



Alla bär på en historia

Dyslexi, identitet och självuppfattning ur ett elevperspektiv

Everyone carries a story

Dyslexia, identity and self-perception from a student perspective

Therése Lindgren

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Speciallärarprogrammet, specialisering mot språk-, läs- och skrivutveckling

Avancerad nivå, 15 högskolepoäng

Handledare: Héctor Pérez Prieto

Examinator: Kerstin Göransson

2017-06-16

Abstract

The purpose of the study is to examine a former student's school experiences of dyslexia and how these experiences have influenced on the student's self-perception and identity.

In support of achieving the purpose, I have started out from the following questions: What does the former student say about dyslexia, dyslexia diagnosis and how are these experiences described? How does the former student position herself in relation to the other students?

How can the different time identities visualize the identity process? The approach to the study is the story of the former student's life and data have been collected by means of interviews.

The theoretical framework of this study is the social constructionism, focusing on identity as a social construction. The analysis of the result is based on narrative structuring and in order to gain an understanding of the identity process, *The chronological I* have been used as an analytical tool. The result is that self-perception has been formed owing to the treatment of teachers and schoolmates. The result shows that the identity is changeable and has a different implication during different periods of time. A future self is seen which has moved on in life, turning painful experiences into something positive. In line with increased understanding of dyslexia and an increased self-knowledge in combination with supportive surroundings a more positive development of self-perception has been made possible.

Keywords

Social-constructionism, life-story, student perspective, dyslexia, identity, self-perception

Sammanfattning

Syftet med studien är att undersöka en före detta elevs egna skolerfarenheter av dyslexi och vad det innebär för självuppfattning och identitetsprocess. Som stöd för att nå syftet har följande frågeställningar använts: Vad och hur berättar den före detta eleven om sin dyslexi och dyslexidiagnos? Hur positionerar sig den före detta eleven i förhållande till de andra eleverna i dessa berättelser? Hur synliggörs identitetsprocessen genom de tidsidentiteter som framkommer i berättelserna? Studiens ansats är livsberättelseansatsen och insamling av data har skett genom livsberättelseintervjuer. Studiens teoretiska utgångspunkt är socialkonstruktionismen med fokus på identitet som en social konstruktion. Analysen av resultatet har utgått från narrativ strukturering och för att få syn på identitetsprocessen har *The Chronological I*, tids-jaget, använts som analytiskt verktyg. I resultatet framkommer att självuppfattningen har formats i bemötandet av lärare och i mötet med klasskamrater. Resultatet visar att identiteten är föränderlig och kan tillskrivas olika innebörder under olika tidsperioder. I resultatet synliggörs även ett framtidsjag som gått vidare i livet och lyckats vänt smärtsamma erfarenheter till något positivt. I takt med ökad förståelse både för dyslexidiagnosen och sig själv, i kombination med en stödjande omgivning, har lett till en utveckling av självuppfattningen i positiv riktning.

Nyckelord

Socialkonstruktionism, livsberättelse, elevperspektiv, dyslexi, identitet, självuppfattning

“Livet förstås baklänges men levs framlänges”

Sören Kirkegaard

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Syfte.....	2
1.1.2 Frågeställningar	2
2 Bakgrund	3
2.1 Rättighetsperspektivet.....	3
2.2 Styrdokument.....	3
2.3 Forskningsöversikt	4
2.3.1 Dyslexi och självuppfattning.....	4
2.3.2 Omgivningens betydelse och inverkan	6
2.3.3 Röster om dyslexidiagnosen	8
2.3.4 Sammanfattning av forskningsöversikten	9
3 Teoretiska utgångspunkter.....	10
3.1 Socialkonstruktionistisk teori	10
4 Metodologiska utgångspunkter.....	12
4.1 Ansats	12
4.2 Metodval.....	13
4.3 Urval och genomförande.....	14
4.4 Resultatbearbetning och analysmetod.....	15
4.4.1 Resultatbearbetning	15
4.4.2 Analysmetod.....	16
4.5 Studiens giltighet och tillförlitlighet.....	17
4.5.1 Giltighet	17
4.5.2 Tillförlitlighet	17
4.6 Etiska aspekter	18
4.6.1 Etiska ställningstaganden.....	18
5 Resultat och analys	20
5.1 Berättelsen om Bea.....	20
5.1.1 Tiden före utredning	20
5.1.2 Utredning.....	23
5.1.3 Tiden efter utredning.....	23
5.2 Analys.....	26
5.2.1 Analysens slutsats.....	29
6 Diskussion.....	30
6.1 Metoddiskussion	30
6.2 Resultatdiskussion	31
6.3 Slutord och förslag på fortsatt forskning	35
Referenser	37

Bilaga 1 Medgivandebrev
Bilaga 2 Frågeguide

1 Inledning

“Alla har rätt till samma stöd oavsett diagnos eller ej!” Detta är ett citat som kan höras inom skolans värld, och är inte minst kärnan i våra styrdokument och i talet om en skola för alla. I en rapport från Skolverket (2016) lyfts lagstiftningen som belyser att det sociala och pedagogiska stödbehovet ska vara styrande för omfattning och utformning av det specialpedagogiska stödet. Trots detta visar svar i både intervjuer och enkäter att diagnos ofta har betydelse för om elever får särskilt stöd (ibid.).

Utredningars vara eller icke vara har skiftat under de dryga 20 år jag varit verksam i skolan och att utreda läs- och skrivsvårigheter råder det delade meningar om. De, som förespråkar en diagnos, anser att den blir frigörande för den som tillskrivs den på så sätt att det blir en förklaring till misslyckanden. Däremot, menar motståndare, att dyslexidiagnosen enbart leder till att leva upp till ett förväntat beteende (Zetterquist-Nelson, 2007).

I rollen som klasslärare för årskurserna 1-3, har jag under åren träffat många elever i läs- och skrivsvårigheter och har blandade erfarenheter av hur väl skolan levit upp till att göra lärmiljön tillgänglig för alla. Då eleverna byter skola efter årskurs 3, funderar jag mycket över hur det fortsättningsvis gått för dem. Har de fått en dyslexidiagnos och vilka eventuella konsekvenser har det lett till? Hur minns de sin skolgång? Hur ser deras psykiska hälsa ut? Min lista kan göras lång och jag kan ta del av omfattande forskning som rör de kompetenser som krävs för att knäcka den skriftspråkliga koden. Likaså finns god tillgång på forskning som belyser föräldra- och lärarperspektivet i motsats till den underrepresenterade forskning som belyser elevperspektivet i relation till att ha dyslexi. Då jag anser att dyslexi kan innebära mer än bara den tekniska färdigheten att lära sig läsa och skriva, finner jag det mycket angeläget att belysa elevens uppfattning om sig själv i förhållande till att ha upplevt läs- och skrivsvårigheter och senare även fått en dyslexidiagnos.

Burden (2008), en forskare verksam i Storbritannien, har sammanställt de 20 senaste årens internationella forskning som handlar om det ovan beskrivna, nämligen relationen mellan dyslexi och olika aspekter av självuppfattning, inklusive självbild och självkänsla. Han menar att många studier pekar på att individer med dyslexi löper större risk att utveckla en negativ självbild. Vidare skriver han att det samhälle vi lever i och som värderar läs- och skrivkunnighet högt är sannolikheten stor att en individ som upplever en oförmåga att förvärva denna skicklighet utvecklar en negativ uppfattning om sig själv som kompetent.

På nationell nivå och på uppdrag av Socialstyrelsen har Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU, 2014) genomfört en översyn av tester och insatser för barn och ungdomar med dyslexi. Uppdraget innebar en genomgång av aktuella forskningsstudier gällande ovan beskrivna område. Rapporten visar att det finns kunskapsluckor inom dyslexiområdet vilket

innebär att det måste till mer forskning om barn och unga med dyslexi för att kunna säkerställa att de får det stöd de är berättigade. Kunskapsluckor finns bland annat inom området alternativa verktyg. Fler studier behövs för att kunna uttala sig om hur dessa verktyg förbättrar kunskapsutvecklingen. Det behövs även mer forskning som studerar barns och ungdomars livskvalitet såsom självförtroende, självkompetens, självständighet och självbild i förhållande till deras specifika läs- och skrivsvårigheter.

De skrivningar och argument jag lyft fram i denna inledning anser jag ger en god grund, att utifrån elevperspektivet belysa relationen mellan dyslexi och olika aspekter av självuppfattning.

1.1 Syfte

Syftet med studien är att undersöka en före detta elevs egna skolerfarenheter av dyslexi och vad det innebär för självuppfattning och identitetsprocess.

1.1.2 Frågeställningar

- Vad och hur berättar den före detta eleven om sin dyslexi och dyslexidiagnos?
- Hur positionerar sig den före detta eleven i förhållande till de andra eleverna i dessa berättelser?
- Hur synliggörs identitetsprocessen genom de tidsidentiteter som framkommer i berättelserna?

2 Bakgrund

Första avsnittet i kapitlet behandlar rättigheter i utbildning. Vidare presenteras skolans styrdokument utifrån skollag och läroplan. Kapitlet avslutas med en forskningsöversikt.

2.1 Rättighetsperspektivet

Diskussionen om att organisera en rättvis skola för alla har varit igång sedan folkskolans bildande 1842 och har också under vägen varit formulerad på olika sätt. Alla människors lika värde ligger till grund för en skola för alla.

Barnkonventionen (UNICEF, 2009) är den konvention inom Förenta Nationerna (FN) som fått störst stöd av världens länder. Som ett led i att förverkliga rätten att vistas i en skola för alla uppstod Jomtiedeklarationen, som blev första steget i en världsomfattande strävan mot en inkluderande skola, där ingen på grund av funktionsnedsättning skulle exkluderas. Då deklarationen fick svårigheter att nå sina mål uppmärksammades intentionerna på nytt för att åstadkomma inkluderande lärmiljöer (Persson 2013). Det mynnade ut i Salamancadeklarationen som innehåller principer, inriktning och praxis vid undervisning av elever i behov av stöd (Svenska Unescorådet 2006).

Barnkonventionen (UNICEF, 2009) betonar även att barn i behov av särskilt stöd ska erbjudas kontinuerligt stöd både i klassrum och mindre grupp samt att varje barn har rätt att uttrycka sig i frågor som berör barnet själv. Det sker i förhållande till barnets mognad och ålder.

I elevhälsoteamets arbetsbeskrivning står bland annat att de som ingår i teamet ska stärka elevens rätt, arbeta hälsofrämjande och förebyggande (Hjörne & Säljö, 2013). Då specialläraren är en del i detta team, blir denne något av en beskyddare för de elever som är i behov av särskilt stöd och bör verka för att deras rättigheter införlivas både beträffande att undanröja hinder i lärmiljön och att låta elever komma till tals. von Ahlefeldt-Nisser (2009) menar att kvalificerade samtal har betydelse för kunskapande samt att samtal aldrig får ses som underordnat standardiserade tester.

Nielsen (2011) menar, att läs- och skrivkunnighet kan betraktas som en mänsklig rättighet i dagens samhälle, då dessa förmågor behövs som verktyg för lärande i utbildning samt ingår som en naturlig del av dagliga rutiner i exempelvis arbetet.

Mänskliga rättigheter kan inte nog betonas och i mitt uppdrag som speciallärare ser jag det som högst relevant att verka för att infria alla elevers rättigheter i utbildning, och se till att hälsofrämjande och förebyggande arbete hamnar i förgrunden för ökad livskvalitet för samtliga elever.

2.2 Styrdokument

I skollagen (1 kap. § 4-5) framgår att skolan ska främja alla barns utveckling och lärande samt att hänsyn ska tas till barnens olika behov. Alla ska ges stöd att utvecklas så långt som möjligt och en strävan finns att uppväga skillnader i olika förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. Vidare står att utbildningen ska utformas så den överensstämmer med demokratiska värderingar och mänskliga rättigheter.

I Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket 2011) betonas i kapitlet om värdegrund och uppdrag att utbildningen ska vara likvärdig oavsett var i landet den anordnas. Detta innebär inte att undervisningen utformas lika överallt utan hänsyn till elevers olika förutsättningar och behov ska tas. Även skolans särskilda ansvar för de elever

som av olika anledningar har svårigheter att nå målen betonas samt deras rätt till stöd, vilket i första hand ska ges inom den grupp eleven tillhör.

Vidare beskrivs skolans uppdrag (Skolverket 2011) utifrån att främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden. Skolan ska även präglas av omsorg om individen och ska vara ett stöd för familjer i ansvar för fostran och utveckling. Arbetet måste därför ske i samarbete med hemmen.

Elever ska i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete och skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära. Olika aspekter i skolarbetet såsom intellektuella, praktiska och estetiska ska uppmärksammas liksom hälsoaspekter. Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Eleverna ska ges rika möjligheter att samtala, läsa och skriva för att utveckla sina kommunikativa färdigheter och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga (ibid.).

I mitt uppdrag som lärare finner jag det högst relevant att vara väl förtrogen med skollag och styrdokument, då dessa innebär en skyldighet att förhålla sig till. Kapitlet värdegrund och uppdrag finner jag än mer relevant både i mitt kommande arbete som speciallärare och för min studie då jag anser att skolan och läroplanen handlar om mer än centralt innehåll och kunskapskrav. Att aktivt arbeta med värdegrunden är att stärka hela skolans uppdrag med ett särskilt ansvar för de elever som är i behov av stöd.

