svårigheter men även de som upplever att skolan inte ger dem utmaningar och därför blir meningslös och trist, det skriver även Fischbein & Folkander (2000) om. Känslan av utanförskap kommer när eleven inte upplever samhörighet med skolmiljön eller sin klass. Strand (2013) skriver vidare i sin avhandling att elevers styrkor och förmågor inte genomsyrar diskussionerna i dagens skola på samma sätt som diskussionerna om kunskapsmål och huruvida de har uppnåtts. Vikten av en bra skolmiljö för eleverna har ibland försumrats och det kan leda till en försvagad samhörighet mellan skolan och vissa elever.

Enligt en undersökning som Undheim, Wichström & Sund (2011) har gjort såg de att elever med lässvårigheter har en ökad risk att få känslomässiga och beteendemässiga problem i skolan. Ungdomar med en läsproblematik har mer psykosociala problem än elever utan lässvårigheter. De här eleverna känner en större akademisk press då det krävs extra arbetsinsatser från dem. Forskarna anser att elever med lässvårigheter behöver mer än bara

hjälp med läsningen, de behöver även få hjälp och stöttning med att hantera sina sociala problem. Lärarnas förhållningssätt är viktiga så att elever i lässvårigheter inte blir sedda på med ett negativt sätt som till exempel att de är lata eller långsamma.

Artiklarna av Daniel, Walsh, Goldston, Arnold, Reboussin & Wood (2006) och Morgan, Farkas & Wu (2012) handlar om risker kopplade mellan läs- och skrivsvårigheter och elevers negativa självbild. Daniel, et al. (2006) skriver i sin artikel om att de kan se att antalet elever med risk att avbryta sina studier är större hos elever med lässvårigheter jämfört med elever utan lässvårigheter. Likaså är antalet elever med självmordstankar högre, hos de elever som misslyckas i skolan, på grund av lässvårigheterna än hos elever som lyckas i skolan. Vidare skriver Morgan et al. (2012) i sin artikel om att kognitiva-, motiverande- och beteendevetenskaplig biverkningar som orsakas av svag läsförmåga kan resultera i en oförmåga att möta de akademiska krav som eleverna möts av i klassrummet. Det kan i sin tur leda till ökade känslor av frustration, ilska, undvika uppgifter, och av social isolering.

Sammanfattar man de negativa riskfaktorerna i ovanstående forsknings artiklar så ser man att dåligt självförtroende, oro och stress är högre hos elever i läs- och skrivsvårigheter, speciellt under skolåren. Det kan leda till att de slutar studera och stannar hemma. Om inte det finns ett förlåtande och stöttande klimat i klassen så ökar det den negativa självbilden hos de här eleverna. Enligt artiklarna så mår många elever med läs- och skrivsvårigheter dåligt och riskerar att dra sig undan sociala sammanhang.

2.2.3 Sammanfattande reflektion

Utifrån ovanstående forskning fram kommer det att elever i läs- och skrivsvårigheter har en högre risk att hamna snett i skolan om de inte fångas upp tidigt av sina lärare och vårdnadshavare. Elever som känner att de har svårt i skolan och inte hinner med sina jämnåriga klasskamrater har större risk att utveckla negativa tankar om sig själva som skadar deras självförtroende och minskar deras chans att lyckas bra i skolan. Elevnära relationer där lärarna tror på sina elever och upptäcker svårigheter i tid är viktiga framgångsfaktorer enligt forskningen. Viktigt med bra strategier som kan hjälpa eleverna att vända sina misslyckande till framgångar och på så sätt bygga självförtroende.

2.3 Litteraturgenomgång

Eleverna lär sig att det vi skriver är en representation av det vi säger men vanligen så skriver vi inte som vi talar. (Wengelin & Nilholm, 2013) Det är ett komplext arbete som är extra krävande för vissa elever. För att alla elever ska få en likvärdig utbildning och möjlighet att välja yrkeskarriär så är det enligt Wengelin & Nilholm helt avgörande att eleverna behärskar läsning och skrivning. Det finns stor risk för långtgående negativa konsekvenser för elever som har problem med att läsa och skriva.

Martin Ingvar uttalar sig i Lagerström (2011) om att han blir arg för att många barn och ungdomar går ur skolan med klara läs- och skrivhandikapp trots att det finns kunskaper och metoder som kan hjälpa dem. När vi lära oss att läsa så byggs hjärnan om radikalt och för barn med dyslexi så behövs det extra mycket medveten kraft och energi. Ingvar förklarar det med att sådana barns hjärnor av flera olika anledningar inte har någon större lust att bekanta sig med språket. De måste få hjälp av stöttande vuxna som lockar och stimulerar dem och genom

milt våld tvinga hjärnan att lägga ihop bokstäverna. Det gäller att vara uthållig, det tar tid och det är viktigt att ha kul längs vägen så viljan stannar kvar. Det som är bra för elever med dyslexi är bra för alla elever så det lönar sig att göra rätt från början. Ingvar berättar att det är viktigt att skolan har en stark läsmiljö och att lärarna är uppmärksamma på de elever som försöker smita undan läsningen på olika sätt.

För att en elev med dyslexi ska klara av att bemästra läsningen så krävs det goda möten med vuxna som bryr sig, skriver Lundberg (2010). Det är viktigt att man inte ser en schablonbild av en dyslektiker utan att man verkligen ser den unika och rika medmänniskan. Skolan måste se till att eleven får tillit till sin egen förmåga och få en positiv bild av sig själv som en lärande människa. Just elever med inlärningssvårigheter behöver mer än andra får uppleva känslan av att de kan och kompetens för att bygga en positiv självbild som motiverar fortsatt arbete. Ingen upptäckt har påverkat vårt medvetande mer än vad läsning och skrivning har gjort skriver Ong (1982).

2.3.1 Framgångsfaktorer

I sin bok skriver Tjernberg (2013) om framgångsrik läs- och skrivundervisning där en framgångsfaktor är lärarnas medvetna och strukturerade arbetssätt. Där man jobbar med läsning i olika former och även med muntlig framställning som ger elever med läs- och skrivsvårigheter större möjlighet att lyckas. För att klara av nya utmaningar så kan *scaffolding* d.v.s att läraren stöttar eleverna i sitt lärande, hjälpa eleverna men samtidigt ges det stöd som de behöver för att lyckas.

Tjernberg (2013) och även Taube (2007) tar upp en annan viktig framgångsfaktor och det är ett positivt och tillåtande klassrumsklimat där läraren hjälper till att lyfta fram eleverna i det sociala sammanhanget, ser till att alla blir positivt synliga. Positiva och nära relationer är också viktigt för att eleverna ska kunna bli framgångsrika i deras läs- och skrivutveckling. En självförtroendeskäpande åtgärd, skriver Taube är respektfull behandling av eleverna. Där eleverna känner att det finns en förståelse för de svårigheter som eleven befinner sig i. Båda författarna skriver om att det är viktigt att lärarna stimulerar elevernas talade språk och arbetar mycket med muntlig framställning. Genom en ökad språklig medvetenhet och alternativa metoder så får eleverna chans att känna framgång i sina prestationer.

För att ge elever med läs- och skrivproblematik den mest lämpade pedagogiska undervisning skriver Myrberg (2007) är det viktigt att lärarna har gedigna kunskaper som bygger på forskning. Han skriver att det finns mycket skrivet och sagt om nymodigheter inom dyslexiforskning och alternativa terapier som lätt har fått fotfäste hos föräldrar och lärare då de vill ha en enkel metod som fungerar men de metoderna är inte alltid vetenskapligt förankrade. Sverige har idag inget krav på att läspedagogiska metoder ska vara vetenskapligt förankrade. Myrberg skriver att det är viktigt att läraren arbetar efter suna-förnufts-principen och håller fast vid sitt sätt att arbeta till dess att man kan hitta ett arbetssätt som på goda grunder är bättre med vetenskap och beprövade erfarenheter än det som användes. Det är viktigt att läraren har de professionella kunskaper som krävs för att fånga upp alla elever som inte hänger med.

Några framgångsfaktorer som forskarna i konsensusprojektet kom fram till är att det krävs mycket träning och omsorg. Det är även viktigt att få eleverna att känna *jag kan* genom att

visa eleverna styrkor och utveckling. Lärarna behöver göra lästräningen meningsfull för eleverna och där eleverna upplever både säkerhet och glädje i sin kunskapsutveckling. Vidare skriver Myrberg att forskarna anser att det är viktigt med tidiga insatser så att eleverna inte utvecklar en negativ självbild. Eleverna ska inte behöva misslyckas för att få hjälp.

2.3.2 Riskfaktorer

I sin avhandling skriver Ingesson (2007) att de första sex åren i skolan ansågs som de tuffaste vad det gällde frustration och förödmjukelse för elever med dyslexi, enligt de som deltog i studien. Efterhand som eleverna blir äldre och utvecklar bra strategier så minskar den negativa självbildens något, när de har fått en förståelse för att svårigheterna ligger i läs- och skrivproblematiken. Den akademiska självbildens kvarstod trots att många av deltagarna lyckats klara av en gymnasieutbildning. Framgångsfaktorer som kom fram vid studierna är vikten av att det finns en positiv självbild hos eleverna, känsla av sammanhang, en talang/styrka som kan stärka dem och minska känslan av misslyckande som dyslexin kan ge. Betydelsefulla vuxna som tror på dem och goda relationer tas även upp av Tjernberg (2013). En stor risk som Ingesson (2007) såg när elever med dyslexi utvecklade ett dåligt självförtroende var hur de här eleverna såg på sig själva i förhållande till övriga elever. De kände sällan att de låg på samma nivå som klasskamraterna och då kände de sig misslyckade och svaga. De skäms för att de inte är lika smarta som de övriga eleverna i klassen. Skammen och känslan av att vara mindre intelligent påverkar deras självförtroende negativt.

Svensson (2003) skriver i sin doktorsavhandling att en stor andel av de ungdomar som hamnat på ungdomsvårdsanstalt (§ 12 hem) har en läs- och skrivproblematik. Vidare skriver han att det även finns andra faktorer som påverkar att de har hamnat på ungdomsvårdsanstalt så som dålig skolbakgrund, social påverkan och trassliga hemförhållanden. Han skriver att utifrån forskning så brukar man titta på läs- och skrivproblem kopplade till kriminalitet via två modeller. Den ena modellen utgår från att läs- och skrivproblemen är orsaken till socio-emotionella problem som i sin tur kan leda till kriminalitet. Den andra modellen utgår från att det är socio-emotionella problem som leder till en läs- och skrivproblematik och vidare till kriminalitet. Den första modellen är mindre vanlig bland de kriminella jämfört med den andra modellen. Det är inte dyslexin som gör att vissa hamnar i kriminalitet, skriver Svensson (2003), men omständigheterna kring att uppleva svårigheter i skolan i unga år ökar riskerna. Det är därför viktigt att tidigt upptäcka och arbeta förebyggande för att minska riskerna hos elever med läs- och skrivsvårigheter. Det håller även Sivertun (2006) med om för han lyfter det faktum att lärarna på högstadiet och gymnasiet oftare saknar kunskaper om hur man undervisar elever i läs- och skrivsvårigheter. Fischbein & Folkander (2000) såg i sin forskning att de flesta som hoppade av en gymnasieutbildning hade läs- och skrivsvårigheter. Eleverna förstod inte vad skolan förväntade sig av dem och de ville inte visa sig svaga. För en del ledde det till kriminalitet. Forskarna såg att skolorna hade svårt att anpassa sig efter elevernas behov, och då speciellt elever med läs- och skrivsvårigheter. En riskfaktor som beskrivs av Nilholm (2012) är att skolan och lärarna ser på eleven som bärare av problemet. Lärarna ser elevens brister som orsak till elevens problem i skolan. Vidare skriver han att skolan borde skicka signaler om att elevens utbildningssituation måste förändras och det är ett organisationsproblem i skolsystemet.