2.3 Forskningsöversikt

Enligt Humphrey (2002) fokuserar nyare forskning som rör dyslexi alltmer på den emotionella utvecklingen såsom självbildens inverkan på skolprestationer alternativt det motsatta. SBU (2014) rapporterar ett resultat på nationell nivå som visar på kunskapsluckor i studerandet av barns och ungdomars livskvalitet i relation till deras specifika läs- och skrivsvårigheter. Detta ger goda skäl till att låta elevers röster träda fram för ett delgivande av sina erfarenheter.

Här nedan presenteras internationell och nationell forskning som positionerar sig inom samma forskningsområde där denna studies intresse finns. För att skapa en god överblick presenteras forskningen under tre olika rubriker: Dyslexi och självuppfattning, Omgivningens betydelse och inverkan samt Röster om dyslexidiagnosen. Under en fjärde rubrik görs en sammanfattning av forskningsöversikten.

Samtliga studier utgår från elevperspektivet och sammantaget befinner sig respondenterna i åldersspannet 8-53 år. 10 av studierna är baserade på enbart intervjuer. Två har kompletterats med kvantitativa data och en består av enbart kvantitativa data. En interventionsstudie, genomförd på nationell nivå, finns också med i översikten.

2.3.1 Dyslexi och självuppfattning

Stampoltzis och Stavroula (2009) är två forskare som genom djupintervjuer gett röst åt grekiska universitetsstudenters erfarenheter av att ha dyslexi. Grundskoleåren beskrivs som olyckliga där plågsamma minnen med negativ inverkan på självkänslan framkommer. Känslan av att vara annorlunda, bli betraktad som lat samt omgivningens brist på förståelse är utmärkande i studenternas berättelser. Gibson och Kendall (2010) kom fram till ett liknande resultat i sina intervjuer med engelska högskolestudenter och menar att konsekvenserna av en sen diagnostisering och brist på lämpligt stöd orsakade känslor av ett misslyckande i skolan.

Stampoltzis och Stavroula (2009) drar slutsatsen, utifrån sin studies resultat, att sekundära symptom som emotionella, psykologiska och sociala svårigheter uppstår som en konsekvens av att ha dyslexi och att symptomen visar sig i takt med stigande ålder.

Liknande inverkan på självkänslan presenterar Ingesson (2007) i sin avhandling. De intervjuade studenterna i studien beskriver de sex första skolåren som svåra och fyllda av frustration, förvirring och förödmjukelse. Majoriteten upplevde dock att det med tiden gått att koppla problemen till specifika läs- och skrivsituationer vilket i sin tur genererade ökad trivsel i skolan. Gymnasietiden uppges vara den mest positiva. Ingesson menar att resultatet visar på att föräldrar och professionellt stöd kan minska negativa sekundära effekter vilket leder till att omgivningen bör informeras och bli medveten om vad man kan göra för att bidra till en positiv utveckling av självkänslan. Externa positiva faktorer, som framkom i Ingessons (2007) studie, var betydelsefulla vuxna som trodde på studenternas möjligheter att klara sig bra, goda kamrat- och familjerelationer samt ett starkt intresse, hobby eller sport utanför skolan. Doikou-Avliidou (2015) har i sin undersökning intervjuat 10 grekiska högskolestuderande i syfte att utforska pedagogiska, sociala och känslomässiga erfarenheter som personer med dyslexi upplevt under sina skolår inklusive högskole-år. Resultatet liknar det Ingessons studie visar, nämligen att omgivningens attityder spelar en viktig roll för studenternas välmående. Han betonar hur brist på förklaringar kring att ha läs- och skrivsvårigheter lett till att studenterna upplevt sig underlägsna sina kamrater vilket i sin tur framkallat olust och ångest.

Även Glazzard (2010) har genomfört en studie i syfte att undersöka vilka faktorer som påverkar självkänslan hos elever med dyslexi. Nio engelska gymnasieelever med dyslexi har intervjuats och studiens resultat visar att lärares attityder var viktiga, där brist på förståelse och negativ inställning till dyslexi påverkade självkänslan negativt. Lärare, som i sin undervisning utvecklat strategier i syfte att stödja elevernas lärande, bidrog däremot positivt. Elevernas jämförelser med skolkamrater framkallade besvikelse och upplevelsen att känna sig dum bidrog till ett tillstånd att vilja ge upp. Den viktigaste skyddsfaktorn som framkommer, menar Glazzard, är det stöd eleverna känner från föräldrar.

Novitas (2016) kvantitativa studie syftade även den till att undersöka relationen mellan dyslexi och sekundära symptom. Studien genomfördes på 124 tyska elever mellan 8-11 år, där profiler som mäter självkänsla/ångest jämfördes mellan elever med och utan dyslexi. Profilerna för båda grupperna i studien uppvisar liknande resultat förutom i skolmiljö där dyslektiker uppger en betydande lägre grad av akademisk självkänsla. Enligt Novita kan resultatet inte bevisa en allmän påverkan på självkänslan.

En undersökning, även den inriktad mot lägre åldrar, har gjorts på Irland utifrån syftet att granska en särskild läsklassplacering för elever med dyslexi (Casserly & Gildea, 2015). Studien är baserad på en blanddesign där kvantitativa data består av standardiserade tester som mäter läsförmåga. Kvalitativa data samlades in genom gruppintervjuer. Studien sträcker sig över en längre tidsperiod och visar att både elever och lärare var positiva till placering i läsklass, dels utifrån kunskapsnivå men även utifrån socialt och emotionellt välbefinnande. Eleverna fann det positivt att vara tillsammans med kamrater i behov av samma stöd och både självförtroende och attityd till det egna lärandet ökade i positiv riktning. De gav uttryck för att det var mer utpekande att få gå ifrån en vanlig klass för att få stöd. Även kunskapsmässigt visar resultat från studiens kvantitativa data att eleverna under sina läsklassplaceringar gjort

framsteg när det gäller noggrannhet i läsning, förståelse och stavning. Humphrey (2002) har som en del i sin avhandling gjort en liknande studie på engelska elever där resultatet visar att elever med dyslexi i vanliga skolan kände sig isolerade och uteslutna medan eleverna i de externa enheterna kände sig mer uppskattade än de gjort i vanliga skolan. Humphrey menar att resultatet tyder på att de problem elever med dyslexi möter får negativa konsekvenser på självutvecklingen, vilket i sin tur leder till att utbildningsklimatet måste bli mer dyslexivänligt och öppna upp för att arbeta med program som stärker självbild och självkänsla. Trots positiv respons på annan placering förespråkar han inte fler särskilda undervisningsgrupper utan ser inkluderingsperspektivet som överordnat.

På nationell nivå har en interventionsstudie genomförts i syfte att undersöka och analysera sambandet mellan självbild och olika läsförmågor bland elever i lässvårigheter samt undersöka om det finns några skillnader på självbilden mellan typiska läsare och elever i lässvårigheter (Fält, Svensson, Carlsson & Gustafson, 2014). Studien innefattar fyra experimentgrupper med elever med dyslexi samt en kontrollgrupp med typiska läsare. Grupperna genomgick olika tester inom läs-och skriv samt om självuppfattning, med en variabel inom gruppen samt en mellan grupperna. Resultaten visar att det finns skillnader mellan elever i lässvårigheter och typiska läsare vad det gäller självbild där elever i lässvårigheter hade en signifikant lägre självbild än typiska läsare. Bland elever i lässvårigheter och låg självbild visades en betydligt mindre förbättring av ordavkodning och läsförståelse än bland elever i lässvårigheter med en bättre självbild. De viktigaste slutsatserna var att självbildsnivån påverkar utvecklingen av ordavkodning bland elever i lässvårigheter och att elever i lässvårigheter har en lägre självbild än typiska läsare. Detta resultat, menar forskarna, visar att det finns andra faktorer än de kognitiva att ta hänsyn till, när elevernas läsförmåga bedöms (ibid.).

Sammanfattningsvis visar studierna att sekundära symptom som emotionella och sociala svårigheter uppstår som en konsekvens av att ha dyslexi. För att minska negativa effekter behöver omgivningen informeras vad den kan bidra med för en positiv utveckling av självkänslan. Även elevernas förvärvade kunskaper om sig själva bidrog på sikt till en ökad livskvalitet.

2.3.2 Omgivningens betydelse och inverkan

Kirwan och Leather (2011) har genom intervjuer undersökt engelska universitetsstudenter dyslektikers erfarenheter av erhållit stöd i studieteknik. Genom handledning i en till en-situationer där handledaren anpassat sig efter den enskildes behov framträder en bild som visar hur studenterna lärt sig strategier för att underlätta sitt eget lärande. Genom ett gott samarbete i en stödjande miljö har förmågan att arbeta självständigt möjliggjorts. Upplevelsen av att klara sig på egen hand, menar Kirwan och Leather, uppstår då studenterna, i sin närhet, har en pålitlig person som lotsar dem och leder in dem på rätt spår. Att även identifiera och arbeta med studenternas starka sidor lyfter de som en framgångsfaktor. Resultatet visar även att studenterna har utvecklat sin kunskap om dyslexi och därigenom sin förståelse av sig själva. Det påvisade förhållandet mellan ökad självförståelse, motivation och prestation betonas som fördelar med undervisningen i studieteknik. Att på detta sätt ta kontroll över sitt lärande menar forskarna (ibid.) är en central faktor som bidrar till minskad stress och oro samt

avtagande känsla av underlägsenhet. Att se till hela människan genom denna stöttning anses vara till större hjälp än att sätta in mer läs- och skrivundervisning.

Nielsen (2011) har genom livsberättelseintervjuer ringat in hur lärare kan vara ett stöd och agera för att främja elevers utveckling. Det viktigaste inringade området i studien handlar om, precis som i studien ovan, att bli sedd och behandlad som en hel människa med både styrkor och svagheter och inte enbart bli förknippad med att vara dyslektiker. Resultatet visar att en stödjande lärare även skapar en tillåtande lärmiljö och förmedlar en känsla av att alla behövs. Därtill, menar Nielsen, ombesörjer läraren genom sin yrkesskicklighet att eleverna förses med lämpliga lärandeverktyg samt skapar tid och utrymme att genomföra sina uppgifter. I undersökningen framkommer att mer tid är avgörande för hur elever i läs- och skrivsvårigheter har möjlighet att utveckla sin läs- och skrivförmåga. Genom att hjälpa eleverna att se möjligheter snarare än hinder, skapar man hos dem, en framtidstro och en styrka att i ett senare skede våga återvända till studier (ibid.)

Wennås- Brante (2013) har intervjuat vuxna med dyslexi i syfte att få fatt i deras erfarenheter av stöd under skoltiden. Även i hennes studie framkommer tidsaspekten som oftast anses ha varit för pressad, exempelvis vid prov. Lika som i Niensens (2011) studie visar även denna att en identifiering av varje individs styrkor och svagheter är av yttersta vikt för att kunna erbjuda alla effektiva inläringssituationer. Hon menar att det krävs en bättre förståelse för den variation av svårigheter som individer med dyslexi uppvisar. En annan framgångsfaktor Wennås-Brante (2013) lyfter är att när eleven lär känna sig själv och sina läs- och skrivsvårigheter leder det till mer effektiva undervisningssituationer. Genomgående i intervjuerna framkommer betydelsen av ett starkt föräldrastöd och en vägran att acceptera etiketten ”dum”.

Även Rowan (2011) har, genom intervjuer, undersökt studenters erfarenheter av stöd. Då utbildningssystemet på Nya Zeeland fram till år 2008 visat brist på ett erkännande av dyslexi och därmed uteblivet stöd ville Rowan ta del av högskolestuderandes erfarenheter från grundskolan. Studenterna beskriver att lärande med dyslexi är annorlunda men de vill inte se det som en funktionsnedsättning, dock menar de att det kan vara ett hinder, bland annat vad det gäller tidspress i undervisningssituationer.

Att vara i behov av stöd upplevdes både positivt och negativt (Rowan, 2011). Positivt stöd förknippas med välorganiserade undervisningssituationer och åldersadekvata stödåtgärder. Lärares goda kunskaper om dyslexi i kombination med förmåga att skapa goda relationer upplevdes av studenterna som tillfredsställande. Negativt stöd, som framkommer, är det sorts stöd som upplevts utpekande och som inte tagit hänsyn till känslomässiga tillstånd. Rowan menar att relationer är av stor betydelse för studenternas lärande och han har i studien identifierat tre slags positiva relationsstöd varav det ena handlar om ett fåtal kamrater som studenterna har stort förtroende för och som de vågar visa sina misslyckanden för. Det andra innefattar enskilda lärare som visar tillit till studenternas förmåga, lärare som investerar tid i dem utöver den ordinarie undervisningen. En tredje viktig relation anges vara medvetna föräldrar och lärare som erkänner sina egna brister i kompetens men som tar ansvar genom att iscensätta adekvat stöd från annat håll.

Gibson & Kendall (2010) menar att deras studie visar att negativa lärarattityder i kombination med låga förväntningar på elever med dyslexi inverkar på lärandet och på socialt och emotionellt välbefinnande. Glazzard (2010) kom i sin undersökning fram till att eleverna

efterlyser lärares ökade förståelse för vad dyslexi innebär. Uppmuntran av elevernas starka sidor och prestationer inom andra områden efterlyses också, då det ger en positiv inverkan på välmåendet.

Stampoltzis, Tsitsou, Plesti och Kalouri (2015) har i sin studie tagit del av studenters uppfattningar om undervisning, lärande och bedömning utifrån att ha dyslexi. Utöver tidsaspekten i lärandesituationer som anses vara ett hinder lyfter forskarna tre huvudteman som framkommit i undersökningen och som de anser vara nödvändiga att arbeta vidare med, nämligen: attityder hos lärare, stöd för att möta studenternas behov samt inkluderande utbildning för allas rätt att delta på lika villkor. Studenternas erfarenheter av lärare var att deras kännedom om dyslexi var bristfällig och inställningen till funktionshindret var neutralt alternativt negativt. Deras syn på dyslexi sågs som ett individuellt problem vilket tar bort fokus på att undanröja hinder i lärmiljön. Lärmiljö, stödinsatser och alternativa bedömningsmöjligheter upplevdes som godtyckliga och skilde sig åt på Universitet och mellan lärarna. Humphrey (2002) menar, utifrån sin studies resultat att lärarens roll är betydelsefull liksom att lärmiljön bör vara tillåtande. Eleverna erbjuds i lärandemiljön multisensoriska undervisningsmetoder som aktiverar fler sinnen samtidigt.

Trots negativa upplevelser av dyslexi framkommer även positiva aspekter som att vara begåvad med hög grad av kreativitet, visuellt tänkande och god problemlösningsförmåga. Dock anser Stampoltzis et al. (2015) att undersökningen visar att studenterna inte har fått det individuella stöd de behöver för att tillgodose behoven. Utifrån den bakgrunden menar de att det finns mycket kvar att göra för att elever med dyslexi ska kunna utnyttja hela sin intellektuella kapacitet att kunna delta i högre utbildningar på lika villkor som alla andra.

Resultat från läsklasserna (Casserly & Gildea, 2015) visar att både lärare och elever var positiva till placeringen i läsklass, samt att attityden till det egna lärandet utvecklades i positiv riktning för eleverna. Faktorer som mindre grupper, högre grad av uppmärksamhet, undervisning av erfarna lärare samt trygg lärmiljö med mindre oro för att göra misstag lyfts som framgångsfaktorer.

I flertalet av studierna ovan lyfts föräldrastöd, lämplig undervisning och adekvat hjälp i skolan och på universitetet fram som skyddsfaktorer. Även tidsaspekten lyfts fram av studenter som en framgångsfaktor likt lärarens betydelse genom positiv respons.

2.3.3 Röster om dyslexidiagnosen

Gibson och Kendall (2010) finner stöd i sin studie för att tidig identifiering och lämpliga åtgärder skulle kunna minska potentiella svårigheter inom utbildning i ett senare skede. Ju tidigare åtgärder vidtas desto större blir sannolikheten att omgivningen blir mer ”lyhörd” till fördel för individen. Humphrey (2002) delar denna åsikt och menar att tidig identifiering leder till en mer positiv självkänsla vilket besparar individen eventuella förödmjukelser och trauman. Glazzard (2010) menar att diagnosen var den viktigaste faktorn till ökad självkänsla hos eleverna. Han belyser diagnostiseringen som en vändpunkt då eleverna insåg att de hade en specifik svårighet och att det inte handlade om allmänna inlärningssvårigheter. Det blev enklare att förklara för sina kamrater och ordet dyslexi gav dem en anledning till deras svårigheter. De såg sig inte själv som dumma längre. Det blev ett avgörande ögonblick i formandet av identitet och självkänsla. Även Kirwan och Leather (2010) menar att

studenterna, genom ökad kunskap om dyslexi, upplevde ett ökat välmående. Doikou-Avlidou (2015) delar till viss del denna uppfattning men studien visar att tilliten till den egna förmågan var tveksam även efter diagnostisering. Andra positiva effekter av diagnosen var att den öppnade upp för anpassningar (Stampoltzis & Stavroula, 2009).

Även diagnosers negativa inverkan på självbild och identitet framkommer i en kanadensisk studie (Savaria, Underwood & Sinclair, 2011). De intervjuade informanterna hade alla blivit utredda och bedömda som att ha inlärningssvårigheter. Informanterna upplevde på ett inre plan hur detta särskilde dem från de andra klasskamraterna utifrån det som uppfattades som det normala. Studien visar även hur självbilden påverkades utifrån hur delaktig eleven själv hade varit i processen då bedömningen gjordes. I takt med att eleverna fick ökad kunskap om sina inlärningssvårigheter utvecklades självbilden i positiv riktning (ibid).

Likheter som framkommer i de olika studierna är att det förespråkas en tidig identifiering. Även diagnosens betydelse för ökad självkänsla och möjlighet till större förståelse av sig själv framkommer, i flertalet av studierna, som positiva faktorer. Det som skiljer är den kanadensiska studien, som tvärtom visar hur diagnostiserade elever fick en känsla av att vara avvikande.

2.3.4 Sammanfattning av forskningsöversikten

Sammantaget i forskningsöversikten visar det sig att självuppfattning och läsning är sammankopplade redan i tidig ålder och att elever i lässvårigheter har en svagare självbild än typiska läsare. Detta leder till att tidig diagnostisering förespråkas då sekundära symptom som psykosociala svårigheter utvecklas i takt med stigande ålder. Andra likheter som framkommer genom studierna är betydelsen av lärarens attityder och förväntningar på elever, samt att brist på förståelse leder till en misslyckad skolgång med hög grad av sociala och emotionella begränsningar. Studenterna i flertalet av studierna har utvecklat såväl positiva som negativa strategier för att hantera sina inlärningssvårigheter. Det var främst föräldrar som bidrog till det positiva stödet.

Det framkommer även genom interventionsstudien att elever med god självbild inom gruppen elever i lässvårigheter/med dyslexi gör större framsteg i ordavkodning och läsförståelse än elever med svag självbild i samma grupp (Fält, Svensson, Carlsson & Gustafson, 2014). Studien kring läsklassplacering visar att eleverna var positiva till placeringen med argumentet att känna sig trygg i lärmiljöer tillsammans med elever i behov av samma stöd. Utöver det emotionella välbefinnandet kunde en ökning av kunskapsnivån ses i resultatet (Casserly & Gildea, 2015).

3 Teoretiska utgångspunkter

Studiens ansats är livsberättelser utifrån ett konstruktionistiskt perspektiv. Då livsberättelser är nära förknippade med det socialkonstruktionistiska perspektivet, valdes denna teori.

Perspektivet ser berättelser som socialt situerade och konstruerade. Målet är inte att hitta sanningsenliga rekonstruktioner utan handlar om att tolka hur människor ger sina liv mening samt hur de skapar sin identitet (Johansson, 2005).

3.1 Socialkonstruktionistisk teori

Begreppet social konstruktion är tätt sammankopplat med Berger och Luckmann, vilka även anses vara de som betytt mest för den moderna kunskapsociologin och dess utveckling (Barlebo-Wenneberg, 2001). De menar att allt som uppfattas som kunskap i ett samhälle ska studeras vilket inte minst gäller den allmänna och vardagliga common-sense-kunskapen (Berger & Luckmann, 1979/2011).

Berger och Luckmann (1979/2011) har ett starkt fokus på vardagskunskap och menar att den vardagliga verkligheten är den viktigaste för människan och att det i denna ingår kommunikation och interaktion med andra. För elever skulle det innebära att skolan och vad de upplever där i allra högsta grad blir bidrag i deras vardagliga verklighet.

Burr (2003) har i sin utveckling av teorin tagit intryck av Berger och Luckmann (1979/2011). Hon menar dock att det socialkonstruktionistiska fältet är spretigt och utan en entydig definition. Däremot, menar Burr, (2003) finns det fyra viktiga antaganden som är förenliga med socialkonstruktionismen. Det handlar om att inta en *kritisk hållning till våra förgivettaganden* av att förstå världen. Tanken om att förstå verkligheten genom objektiva och opartiska observationer bör ifrågasättas. Sättet som vi förstår den behöver inte vara en avspiegling utan ett resultat utifrån hur vi kategoriserar kunskap. Vidare skriver Burr att *vi förstår världen utifrån de sammanhang vi befinner oss i*. Hur vi förstår och kategoriserar världen beror på var och när vi lever. Det tredje antagandet handlar om hur *kunskap upprätthålls av sociala processer*, hur versioner av kunskap uppstår genom dagligt samspel mellan människor. I denna konstruktion av sanningar om världen är språket ett viktigt redskap, våra tankar och sätt att leva på är en produkt av språket och genom språket som social aktivitet skapar vi våra identiteter. Det sista antagandet som enligt Burr (2003) är förenligt med socialkonstruktionismen handlar om de *sociala konstruktioner* som uppstår i människors gemensamma versioner av kunskap. Dessa konstruktioner leder till olika slags sociala handlingar. Vad vi uppfattar som dyslexi är ett fenomen som tillkommit mellan de som har läs- och skrivsvårigheter och de som undervisar eller genomför tester. Det vi betraktar som sanning kommer till genom sociala processer och i samspel med varandra. På så vis uppstår ett stort antal möjliga konstruktioner i världen (ibid.).

I likhet med Burr (2003) beskriver Rowan (2010) diagnosen dyslexi som en social konstruktion. Då det inom en viss konstruktion går att kategorisera handlingar som normala alternativt onormala (Burr, 2003) skulle det, inom det socialkonstruktionistiska perspektivet, innebära att dyslexi som en social konstruktion exkluderar elever med dyslexi medan de som inte har dyslexi står för det normala.

Ett socialkonstruktionistiskt perspektiv menar att även identiteten är en social konstruktion, att en individs uppfattning av sig själv uppstår i interaktion med andra. (Burr, 2003; Berger & Luckmann, 1979/2011).

Mishler (1999) ser berättelser som socialt situerade och menar att en individs identitetsanspråk formas av de sammanhang i vilka de berättas. Han menar på så vis att identitet inte är något en individ är eller har utan att identiteten istället konstrueras genom att berättaren positionerar sig själv i förhållande till andra. Blomberg och Börjesson (2013) delar Mishlers uppfattning om identitet och har även intresserat sig för tid i relation till identitet och talar om en individs tidsidentiteter. En individs tidsidentiteter i berättelser framträder i relation till hur berättaren förhåller sig till omgivningen. Detta möjliggör att få syn på en individs identitetsprocess i berättandet (ibid).

Analysen av resultatet kommer att utgå från Mishlers (1999) uppfattning om hur identitet konstrueras i sociala sammanhang genom att berättaren positionerar sig i förhållande till andra. För att få syn på identitetsprocessen i berättelserna kommer även Blomberg och Börjessons (2013) uppfattning om en individs tidsidentiteter att användas.

4 Metodologiska utgångspunkter

Här nedan beskrivs studiens ansats som är livsberättelseansatsen. I kapitlets nästkommande avsnitt presenteras studiens metodval, livsberättelseintervjun. Vidare avsnitt tar upp urval och genomförande samt bearbetning av resultat och analysmetod. Dessa avsnitt efterföljs av en förklaring kring giltighet och tillförlitlighet, samt hur studien svarar upp mot dessa kriterier. Slutligen redogörs för de etiska ställningstaganden som gjorts enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer.

4.1 Ansats

På senare tid har berättelser och berättande fått en mer erkänd plats som kunskapsform inom vetenskapen och under de senaste 30 åren har ett forskningsfält, benämnt berättelseforskning eller narrativa studier, växt fram (Johansson, 2005). Orsaken tycks vara att det i allt större grad anammats att språket inte enbart reflekterar eller avbildar en existerande verklighet utan att språket skapar den sociala verklighet vi upplever. Genom språket som social aktivitet skapar vi våra identiteter och relationer, vi orienterar oss i världen genom våra berättelser och vi lever våra berättelser (Johansson, 2005). Ansatsen i min studie är en specifik form av berättelser, livsberättelser, som ur olika aspekter och perspektiv undersöker hur människor ger sina liv mening samt hur de skapar sin identitet.

Det finns en tydlig skillnad vad det gäller kunskapsteoretiska perspektiv på livsberättelser och de kan studeras utifrån två teorier: realistiskt perspektiv som gör anspråk på en sanningsenlig rekonstruktion av ett liv och ett konstruktionistiskt perspektiv som bygger på uppfattningen om livet som konstruerat genom berättelser. Ett konstruktionistiskt perspektiv innebär att man ser livshistorier som socialt uppbyggda och situationsbundna versioner. Perspektivet poängterar vikten av att undersöka hur människor presenterar sina liv i skilda sammanhang och hur forskare medverkar i och omskapar dessa berättelser (Johansson, 2005). Studiens ansats bygger på det konstruktionistiska perspektivet och den teoretiska utgångspunkten tar avstamp i det social-konstruktionistiska perspektivet, vilket utmanar ideér om att det finns en reell ”verklighet”(ibid.).