Svaga läsare riskerar att hamna i en ond cirkel, skriver Taube (2007) då omgivningen och även de själva sänker kraven och förväntningarna på att de ska lyckas och med det riskerar att

hamna i ett slags självuppfyllande profetia. Hos vissa elever i läs- och skrivsvårigheter sitter förväntningarna att misslyckas så djupt att det inte finns någon ork kvar att hålla ut för att nå framgång. De utvecklar ett defensivt beteende. Elevernas ständiga misslyckande leder till att självförtroendet blir allt sämre och det i sin tur kan leda till inlärningsblockeringar.

En negativ läs-självbild kan därför lätt sprida sig och utvecklas till en negativ skolprestations-självbild och i värsta fall till en negativ global självbild. (Taube, 2007, s. 92)

Ett barn utvärderar sig själv utifrån resultaten av försöken och misslyckanden, hävdar Taube samt från de reaktioner de får från omgivningen, som har stort inflytande på barnens självförtroende. Elevens tolkningar av lärarens värderingar och förväntningar har stor påverkan på hur elevens självbild kommer att utvecklas. Förväntningarna kan hindra en elev att våga lyckas på grund av rädslan inför nästa gång han eller hon ska prestera något så förväntar sig omgivningen ett lyckat resultat. Många elever som ofta misslyckas blir så besvikna att de inte längre vågar prestera, en form av försvar. Författaren skriver att det kan leda till att eleven kan känna sig tvingad att visa upp ett ointresse och kanske demonstrativt inte anstränger sig för att dölja sina svårigheter. Till slut kan det leda till att eleverna blir övertygade om att de är så dåliga och värdelösa att det inte är någon idé att lärarna ens försöker, det är slöseri med tid. Varje misslyckande blir ett bevis på att de verkligen har rätt, de är för dåliga.

2.3.3 Sammanfattning

Framgångsfaktorer som lyfts fram är förtroendefulla relationer. Där man ser eleverna vilket ökar chanserna att man upptäcker elever som kämpar med läs- och skrivsvårigheter och det kan hjälpa dem på rätt sätt. Viktigt är tidigt stöd, från kompetenta lärare, som kan hitta lämpliga strategier som lär, hjälper och stöttar eleverna. Ett tillåtande klassrumsklimat där man kan använda olika didaktiska metoder och kompensatoriska hjälpmedel för att stärka elever i läs- och skrivsvårigheter kan leda till ökat självförtroende hos eleverna. Om inte skolan och lärarna är tillräckligt duktiga att hjälpa elever i läs- och skrivsvårigheter så finns risken att eleverna mår dåligt, känner skam och tror sig mindre intelligenta. Det kan leda till att de hamnar i ett utanförskap, vilket i sin tur kan leda till att eleverna hoppar av skolan och eventuellt hamnar i kriminalitet.

3 Teoretisk utgångspunkt

Motivet bakom hur någon väljer att göra saker är väsentligt för att få en förståelse för varför de valt att handla som de gjort. För att få en förståelse inför framtiden så skapas en förståelse av livet genom den process som uppkommer genom det som berättas av informanten samt tolkas av lyssnaren och återges i livsberättelsen. Genom berättelsen vill jag försöka förmedla en förståelse av en elevs värld.

Den teoretiska utgångspunkten är livsberättelse med ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Enligt Berger och Luckmann (1961) så skapar och vidmakthåller människor idéer om sociala fenomen tillsammans i den sociala praktiken vilket gör att det perspektivet lämpar sig då den här studiens syfte är att genom en elevs berättelse få ta del av hennes skolerfarenheter i ljuset av läs- och skrivsvårigheter.

3.1 Socialkonstruktionistiskt perspektiv

Johansson (2005) skriver att det socialkonstruktionistiska perspektivet är det mest dominerande på berättelser. Socialkonstruktionismen utgår från en syn på berättelser just som konstruktioner av verkligheten det vill säga, inte som en beskrivning av den sanna verkligheten utan en konstruktion som görs i språket vid en viss tid, på en viss plats, i ett visst sammanhang.

Berger och Luckmanns (1961) tankar om den sociala konstruktionen av verkligheten anses vara väldigt inflytelserika. De anser att verkligheten konstrueras genom tre huvudmoment: Externalisering, genom denna skapar och tolkar samhället särskilda versioner av verkligheten, de gör sina sociala världar begripliga. Objektivisering, här görs konstruktionerna verkliga, de finns. Internalisering, här tar man in den socialt konstruerade verkligheten i sin förståelse av världen.

Socialkonstruktionismens tankar kommer bland annat från den tyska filosofen Wilhelm Dilthey (1833-1911) enligt Egidius (2017) och har sitt ursprung från den tyska hermeneutiken. Begreppet kommer från *socialis* som betyder sällskaplig och *constructio* som betyder byggnad. Tillsammans bygger informanten och forskaren en berättelse.

När konstruktionens upphovsman är individen, och inte en objektiv verklighet, kan vi i princip aldrig veta om det vi tror att vi förstår är riktigt eller ej. Det blir meningslöst att tala om sanning. Sanning, som vi använder begreppet, definierar ju något sant eller objektivt utanför oss själva. Men sanningar i konstruktioner kommer alltid att vara subjektiva. Det kommer att vara något som är sant inne i oss själva (Lundby 2002, sid 88).

Därför finns det ingen totalsanning kring något i enlighet med socialkonstruktionismen anser Berger och Luckmann (1961). Människor skapar gemensamma föreställningar och uttalade överenskommelser hur saker ska vara och inte vara. Burr (1995) anser att till exempel dyslexi skulle kunna vara en social konstruktion där elever med dyslexi exkluderas medan de som inte har dyslexi står för det normala efter som det går att kategorisera förmågan att läsa som en normal handling kontra dyslexin som blir en onormal handling.

Forskningens syfte enligt socialkonstruktionism är att kunskap är socialt och kulturellt konstruerad och uttrycker värderingar och uppfattningar som tar form i samhället. Det här

perspektivet/förhållningsättet hjälper till när man ska reflektera över människor och det samhälle de befinner sig i, den verklighet de konstruerar. Man ser på diagnoser som ett sätt att förstå människors sätt att vara och bete sig.

Freeman (2010) skriver att genom narrativ reflektion kan vi uppnå nya insikter i ljuset av gamla erfarenheter. Vi måste ofta avvakta framtiden för att fullt förstå innebörden och betydelsen av det som vi har gått igenom tidigare. Genom att återberätta tidigare händelser kan vi skapa nya insikter om oss själva och andra.

Livsberättelser skapas, skriver Pérez Prieto (2006) utifrån det som informanten i efterhand sorterat ut som sina erfarenheter och ger dem en innebörd hur saker och händelser förhåller sig. Berättelsen får en karaktär av sociala konstruktioner då de är både representationer av det förflutna samt en tolkning skapad i nuet i ett socialt sammanhang. Berger och Luckmann (1961) skriver att man kan se på allt i ett samhälle som kunskap även den vardagliga kunskapen. Det är speciellt viktigt att respekten för andra människors tankar och värderingar finnas med. Människan är predestinerad att bo i och konstruera värld tillsammans med andra och det blir hans eller hennes bestämda verklighet. I denna konstruerade verklighet konstruerar de även sig själv, i socialkonstruktionistiskt samspel skriver Berger och Luckmann vidare. Både Burr (1995) och Berger och Luckmann (1961) anser att det socialkonstruktionistiska perspektivet är en social konstruktion där en människas uppfattning av sig själv uppstår i interaktion med andra. Där pedagogiska svårigheter uppstår i mötet mellan eleven och omgivningen. En elevs upplevelser och tankar blir en representation av deras mentala värld via en språklig kommunikation.

Burr (1995) skriver att i stället för att titta på någons personlighet som något vi har skapat inom oss själva så kan vi titta på personligheten som något som skapats genom sociala möten och relationer, det vill säga det är socialt konstruerat. Vi upptäcker inte oss själv och andra människor utan vi snarare konstruerar dem efter den sociala och kulturella miljön som vi lever i. Burr sorterar in socialkonstruktionism i fyra nyckelåtagande och någon eller några av dem bör vara med för att det ska vara socialkonstruktionism. Den första är att hålla ett kritiskt ställningstagande till den självklara kunskapen (för-givande-tagen vetskap) om världen och oss själva. Se kritiskt på det som observeras och hur det uppfattas. Det andra åtagandet är vi förstår världen utifrån de sammanhang vi befinner oss i, historisk och kulturell kunskap skapas i specifika kontexter. Att vi inte har förutfattade meningar om ett sätt att uppfatta världen vilket ska vara den enda rätta. Kunskap som upprätthålls av sociala processer är ett tredje nyckelåtagande som Burr tar upp. Kunskapen konstrueras i interaktionen människor mellan i det dagliga livet, det vill säga att kunskap införlivas genom sociala processer. Den sista är kunskap och sociala händelser hänger ihop då den betraktade sanningen kommer fram genom samspelet med andra i sociala processer. Vidare skriver Burr att olika sociala konstruktioner leder till olika typer av sociala handlingar. Vi konstruerar vår verklighet genom språket. Där skapar vi vår identitet genom vår egen och andras syn på varandra, i det sociala sammanhanget. Det är i den sociala konstruktionen som vår identitet, vår självbild byggs upp och byggs om.

Identity is formed by social processes. Once crystallized, it is maintained, modified, or even reshaped by social relations. The social processes involved in both the formation and the maintenance of identity are determined by the social structure. Conversely, the identities produced by the interplay of organism, individual consciousness and social structure react upon the given social structure, maintaining it, modifying it, or even reshaping it. (Berger och Luckmann, 1961, s. 194)

Livsberättelseforskning som bygger på ett socialkonstruktionistiskt perspektiv passar den här studiens syfte då Burr (1995) skriver att i stället för att titta på någons personlighet som något vi har skapat inom oss själva så kan vi titta på personligheten som något som skapats genom sociala möten och relationer. Syftet med denna studie är att undersöka en före detta elevs skolerfarenheter i ljuset av att ha läs- och skrivsvårigheter

4 Metodologiska utgångspunkter

Den metodologiska utgångspunkten är livsberättelse. Livsberättelsen kan bidra till självförståelse, det vill säga en väg att förstå sig själv (Skott, 2004). Genom den berättelsen som konstrueras hoppas jag kunna bidra till en ökad förståelse för elever med läs- och skrivsvårigheter. I min studie har jag använt mig av narrativ metod med en livsberättelseansats då jag är intresserad av att få en ökad förståelse för hur det kan vara för en elev på högstadiet i lässvårigheter.

4.1 Ansats

Det här är en kvalitativ studie med en livsberättelseansats. En metod där en deltagares röst blir hörd och är det en metod som passar bra till syftet med den här studien. Lärande förstås som en process, skriver Ahlberg (2009) som kommer till i interaktionen mellan människor i det sammanhang som de ingår. Jag vill genom livsberättelsen få ta del av min informants erfarenheter av skola i ljuset av läs- och skrivsvårigheter.

Den narrativa reflektionen som återblicken resulterar i skapar och återskapar mening med det förflutna. Med nuet som utgångspunkt väljer berättaren ut och länkar ihop episoder och sammanhang i det förflutna till en berättelse under utveckling, där de gångna erfarenheter ses, förstås och berättas fram i ljuset av det som varit och av det som är, men också av det som kan bli. (Pérez Prieto, 2012, s. 153)

Narrativ forskning är ett forskningsfält där man bland annat genom att tolka berättelser vill nå fram till en förståelse av ett visst problem. (Skott, 2004) Livshistorieforskning har en lång tradition inom samhällsvetenskap även om man nu mer pratar om livsberättelser, enligt Johansson (2005). Narrativ analys är när man samlar in och analyserar en muntligt förmedlad historia om någons eller någras liv. När livsberättelser används i en uppsats är det viktigt att vara medveten om makten och kontrollen som sker mellan informanten och den som lyssnar annars kan resultat falla ut felaktigt.