Pérez Prieto (2006a) beskriver hur våra livsberättelser ritar en karta över det sociala landskap vi rört/rör oss i utifrån den berättandes perspektiv och med sig själv i centrum. Det blir den berättandes version om vad den varit med om och en form av identitetskonstruerande, som berättar vem individen är, hur individen vill att andra ska se på denne samt hur denne förhåller sig till andra. Goodson och Sikes (2001) belyser även de den existensiella betydelsen som framkommer genom att berättelserna kan ge svar på frågor som Vem/Vad är du? Vart är du på väg? Den självbiografiska aspekten utifrån människors egna tolkningar gör det möjligt att försöka förstå andra människor.

Pérez Prieto (2006a) betonar även forskarens roll som medskapare i berättelserna vilket innebär ett meningsskapande genom en gemensam handling mellan forskare och informant. Interaktionen mellan de båda är av stor betydelse för vad som framkommer i berättelserna. Forskarens slutliga ansvar är att skriva fram sin berättelse om de studerade personernas berättelser (ibid.). I slutprodukten visar sig den narrativa studiens kärna vilket innebär ett systematiskt tolkande av andra människors tolkningar om sig själva och sin sociala värld (Johansson, 2005). Utöver denna tolkande aktivitet ingår ett reflexivt förhållningssätt i kärnan av narrativa studier. Det innebär att man reflekterar över hur man själv som kunskapsproducent ser på, definierar, talar och skriver om den sociala verkligheten utifrån en specifik position (ibid.).

Livsberättelseforskningens styrkor sägs ofta vara att den genom människors berättelser tar de erfarenheter och upplevelser som framkommer på allvar. En annan styrka finns inbäddad i det starka subjektiva inslaget som gör det möjligt att lyfta fram olika perspektiv och på så sätt låta fler röster komma till tals (Pérez Prieto, 2006a). Pérez Prieto (2006b) har genom livshistorieintervjuer låtit före detta elevers röster blivit hörda. Berättelserna ger en bild av skolan och hur eleverna med sitt agerande grundade de konkreta förutsättningarna för kunskapsinhämtning, gemenskap och identitetsskapande.

Öberg (2011) skriver om hur begreppen livshistoria, livsberättelse och självbiografi överlappar varandra och hur alla betecknar en berättelse skapad av social handling. Ett annat kännetecken Öberg tar upp kring biografisk forskning och livsberättelser är det retrospektiva inslaget vilket han uttrycker som att berätta med facit på hand. Retrospektiva berättelser benämner han som livshistorier. I livshistorien skapas mening ur det förflutna ur nuets perspektiv och bygger på minnen och erfarenheter. Rekonstruktioner och efterkonstruktioner görs utifrån nuet. Ett annat kännetecken för livshistorier är att de utgörs av olika vändpunkter som strukturerar berättelsen och delar in livet i ett före och ett efter (Öberg 2011).

4.2 Metodval

Syftet med studien är att undersöka en före detta elevs egna skolerfarenheter av dyslexi och vad det innebär för självuppfattning och identitetsprocess. Studien är kvalitativ vilket ger utrymme för olika sorts metoder. Kvale och Brinkmann (2014) menar att det bästa sättet att få veta hur andra människor uppfattar sitt liv och sin värld är igenom att tala med dem. Utifrån denna bakgrund har insamling av data skett genom intervjuer.

Forskningsintervjun kan betraktas som ett specifikt professionellt samtal där kunskap konstrueras i interaktionen mellan intervjuare och respondent i den specifika situationen. Detta innebär att det med en annan intervjuare skulle ha skapats en annan interaktion och producerats annan kunskap (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjun kan inte heller betraktas som en helt öppen och fri dialog mellan jämlika parter utan är förenad med en asymmetrisk maktrelation. Intervjuaren bestämmer ämnet, ställer frågor och avgör vilka frågor som ska följas upp. Detta leder till att intervjuaren bör reflektera över den roll makten spelar i produktionen av intervjumaterialet (Kvale & Brinkmann, 2014).

För att möta studiens ansats har en specifik sorts intervju använts, den traditionella livsberättelseintervjun, med argumentet att den betonar berättelsers karaktär av retrospektiva och meningsbärande utsagor om hur människor förstår sina erfarenheter ur nuet (Löfgren, Karlsson & Pérez Prieto, 2015). Goodson och Sikes (2001) menar att valet inte nödvändigtvis behöver falla på intervjuer men påpekar att det är den vanligaste undersökningsmetoden vid livsberättelseforskning.

Livsberättelseintervjun är en narrativ intervju i bemärkelsen att den koncentrerar sig på de historier som intervjupersonen berättar, på intrigen och strukturen i dem (Kvale & Brinkmann, 2014). Narrativa intervjuer kan tjäna många intressen. I denna studie är intervjupersonens livshistoria sedd ur hennes eget perspektiv under en specifik period i livet i fokus och kallas antingen livshistoria eller biografisk intervju (ibid.).

För att skapa utrymme för respondentens livshistoria och ha möjlighet att fördjupa eller klarlägga vissa frågor valdes den semistrukturerade intervjun och en frågeguide upprättades (Johansson, 2005). Kvale och Brinkmann (2014) menar att man redan vid förberedelserna av frågor ska ta hänsyn till analysstadiet. Då studien antar en narrativ analys där intervjupersonen

ges stor frihet och tid att utveckla sina historier utformades frågeguiden på ett sätt som möjliggjorde att följa upp med frågor i syfte att täcka in de områden som utgör undersökningens fokus (Johansson, 2005). Även Öberg (2011) menar att intervjun kan följa en struktur men betonar att varje livsberättelse är unik vilket betyder att intervjuaren bör vara flexibel. Följande citat belyser ställningstagandet: ”Medan analysen av livshistorien är vetenskaplig och teoretisk, är intervjuandet en konst” (Öberg, 2011, s. 64).

Som stöd och hjälp för att skapa struktur i samband med intervjun förespråkar Goodson och Sikes (2001) användandet av en tidslinje. Tidslinjen kan då skapas i interaktionen mellan intervjuare och respondent och synliggöra perioder av intresse att utforska mer (ibid.).

4.3 Urval och genomförande

Öberg (2011) menar att livshistorier inte är intressanta i sig utan endast i relation till ett specifikt forskningssyfte. Vad som ska undersökas med hjälp av livshistorier styr på så vis respondentrekryteringen, vilket innebär att medvetet selektiva urval görs (ibid). Syftet med studien är att undersöka en före detta elevs skolerfarenheter av dyslexi och vad det innebär för självuppfattning och identitetsprocess. Det första selektiva urvalet för att möta syftet var då att respondenten skulle ha upplevt läs- och skrivsvårigheter och även erhållit en dyslexidiagnos.

Den retrospektiva dimensionen i livsberättelsen, även kallad att berätta med facit på hand (Öberg 2011) bestämde det andra kriteriet i det selektiva urvalet. För att respondenten skulle ha mycket att berätta var det önskvärt att denne hade tillbringat en relativt lång tid i skolan vilket skulle kunna innebära en rekrytering från gymnasiet. Då studiens syfte även innefattar känsliga områden som dyslexins relation till självuppfattningen innebar det att ta hänsyn till hur intervjun skulle kunna påverka respondenten. Då det är omöjligt att förutse föll valet på att respondenten skulle vara förbi tonåren med argumentet att troligtvis ha nått längre i sitt identitetsskapande och dessutom ha erhållit en viss distans till sin skoltid.

Det sista att ta ställning till var antal respondenter. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) har kvalitativa intervjuer en tendens att använda antingen för få eller för många respondenter. De förtydligar vikten av att det är studiens syfte som ska styra antal. ”Om målet är att förstå världen som den upplevs av en särskild person, till exempel i en biografisk intervju, räcker det med en enda person.” (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 156). Då syftet med studien är att undersöka en före detta elevs erfarenheter och upplevelser av skoltiden utifrån en dyslexidiagnos med livsberättelse som ansats föll valet på en respondent.

Utifrån de selektiva urval som beskrivs ovan är respondenten i studien en flicka på 23 år som gått genom utbildningssystemet från förskoleklass till gymnasium. Flickan kan definieras som ung vuxen, vilket gör att hon har skolan relativt färskt i minnet, vilket i sin tur bidrar till goda förutsättningar att utifrån nuet skapa mening ur förfluten skoltid. För att möta konfidentialitetskravet som ska säkerställa anonymitet (Vetenskapsrådet, 2002) har flickan fått ett fingerat namn och kommer hädanefter att kallas för Bea. Här nedan beskriver jag hur kontakten med Bea startade samt redogör för genomförandets arbetsgång.

I höstas träffade jag Bea då vi befann oss i ett gemensamt sammanhang. I forumet kom min utbildning på tal och jag presenterade min idé om det kommande examensarbetets innehåll. Bea, som hörde mitt samtal, visade ett intresse för arbetet och berättade att hon hade dyslexi. När examensarbetet blev verklighet i början av det här året kom jag att tänka på mitt möte med Bea, vilket gjorde att jag tog kontakt och frågade om hon kunde tänka sig delta i min studie. Hon ställde sig positiv till frågan, men i samförstånd bestämdes att jag efter en vecka

skulle ta telefonkontakt igen, för ett slutgiltigt besked. Det var fortfarande ett jakande svar vilket bidrog till att jag informerade om studiens syfte och tillvägagångssätt samt de etiska aspekter som ligger till grund för studien. (se bilaga 1)

Jag har träffat Bea för att genomföra livsberättelseintervjuer. Jag uppmanade henne till att berätta om ett specifikt område under en specifik tid i hennes liv, nämligen de läs- och skrivsvårigheter hon upplevt och som senare diagnostiserades som dyslexi. Den specifika tiden är Beas tid i skolan från förskoleklass fram till idag.

För att få fatt på Beas historia har stort utrymme getts till henne att dela med sig av sina berättelser. Två intervjuer har genomförts där den första utgick från en frågeguide (bilaga 2) med områden och tänkbara frågor utifrån undersökningens syfte. Guiden kan ses som ett manus som mer eller mindre strukturerar intervjuens förlopp och bidrar till att alla områden blir behandlade, då det vid intervjutillfället är tänkbart att förflyttningar mellan tidsperioder, områden och frågor kommer att ske (Kvale och Brinkmann, 2014).

Som ytterligare stöd för att skapa struktur vid själva intervjutillfället användes tidslinjen. Tidslinjen startade vid respondentens skolstart i förskoleklass och slutade vid nuvarande ålder. Även tidpunkt för diagnos markerades. Allteftersom intervjun avlöpte användes tidslinjen i syfte att skriva in viktiga händelser, samt i syfte att vara ett visuellt stöd för förflyttning både framåt och bakåt i tiden.

Det andra intervjutillfället startade med en tillbakablick på den tidslinje som växte fram vid första intervjun, i syfte att låta respondenten förtydliga enskilda händelser. För att säkerställa undersökningens syfte gav detta intervjutillfälle även möjlighet att få fatt på de meningsbärande utsagor som saknades från första intervjun.

Intervjuerna spelades in på en iPhone, vilken inte används i något annat syfte. Det första intervjutillfället varade 70 minuter och det andra tog 65 minuter att genomföra. I nära anslutning till intervjuerna lyssnades de igenom, nyckelord skrevs på tidslinjen och slutligen lyssnades de igenom igen, då de transkriberades. Även en transkribering ska ställas mot ett syfte (Öberg, 2011) och eftersom citat används i studiens resultatredovisning valdes transkription av intervjuerna i sin helhet. Öbergs (2011) rekommendationer för ökad läsbarhet av transkriberat material har använts genom att talspråk översattes till skriftspråk, verb i dåtid skrevs ut med korrekta ändelser och ljudhärmande ord valdes bort. Tystnad markerades med hjälp av tre punkter. Andra icke-verbala uttryck såsom kroppsspråk och minspel har valts bort i transkriptionerna då analysen fokuserar på det verbala.

4.4 Resultatbearbetning och analysmetod

Detta avsnitt är uppdelat i två där det första behandlar bearbetning av insamlad data i form av transkriberade intervjuer. Den andra delen beskriver den för studien valda analysmetoden.

4.4.1 Resultatbearbetning

De transkriberade intervjuerna har utsatts för en mängd genomläsningar i syfte att skapa en förståelse för berättelserna utifrån respondentens perspektiv, och att göra den så levande som möjligt. Nästa steg i bearbetningen utgick från ett kronologiskt tidsperspektiv. Det transkriberade materialet färgkodades med tre färger utifrån frågeguidens tre huvudteman (bilaga 2). Färgerna representerade på så vis tiden före utredning, utredning samt tiden efter utredning. När färgkodningen var klar klipptes materialet isär och sorterades efter färg. Varje tidstema lästes sedan igenom många gånger för att därefter sortera ut de episoder som var

meningsbärande utifrån studiens syfte, frågeställningar och teoretiska perspektiv. Dessa utgjorde sedan grunden för berättelsen som presenteras i kapitel 5.

4.4.2 Analysmetod

Kvale och Brinkmann (2014) menar att analysarbetet startar redan vid insamling av data vilket i denna studie är de livsberättelseintervjuer som genomförts. Livsberättelsen kan ses som en gemensam produkt av intervjuare och den intervjuade och i deras gemensamma reflektioner startar analysarbetet (ibid.).

Analysmetoden, som valts i studien, är en form av narrativ analys. Johansson (2005) menar att det inte går att tala om narrativ analys i singular då den intar en mängd olika skepnader. Mishler (refererad till i Johansson, 2005) satte, som förste samhällsvetare, fokus på intervjusvar som berättande redogörelser och argumenterar för en systematisk intervjuanalys utifrån detta perspektiv. Genom att analysera intervjuer som berättelser med intriger, teman, karaktärer och poänger blir det möjligt att undersöka hur människor förklarar och tolkar sina handlingar. Mishler (1999) menar att ett intervjusvar är ett bland många tänkbara vilket pekar på den betydelse intervjuaren och det sociala sammanhanget har för den berättelse som konstrueras. Mishler (1997) lägger även stor vikt på tidsstrukturen i berättelsen och skiljer på berättandets ordning och den kronologiska ordningen och menar att ett särskiljande av dessa i en intervjusituation kan påverka minne och medvetenhet. En berättelse rekonstrueras utifrån att ha facit på hand och förståelsen av det som hänt utgår från detta facit vilket inte behöver betyda att minnas i kronologisk tid. Mishler (1997) talar liksom Öberg (2011) om vändpunkter som förändrar berättelsen och även det sätt den berättas på.

I likhet med Mishler (1999) anser Blomberg och Börjesson (2013) att identitet inte är något man är eller har utan gör. De har intresserat sig för tid i relation till identitet och talar om en individs tidsidentiteter. De framträder i relation till hur berättaren förhåller sig till omgivningen. Detta möjliggör att få syn på en individs identitetsprocess i berättandet. Den som berättar kan pendla mellan att lägga förklaringsansvar för tidigare händelser antingen på sig själv eller på andra i omgivningen (ibid.).

En individs tidsjag (på engelska: *The Chronological I*) består av olika tidsidentiteter. Blomberg och Börjesson (2013) talar om dåtidsgjag och nutidsgjag. En individs dåtidsgjag kan variera mellan att inta distans eller närhet till det i berättelsen. Även ett framtidsjag ingår i en individs tidsidentiteter vilket framträder i en berättares självpresentation i nutid (ibid.). Utöver de tre beskrivna tids-jagen talar författarna om det tidslösa-jaget som finns med oavsett tidsperiod. I denna studie handlar det tidslösa-jaget om att ha upplevt läs- och skrivsvårigheter och senare fått en dyslexidiagnos, men med insikten att det kan tillskrivas olika innebörder under olika tidsperioder.

Analysen i studien utgår från narrativ strukturering vilket innebär att berättelsen i text ordnas tidsenligt för att skapa mening (Kvale & Brinkmann, 2014). Av de många berättelser som framkom i intervjun skapades en sammanhängande historia (ibid.) vilken redovisas i kronologisk ordning.

Som analytiskt verktyg har tidsjaget utifrån Blombergs och Börjessons (2013) tolkning använts. Analysen kommer att fokusera på hur olika tidsidentiteter används i framställningen från olika dåtidsgjag till ett nutidsgjag. Dåtidsgjaget är relaterat till nutidsgjaget utifrån den intrig som är aktuell i berättandet. I studien handlar det om identitet och självuppfattning i relation till dyslexi.

4.5 Studiens giltighet och tillförlitlighet

En viktig faktor inom forskning är att en läsare ska finna det han eller hon läser trovärdigt. (Svensson & Ahrne, 2011). Kvalitativ forskning skiljer sig från den kvantitativa som exempelvis genom siffror och tabeller signalerar trovärdighet i sig. Den kvalitativa samhällsvetenskapen måste skapa trovärdighet på andra sätt (ibid.).

Studien grundar sig på livsberättelser ur ett konstruktionsistiskt perspektiv vilket innebär att den inte gör anspråk på att presentera en sann berättelse, utan att det istället handlar om att presentera en narrativ sanning. Dock innebär inte perspektivet att alla tolkningar är goda utan även denna sanning behöver utsättas för granskning (Johansson, 2005). Att inta ett vetenskapligt förhållningssätt handlar om att reflektera, ifrågasätta, ta olika perspektiv, granska och vara öppen för att förändra ett synsätt (Molander, 1988).

För att undersöka denna studies trovärdighet används de kriterier som traditionellt har använts både inom kvantitativa och kvalitativa studier: giltighet, tillförlitlighet och generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2014). Här nedan beskrivs, i var sitt avsnitt, hur studien svarar upp mot dessa kriterier. Diskussion om generaliserbarhet förs i avsnittet om tillförlitlighet.

4.5.1 Giltighet

Kvale och Brinkmann (2014) benämner giltighet som validitet vilket innebär att undersöka om den metod som använts har undersökt det den påstår sig ha undersökt. Syftet med denna studie var att undersöka en före detta elevs erfarenheter av dyslexi och vad det innebär för självuppfattning och identitetsprocess. Som metod valdes livsberättelseintervjun. Intervjun bidrog till att respondenten delade med sig av sina erfarenheter på ett sätt som möjliggjorde att studiens syfte besvarades. På så vis var de frågor som användes i intervjun konstruerade på ett sätt som gjorde det möjligt att just svara upp på studiens forskningsfrågor.

Kvale & Brinkmann (2014) menar att ett intervjusvar inte garanterar ett sanningsenligt svar utan handlar mer om att respondenten i sina uttalanden uttrycker sanningen om uppfattningen av sig själv. Då livsberättelsen i studien inte gör anspråk på att presentera en sann berättelse utan istället handlar om att få fatt i respondentens erfarenheter, formulerades frågor i frågeguiden på ett sådant sätt som tillfredsställde detta.

Enligt författarna ovan innefattar giltighet även en hantverksskicklighet i den bemärkelse hur väl en forskare hanterar vald metod. Konsten att intervjua handlar om att just genomföra intervjuer. För en högre giltighet i relation till hantverksskickligheten borde pilotintervjuer ha genomförts vilket inte har gjorts.

Även en respondents kunskap om ämnet i studien påverkar giltigheten (Eriksson-Zetterqvist & Ahrne, 2011). De kriterier som skapades i det selektiva urvalet av respondent säkerställde att denne hade goda kunskaper om valt ämne vilket i studien handlar om erfarenheter av dyslexi och vad det innebär för självuppfattning och identitetsprocess.

4.5.2 Tillförlitlighet

Tillförlitlighet benämns av Kvale och Brinkmann (2014) som reliabilitet. Det handlar om i vilken utsträckning ett resultat i en specifik situation kan överföras till andra situationer. Studien är kvalitativ och livsberättelseintervjun som metod har använts vilket innebär att intervjuaren är medskapare till den berättelse som konstruerats. På så vis går det inte att garantera att svaren skulle bli de samma med en annan intervjuare.

Tillförlitlighet handlar även om att göra en forskningstext transparent vilket innebär noggrannhet i genomförande (Svensson & Ahrne, 2011). Tillvägagångssättet i studien har beskrivits så noggrant som möjligt för att öka tillförlitligheten. För att skapa stor förtrogenhet med datamaterialet och på så vis öka tillförlitligheten har datamaterialet lyssnats igenom ett flertal gånger och transkriberats i sin helhet. Respondenten har också fått läsa igenom sina berättelser för att på så sätt undvika feltolkningar. Respondenten ansåg att berättelserna stämde överens med dennes erfarenheter.

De som är kritiska till kvalitativ forskning belyser ofta dess svaghet i möjligheten att generalisera (Svensson & Ahrne, 2011). Varje intervju kan betraktas som ett möte mellan ett Jag och ett Du där varje möte och varje människa är unik. På så sätt är varje resultat unikt (Lang, Lansheim & Ohlsson, 2012). I och med unikheten kan denna studie enbart ge ett bidrag till en bättre förståelse för elevers erfarenheter av dyslexi och vad det innebär för självuppfattning och identitetsprocess.

Enligt Svensson och Ahrne (2011) kan ändå generalisering till viss del genomföras. Ett sätt de lyfter är att jämföra sin egen studie med andra liknande studier. Med utgångspunkt i deras åsikt kan denna studie ställas i relation till de artiklar och avhandlingar som presenteras i forskningsöversikten. I syfte att bedöma relevansen i ett sådant jämförande framgår även studiernas metodval.

4.6 Etiska aspekter

Enligt filosofen Emmanuel Levinás är alla relationer asymmetriska och varje möte kan betraktas som en moralisk händelse (Sahlin 2010). En person behöver varken vara medveten om eller ens reflektera över sina ställningstaganden utan i dennes val och handlingar visar sig moralen. En etik däremot kan vi inte ha utan reflektion. Etiken kan benämnas som moralens teori där moralen är praktiken. Då man kan praktisera utan att ha en teori talar man inom forskningen om forskningsetik, där en viktig del rör frågor om hur informanter får behandlas (Vetenskapsrådet, 2011).

4.6.1 Etiska ställningstaganden

Som forskare har jag ett speciellt ansvar för deltagarna. Hur de behandlas är centralt i forskningsetiken (Vetenskapsrådet, 2011). Johansson (2005) menar att etiska bedömningar bör vara närvarande vid varje val som görs i en studie och ger förslag på följande frågor att ställa sig: Kan någon komma till skada genom att ingå i studien? Vilken etisk problematik finns inbyggd i valet av metod? Vilka konsekvenser kan studien få för de specifika aktörer jag valt i den specifika miljön? Dessa frågor anser jag, i denna studie, bör tas i stor beaktning då undersökningen innefattar känsliga områden som en individs uppfattning om sig själv.

Då studien grundar sig på livsberättelser genom intervjuer handlar själva intervjusituationen om att utgå från etiska aspekter som att vara human, sensitiv, empatisk och förstående (Öberg, 2011). Öberg menar, att i själva intervjusituationen bör dessa aspekter vara överordnade de vetenskapliga och den som intervjuar bör se till att intervjun inte avslutas i ett alltför känsligt ämne. För att säkerställa det ovan beskrivna avrundades frågeguiden (se bilaga 2) med mer övergripande frågor såsom upplevelser av intervjun samt om respondenten ville tillföra något mer i sin berättelse.

De andra etiska ställningstaganden som görs i denna studie bygger på Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002). Dessa består av fyra allmänna huvudkrav som i sin tur

ingår i individskyddskravet. Kraven är följande: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet handlar om att deltagarna ska informeras om studiens syfte och tillvägagångssätt. Respondenten informerades först muntligt om studien och sedan skriftligt genom ett medgivandebrev (bilaga 1). Innan intervjun startade informerades respondenten återigen muntligt om syfte och tillvägagångssätt.

Brevet informerade utöver syfte och tillvägagångssätt om att deltagaren när som helst har möjlighet att avbryta sin medverkan samt att all data enbart används i studien. Efter avslutat arbete kommer all data att förstöras. I medgivandebrevet framgick även att alla namn på platser och personer kommer att bytas ut och ersättas med fingerade namn. Slutligen informerades respondenten om att examensarbetet kommer att katalogiseras på Karlstads universitetsbibliotek.

Samtyckeskravet innebär att deltagares samtycke till studien ska inhämtas. Respondenten fick före intervjun medge sitt samtycke genom sin underskrift (bilaga 1).

Konfidentialitetskravet handlar om att säkerställa informanternas anonymitet och aidentifiering i studien. Kravet uppfylldes genom att deltagaren blev anonym, då fingerade namn på platser och personer användes i arbetet.

Nyttjandekravet innebär att enskilda personers uppgifter endast får användas för studiens ändamål. Kravet uppfylldes genom att respondenten informerades om att all data enbart kommer att användas i detta examensarbete för att efter examination förstöras.

5 Resultat och analys

Syftet med studien är, att genom livsberättelser, undersöka en före detta elevs egna skolerfarenheter av dyslexi och vad det innebär för självuppfattning och identitetsprocess. Resultatet presenteras på ett sätt som gör berättelsen så hel som möjligt. Citat kommer att lyftas in i texten på grund av att jag anser dem vara meningsbärande utifrån syfte, frågeställningar och teoretiska utgångspunkter. Dessutom blir berättelsen mer trovärdig genom att respondentens egna ord ges detta utrymme. Resultatdelen blir på så sätt lång men i ett livsberättelseperspektiv i syfte att få fatt på en människas historia anser jag att Beas berättelser bör ges detta utrymme.

Berättelsen skrivs i kronologisk ordning och analyseras utifrån en narrativ strukturering. Den är uppdelad i tre tidsperioder där dyslexiutredningen utgör mittentemat. De två andra beskriver tiden före och tiden efter utredningen. Tidsperioderna skrivs utifrån tre underrubriker med samma namn som ovan beskrivits. För att bli bekant med respondenten görs en inledande presentation.

5.1 Berättelsen om Bea

Bea är idag 23 år och bor i en stad i Mellansverige. Hon har sedan i höstas arbetat som elevstödjare på en skola i en annan stadsdel än där hon själv bor. Hon trivs med sitt jobb och upplever att hon med sina egna skolerfarenheter har mycket att bidra med i mötet med både lärare och elever.

Bea har tillbringat totalt 13 år i skolan med start i förskoleklass. När Bea skulle börja 6:an innebar det ett planerat skolbyte då årskurs 6 fanns integrerad med skolområdets högstadieskola. Nästa skolbyte skedde även det naturligt då det var dags att söka vidare in till gymnasiet.