Informantens levda vardagsvärld skriver Kvale & Brinkmann (2014) är det som ligger till grund för den kvalitativa forskningsintervjun när man ska använda sig av livsberättelser. Genom livsberättelser får man ett privilegierat inträde i en annan människas upplevelse av världen. Johansson (2005) skriver att livsberättelse kan användas när man vill att informantens egna tolkningar av sig själv ska vara i centrum. Det är genom berättelser som vi kan förstå andra människor och ta del av deras liv och erfarenheter.

4.2. Narrativ intervju

Narrativ metod är enligt Johansson (2005) den metod som används när man samlar in och analyserar muntliga berättelser. Muntliga berättelser är en självklarhet i vår vardag, skriver Skott (2013). Vi strukturerar våra erfarenheter narrativt där tiden kan upplevas med en narrativ struktur då berättelserna uttrycks i nuet, handlar om det förflutna och får en betydelse i framtiden. Ordet *narrare* kommer från latin och betyder berätta och *gnarus* betyder vetande (Skott).

Det finns många olika kvalitativa intervjuer och man ska välja den form som är mest lämplig för studiens syfte, skriver Kvale & Brinkmann (2014). Vidare skriver de att det som skiljer en

narrativ intervju från till exempel faktaintervju eller fokusintervju är att man vill få fram historien som informanten berättar och vikten ligger på upplevelserna, till skillnad från att få fram fakta och åsikter. När man är intresserad av att titta närmare på den historia som lockas fram under en intervju, beskriver Kvale & Brinkmann som en narrativ intervju. Här tittar man mer på historien, intrigerna, social interaktion och strukturen som informanten berättar. Efter det att intervjuaren har fått igång den begärda berättelsen så ska intervjuaren vara relativt tyst, förutom när berättaren kan behöva följdfrågor för att hålla igång berättelsen. I och med det blir intervjuaren en medskapare av historien och en utveckling sker under tiden. Johansson (2005) beskriver forskningsprocessens fem nivåer vid narrativa studier som en pågående social konstruktion i en reflexiv process. Intervjuaren får ta rollen som lyssnare, översättare (vid transkriberingen), läsare, författare samt kontinuerligt under hela arbetet vara en aktiv uttolkare.

Kvale & Brinkmann (2014) skriver att det är viktigt att vara medveten om etik och moral när man intervjuar, att vara etiskt ansvarsfull. Han anser att intervjuaren bör tänka igenom och lyfta in de etiska aspekterna innan undersökningen påbörjas. Inled med tematisering där lyfts syftet med undersökningen fram och vad man vill åstadkomma. I planering ska man hitta en informant, få samtycke och överväga eventuella konsekvenser av studien. Vid intervjusituationen ska man tänka över situationen för informanten och hur den upplevs. När man skriver är det viktigt att säkra konfidentialiteten hos informanten och se över hur lojal den utskrivna texten blir. Vid analysen bör man fundera på hur djup den blir och om informanten får ha inflytande över hur den tolkats. Genom verifiering ska etiska skyldigheter säkra att kunskapen redovisas. Vid rapporteringen ska konfidentialiteten vara säkrad och vad kan konsekvenserna bli när rapporten publiceras.

Författarna (Kvale & Brinkmann, 2014) skriver vidare att det är forskarens integritet, kunskap och rättrådighet som är viktiga faktorer för att det ska bli ett bra etiskt arbete. I narrativforskning är sannfärdigheten viktigare än den absoluta sanningen. Ahrne (2014) skriver att det är viktigt att vara en god lyssnare med empatiska förmågor om man ska få informanten att vilja dela sin berättelse med forskaren. Forskaren behöver vara human, sensitiv och förstående.

4.3 Metodval

I min utbildning till blivande speciallärare har ett stort fokus legat på att jag ska bli en kvalificerad samtalspartner och det är en av anledningarna till att jag valde att använda mig av narrativ metod i mitt arbete. Jag blev väldigt intresserad av lyssnandet, kraften och kunskapen i samtalet, berättelsen och vill lära mig mer om det. Johansson (2005) skriver att genom berättelsen skapar vi kunskap och en mening av våra erfarenheter. Genom berättelsen kan vi orientera oss i världen och det är ett grundläggande villkor för socialt liv.

Jag valde att använda narrativ metod för jag anser att den på bästa sätt kan få min deltagares röst hörd. Spradley (1979) säger precis det jag känner och som förklarar varför jag valde livsberättelse som metod.

Jag vill förstå världen ur din synvinkel. Jag vill veta vad du vet på det sätt som du vet det. Jag vill förstå meningen i din upplevelse, gå i dina skor, uppleva tingen som du upplever dem, förklara tingen som du förklarar dem. Vill du bli min lärare och hjälpa mig förstå? (Spradley, 1979 s. 34)

Säljö (2014) skriver om rationalismen vilken jag fastnade för. Ordet kommer från det latinska ordet för förnuft. Han skriver att vi människor kan tänka, vi är utrustade med ett förnuft och vi kan föreställa oss världen. Rationalismen står bland annat för att vi människor kan lära oss av andras misstag, insikter och erfarenheter. Därför anser jag att livberättelse är en bra metod, för där man kan få ta del av någon annans erfarenheter.

En annan anledning till metodvalet är att jag vill få ungdomarnas/elevernas röster hörda, ur deras perspektiv. Barnkonventionen (Unicef, 2009) säger:

Varje barn har rätt att uttrycka sin mening och höras i alla frågor som rör barnet. (artikel 12)

Nu är inte min informant en ungdom längre men det är en röst från den tiden.

Narrativ forskning är ett forskningsfält där man, bland annat genom att tolka berättelser, vill nå fram till en förståelse av ett visst problem (Skott, 2004). Livshistorieforskning har en lång tradition inom samhällsvetenskap även om man nu mer pratar om livsberättelser, enligt Johansson (2005). Det är när man samlar in och analyserar en muntligt förmedlad historia om någons eller någras liv, narrativ analys. När man använder sig av livsberättelser i sin uppsats är det viktigt att man är medveten om makten, kontrollen och lyssnandet mellan berättaren och mig som lyssnare. Har jag inte med det kan resultaten falla ut felaktiga.

Denscombe (2006) skriver att forskarens jag kommer fram i tolkningen när man analyserar kvalitativ data och det är viktigt att erkänna. Det är oundvikligt att forskaren inte skulle vara en viktig del i tolkningen och produktionen av den insamlade informationen även om forskaren försöker att distansera sig.

4.4 Urval och genomförande

Urvalsmetoden som användes är nätverksprincipen (Johansson, 2005). Jag utgick ifrån mina kollegor som arbetar som speciallärare på olika skolor inom kommunen och grannkommunen och ställde frågan om de visste någon elev som passerat genom åren eller om de i sin tur hade någon kollega som jag kunde fråga om de kände någon som jag kunde intervjua. Det ledde till att jag fick kontakt med några olika informanter via mail och messenger som var intresserade av att ställa upp. Av dem, valde jag ut den enda kvinnan som jag hade fått kontakt med. I min studie har hon fått namnet Lisa. Ett urval var även att min informant inte skulle vara en elev från min arbetsplats. Ahrne (2014) skriver att när man gör urval för livshistorieforskning är det viktigt att planera och använda ett medvetet och strategiskt urval av informanter. Då min informant är vuxen så behöver jag inte något medgivande från vårdnadshavare.

En halvstrukturerad livsvärldsintervju gjordes med informanten, vilket ger mig möjlighet att göra förändringar under intervjun, och lättare komma med följdfrågor. Jag förberedde mig genom att göra en intervjuguide som jag hade med mig till intervjun (Kvale & Brinkmann 2014). Vi träffades på en neutralplats på en tid som min informant bestämde. Intervjun spelades in på min mobiltelefon. Det var ingenting som störde oss under intervjun.

Min informant var ganska nervös och ville att jag skulle ställa många frågor så att hon inte skulle säga fel saker. Det gjorde att maktförhållandet mellan oss blev tydligt. Jag försökte lugna henne med att det inte fanns några fel saker att säga. Efter hand som hon blev lite mer bekväm i situationen försökte jag att backa tillbaka och låta henne prata fritt. Efter jag genomfört intervjun så satt jag hemma och transkriberade samtalet.

Kvale & Brinkmann (2014) skriver att intervjun inleds med orientering. Där ska intervjuaren kort berätta syftet och hur den kommer att gå till. När intervjun är slut bör det även finnas en uppföljning där man kan berätta hur man upplevt intervjun eller återkoppla och ge feedback. Jag träffade min informant vid fler tillfällen där hon fick ta del av det som jag skrivit och komma med tillägg och förändringar så att hon skulle känna sig trygg med det jag skrev.

Johansson (2005) skriver att det är viktigt att intervjuaren ska ha respekt, vara följsam och vara en aktiv lyssnare. I en intervju finns det risk att maktpositionen kan påverka intervjun då kontroll och dominans är aspekter som förekommer i kommunikation mellan människor. För att visa mer omsorg och respekt för informanten kan forskaren använda solidariska intervjuer där man försöker att kliva in i den verklighet som informanten befinner sig i och försöka förstå den inifrån. Som intervjuare av en livsberättelse ska kontrollen över innehåll och form styras så lite som möjligt men samtidigt se till att få en berättelse med fylliga händelser som täcker de teman som eftersöks. Det var svårt i början av intervjun då min informant inte kände sig bekväm men efter ett antal frågor så flöt samtalet på bättre.

4.5 Val av analysmetod

Skott (2004) skriver att muntliga berättelser ska bearbetas till skriftlig form så därför transkriberade jag min intervju. En transkribering är en bearbetning av det talande ordet vilket innebär att den som transkriberar har skapat något nytt. Därför kan det vara bra att gå tillbaka till informanten så att de får se hur det stämmer överens med deras utsaga. Om man väljer att inte skriva ut allt ordagrant så kan viktiga och intressanta delar gå förlorade (Skott, 2004). Om det finns utrymme att träffa informanterna vid flera tillfällen så kan det skapa utrymme för reflektion som kan berika och fördjupa berättelsen. Man kan få ett rikare material med högre kvalitet om man träffas vid fler tillfällen (Skott, 2004). Jag valde att gå tillbaka till min informant med den bearbetade texten så att hon har möjlighet att läsa igenom, kommentera och utveckla. Det stärker även valideringen.

När jag skulle göra en analys av min transkribering så fastnade jag för modellen som William Labovs har utarbetat. Både Johansson (2005) och Skott (2004) skriver om den. Labov analyserar berättelser i sektioner/delar. Labov och Waletzki (1967) skriver att man behöver en analysmodell för att få kärnan av berättelsen som annars kan gå förlorad. Enligt dem så bör man sortera berättelsen i olika delar, sekvenser och i en speciell ordning så att man kan få en förståelse för det unika som berättas och är någon eller någras personliga erfarenheter. Med hjälp av modellen kan man få en progression av analysarbetet. Man sorterar delarna efter en tidsmässig ordningsföljd. Modellen hjälper till att orientera sig genom berättelsens olika delar, hitta det som för handlingen framåt, upptäcka en eventuell upplösning och med den kan man välja ut vissa delar och utesluta andra. Den första är *orientation*, den inleder berättelsen och placerar den i tid, rum och personer och hjälper lyssnaren genom att placera berättelsen i sitt sammanhang. Den andra delen är *complication action*, där beskrivs själva händelsen, kärnan. Sedan kommer *evaluation*, där sker utvärderingen, vad är poängen med berättelsen, vad är meningen? Den fjärde delen är *resolution*, lösningen, här ser man resultat av det som berättats. Den sista delen är *coda*, slutkläm som lämnar över berättelsen till nuet.