Bea inleder sin berättelse med att tala om när hon fick sin dyslexidiagnos och fortsätter berätta om att hon tidigt upplevde att det var svårt att ta till sig kunskap i skolan. Hon tillskriver också, i början av sin berättelse, det betydelsefulla stödet hon känt från sin mamma redan från tidiga år.

Det var i sexan dom skickade in, sen blev det klart i sjuan.

Alltså, jag har alltid haft en stöttande mamma, hon har alltid sett att det liksom funkar inte, det går inte in, och jag känner ju mig själv och har tänkt vad är det för fel på mig... alla andra barn kan ju och en annan fick sitta länge och grubbla.

5.1.1 Tiden före utredning

Bea såg fram emot att börja förskoleklass och var full av förväntan inför skolstart och att få träffa många nya kamrater.

Jag var väldigt positiv. Jag hade ju en brorsa som gick på samma skola och jag hade ju hört väldigt mycket bra av honom och sådär, gott om skolan och så.

Bea minns sitt förskoleår som ett bra år med en snäll fröken, mycket lek och inte så kravfullt men betonar övergången från förskoleklass till årskurs 1.

Förskoleklassen... där var det en... lärare, hon var bra tyckte jag, och det märktes inte så mycket, där är det ju mer det lätta, när man ska börja lära sig... men det jobbiga började ju när jag kom 1:an, 2:an...då, när jag var 7-8 år, det började märkas mer... alla andra klarade allting mycket fortare och en annan fick sitta länge och kanske inte fick den rätta hjälpen redan då.

Hon glider in på hur det var att börja 1:an och berättar att det även blev ett lärarbyte då. Bea har nu samma lärare tills hon går ur årskurs 3. Bea berättar om sin lärare och beskriver att hon inte hade någon bra relation till honom.

Då hade jag en killlärare och han var en sådan där som... han blev irriterad när man inte kunde svaret eller om man bad honom förklara på ett annat sätt typ... ibland så räckte jag inte upp handen, jag bara satt och så tänkte jag att jag tar med mig boken hem så gör jag det hemma för jag vågade inte fråga läraren liksom.

I takt med tiden på lågstadiet blir Bea mer och mer medveten om att hon har det mödosamt med att läsa och förstå det hon har läst.

Alltså jag tänkte, jag visste ju inte om det här med dyslexi... men jag kände ju att jag... utvecklades ingenting, det kändes konstigt... det där att man satt och läste, jag har ju mest svårt med läsförståelsen i texter. Jag fick inte in vad jag hade läst och det var jättejobbigt.

Vidare beskriver Bea att hon kände sig delaktig i det sociala samspelet men att hon började jämföra sina skolprestationer med kamraternas. Hennes känsla av att de delade hennes uppfattning om hennes svårigheter framkommer också.

Jag hade kompisar i klassen men även sådana som var ett år yngre... som också gick på skolan. Jag hade inte dåligt med vänner, det var bara det att det var jobbigt att vara sämre än alla andra. Man kände sig så där utpekad, alltså där sitter den som inte kan någonting... man fick den stämpeln... speciellt när man jämförde med dom närmsta kompisarna, kände man att... vad är det för fel på mig, dom tyckte nog också så här tror jag... vad jag kände det som.

När Bea började 4:an fick hon en ny lärare igen. Denne var bekant då hon tidigare varit broderns lärare. Bea kände inte att hon kunde anförtro sig åt läraren och upplevde att hennes svårigheter inte togs på allvar.

Skolan har liksom inte tagit tag i någonting känns det som utan det är bara vi som har tryckt på hela tiden... så... jag är glad att jag har en mamma och pappa som har kämpat, ja, jag är glad för att jag har det. Vi ville ha en utredning men läraren jämförde mig med min bror, han är två år äldre och var jätteduktig i skolan... så då sa hon att det kommer för Bea men det gör ju aldrig det.

Bea började jämföra sig med brodern samtidigt som hon beskriver honom som ett stort stöd.

Han satt där hemma och han behövde inte ens plugga för han kunde redan allt innan och en annan fick ju plugga som en... som bara den. Men han hjälpte mig med dom ämnena jag tyckte var svåra, så jag har ju alltid haft stöd av honom... speciellt engelskan hjälpte han mig med för där var mamma inte lika bra... så jag har ju alltid haft honom, han har alltid varit väldigt stöttande.

Hon beskriver ofta familjen som sitt stora stöd och att det var de som hade dialogen med läraren som Bea själv inte orkade ha.

Själv har jag känt hela tiden att det har varit något fel, det är inte bara mamma och pappa som har känt det... men det är ändå mamma som har pratat och så. Jag är en sådan som blir ledsen när det är jobbigt, så jag har pratat med mamma om hur jag vill ha det, och så... har det varit mamma som har pratat med dom.

Bea fortsätter berätta om sin svårighet som ett problem och hur hon och familjen försöker påverka skolsituationen. Hon beskriver det stöd som skolan sedan ger henne i årskurs 5.

Vi pratade ju med både lärare och rektor men det var ju ändå ingen som tog tag i problemet kändes det som, det var just det där med jämförelsen, alltså det kändes som om dom redan hade

bestämt sig... att det skulle komma men det gör ju aldrig det. Man mår ju dåligt av att gå runt och känna att man inte kan ta in saker.

Så fick jag ju, när jag gick i 5:an... tror jag det var... gå till specialläraren och då var det ju, man är ju extra känslig i den åldern... jag och mamma sa till läraren, att nu säger du inte högt inför hela klassen att Bea ska gå iväg, men det gjorde hon såklart, så det där var ju känsligt, en känslig period att säga så. Jag var ju med på att gå till henne men det var mer just att inte säga till hela klassen för det var väldigt jobbigt... det var en jobbig tid. Jag var själv om att gå och då undrade ju dom andra varför jag gick iväg och så. Det fanns säkert fler som hade det svårt men det kändes som om jag var den som hade mest svårt, de flesta i klassen hade väldigt lätt för sig och då blir det väldigt synligt att HON har det svårt.

Hon fortsätter reflektera över stödet och hur utpekande det kändes att få gå iväg och känslan av att det inte gav något positivt resultat.

Det hade ju varit bra att få reda på det innan lektionstid... för det... jag tycker inte det hade varit bra om hon kom in och hämtade mig heller för det blir ju också synligt... att nu ska Bea gå iväg... utan bättre att någon säger till innan så att man vet att den här tiden ska jag gå iväg... det var ju det där att jag inte var förberedd...det var liksom bara... nu ska du gå.

Sen kändes det inte som jag blev något bättre av det, det var mer att jag fick gå iväg och få extra hjälp och så... jag kommer ihåg de hemska böckerna... sådana där läseböcker... det tyckte jag var så himla jobbigt... jag skulle sitta med den här läraren som jag inte riktigt hade förtroende för... och sitta och läsa... hon var en sån där som var så petig också... nu läser du fel... man behöver ju inte vara otrevlig på rösten...som hon var, det var inte bra.

Bea sammanfattar 4:an och 5:an som en jobbig tid men hon upplever ändå ett mod genom idrotten hon ägnade sig åt på fritiden. Trots bra idrottsprestationer förmedlar hon en negativ bild av sig själv.

Jag hade inga kompisar som var sportintresserade utan jag var själv om det liksom... så, så var jag ju väldigt modig och det var nästan bra för mig att träffa andra... som tyckte... alltså träffa andra kompisar som tyckte om sport. I skolan tyckte jag att idrott var den bästa lektionen men jag kunde liksom inte riktigt se mina starka sidor ändå... jag hade jättedåligt självförtroende. Jag var jätteduktig i idrott, jag var ju bland de bästa på skolan, jag var med i KM och grejer men jag såg ner på mig ändå.

När det var dags för Bea att börja 6:an innebar det en ny skola då sjätte klass var integrerad med skolområdets högstadium. Klassen som hon hade gått tillsammans med sen i förskoleklass splittrades och nya klassammansättningar gjordes. Bea berättar om en känslösam tid i 6:an då hennes närmaste kamrat öppet började prata om hennes svårigheter.

När jag började 6:an hade jag min bästis som... det blev lite tjafsigt...hon och några till gick emot mig och kallade mig för XX (namn på sagofigur) och så för han kunde ju ingenting han. Han satt ju bara där och tänkte. Dom hade olika namn på vissa i klassen och då var jag XX för han var inget duktig i skolan. Just den tiden var väldigt jobbig, just det att kompisarna går emot en och sådär... man är så nedtryckt redan... jag och min bästa kompis gled isär där... det var ju inte så att jag bara hade henne, jag var ju med andra också... men det tog mig väldigt illa. Vi har ingen kontakt alls idag.

Bea berättar även om positiva episoder under tiden i 6:an som att hon fick en klasslärare som bekräftade och lyssnade på henne och som blev ett stort stöd.

Maja var en sådan jag kunde prata med själv, de andra lärarna var det mamma som pratade med eftersom jag inte vågade... hon lyssnade. Det var henne jag gick till när de kallade mig för XX

och så här... man blir ju ledsen. De var elaka mot fler så jag tänkte på de andra också, att ingen ska behöva höra sådant.

Hon berättar vidare om sin lärare och det stöd hon initierade.

Maja ville hjälpa... jag vet att vi satt i lugn och ro och hon frågade vad är bra för dig liksom... vilket sätt att lära är bra för dig. Det var då jag kände att det är någon som vill. Det var där jag började få den där extrahjälpen, det hade jag ju inte fått på den andra skolan. Det var ju fler som hade problem i just den klassen i 6:an... vi hade smågrupper så då var det inte bara jag som gick iväg utan då var vi fler. Då behövde jag inte känna mig ensam. Det tyckte jag ändå var positivt... och att hon satte mig i de mindre grupperna för där hade dom ju ändå lite bättre pedagogisk hjälp... och jag fick se att det inte bara är jag som har det jobbigt.

5.1.2 Utredning

Under Beas år i sjätte klass skickas en remiss till kommunens specialpedagogiska instans med önskemål om dyslexi-utredning. Det är på familjens initiativ men med stöd från Beas dåvarande lärare.

Mamma såg på mig att jag inte mådde bra av situationen så det var vi som krävde att de skulle skicka in. Det var i 6:an men det tog så länge med utredningen... man fick vänta och så där men Maja var bra, hon tog ju tag i det ... vi bad om, redan på den förra skolan, att få en utredning men den läraren jämförde ju mig med min bror och sa att det kommer komma. Mamma och jag pratade med Maja om att ändå kolla upp om det kan vara dyslexi och så blev det så.

Bea berättar om utredningen och hur känslomässigt jobbig den var.

Det var jobbigt med testerna. Det var så jobbig miljö, det var...så här kallt...det var inte varmt och välkomnande, det var liksom...det kändes verkligen som man skulle göra ett prov...och då är det väldigt svårt att slappna av.

När utredningen är klar har Bea hunnit börja i 7:an. Bea talar om utlåtandet med blandade känslor.

Det var jättejobbigt tyckte jag men ändå en befrielse att få reda på att det var dyslexi... när jag väl fick stämpeln. Men ändå var man ledsen på något vis, att du är utpekad på ett sätt men ändå skönt...ja, två saker samtidigt. Det var skönt men ändå jobbigt och jag tror på den tiden då jag var yngre, nu låter det som om jag är jättegammal, men då var det ju mer att det var pinsamt att ha dyslexi, nu är det helt annorlunda, nu pratar man ju mer om det.

Då Bea berättar om sin utredning kommer hon även in på hur hon ser på skolan idag utifrån sina egna erfarenheter och vad hon tar del av i sitt arbete som elevstödjare.

Lärarna har ju mer hjälpmedel. Jag säger till läraren i klassen jag är, att vissa grejer som hon gör, tänk om jag hade fått lära mig på detta sättet från början då kanske jag hade varit mycket duktigare i skolan redan från start. Då kanske jag hade lärt mig bättre. Sättet man lär ut och speciellt materialet har blivit mycket bättre. Jag kommer ihåg de här matteböckerna vi hade, det var ju bara siffror och lästal liksom... det skulle ha funnits lite hjälpbilder.

5.1.3 Tiden efter utredning

Bea har nu börjat 7:an. Hon går kvar på samma skola men klassen blir återigen ny då det även kommer elever från andra skolor. Tiden i högstadiet är ihågkommen som en svår tid och Bea relaterar mycket till hur klassen var.

Alltså hela den här tiden var jobbig, det var mycket på grund av att klassen var så dålig, just att killarna var sådana som satt och skrattade åt en och tryckte ner oss tjejer i klassen. Jag kommer ihåg på engelskalektionerna, vi hade en lärare som inte sa till när de satt och skrattade åt en när

man läste, det var helt bedrövligt... fast då skrattade de inte bara åt mig, då skrattade de åt alla tjejer, så där så att... där kände man sig riktigt utpekad.

Bea berättar om den utsatthet hon kände i klassrumssituationen under högstadietiden med lärare som inte visste om att hon hade dyslexi samt lärare som inte anpassade sin undervisning efter hennes behov.

Min mentor visste att jag hade dyslexi men ingen annan, det tyckte jag var väldigt skumt, man tycker ändå att det är skolans plikt att se till att alla lärare vet att man har det.

Mentorn tog mig inte på allvar... jag tyckte om henne men det var det här med att hon inte anpassade... det här med tryggheten... jag kände mig inte så trygg med henne, hon utsatte mig för samma grejer som dom som inte hade dyslexi... som det här med engelskan...det kanske hade varit bättre om jag hade fått gått iväg med en mindre grupp så vi kunde få känna oss lika duktiga...och ingen behöver känna sig så mycket sämre...det som var så jobbigt var att jag blev så utpekad för det var ju jag som hade mest problem...och på engelskan var det tydligast... det var jobbigt, för det är ju oftast svårare med ett annat språk, man hade ju fullt upp med att klara svenskan. Jag satt och tyckte det var pinsamt för i stor klass syns det så väl... att hon har problem. Det kunde ofta bli att jag bara satt där... och tog med mig och gjorde hemma istället eftersom jag inte vågade fråga lärarna.

Hon berättar att även idrottslektionerna fick henne att börja tvivla på sin egen förmåga, trots att hon visste att det var ett ämne hon behärskade.

Jag hade en lärare som, ja han var inte bra den idrottsläraren, han var väldigt vänd till killarna, det var en massa idrottskillar i klassen... så han tog bort oss tjejer, vi fick sitta på en bänk och killarna på en, så stod han och pratade bara till killarna... så det var inte så bra... så nästan där tror jag att jag började känna ... jag visste att jag var duktig i idrott, men där började det nästan bli så... neej, nu är jag inte duktig i det heller, vad är jag bra på nu? Lärare ska vara positiva... som vill höja en istället för att sänka.

I Beas berättelse framkommer även positiva episoder såsom att hon hade kamrater hon kunde anförtra sig åt och att hon i dem fann stöttning.

Mina närmaste kompisar visste om att jag hade dyslexi och de var väldigt hjälpsamma. Jag fick mycket stöttning av dom. Vi gick emot killarna också, vi var ändå så nedtryckta men vi blev starka tillsammans... tjejligan... och det var väldigt skönt.

Bea talar även om det positiva som kom till stånd efter utredningen genom den hjälp och trygghet hon fann hos specialläraren Mia.

Jo, det ska jag säga, att när jag fick reda på att jag hade dyslexi fick jag hjälp av en speciallärare, Mia, hon var en sådan som verkligen... alltså mitt självförtroende gick upp... hon var en sådan som visste vad hon gjorde, hon visste hur man skulle lära ut... på olika sätt... och hittade det där sättet som, det här funkar för Bea... och det var jätteskönt... henne har jag mycket att tacka för... det har jag.

Till skillnad från stödet Bea fick i 5:an ser hon stödet hon fick i 7:an som mycket mer positivt då hon i förväg fick reda på när det var dags att gå iväg.

Där visste jag, jag hade ett schema så jag visste att jag skulle gå iväg... det var det som var så bra, att jag inte behövde gå från lektionerna... för det blir ju mer tydligt om någon skulle komma och hämta mig... men där visste jag att nu ska jag gå iväg till henne... då behövde jag inte gå från klassrummet.

Trots det stöd och den trygghet hon kände i Mia upplevde ändå Bea det som en skam att behöva få denna hjälp och stöttning.

Om jag skulle gå ifrån lektioner jag tyckte var jobbiga tyckte jag det var skönt att komma därifrån... men ändå kände man det här... att vad kommer alla andra att tänka om mig när jag går iväg nu... i den här åldern kunde jag inte riktigt stå för att jag hade dyslexi... det var pinsamt... det är ju det jag kan göra nu, stå för min dyslexi... när jag har blivit äldre... och gått ifrån skolan... skoltiden om man säger.

Hon berättar även om den oro hon kände att andra skulle fråga var hon hade varit eller om någon skulle se när hon gick till Mia.

Det var ju jobbigt typ om kanske folk frågade, var har du varit någonstans?... jag svarade nog inte, jag tror inte jag vågade... jag sa nog ingenting, jag bara gick tror jag... jag var rädd att säga det, jag skämades över att ha vart där... jag kommer ihåg att det liksom gick en trapp upp... jag vet att jag tyckte det skulle vara jättejobbigt om det skulle sitta någon utanför, för bildsalen var mittemot... om det skulle sitta en klass där... och då såg att jag gick in här... det vet jag också att jag tyckte var jättejobbigt... jag hade alltid ordentlig koll innan jag gick upp.

Hjälpen från Mia höll i sig under 7:an och 8:an. Att hon sedan slutade sin tjänst på skolan blev ett hårt slag för Bea.

Mia försvann sen och då fick jag en annan som inte var lika... duktig som Mia. För Mia hade ju ideér om hur man skulle kunna hjälpa på bästa sätt... för en del kanske bara har ett sätt och det kanske inte funkar. Hos Mia kunde jag vara mig själv, jag vågade att fråga och så där... när hon försvann var det jättejobbigt, då hade jag liksom ingen där längre... det är ju det, den tryggheten är så viktig, just för... när man har de här problemen... då är det jätteviktigt.

Tiden från gymnasiet kommer Bea däremot ihåg som positiv och hur hon valde linje utifrån intresse snarare än utifrån sina klasskamrater.

Jag kan bara se positivt på gymnasiet, det var en jättebra skola. Jag valde linje helt själv så jag har alltid varit modig så, jag fick träffa andra med samma intresse... jag hade inte svårt att få nya kompisar där.

Då Bea tänker på sin gymnasietid och hur det kom sig att det var en positiv upplevelse framträder en kombination av motivation, lärandemiljöer och lärarens betydelse.

På gymnasiet läste jag ämnen som jag brann för och då är det lättare att lära sig... det är den tiden jag ser som positiv... där började jag liksom få mer självförtroende... men det kan jag också säga, att jag hade en lärare i engelska då, innan jag fick komma till den lilla hjälp-gruppen, hon var en så'n som bara hjälpte de duktiga så där blev man ju också väldigt utpekad... dom lektionerna var väldigt jobbiga, tills jag kom till henne som gjorde lektionen rolig... jag sa till min mamma när jag kom hem, att det är som jag tycker engelskan är rolig nu, hon gjorde det så himla roligt, det har mycket med läraren att göra... och det där hon sa... du ska veta att du kan mycket, sen kanske du inte uttalar helt rätt men man förstår dig. Det var nog det viktigaste för mig att höra, jag kände mig duktig... det lyfter en.

Jag fick känna att jag duger på gymnasiet, vara duktigast i klassen... jag fick gå ut med stipendium, så det har ju stärkt mig tror jag, jag har fått en stämpel på att jag är duktig, att jag kämpade. Jag hade jättebra betyg, var en bra kompis, jag skötte mig och var alltid flitig och sådär. Där har jag i alla fall en styrka, det var en seger.

Idag när Bea ser tillbaka på sin utredning är hon glad att den gjordes. Hon berättar om det som dyslexin bidragit till i positiva ordalag och delger även vad hon anser att omgivningen bör tänka på i mötet med elever som upplever läs- och skrivsvårigheter alternativt dyslexi.

Det är skönt att veta att jag har dyslexi, nu ser jag bara positivt på att jag fick diagnosen där... nu när jag blivit äldre... det känns bara skönt att veta att det är det. Jag kan tänka bort dyslexin nu, jag känner inte att jag... det är som att efter gymnasiet känns det inte som jag har dyslexi, nu vet jag hur jag ska hantera det, det känns jätteskönt att ändå ha kommit dit... och så tror jag också att det är lättare att se bort det... alltså att det har blivit mer vanligt, man får höra mer folk som har det... man behöver inte känna sig ensam om det.

När jag var yngre och fick reda på det då var det nästan pinsamt att ha det... det är det ju inte nu längre liksom... inte alls. Jag tror jag har blivit mer duktig på det praktiska... att jag har... är mer duktig med händerna... det kan jag nog tacka dyslexin för ... och just det här med att jag vet hur jag ska bemöta barn... hur jag kan hjälpa dom som har det lite jobbigt... hjälpa att stärka dom... det tycker jag är jätteviktigt.

Utifrån sina egna upplevelser och erfarenheter reflekterar Bea över vilket stöd hon anser vara värdefullt samt hur hon önskar att det skulle ha varit under sin egen skoltid.

Det stöd som varit viktigast för mig är ju föräldrarna... helt klart... att jag har föräldrar som verkligen har sagt ifrån... och inte gett sig. Stödet i skolan kom väldigt sent... tycker jag... det borde man ändå kunna se tidigt... så fort som möjligt... tycker jag.

Lärare måste se alla, inte bara de här duktiga... allihopa ska man se... och verkligen visa att man finns där och stöttar dom... Visst, det är väldigt viktigt att kunna lära ut bra men jag tror det viktigaste är att barn kan känna stöttning... för då lär man sig bättre också... då vågar man vara ärlig mot läraren... man ska inte vara rädd och man ska våga prata om allting och fråga... om jag inte förstår på ett sätt kanske det går att lära ut på ett annat sätt som kanske är bättre för mig... jag har kört mycket med kladdpapper.

När Bea jämför sin egen skolgång med de erfarenheter hon förvärvat i sitt arbete som elevstödjare, tycker hon sig se en viss skillnad.

Jag tycker det verkar som det blivit bättre men det är beroende av vad det blir för lärare också... som håller i lektionerna, men just att variera materialet, alltså material att ta i, visa... visa på tavlan... se film... alltså det ska vara mycket material tycker jag, det ska funka för alla... det är det som jag har med mig som jag inte har fått... inte så mycket verktyg. Det känns som det har blivit mycket bättre nu... det är roligt att se. De som har det jobbigt ska kunna vara i klassen... alla ska kunna det... men det ska finnas en lärare som man vet kanske har lite mer tid till dom som behöver... men de andra behöver inte veta... det blir ju inte så tydligt så.

5.2 Analys

Analysen utgår från narrativ strukturering och resultatet analyseras utifrån det socialkonstruktionistiska perspektivet med fokus på identitet som en social konstruktion. Analysen utgår från Mishlers (1999) uppfattning om hur identitet konstrueras i sociala sammanhang genom att berättaren positionerar sig i förhållande till andra. Som analytiskt verktyg, för att få syn på identitetsprocessen i berättelserna, kommer Blomberg och Börjessons (2013) uppfattning om en individs tids-jag att användas. De begrepp som används i samband med tids-jaget beskrivs tydligt i avsnittet om analysmetod på sidan 16. För att förtydliga de identiteter som framträder i de olika dåtid-jagen har delar av citaten från resultatdelen plockats in i analysen.

Före utredning

I början av berättelsen framkommer att Bea är förväntansfull att börja förskoleklass. Hon ser fram emot att träffa nya kamrater och har en positiv bild av skolan genom de berättelser hennes storebror delgivit. I berättandet skapas och förmedlas en identitet av hoppfullhet.

Ganska snart börjar hon uppleva svårigheter i sitt lärande och i sin berättelse positionerar hon sig i ett tydligt underläge i förhållande till sina kamrater med de jämförelser hon gör:

Jag hade inte dåligt med vänner, det var bara det att det var jobbigt att vara sämre än alla andra.

Hon lyfter även in läraren i sin berättelse och ger honom ett förklaringsansvar till att hon tog med sig sitt arbete hem:

Han blev irriterad när man inte kunde svaret eller om man bad honom förklara på ett annat sätt typ...så jag tänkte att jag tar med boken hem så gör jag det hemma...

I stadiövergången mellan 3:an och 4:an och det lärarbyte som sker tillskrivs skolan passivitet i hennes och familjens strävan att bli lyssnande till. Bea förmedlar en känsla av att vara utlämnad men även en tillförsikt i relationen och stödet hon finner i sina föräldrar.

Skolan har liksom inte tagit tag i någonting känns det som utan det är bara vi som har tryckt på hela tiden... så... jag är glad att jag har en mamma och pappa som har kämpat.

Berättelsen fortlöper i ett beskrivande av den jämförelse läraren gör med Beas äldre bror och hur identiteten här förmedlar en hoppfullhet som uteblir:

Det var just det där med jämförelsen, alltså det kändes som om dom redan hade bestämt sig... att det skulle komma, men det gör ju aldrig det. Man mår ju dåligt av att gå runt och känna att man inte kan ta in saker.

Då skolan sedan bestämmer sig för att ge Bea stöd blir det inte alls som hon tänkt sig. Istället blir det vad Bea anser utpekande vilket leder till att hon känner sig i ett ännu större och mer synligt underläge gentemot sin kamrater. Även här förmedlas en identitet som känner sig utlämnad men även ett visst utanförskap skapas i berättelsen.

Jag var ju med på att gå till henne men det var mer just att inte säga till hela klassen för det var väldigt jobbigt... det var en jobbig tid. Jag var själv om att gå och då undrade ju dom andra varför jag gick iväg och så.

Inför årskurs 6 var det dags att byta skola samtidigt som klassammansättningen blev ny. Starten på nya skolan blev än mer känslomässig då hennes närmsta kamrat öppet började tala om hennes svårigheter. Här förmedlas en identitet som känner svek och sorgsenhet:

Just den tiden var väldigt jobbig, just det att kompisarna går emot en och sådär... man är så nedtryckt redan... jag och min bästa kompis gled isär där

I 6:an framträder även en sorts förändring som blir betydelsefull för Bea och som bidrar till en utveckling av identitetsprocessen i positiv riktning. Hon fann här i sin klasslärare stöd och bekräftelse. I denna episod skapas en identitet som känner tillit:

Maja ville hjälpa... jag vet att vi satt i lugn och ro och hon frågade vad är bra för dig liksom... vilket sätt är bra att lära för dig och det var då jag kände att det är någon som vill.