Scott (2004) skriver att det är viktigt att ta till vara den närhet som finns mellan den som berättar och den som lyssnar när vi tolkar berättelser i forskningssammanhang men även att hålla en viss distans till texten så att man inte påverkar resultatet. Genom att använda Labovs modell så får jag hjälp med distanseringen när jag bearbetar texten.

Jag ska även ägna mig åt ”critical thinking” som Loseke (2013) skriver om när jag ska skriva min analys. Tänka, analysera och utvärdera, vad är det jag tänker och varför tänker jag så. Det har inte varit lätt men det är ett sätt att tänka på som jag ska jobba in i mig själv mycket mer.

4.6 Studiens tillförlitlighet och giltighet

Intervjun med Lisa transkriberades och gjordes om till en livsberättelse. Trots att livsberättelsen är skriven så noggrant som möjligt utifrån det som Lisa berättade så finns det alltid en risk att reliabiliteten har påverkats. Kvale & Brinkmann (2014) skriver att det kan bli en fråga om tolkning när man skriver ut en intervju, och det påverkar reliabiliteten i intervjuutskriften, speciellt om man tar in emotionella aspekter av intervjun. Om det är svårt att försäkra sig om reliabiliteten så är det mer komplicerat att fastställa validiteten i utskriften. Vidare skriver författarna att när man går från muntlig form till skriftlig form så finns det ingen omvandling som är helt sann och objektiv. Man måste vara uppmärksam på de språkliga konstruktionerna och på hur meningarna har kontextualiserat för att se verkligheten och få kunskap genom övergången från muntligt språk till skriftligt språk.

Det är svårt att utvärdera narrativ analys skriver Johansson (2005) då det handlar om tolkningar. Min studie är en berättelse med socialkonstruktionistisk ansats vilket innebär att det inte är en exakt avspeglning av livet, samhället eller i mitt fall, en högstadieskola. De kriterier som man traditionellt använder vid kvalitativa studier är generaliserbarhet, validitet och reliabilitet men Kvale & Brinkmann (2014) har valt ut några andra kriterier när validiteten är socialt konstruerad. De är forskarens hantverksskicklighet, kommunikativ validitet och pragmatisk validitet. Min hantverksskicklighet är ju inte så beprövad då jag är en ovan forskare. Kvale & Brinkmann skriver att det är inte enbart forskarens producerade kunskap och metod som ska granskas utan även forskaren som person och hennes moraliska integritet. I min studie har jag försökt att följa de metoder jag har läst mig till och jag håller starkt på min moraliska integritet. Vidare skriver Kvale & Brinkmann att det är viktigt att komma ihåg vad som är makt och vad som anses som sanning i samtalet och det måste man även ta i beaktning i min forskning. Livsberättelsen har en socialkonstruktionistisk ansats vilket betyder att *sanningen* är den som Lisa förmedlar och som är konstruerad i den värld där hon befinner sig. Jag är en oerfaren intervjuare och det är jag som har tolkat det som kom fram i intervjun. Om jag ska titta på den pragmatiska valideringen där mina förpliktelser och min förmåga att handla i enlighet med tolkningarna ska granskas så har jag verkligen försökt att hitta min informants sanningar bland annat genom att hon har fått vara med och granska livsberättelsen som jag har skrivit ner. Johansson (2005) skriver att en uppföljning av intervjun där man låter informanten läsa igenom berättelsen och kommenterar och utveckla den innebär en validering av analysen. Genom det så prövas rimligheten och tillförlitligheten. En form av deltagarvalidering (Kvale & Brinkmann, 2014). Jag träffade min informant vid två tillfällen efter intervjun där hon fick läsa igenom min transkribering och min text och komma med kommentarer, rättelser och tillägg.

4.7 Forskningsetiska principer

Vetenskapsrådet (2002) skriver i sin rapport att jag måste ta ansvar för de som ställer upp i mitt forskningsarbete. Jag tog mitt ansvar genom att när jag har fått kontakt med den person som kom att ingå i min studie så informerade jag om mitt projekt och de villkor som följer för hennes deltagande, informationskravet. Min informant blev informerad att det är helt frivilligt

att vara med, bli intervjuad och att hon när som helst får avbryta sitt deltagande. Jag lovade henne att berätta och visa henne allt som kommer att ingå i mitt arbete så att hon inte behöver vara rädd för att känna sig lurad eller att jag på något sätt skulle underhålla henne något för att lura henne till att delta.

Innan jag började så såg jag till att få hennes samtycke, samtyckekravet. Jag såg även till att hon förstått att hon närsomhelst får avbryta, utan risk för negativa följder. Hon kommer inte att utsättas för otillbörliga påtryckningar. De som deltar i min studie har rätt att själva få bestämma om, hur länge och vilka villkor som gäller för deras deltagande. De som deltar i min studie ska inte kunna hamna i något beroendeförhållande. Det ligger på mitt ansvar att se till att de inte händer.

Vetenskapsrådet (2002) tar vidare upp att konfidentialiteten är viktig och därför kommer alla som ingår i min studie att ha fingerade namn. Allt för att inte riskera deras anonymitet, konfidentialitetskravet. Jag kommer att vara noga med nyttjandekravet, som innebär att uppgifter om informanten endast får användas för forskningsändamål. Jag lovade min informant att mitt insamlade material endast kommer användas det i mitt arbete och ingen annanstans. Innan intervjun så lovade jag även att så fort mitt arbete är godkänt så kommer jag att radera transkriberingen och ljudfilen. Dessutom lovade jag att göra mitt arbete med omsorg och hänsyn. Min informant tyckte att det kändes bra och hon uppskattade att hon fick vara med i processen.

5 Resultat och analys

Efter intervjun med Lisa gjordes en sammanställning som blev till en livsberättelse. Hon har varit med och läst, kommenterat och godkänt den. Texten är indelad i underrubriker för att det ska bli lättare att läsa. Efter Lisas livsberättelse så kommer en analys där summeras hennes berättelse utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv samt studiens syfte och frågeställningar. Lisas namn är fingerat.

5.1 Lisas livsberättelse

Lisa, som nu är en vuxen kvinna, ser tillbaka på sin tid i högstadiet och berättar sin historia. Högstadietiden kommer hon ihåg som tuff och slitsam. Det var ingen som tog hennes stora problem på allvar och det ledde till en psykologisk ohälsa och utanförskap. Som vuxen insåg hon att det inte ska vara så här svårt, det var något som inte stämmer. Hon sökte upp en logoped och fick en dyslexi- och dyskalkyldiagnos.

5.1.1 Oro

Lisa minns att hon började högstadiet med spänd förväntan men även med en viss rädsla. Det var spännande för allt det nya hon skulle få vara med om men samtidigt fanns en viss rädsla för att byta skola och inte veta vad som komma skall eller vilka förväntningar som fanns på henne. Känslan av att förlora tryggheten när man lämnar det gamla och välbekanta. Samtidigt spänningen av att möta allt det nya, ny skola, nya lärare och nya klasskamrater.

Man visste ju inte riktigt hur det var på högstadiet. Det var alltså oroligt i magen.

Lisa trivdes bra på låg- och mellanstadiet. Hon tyckte om att gå i skolan och hon hade många kamrater. Där fick hon extra hjälp och stöttning av en speciallärare vid vissa tillfällen. Hon tyckte det var roligt att gå till den lilla gruppen, i ett litet rum och få uppmärksamhet av läraren Eva. Där var det någon som såg henne och lyssnade på henne. Hon slapp att känna pressen och blickarna från de andra eleverna i klassen när hon inte kunde svara. På högstadiet fick hon inte tillgång till någon sådan stöttning.

Nä, jag kan inte påstå att det var någonting som var bra i skolan alltså...Jag fick ju ingen hjälp så...

Lisa berättar att oro är en av känslorna som kommer fram när hon tänker tillbaka på högstadietiden. Hon säger att det kändes som om hon var orolig lite överlag under hela tiden. Det var då som hon märkte att hon inte hängde med riktigt. Det blev svårare att hänga med på lektionerna och hon jämförde sig med klasskamraterna. Hon minns hela högstadiet som en orolig period.

Det känns som man var orolig lite överlag i högstadiet, i kroppen, så där. Det var nog då som det började som mest, med de jobbiga skolan för mig (paus) att jag märkte att nu hängde jag inte med riktigt.

5.1.2 Relationer och förväntningar

”Matten var verkligen obegriplig för mig”, säger Lisa. Hon kunde inte begripa varför alla andra förstod och inte hon. Trots att Lisa hade flera vuxna som försökte förklara för henne, så gick det inte. Hon hade inte fått med sig grunderna och låg efter redan innan hon kom till högstadiet. Lisa började läsa matematik i sin vanliga klass men blev flyttad till en mindre grupp, där elever som hade det lite svårare med matematiken fick sin undervisning. ”Tyvärr, säger hon, lärare där var inte så bra. Vi spelade bingo på mattelektionerna och lite sådär.” Då tappade hon verkligen intresset för ämnet i och med att det inte gav henne något. Hon kände att det inte var någon som försökte lära henne och då var det ingen idé att kämpa på.

Jag har ju fortfarande svårt för det än idag. Jag förstod inte helt enkelt. Matten var verkligen obegriplig för mig. Jag kunde inte begripa vad alla andra fattade och inte jag. När jag inte hade fått hjälp ordentligt med matten så var jag verkligen helt lost när jag kom till högstadiet. Jag tappade verkligen intresset för det gav ju ingenting. Det var ingen som lärde mig.

När jag frågade henne hur hon blev behandlad av läraren så svarar hon: ”Dåligt!” Det slutade med att hon inte ens behövde gå på lektionerna, för det hade läraren sagt till henne. Det var ingen idé eftersom hon ändå inte skulle klarar proven och klarar men inte dem, så får man inga betyg. Då kände Lisa att det inte var någon idé att gå på lektionerna, när hon redan visste att hon inte skulle få godkänt.

Jag var intresserad av att höra om hennes erfarenheter från andra skolämnena. Hon berättade att det var likadant på svenskan och engelskan. Det var samma lärare som undervisade hennes klass i engelska och svenska. Lisa tyckte att båda ämnena var svåra och hon hade en känsla av att läraren inte tyckte om henne. Hur mycket hon än pluggade så fick hon inte de engelska glosorna att fastna. Läraren började ignorera Lisa. Så pass mycket att hennes klasskamrater reagerade på att läraren inte frågade henne, trots att hon räckte upp handen och ville svara. Lisa började då misstänka att läraren ansåg att hon var så dålig och att det var därför som hon inte fick svara.

...hon började ignorera mig, så mina kompisar började till och med reagera på varför hon inte frågade mig men sen så ville väl inte jag kanske inte svara heller så hon kanske märkte det också men när jag väl, de gånger jag räckte upp handen så fick jag aldrig svara. Jag kände som hon inte tyckte om mig, antagligen för att jag inte var bra nog, kände jag då. Det vet jag ju inte. Jag kände det, jag upplevde det, att när man inte fick uppmärksamhet så (paus) och att dom inte såg en på det viset då tänkte man ju att man bara var dålig.

Lisa berättar att hon lärde sig läsa rätt tidigt ändå, trots hennes stora problem. Värre var det med stavningen och att skriva texter. Att hålla en röd tråd, det var inget som Lisa var bra på. Vid frågan om det var någonting som var bra med skolan så svarade hon: ”Nä, det kan jag inte påstå”. Hon tror att det har att göra med att hon inte fick någon hjälp och stöttning. Det fick henne att känna sig dum och dålig när de inte såg hennes svårigheter och inte uppmärksammade henne. Lisa skrattar när jag frågar henne om hon fick någon hjälp eller extra stöttning av skolan under hennes tid på högstadiet.

Nej! Det var hemifrån när mamma tvingade med mig till den där mattegöbben som jag hatade (skratt) Nej, jag har inte haft hjälp av någon speciallärare.

Lisa berättar att trots att hon helt klart hade stora svårigheter och många misslyckanden bakom sig, så var det ingen på skolan som hjälpte henne och stöttade henne något extra. Hon säger det som ett konstaterande, mer än anklagande. Lisa är medveten om att hon bär delar av ansvaret då hon kanske inte alltid var helt tillmötesgående. Hon tror att om det hade funnits mer vuxna runt henne på skolan som hade kunnat fånga upp henne och gett henne positiv uppmärksamhet så hade det nog hjälpt henne att våga mer. Någon som såg hennes svårigheter som kunde uppmuntra henne lite och visa henne saker på ett annat sätt.

Det är superviktigt att det finns många olika personer i skolan som kan lära ut på olika sätt. En sak till, att de vuxna aldrig släpper taget om elever som mår dåligt och kämpar.

Hon berättar att ibland så förstod hon inte lärarens genomgångar och förklaringar men så var det någon annan som visade och förklarade samma sak, men på ett lite annorlunda sätt och då förstod hon.

...man blir så less då när det aldrig gick. Jag fick aldrig bra på prov, alltså det gick emot mig, så då blev det att jag gav upp istället.

Lisa kommer ihåg känslan när människor blev arga på henne för att hon inte förstod. Då önskade hon att det hade funnits personer där som kunde uppmuntra henne och se hennes försök istället för att bli arg på henne. Det gjorde ont och hon blev ledsen när de blev besvikna på henne när hon misslyckades, hon försökte verkligen.

Jag blir så arg, för att folk blev sura på mig när jag inte förstod. Dom förstod aldrig att jag inte förstod, alltså Jag vet inte hur många gånger dom har blivit arga på mig och jag har varit helt knäckt för att jag förstod verkligen inte. Jag var ledsen, jag ville men det gick inte. Det gick inte in.

5.1.3 Självkänsla

Vidare frågade jag hur de andra läsåmnen, så som So- och No-ämnena fungerade. Lisa svarade att de ämnena fungerade bättre. Där kunde hon lyssna sig till kunskapen genom lärarnas genomgångar, men helt bra var det aldrig. Hon berättar att hon tappade intresset för skolan när det var så svårt och jobbigt. Lisa tyckte det var orättvist att flera kamrater bara behövde vara med på lektionerna för att sedan få högsta poängen på proven medan hon behövde läsa länge och trots det, förstod hon inte eller kom ihåg till proven. Hon berättar att hon kommer ihåg känslan av att ständigt misslyckas. Det ständiga misslyckandet ledde till att hon började ge upp. Lisa började anklaga sig själv och ansåg sig själv att vara dum i huvudet.

Jag anklagade mig själv för att jag var korkad. Jag mårde jättedåligt över det att jag var då dum liksom, så dum i huvudet.

Hennes självförtroende föll till botten och hon började må dåligt. ”Det är lätt att falla för grupptricket då”, säger Lisa vidare och berättar att hon började hänga med andra elever som skolkade och rökte. ”När man mår dåligt letar man upp människor som liknar en själv”, säger hon och som ung är man är extra känslig för kamratrelationer och dess påverkan. Lisa anslöt sig till en grupp med elever som påminde om henne, som också tyckte skolan var tuff. De fick henne att känna sig starkare och de skyddade varandra i gruppen. Där var det ingen som brydde sig hon hennes svårigheter. Hon berättar att hon mårde väldigt dåligt när hon skolkade men trycket från gruppen gjorde att hon inte vågade annat. Hon kunde ju inte gå in på

lektionerna och göra proven för då ansåg kamraterna i gruppen att hon var en tönt. För att slippa det var hon tvungen att skolka, vilket ledde till att hon mådde ännu sämre. Under den här tiden hade hon ofta ont i magen. Det dåliga samvetet och de inre konflikterna var ständigt närvarande. ”Det blev som en ond cirkel”, berättar hon vidare.

Lisa berättar att hennes självbild rasade ganska snabbt när hon märkte att det gick så dåligt framåt i skolan. Hon säger att hon blev förvirrad och som om allt runt henne rasade samman. Känslan av att vara helt värdelös började gro sig stark i henne. Det var jobbigt att gå till skolan men det är ju dit man ska gå varje dag trots att det var där som det tuffa och svåra fanns. Det var bara att kämpa vidare. Det var viktigt att hålla skenet uppe och kämpa på trots allt. Lisa ser tillbaka på sin högstadietid som väldigt mörk. Själv säger hon att det var då som hon gick in i sin bubbla. Självförtroendet var så lågt att hon började dra sig undan, i första hand för vuxna. Hon började skära sig och hon berättar att hon låg på sin säng varje dag och grät för att hon mådde så dåligt. Det ledde även till självmordstankar och att hon önskade att hon var någon annan, som inte var så värdelös. Någon som inte var så dum och dålig.

... när man inte fatta och så hör man det där, suck och stön och liksom, Gud, va trög! Det är ju därför man slutar till slut och säga något, för man vet att man blir så osäker så till slut så vet man inte vad man heter även om jag skulle va säker på en sak så säger man inte det för man törs inte. Så blir det ju!

Lisa säger även att det är viktigt att det finns alternativ till de elever som är mer praktiskt lagda. Mer praktiska arbeten och uppgifter där man kan få visa sig duktig utan att läsa och räkna. Själv hade hon svårt att sitta still ibland, kommer hon ihåg. Då hon inte förstod uppgiften började hon röra på sig eller prata med någon kamrat för då var det ingen som såg att hon inte förstod vad som förväntades av henne. Det ledde till att hon tappade koncentrationen och det blev ännu svårare att hänga med samt att lärarna blev arga på henne. Lisa var spänd under större tiden av skolan och det tog mycket av hennes energi. Hon tror att det kan vara en av anledningarna till att hon grät så mycket när hon kom hem.

Man gick ju spänd hela tiden och så dära. Det var nog därför man var så ledsen när man kom hem, när man stängde dörren. Slut på energi.

Lisa säger att om hon bara hade haft tillgång till uppläst material och andra verktyg och hjälpmedel, som finns idag, så hade antagligen hennes högstadietid sett helt annorlunda ut. När jag frågade henne om hur hon såg på framtiden då, under högstadietiden så säger hon att med hennes självbild så fanns det inte mycket till framtidstro.

Jag hade inte så stor framtidstro, tror jag. Den var rätt så mörk framöver, tror jag. Eller det vet jag att den var.

Hennes tid på gymnasiet var inte mycket bättre än den på högstadiet mest på grund av att hon mådde så dåligt och självförtroende var helt borta. Lärarna där konstaterade att hon hade stora svårigheter men någon direkt hjälp fick hon inte. Lisa berättar att hon mådde så dåligt att hon inte tog vara på sin gymnasietid på bästa sätt. Hon säger själv att hon inte var någon lätt elev och hon kan förstå de lärare som gav upp på henne. Trots att det tog några extra år och ett hårt arbete, så vågade Lisa söka sig till skolan igen, läsa upp sina betyg och söka in till universitetet. Det var i vuxenålder som hon kontaktade en logoped och fick sin dyslexi- och dyskalkyliidiagnos.

Hon tycker det är tufft att prata om tiden på högstadiet för en del av de smärtsamma känslorna kommer tillbaka. Det var en jobbig period men nu kan hon se tillbaka på den tiden och veta att hon lyckades. Det blir lite som en revange. Nu försöker hon vända det hemska till något positivt. Hon har lärt sig att inte ge upp. Lisa vet nu att hon måste plugga dubbelt så mycket som sina klasskamrater, göra tentorna flera gånger, när de andra klarar dem på första försöket. Det har tagit några år och det har varit en tuff tid men hon har sett att hon kan. Hon har sin utbildning och ett bra arbete där hon får mycket beröm. Självförtroendet är fortfarande skadat men det har blivit lite bättre med åren.

Det känns ju hemska, tycker jag, att se tillbaka på min tonårstid. Det var verkligen ingen rolig tid för jag mår så dåligt men samtidigt försöker jag vända på det nu och se det som positivt, att det gjorde mig starkare på något vis. Nu när jag har läst vidare på universitetet som jag trodde aldrig någonsin skulle ske eller att jag skulle klara av. Jag har lärt mig att man inte ger upp och jag har blivit starkare av det. Det har gett mig en jäkla styrka någonstans, att jag inte ska ge upp och jag ska minsann bevisa för alla dom där nötterna som sa till mig under hela tonårsperioden att jag var värdelös och att jag inte klarade någonting, att nu minsann har jag klarat det! Jag står här, jag har min utbildning och jag jobbar. Det kan bli bra.

5.1.4 Sammanfattning

Lisa fick kämpa sig igenom högstadiet, mycket på egen hand trots sina stora svårigheter. Hon fick inte den tilltro från vuxna som hon behövde och inte heller rätt stöttning. Tilltron till sig själv försvann genom alla misslyckanden, tillsammans med dåliga relationer och bemötanden från lärarna. Det var lättare att falla för kamraternas negativa påverkan och skolka än att gå på lektionerna och få känna sig dum. Det var ett tufft arbete att hålla skenet uppe inför alla andra runt omkring henne, det tog mycket på hennes krafter. Alla Lisas misslyckanden och negativa erfarenheter ledde till ett självskadebeteende och självmordstankar.

Det har kostat mycket i form av tid, orka och kraft men Lisa har kämpat sig igenom en universitetsutbildning. Idag har hon ett framgångsrikt arbete inom data och kommunikation. Hennes självkänsla är fortfarande skadad men nu vet hon att hon kan, hon är inte värdelös.

5.2 Slutsats och analys

Syftet med denna studie är att undersöka en före detta elevs skolerfarenheter i ljuset av att ha läs- och skrivsvårigheter och få en ökad förståelse för de konsekvenser som det kan leda till. Genom att titta på Lisas berättelse utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv så vet jag att detta är en sanning, Lisas sanning, som är en konstruerad sanning utifrån hennes sociala sammanhang, erfarenheter och minnen. Genom att få ta del av hennes berättelse och erfarenheter så kan man få en förståelse för hur det kan vara för en elev på högstadiet i läs- och skrivsvårigheter.

När man läser Lisas livsberättelse från högstadietiden så ser man flera konsekvenser av att hon har en läs- och skrivproblematik. Hon förstod inte uppgifterna och hon kunde inte läsa sig till kunskap. Det ledde till att hon inte klarade proven i och med det fick hon inte alla betyg. Skrivuppgifterna klarade hon inte heller av eftersom det var svårt att stava rätt och få en röd tråd i de texter som hon skulle producera. Vissa lärare märkte hennes svårigheter men gjorde inget som Lisa blev medveten om. Det fanns lärare som inte lät henne vara delaktig på lektionerna genom att inte låta henne svara på frågor eftersom de trodde sig veta att hon inte

kunde svara rätt. Konsekvenserna av det gjorde att hon valde att inte gå på lektionerna för att slippa sitt ständiga misslyckande. Det ledde till skolka, låga betyg och ett självskadebeteende.

Om man tittar på Lisas berättelse med ett socialkonstruktionistiskt perspektiv med sitt fokus på den vardagliga verkligheten så ser man att det som Lisa upplevde i skolan bidrog till hennes svarta verklighet och hennes negativa självbild. Utifrån hennes krossade självkänsla så blev hennes vardag tuff och tung att bära. Som nämnt tidigare så anser både Burr (1995) och Berger och Luckmann (1961) att en människas uppfattning av sig själv uppstår i interaktion med andra. Där pedagogiska svårigheter uppstår i mötet mellan eleven och omgivningen. En elevs upplevelser och tankar blir en representation av deras mentala värld via en språklig kommunikation. Kommunikation och interaktion med andra är en självklarhet i vårt sociala samhälle och det var något som Lisa började dra sig undan mer och mer. När elever känner att det är bättre att dra sig undan så är det viktigt att skolan uppmärksammar det och sätter in rätt stödinsatser så snabbt som möjligt för att undvika misslyckanden, utanförskap och skolka som följd.

Genom Lisas berättelse får vi ta del av hennes erfarenheter av att gå i skolan med en läs- och skrivproblematik och de kopplingar hon gör mellan sina svårigheter och hennes negativa självbild. På grund av att hon inte klarade av att läsa sig till kunskap eller ge uttryck för den i skrift så fick hon känna av ett ständigt misslyckande. Flera lärare förstärkte även hennes negativa självbild och dåliga självförtroende genom att berätta att det inte var någon idé att hon kom på lektionerna, hon skulle ändå inte lyckas. Den negativa självbild som växte ytterligare när hon jämförde sig med sina klasskamrater som lyckades även om de inte läst på lika mycket som hon. Lisa misslyckades trots att hon kämpade och försökte. Ju mer hon misslyckades desto sämre mådde hon. Lisa drog slutsatsen att hon var dålig och värdelös.

För att slippa sitta mitt i ett klassrum och känna sig dum och misslyckad så valde Lisa att dra sig utanför, lämna sin klass och skolka i stället. Hon valde att följa en grupp med likasinnade kamrater och hålla sig med dem i ett utanförskap. När hon inte gick på lektionerna så kunde ingen där se att det var så svårt att läsa och skriva. Då kunde ingen heller se att hon inte förstod vad hon skulle göra. Utanför lektionerna var det ju ingen som såg hennes stora svårigheter. Där behövde hon inte längre känna sig värdelös. Jag tycker man ska uppmärksamma och läras något av Lisas berättelse. Hon verkar inte vara ensam om att utveckla en negativ självbild och självförtroende om man tittar på forskningsartiklarna. Bara för en elev verkar tuff och väljer att inte arbeta på lektionen så betyder inte det att det är något som eleven har valt utan verkligheten kan ha blivit så konstruerad runt honom eller henne att de känner att de inte har något annat val.

6 Diskussion

Här lyfts kärnan av studien fram genom en diskussion av livsberättelsen i relation till min ansats samt tidigare forskning och litteratur. Därefter kommer en metoddiskussion och slutord.

6.1 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen tematiseras utifrån de rubriker som Lisas livsberättelse är uppdelade i, tillsammans med de rubriker som finns i forskningsöversikten.

Tittar man på det som Lisa minns och har återberättat i livsberättelsen så kan man upptäcka kopplingar mellan den och det som kommer fram i forskningsöversikt och litteraturgenomgång.

6.1.1 Oro - riskfaktorer

Lisa berättar att hon kände sig orolig under större delen av högstadiet på grund av att hon inte förstod vad som förväntades av henne. Det stämmer överens med det som Undheim et al. (2011) såg i sin forskning där de såg att elever som kämpar med läsningen riskerar att känna en större akademisk press. Det i sin tur kan leda till en ökad risk för känslomässiga problem. Novita (2016) kunde inte i sin forskning bevisa det som Lisa kände men hon såg att elever med dyslexi har en större oro och stress jämfört med elever utan dyslexi. Det är extra viktigt att stötta elever i svårigheter då pressen att lösa uppgifterna i skolan är större på dem och med det ökar stressen. Det krävs en större arbetsinsats och det tar på energin. Lisa bekräftar det när hon berättar att hon var helt slut efter en dag i skolan och hade ofta ont i magen under hela högstadietiden. Jag kan se likheter med Sheehan & Sheehan (2000) som också tog upp känslan av press från lärarna som kunde bli något övervälvande. Pressen kunde få dem att känna som om man höll på att drunkna, de tappade fotfästet. Forskarna skriver att trots att eleverna kämpade och försökte så såg inte lärarna all den energi och kraft som låg bakom varje försök och det stämmer överens med Lisas erfarenheter. Det finns alltid en risk att läraren tror att man är lat och försöker smita undan. Många elever i läs- och skrivsvårigheter, som har varit med i forskningen som jag har tagit del av, berättar att de har upplevt att de blir sedda av lärarna på ett negativt sätt. Det kan leda till en ökad känsla av ilska och frustration. Enligt forskningen är det inte omöjligt att det kan leda till social isolering. Precis som Lisa så väljer vissa elever att dra sig undan hellre än att utsättas för mer negativa upplevelser.

Den oro som elever i läs- och skrivsvårigheter känner kan göra så att de inte våga prova för de vill inte riskera att misslyckas. Det kan i sin tur leda till ytterligare svårigheter. Taube (2007) kallar det för en självuppfyllande profetia. Eleverna har förväntningar på sig att lyckas men oron över att misslyckas gör att de i slutändan verkligen gör det. Likt en del av Lisas misslyckanden där hon kände att lärarna redan visste att inte skulle klara det så det var ingen idé att försöka. Hon lärde sig att hon inte skulle klara uppgifterna, likt profetian så gjorde hon det inte heller. Varje misslyckande stärkte tesen.

Det slutade ju med att jag inte ens behövde gå på lektionerna, det sa läraren till mig, för det var ingen idé, eftersom jag inte klarar proven så får man ändå inga betyg och då blir det att man inte går på lektionerna. (Lisa)

Det finns en risk att elever som får kämpa på samma sätt som Lisa, ger upp om de inte har ett skyddsnät som stöttar och ger support. Det stämmer överens med det som framkom i forskning som Stover et al. (2015) och Haft et al. (2016) gjorde. De elever som hade ett skyddsnät hade större chans att klara sig och slutföra sina högre utbildningar. Förutom ett skyddsnät såg de att det krävdes envishet och vilja hos eleverna. Många av de som lyckas har även en talang eller något som de är duktiga på där de kan få uppmuntran och bygga självförtroende och genom det, växa trots motgångarna med läsningen. Att medverka i förebyggande arbete, undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer är några av de förmågor och färdigheter som står i examensförordningen för speciallärare (SFS 2011:186). Jag som speciallärare har en viktig roll att vara ett skyddsnät åt eleverna så att inga fler elever faller igenom som Lisa gjorde.

En riskfaktor som jag tycker kommer fram i Lisas berättelse är vilket perspektiv läraren har på problemet. Som jag tidigare nämnt så anser Burr (1995) att dyslexi skulle kunna vara en social konstruktion där elever med dyslexi exkluderas medan de som inte har dyslexi står för det normala efter som det går att kategorisera förmågan att läsa som en normal handling kontra dyslexin som blir en onormal handling. Hur ser vi på det som inte anses normalt? Är det eleven som är bäraren av problemet eller är det skolan/läraren som skapar/orsakar problemet? Om läraren, som det verkar vara i Lisas fall, ser eleven som bärare av problemet då läggs ansvaret över på eleven och förväntningarna läggs på henne att hon ska åtgärda det. Hur kan ett problem som uppkommer i en skolmiljö, som inte eleven kan rå för, hållas ansvarig? *Barn och elever i svårigheter* heter Nilholms (2012) bok, inte har svårigheter. Han tar upp vikten av att lärarna har rätt inställning och perspektiv på vad det är som skapar ett problem för eleven och bemöta det på rätt sätt. När jag tänker på det som Lisa berättar så verkar hennes lärare ha ett felaktigt perspektiv. De gjorde henne till bärare av problemen. När lärarna har ett felaktigt perspektiv på elevers svårigheter kan man se samband till varför så många elever som kämpar med läsningen, mår dåligt. Eleverna känner att det är de som är dåliga, inte att skolan ger dem fel/dåliga förutsättningar. Flera forskare som finns med i min studie är eniga med Nilholm då de lyfter vikten av att läraren ser eleven på rätt sätt, där förtroendefulla relationer är betydelsefulla för att perspektivet på och inställningen till eleven ska få rätt fokus.

Lisa kämpar fortfarande med sitt dåliga självförtroende som blev förstört under hennes tid på högstadiet. Det stämmer överens med det som Ingesson (2007) skriver i sin avhandling. Han ser kopplingar mellan lågt självförtroende och sociala- och emotionella problem. Under tiden i skolan berättar Lisa att hon började dra sig undan folk, speciellt vuxna. Skam och lågt självförtroende hänger ihop och går gärna hand i hand med läs- och skrivsvårigheter som inte uppmärksammas i tid och där rätt hjälp inte sätts in. Ingesson skriver att många har inställningen att läs- och skrivsvårigheter hänger ihop med intelligens. Det är en anledning till att elever skäms när de är i ett socialt sammanhang och det kommer fram att de inte klarar av uppgifter som kräver läs- och skrivkunskaper. Det kopplar misslyckanden till intelligens och då är de rädda att resten av klassen har samma uppfattning. Många elever väljer då att dra sig undan för att slippa skämmas. Det i sin tur ökar på pressen och stressen på de här eleverna. Sheehan & Sheehan berättar att det är viktigt att lärarna aldrig tar upp en elevs svårigheter inför klassen.

En annan viktig aspekt som många forskare skriver om är vikten av en tidig upptäckt av läs- och skrivsvårigheter. Ju tidigare rätt stöd och träning sätts in desto större chans och möjligheter får eleven. En riskfaktor som Siverton (2006) även har sett är att tyvärr så är det många lärare på högstadiet och gymnasiet som inte har tillräckligt med utbildning

och erfarenheter av att upptäcka och arbeta med elever i svårigheter. Det kan leda till att eleven inte får den undervisning som den är i behov av. Det framkommer i Lisas berättelse och bekräftas av flera av de forskare som tas upp i forskningsöversikten. Utifrån Lisas berättelse så visade hon tydliga tecken på att hon inte förstod trots att lärarna såg det gav de inte henne det stöd som hon var i behov av. Det är tyvärr inte vara helt ovanligt att de som undervisar elever i behov av särskilt stöd inte har specialpedagogisk kunskap. Lärarens kompetens är viktig för att elever som har det svårt, på grund av läs- och skrivsvårigheter, ska klara sig i skolan. Här har specialläraren en viktig roll att förutom att se och stödja eleverna även finnas till och för sina kollegor så att samarbetet runt eleverna blir så bra som möjligt bland annat genom att utveckla verksamhetens lärmiljöer.

Alldeles för många lärare har en vänta och se-attityd som kan vara förödande då inte rätt hjälp sätts in i tid. Det framkommer även i studien som Fischbein & Folkander (2000) gjorde. De såg att de elever som fick kämpa med läsningen kände sig mer omotiverade och hade en mer negativ känsla för skolan trots stödinsatser. Eleverna tyckte att skolan var alltför tuff och krävande. Speciellt stressande var de teoretiska ämnena. Eleverna i undersökningen berättade att om de inte klarade en uppgift så fick de mer av samma, som en del av träningen och att skolorna hade svårt att anpassa sig efter deras behov.

6.1.2 Relationer och förväntningar - framgångsfaktorer

Lärarens tillit till sina elever och deras förmåga tar Tjernberg (2013) upp som en viktig framgångsfaktor. Den tilliten fick inte Lisa känna av under sin högstadietid. Som Lisa minns det så såg lärarna hennes misslyckanden men det verkar som om de hade inställningen att det var Lisa som ägde problemet. Lisa är noga med att påpeka att det så klart inte bara är lärarnas fel utan att hon också var besvärlig under den här tiden men att hon nu i efterhand kan se lite mer av vad som är orsak och verkan. Hon resonerar själv att om hon hade fått den stöttning och hjälp som hon var i behov av så hade hon antagligen inte valt att skolka eller mått så dåligt som hon gjorde. Lärarna i Tjernbergs studie betonar att man måste förstärka det positiva och ha strategier där alla får känna att de lyckas. Det är viktigt att lärarna är engagerade och ser det som en utmaning att få elever som upplever svårigheter med att läsa och skriva att lyckas. Talesättet att *tro kan försätta berg* är en bra ledstjärna för oss lärare.

Lisa berättar att hon ofta behövde få uppgiften förklarad på olika sätt för att hon skulle förstå den. Tjernberg (2013) såg i sin forskning att det hjälpte eleverna när det var två lärare som arbetade i klassrummet och kompletterade varandra. Det skapade en trygghet för eleverna när de kunde dela på ansvaret, upptäcka brister och hjälpas åt med didaktiska frågor. Ett varierat arbetssätt med olika arbetsmetoder hjälper fler elever att få känna att de lyckas. Trygga lärare som har en bra relation med sina elever och har rätt förväntningar ökar elevernas chanser att lyckas. I Lisas fall fick hon känna på motsatsen då läraren sa att det inte var någon idé att hon kämpade då hon ändå inte skulle klara proven eller få ut något betyg.

Det var hemskt att höra hennes berättelse men tyvärr är hon inte den enda eleven med de erfarenheterna. Förhoppningsvis har vi inom skolan blivit bättre med åren, lärt oss av forskningen och av andras beprövade erfarenheter. Ny skollag och styrdokument ställer större krav på oss inom skolan att snabbt uppmärksamma elever i behov av stöd och skyndsamt utreda och åtgärda. Styrdokument står med som första punkt i min bakgrund. De kom till efter att Lisa gått ur högstadiet så de hade inte hjälpt henne men förhoppningsvis styrker det

skolans skyldigheter och ansvar att se till att inga fler elever får uppleva samma misslyckanden som Lisa.

En av mina frågeställningar är: Hur kan en läs- och skrivproblematik leda till att elever riskerar att hamna i ett utanförskap i skolan? Det anser jag att Lisa bevarar genom sin berättelse. Hon berättar att hon tyckte det var jobbigt att sitta med i klassrummet och känna av kamraternas blickar när hon inte klarade av uppgifterna. Även trycket från gruppen som ansåg att det var töntigt att gå på lektionerna påverkade henne. För att eliminera sådana risker så tar forskningen fasta på att klimatet i klassrummet påverkar eleverna mycket. Det är viktigt att lärarna hela tiden arbetar aktivt med en positiv och främjande lärmiljö där det är tillåtet att våga pröva sig fram och arbeta med alternativa metoder. Personliga möten med elever är viktigt. Även att lärarna ser till att skapa ett socialt klimat i klassen som främjar elevernas egen tilltro till sig själva och det pedagogiska arbetet. Tjernberg (2013) skriver att lärarna i hennes studie visade på en positiv tro på sina elever och att de var engagerade i sina elevers lärande.

”Att inte ge upp, utan visa eleven: ’för *din* skull, jag *vet* att du kan bättre. Jag vet att det kommer bli bättre om du gör det här. Jag tro på att du kan det – jag räknar med att du kan det!’”
(Tjernberg, 2013, s.209)

Vi måste se till att vi har rätt förväntningar på våra elever så att de känner att vi vill att de ska lyckas. Ibland lägger vi för stor fokus på elevens svårigheter i stället för deras styrkor och förmågor då finns det en risk att eleverna märker det. Lisa kände av det faktum att lärarna såg hennes svagheter men hon minns ingen som försökte lyfta hennes styrkor under högstadietiden.

6.1.3 Självkänsla

Citatet här nedan är en annan röst som visar att en läs- och skrivproblematik kan påverka en elevs självkänsla.

“If, for whatever reason, a child in our society, is not reading by the end of first grade, he already begins to feel that he is a ‘flop’ in life. More and more, reading becomes to be associated with the anticipation of negative self-appraisals.” David Elkind (Taube, 2007, s.80)

För att minska riskerna att elever i svårigheter ska få känna på misslyckanden i skolan så visar merparten av forskningen att en tidig upptäckt är viktig. Många elever och föräldrar får kämpa länge innan deras problem uppdagas och de får den hjälp och stöd de behöver. Ju längre tid eleverna får kämpa och möta motgångar i skolan desto mer riskerar de att komma efter sina kamrater. Det ökar även risken för att de ska börja må dåligt och få en negativ självbild. Det är viktigt att de vuxna aldrig släpper taget om eleverna utan att de vuxna runt omkring fortsätter att kämpa för dem bekräftas bland annat i Heimdahl Mattson & Roll-Petterssons (2007) studie.

Misslyckanden kan leda till utanförskap och mobbing är flera av forskarna överens om, till exempel Undheim et al. (2011), Daniel et al. (2006) och Morgan et al. (2012). Det framkommer även i Lisas berättelse, att hon kände sig utanför och i stället för att visa det och riskera att bli retad så valde hon att skolka. Saknas en positiv tro på eleverna så kan det leda till en negativ självkänsla hos dem och det kan bli förödande för deras chans att lyckas med skolan. Eleverna på grundskolan är unga och ofta i stort behov av att vara likvärdiga sina kamrater. Det är viktigt att eleverna får känna sig betydelsefulla och delaktiga i undervisningen och att de inte halkar efter, det kan leda till att de känner sig misslyckade och

får ett dåligt självförtroende. Ju tidigare vi sätter in rätt stödinsatser desto mindre blir risken att de ska utveckla en negativ självbild så som Lisa gjorde.

Det gick så långt i Lisas fall att hon utvecklade ett självskadebeteende och hade självmordstankar på grund av att hennes självkänsla var obefintlig efter alla nederlag där hennes känsla av att vara värdelös växte sig starkare. Det framkommer även i forskningen att ett misslyckande i skolan kan öka risken för psykisk ohälsa. Det är inte i första hand läs- och skrivproblematiken i sig som gör att eleverna börjar må dåligt utan hur omgivningen reagerar, vilken stöttning de får. De elever som får gå igenom skolan med de rätta pedagogiska och sociala förutsättningar har en mindre risk att utveckla en mer negativ självkänsla än de elever som inte får rätt uppbäckning. När självkänslan är låg och eleven känner att de inte förstår det som förväntas av dem då ökar risken att de väljer ett utanförskap tillsammans med andra elever med liknande upplevelser. Lisa berättar att hon kände en samhörighet med de elever som valde att skolka i stället för där var hon inte misslyckad. Lärarna måste vara extra uppmärksamma på elever som inte går på lektionerna. Forskningen och Lisas berättelse bekräftar att det finns en stor risk för oro för elever som väljer bort skolan. Freeman (2010) skriver att genom narrativ reflektion kan vi uppnå nya insikter i ljuset av gamla erfarenheter. Vi måste ofta avvakta framtiden för att fullt förstå innebörden och betydelsen av det som vi har gått igenom tidigare. Genom att återberätta tidigare händelser kan vi skapa nya insikter om oss själva och andra.

Hur kan läs- och skrivsvårigheter kopplas till självbild? - är en av frågeställningarna i den här studien och det tycker jag att man kan få svar på i Lisas berättelse och även i forsknings- och litteraturgenomgången. Blir inte eleven sedd eller får det stöd som han eller hon behöver för att lyckas så kan man se kopplingar till att självbildens påverkas genom ständiga misslyckanden och rädslan för att visa dem. Om man som elev ligger utanför det som samhället och den sociala värld i anknytning till skolan anser som normalt, som Burr (1985) nämner, så blir eleven extra känslig för negativ påverkan.

6.1.4 Sammanfattning

Syftet med denna studie är att undersöka en före detta elevs skolerfarenheter i ljuset av att ha läs- och skrivsvårigheter. Jag har fått ta del av Lisas erfarenheter och kopplat dem emot forskning och litteratur. Det har gett mig en ökad förståelse för hur tufft det är för elever i läs- och skrivsvårigheter, speciellt på högstadiet. Det har ökat min kunskap om att jag måste vara lyhörd för elever som kämpar så att inga elever ska behöva utveckla ett dåligt självförtroende byggt på en massa misslyckanden. Jag har sett vad det kan betyda för tiden i skolan och livet efter skolan. Lisa och många av de elever som jag läst om i de olika forskningsartiklarna har fått slita hårt för att våga läsa vidare och skaffa sig en högre utbildning. En del hamnar till och med inom kriminalvården. Det finns kopplingar mellan läs- och skrivsvårigheter och en negativ självbild så det är viktigt att vi upptäcker elever som kämpar så tidigt som möjligt och att vi sprider kunskapen om hur vi på bästa sätt ska arbeta med elever i läs- och skrivsvårigheter på högstadiet. Ett positivt klassrumsklimat med nära och trygga relationer är väldigt viktiga framgångsfaktorer som kan minska risken för att svårigheter med läsningen gör att elever hamnar i ett utanförskap i skolan. Skolan måste tidigt uppmärksamma elever som drar sig undan och som gör andra saker än att arbeta med uppgiften då risken är stor att det inte vet vad eller hur de ska lösa den. Alla vill lyckas och det är skolans uppdrag att se till att det är en skola för alla.

Syftet med studien är att genom en elevs berättelse från sin högstadietid och genom den få ta del av hennes självbild samt hennes erfarenheter av skolan i ljuset av läs- och skrivsvårigheter och det har jag fått genom Lisas livsberättelse. Jag tycker även att jag genom många av forskningsartiklarna kan se en viss koppling mellan läs- och skrivsvårigheter och risker att eleven hamnar i utanförskap och även i psykisk ohälsa. Här ser jag en viktig roll för mig som speciallärare att verkligen lyssna på, och vara uppmärksam på de här eleverna som är i en läs- och skrivproblematik så att de får rätt stöd och kan bygga upp en självkänsla med lyckade erfarenheter.

6.2 Metoddiskussion

Livsberättelser ger möjligheten att ta del av andra människors upplevelser och erfarenheter. Läsaren får möjligheten att sätta sig in i ett annat perspektiv och få en förståelse som kan leda till ny kunskap. Det är Lisas sanning som kommer fram, med ett socialkonstruktionistiskt perspektiv på hennes upplevelser. Jag fick ta del av hennes skolerfarenheter i ljuset av läs- och skrivsvårigheter via hennes berättelse.

Att få ta del av någon annans livsberättelse är en mäktig erfarenhet skriver Akinson (1998). Berättelser har funnits i generationer och har spelat en stor roll för oss människor. Det typiska mönstret för en berättelse är att det finns en konflikt och en lösning. Därför är livsberättelser bra för vi blir påmind om att svårigheter går att övervinna, problem går att lösas. Livsberättelse är ett sätt att bättre förstå det förflutna i ljuset av idag (Atkinson) och därför anser jag att mitt metodval är rätt. Jag ville ta del av en berättelse från en elev som har lämnat skolan för att få ett annat perspektiv än om eleven fortfarande gick i skolan. Det hade varit intressant att få vara med och skapa fler livsberättelser för att få ta del av fler erfarenheter och en bredare insikt i hur det kan vara för elever på högstadiet i ljuset av en läs- och skrivproblematik men jag hade begränsat med tid. Man kan egentligen ha med hur många intervjuer som helst men: ”Om målet är att förstå världen som den upplevs av en särskild person, ..., räcker det med en enda person.” (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 156)

Jag tycker att livsberättelse genom narrativ intervju har varit en bra metod för att få fram syftet med min studie. Någon observation hade jag inte kunnat göra då min studie är retroperspektiv. Alternativet hade varit om jag hade gjort om syftet för då hade jag kunnat observera ungdomar eller använt mig av en enkätundersökning. Problemet är då att inte jag hade fått fram det jag sökte då jag ville få fram erfarenheter och upplevelser när man har lämnat sin högstadietid och kan se tillbaka.

I samband med att jag gjorde min intervju med Lisa så önskade jag att jag hade lite större erfarenhet av att göra en narrativintervju. Jag kände mig osäker på om jag gjorde rätt. Jag hade förberett en semistrukturerad intervju men min plan var att hon skulle prata fritt. Då Lisa var nervös så ville hon att jag skulle ställa frågor, vilket jag kände att jag inte var tillräckligt förberedd på, för att vara helt nöjd med mitt resultat. Jag hade kunnat filma intervjun men det var inget som Lisa kände sig bekväm med och jag kände att kroppsspråket inte var av största vikt för berättelsen. När jag satt och transkriberade samtalet och strukturerade upp det enligt Labovs modell så märkte jag att samtalet hade gett mer än vad jag först hade trott. När jag och Lisa träffades igen så kunde vi tillsammans reparera de missar som jag hade gjort vid första träffen.

En livsberättelse känns kanske lite tunt för att dra några slutsatser men syftet med min studie är att få förståelsen för hur det kan vara för en elev på högstadiet som har det kämpigt med att läsa och skriva samt vad kan det betyda för tiden i skolan och livet efter skolan.

6.3 Slutord med förslag på vidare forskning

Syftet med denna studie är att undersöka en före detta elevs skolerfarenheter i ljuset av att ha läs- och skrivsvårigheter. Jag hoppas att forskningen om läs- och skrivsvårigheter fortsätter så att vi inte får läsa någon mer livsberättelse liknande Lisas. Förhoppningsvis har min lilla studie väckt några tankar om hur viktigt det är att vi alltid reagerar när någon elev försöker smita undan skoluppgifterna på ett eller annat sätt. Det kan vara ett tecken på att det är för svårt och att eleven inte vet vad som förväntas av henne eller honom.

Mitt syfte med det här arbetet är att jag ska få mer kännedom och förståelse för varför vissa elever känner att de hellre väljer att vandra i korridoren eller skolka i stället för att sitta med på lektionerna. Jag vill veta mer om hur de upplever och känner så att jag på bästa sätt kan arbeta för att hjälpa och stötta de här eleverna att våga börja arbeta igen. Få dem att känna att de kan, att våga lyckas med sina arbetsuppgifter. De här eleverna kanske får höra att de är besvärliga och att de bara måste skärpa sig och gå på lektionerna men nu har jag fått en bättre förståelse varför de här eleverna eventuellt väljer ett utanförskap. I mitt arbete som speciallärare på en högstadieskola ska jag arbeta på att öka förståelsen hos mina kollegor så att vi tillsammans arbetar för att stötta alla elever. Målet måste vara att ingen elev ska känna att de hamnar utanför på grund av att de inte förstår. I och med mitt arbete med den här uppsatsen så har jag blivit starkare i min tilltro till *de besvärliga eleverna* och jag kommer att stå upp och kämpa för dem. Jag vet att problemet ligger hos oss lärare och att det är vi som ska göra förändringarna så att det fungerar för alla elever. Vi lärare bör ha inställningen: om elever kan så gör de, gör de inte så kan de inte heller.

Det finns en del forskning om välfungerande undervisning som stärker elever i läs- och skrivsvårigheter men det är viktigt att det kommer fram bra didaktiska metoder och beprövade erfarenheter som alla lärare kan använda, speciellt på högstadiet. Det vore intressant om forskning gjordes på hur den nya läroplanen, Lgr11 har påverkat betygen och kunskapsnivån hos elever i en läs- och skrivsvårigheter.

Jag ska avsluta mitt arbete med ett citat från Konsensusrapporten (Myrberg, 2007) som visar att förmågan att kunna läsa är väldigt komplex och det är viktigt att komma ihåg:

Bengt, 7 år, som gick på Tomtebodaskolan på 1960-talet intervjuades av Maj Ödman om hur det går till att läsa Braille's punktskrift. Han formulerade samma förundran över läsningen som fenomen på följande vis:

”Man rör fingrarna så här, och så kommer bokstäverna in i huvudet, och sen kommer det ut genom munnen. Jag vet inte hur det går till...”

Referenser

- Ahrne, G., & Svensson, P.(Red.) (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1961) *The Social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Penguin books.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London ; New York: Routledge.
- Byrne, B., Coventry, W. L., Olson, R. K., Samuelsson, S., Corley, R., Willcutt, E. G. & DeFries, J. C. (2009). Genetic and environmental influences on aspects of literacy and language in early childhood: Continuity and change from preschool to Grade 2. *Journal of Neurolinguistics*, 22(3), 219–236. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2008.09.003>
- Dahlin-Ivanoff, S. (2011). Fokusgruppsdiskussioner. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 71–82). Stockholm: Liber.
- Daniel, S. S., Walsh, A. K., Goldston, D. B., Arnold, E. M., Reboussin, B. A. & Wood, F. B. (2006). Suicidality, school dropout, and reading problems among adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, Volym 39, 507–514.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, H. (2008). *Psykologilexikon*. Stockholm: Natur och kultur.
- Fischbein, S., & Folkander, M. E. (2000). Reading and writing ability and drop out in the Swedish upper secondary school. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 264–274. <https://doi.org/10.1080/088562500750017871>
- Freeman, M. P. (2010). *Hindsight: the promise and peril of looking backward*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Haft, S. L., Myers, C. A., & Hoeft, F. (2016). Socio-emotional and cognitive resilience in children with reading disabilities. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 133–141. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.06.005>
- Heimdahl Mattson, E., Fischbein, S., & Roll-Pettersson, L. (2010). Students with reading difficulties/dyslexia: A longitudinal Swedish example. *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 813–827. <https://doi.org/10.1080/13603110902721662>
- Hägglund, S., Quennerstedt, A. & Thelander, N. (2013). *Barns och ungas rättigheter i utbildning*. Malmö: Gleerup.
- Ingesson, S. G., Lunds universitet, & Institutionen för psykologi. (2007). *Growing up with dyslexia cognitive and psychosocial impact, and salutogenic factors*. Lund: Department of Psychology, Lund University. Hämtad från <http://www.lu.se/o.o.i.s?id=12588&postid=541578>
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: Med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.

- Karlsson, M., Pérez Prieto, H., Karlstads universitet, & Estetisk-filosofiska fakulteten. (2012). *Livsberättelser: Mening och identitet i tid och rum*. Karlstad: Estetisk-filosofiska fakulteten, Karlstads universitet.
- Kiuru, N., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Ahonen, T. & Nurmi, J.-E. (2012). Teacher-perceived supportive classroom climate protects against detrimental impact of reading disability risk on peer rejection. *Learning and Instruction*, 22(5), 331–339. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.12.003>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). *Narrative analysis: oral versions of personal experience* (Vol. 1967, s. 12–44). Presenterad vid Essays on the Verbal and Visual Arts, Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society, Seattle and London: the University of Washington Press.
- Lagerström, A. (2011). *Knäck koden: En hoppfull bok om dyslexi*. Stocksund: Bertil Hults Stiftelse.
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L. & Marcotte, D. (2014). Analyzing the discourse of dropouts and resilient students. *The Journal of Educational Research*, 107(2), 103–110. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.753857>
- Loseke, D. R. (2013). *Methodological thinking: Basic principles of social research design*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & kultur.
- Lundby, G. (2002): *Livsberättelser och terapi. Om nyskrivning av historier och ett narrativt arbetssätt*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Mattson, E. H., & Roll-Pettersson, L. (2007). Segregated groups or inclusive education? An interview study with students experiencing failure in reading and writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(3), 239–252. <https://doi.org/10.1080/00313830701356109>
- Molander, B. (1988). *Vetenskapsfilosofi: En bok om vetenskapen och den vetenskapande människan*. Stockholm: Thales.
- Morgan, P. L., Farkas, G. & Wu, Q. (2012). Do poor readers feel angry, sad, and unpopular? *Scientific Studies of Reading*, 16(4), 360–381. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.570397>
- Myrberg, M. & Vetenskapsrådet. (2007). *Dyslexi: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter: En pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: A comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 279–288. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125694>
- Ong, W. J. (1982). *Muntlig och skriftlig kultur: Teknologiseringen av ordet* (2. Aufl). Göteborg: Anthropos.
- Pérez Prieto, H. (2006). *Historien om räven och andra berättelser: Om klasskamrater och skolan på en liten ort - ur ett skol- och livsberättelseperspektiv*. Karlstad: Pedagogik, Karlstads universitet.
- Pérez Prieto H. (2012). Vill man ha det samhälle som är? Den integrerade lärarutbildningens uppgång och fall i en pensionerad lärarutbildares berättelser. M. Karlsson & H. Pérez Prieto (Red.).

Livsberättelser: Mening och identitet i tid och rum. (ss. 139-154). Karlstad: Estetisk-filosofiska fakulteten, Karlstads universitet.

- Sheehan, A. D. & Sheehan, C. M. (2000). Lost in a sea of ink: How I survived the storm. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 9/1/2000, Vol. 44, Issue 1, p. 20-32. Retrived from <http://www.jstor.org/stable/40016854>
- Sivertun, U., Lärarhögskolan i Stockholm, & Institutionen för individ, omvärld och lärande. (2006). *(Special)pedagogik och social utslagning: Perspektivisering - möjligheter och dilemman*. HLS förlag, Stockholm.
- SKS 2010:800.Skollag. Stockolm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skott, C. (2004). *Berättelsens praktik och teori: Narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Skott, C. (2012). Berättelser-Narrativ analys och tolkning. I M. Henricson (Red.), *Vetenskaplig teori och metod: Från idé till examination inom omvårdnad* (s. 237–248). Lund: Studentlitteratur.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stover, K., O'Rear, A. & Morris, C. (Winter). Meeting the needs of struggling adolescent readers. *Texas Journal of Literacy Education, Volume 3, 2015(2)*, 60–68.
- Strand, A.-S. (2013). *Skolk ur elevernas och skolans perspektiv: En intervju- och dokumentstudie*. Hälsö högskolan, Högskolan i Jönköping, Jönköping.
- Svensson, I. (2003). *Phonological dyslexia: Cognitive, behavioural and hereditary aspects*. Göteborg: Dept. of Psychology, Göteborg University.
- Säljö R. (2014). Den lärande människan: Teoretiska traditioner. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare*. (ss. 251-310, 3 uppl.). Stockholm: Natur & kultur.
- Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende: Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser* (fjärde upplagan). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsrik läs- och skrivundervisning: En bro mellan teori och praktik*. Stockholm: Natur & kultur.
- Tjernberg, C. & Mattson, E. H. (2014). Inclusion in practice: A matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 247–256. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891336>
- UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Undheim, A. M., Wichstrøm, L. & Sund, A. M. (2011). Emotional and behavioral problems among school adolescents with and without reading difficulties as measured by the youth self-report: A one-year follow-up study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 291–305. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.576879>

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf

Wengelin, Å. & Nilholm, C. (2013). *Att ha eller sakna verktyg: Om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Frågeguide inför intervju

Teman:

Erfarenheter från skolan

- * Vad kommer du ihåg från din tid på högstadiet?
- * Positiva / negativa förväntningar när du skulle börja?
- * Erfarenheter från högstadietiden som rör läs- och skriv?

Trygghet och kamrater

- * Kamrater? Relationer till lärarna?

Utanförskap och självbild

- * Hur blev du behandlad av lärarna?
- * Hur blev du behandlad av klasskamrater?
- * Hur påverkades din självbild? Självförtroende?

Stöd

- * Fick du något stöd? Hur såg det ut?
- * Kunde du koppla svårigheterna då till läs- och skrivproblematik?