Det framkommer också under året i 6:an hur Bea kan identifiera sig med andra som också upplever hinder i sitt lärande vilket visar sig genom att hon inte enbart positionerar sig i ett underläge. Här skapas och förmedlas en identitet av samhörighet:

Det var ju fler som hade problem i just den klassen i 6:an... då hade vi smågrupper så då var det ju inte bara att jag gick iväg utan då var vi fler, då behövde jag inte känna mig ensam på så vis.

Utredning

Under året i 6:an skickades en remiss angående en dyslexiutredning. Ett fastställande av diagnos sker i 7:an vilket kan betraktas som en hållplats för en sorts förändring. Bea uttrycker en dubbelhet kring diagnosen och uttrycker att det var både befriande och utpekande. Det som ändå utmärker denna episod i Beas berättelse är att hennes nutids-jag skapar distans till dåtids-jaget genom att tillskriva diagnosen en annan legitimitet idag än då:

Det var skönt men ändå jobbigt och jag tror på den tiden då jag var yngre, nu låter det som om jag är jättegammal, men då var det ju mer att det var pinsamt att ha dyslexi, nu är det helt annorlunda, nu pratar man ju mer om det.

Beas nutids-jag har erkänt och förlikat sig med att ha dyslexi.

Efter utredning

Tiden på högstadiet beskrivs också med en viss dubbelhet. Bea tilldelar klassen ett förklaringsansvar hur hon upplevde skoltiden samtidigt som hon förmedlar det stöd hon fann i i klassens flickor. Stödet gör att hon kan inta samma position som de andra i många olika forum. Återigen skapas och förmedlas en identitet av samhörighet:

Alltså hela den här tiden var jobbig, det var mycket på grund av att klassen var så dålig, just att killarna var sådana som satt och skrattade åt en och tryckte ner oss tjejer i klassen. Vi blev starka tillsammans... tjejligan... och det var väldigt skönt.

Hon berättar också om den otrygghet hon kände i sin lärmiljö och ger återigen lärarna förklaringsansvar. I denna episod skapar och förmedlar Bea svek och en otrygg identitet:

Mentorn tog mig inte på allvar... jag tyckte om henne men det var det här med att hon inte anpassade... det här med tryggheten... jag kände mig inte så trygg med henne.

Även positiva upplevelser framkommer i berättelsen från högstadietiden. Efter att Bea hade fått sin diagnos kommer den hjälp familjen eftersökt. Även här ges läraren ett förklaringsansvar men i positiv bemärkelse. Till skillnad från ovan förmedlas här en känsla av trygghet och omsorg:

Mia, hon var en sådan som verkligen... alltså mitt självförtroende gick upp... hon var en sådan som visste vad hon gjorde, hon visste hur man skulle lära ut ... henne har jag mycket att tacka för... det har jag.

Trots tryggheten i det stöd hon fick från Mia kantades stödet med oro över vad andra skulle tänka om henne och återigen intar hon rollen av att vara i underläge och känna skam:

Det var ju jobbigt typ om kanske folk frågade, var har du varit någonstans?... jag svarade nog inte, jag tror inte jag vågade... jag sa nog ingenting, jag bara gick tror jag... jag var rädd att säga det, jag skämdes över att ha varit där.

Vändpunkt

Mishler (1999) och Öberg (2011) talar båda om att en livshistoria kan dela in livet i ett före och ett efter. Tolkningen av Beas berättelse gör att vändpunkten i hennes liv sker då hon börjar gymnasiet. Här förändrar Bea berättelsen och hon börjar framställa sig på ett helt annat sätt än hon hittills gjort vilket kan tolkas som ett avgörande i identitetsprocessen. Dåtids-jaget har fram till denna tidpunkt skiftat mellan hopp och förtvivlan men i skiftet från grundskolan till gymnasiet sker en stor förändring av det mentala tillståndet i Beas berättelse. Distansen till dåtids-jaget ökar och Bea förmedlar en positiv bild av tiden i gymnasiet där hon talar om sig själv med en större säkerhet och positionerar sig på samma nivå och även över sina kamrater:

Jag fick känna att jag duger på gymnasiet, vara duktigast i klassen... jag fick gå ut med stipendium, så det har ju stärkt mig tror jag, jag har fått en stämpel på att jag är duktig, att jag kämpade. Jag hade jättebra betyg, var en bra kompis, jag skötte mig och var alltid flitig och sådär. Där har jag i alla fall en styrka, det var en seger.

Utifrån sitt nutids-jag legitimerar Bea även dyslexidiagnosen och ser den som något positivt. Förklaringsansvaret kan tolkas som att hon lägger på dagens samhälle:

Det är skönt att veta att jag har dyslexi, nu ser jag bara positivt på att jag fick diagnosen där... nu när jag blivit äldre... När jag var yngre och fick reda på det då var det nästan pinsamt att ha det... det är det ju inte nu längre liksom... inte alls, alltså att det har blivit mer vanligt, man får höra mer folk som har det... man behöver inte känna sig ensam om det.

Bea lägger även till viss del ett förklaringsansvar utifrån sina egna erfarenheter:

Jag kan tänka bort dyslexin nu, jag känner inte att jag... det är som att efter gymnasiet känns det inte som jag har dyslexi, nu vet jag hur jag ska hantera det, det känns jätteskönt att ändå ha kommit dit.

5.2.1 Analysens slutsats

Beas berättelser både startar och avslutas med de reflektioner hon gör i förhållande till sitt nuvarande jobb som elevstödjare. Utifrån sitt nutids-jag ser hon en användbarhet av sina erfarenheter i syfte att hjälpa andra elever som upplever någon form av svårighet i skolan.

I Beas berättelser tolkar jag det som om hon rekryterar olika dåtids-jag fram till sitt nutids-jag. Blomberg och Börjesson (2013) menar att det kännetecknar en person som upplevt mycket smärta men som genom sitt nutids-jag vill delge sina erfarenheter. Bea förmedlar enligt denna uppfattning en identitet som tagit sig igenom det smärtsamma men som har kommit ut på andra sidan. Det som framkommer både i hennes nutids-jag och dåtids-jag är det tidlösa-jag som finns med genom hela berättelsen oavsett tid, att ha upplevt läs- och skrivsvårigheter och senare fått en dyslexidiagnos, men med insikt att det kan tillskrivas olika innebörder under olika tidsperioder. Dåtids-jaget upplevde skam och underläge medan nutids-jaget upplever en styrka i de erfarenheter diagnosen och skoltiden bidragit med. Berättelsen förmedlar därmed ett framtids-jag, att Bea har gått vidare i livet och istället har vänt den svåra tiden till något positivt.

6 Diskussion

Kapitlet inleds med en diskussion kring vald metod för att sedan gå vidare till resultatdiskussion. Diskussionen är kopplad till studiens syfte, frågeställningar, teoretiska perspektiv samt till den, i studien tidigare presenterade bakgrunden i kapitel 2. Kapitlet avrundas med slutord och förslag på vidare forskning. Även en koppling till specialläraruppdraget görs.

6.1 Metoddiskussion

Syftet med studien var att undersöka en före detta elevs egna skolerfarenheter av dyslexi och vad det innebär för självuppfattning och identitetsprocess. Det första steget då val av metod skulle göras utgick ifrån Kvale och Brinkmanns åsikt (2014) om att det bästa sättet att få veta hur andra människor uppfattar sitt liv och sin värld är genom att tala med dem. Denna åsikt gjorde att jag valde livsberättelseintervjun som metod.

I och med metodvalet fann jag det naturligt att även välja livsberättelsen som ansats. Den visade sig vara mödosam att sätta sig in i. Jag pendlade mellan hopp och förtvivlan hur jag tidsmässigt skulle hinna sätta mig in i och förstå ansatsen men med facit på hand känner jag mig nöjd att jag inte gav upp. Med mitt intresse i att få fatt på om och hur dyslexi inverkar på en individs uppfattning om sig själv visade sig ansatsen vara ett bra val då den berättades version om vad den varit med om blir en form av ett identitetskonstruerande (Pérez Prieto, 2006a).

Då undersökningen innefattar känsliga områden, som respondentens uppfattning om sig själv, innebar det att ta de etiska aspekterna i särskilt stor beaktning. Det socialkonstruktionistiska perspektivet ser dyslexi som en social konstruktion, vilket skulle betyda att elever med dyslexi avviker från det normala (Burr, 2003). För att undvika att rollen som avvikare bekräftades alternativt förstärktes, omslöt det mänskliga mötet, som en intervjusituation innebär, av lyhörddhet för vad som framkom. Då respondenten lämnat skolsystemet bakom sig har en viss distans till skolan skapats. Det i sin tur kan ha bidragit till att erfarenheterna har vänts till det positiva och därmed lett till att även avvikarrollen lämnats kvar i det förflutna. Hade jag valt respondenter som finns kvar i skolsystemet kanske denna etiska problematik hade visat sig ur en annan skepnad.

Jag valde att genomföra livsberättelseintervjuer med endast en respondent vilket kan ses som en svaghet. Jag fann stöd i utlåtandet att det vid biografiska intervjuer räcker med en person (Kvale & Brinkmann, 2014). Med en tillbakablick har jag haft fullt upp med att hinna färdigställa mitt arbete med bara en respondent. Med mer tid hade det varit intressant att ha genomfört livsberättelseintervjuer med fler respondenter i samma ålder och kön för att studerat likheter och skillnader i de olika berättelserna.

Samtidigt som en respondent kan ses som en svaghet kan jag i min studie se det som en styrka. Med tanke på den tid som stått till förfogande för min undersökning, i kombination med mitt intresse av att få fatt på en individs identitetsprocess, anser jag att Beas berättelser behövde ges stort utrymme. Utan detta utrymme hade troligtvis inte identitetsprocessen framträtt på samma sätt.

Jag är medveten om att min medverkan i intervjun gör mig till medskapare i berättelserna och att studiens syfte och frågeställningar har bidragit till det som framkommit. Detta innebär att jag antagligen inte hade fått fram samma resultat med en annan respondent. Denna

medvetenhet leder till en del intressanta frågeställningar som: Vad hade framkommit om jag hade valt en respondent som fortfarande befinner sig i skolsystemet? Hur hade resultatet kunna tolkats om jag hade valt fler respondenter i olika åldrar? Vilken kunskap kunde ha framkommit om jag hade valt gruppintervjuer där respondenterna berättat sina livshistorier för varandra och jag mer hade intagit en observerande roll?

Då angreppssättet på berättelserna skett ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv görs inget anspråk på att presentera en sann berättelse. På så vis är varje livshistoria unik och därigenom relevant för studiens syfte. I ett än bredare perspektiv anser jag att unikheter förmedlar att alla erfarenheter varken kan eller ska generaliseras. Det, i sin tur är ytterligare en styrka i studien, att allas röster är värda att lyssna till.

För att säkerställa min frågeguide skulle jag ha genomfört en pilotintervju. Om jag hade genomfört en sådan hade jag även fått ett bra övningstillfälle utifrån Kvale och Brinkmanns (2014) sätt att se på intervjuandet som ett hantverk. Ju mer man övar desto bättre blir det. Då min respondent var öppen och villig att berätta sin historia användes inte guiden i så stor utsträckning, då många områden täcktes in av respondenten själv i hennes berättande. Med en annan respondent kunde det ha blivit mer påtagligt att förarbetet skulle gjorts grundligare.

Konstruerandet av en tidslinje i interaktionen mellan mig och min respondent såg jag som ett användbart redskap då den visualiserade tiden och konkretiserade förflyttning mellan olika episoder. Dessutom underlättade den fördjupning kring viktiga händelser som tidigare markerats på tidslinjen. Användandet av tidslinjen tror jag kan ha bidragit till en mindre betydelse av frågeguiden. Dock anser jag att frågeguiden var viktig då den innehöll områden i linje med en studies syfte och på så vis blev en trygghet att kunna falla tillbaka på om så hade behövts.

Sammanfattningsvis är jag nöjd med mitt metodval och har fastnat för att varje historia är unik. I och med denna unikheter ska vi fråga eleven och inte stanna vid vad vi tror!

6.2 Resultatdiskussion

I likhet med Ingesson (2007) och Stampoltzis och Stavroulas (2009) studier berättar Bea om en svår grundskoletid kantad med frustration och minnen med negativ inverkan på självkänslan. Forskarna ovan i linje med Doikou- Avlidou (2015) och Glazzard (2010) lyfter brist på omgivningens förståelse som en faktor med negativ inverkan. Beas berättelse vittnar om samma frustration i skolmiljön då hon tidigt förstod att det inte fungerade på samma sätt för henne som det gjorde för hennes kamrater. Trots signaler från Beas familj hände inget i skolan vilket fick negativa konsekvenser på Beas uppfattning om sig själv. Hon började jämföra sina skolprestationer med kamraternas vilket både Glazzards och Doikou- Avlidous studier också visar, och som leder till en känsla av underlägsenhet. Glazzard (2010) och Stampoltzis et al. (2015) menar, utifrån deras studiers resultat att lärares kännedom om dyslexi var bristfällig vilket kan vara orsaken till det uteblivna stödet även i Beas fall.

När Bea gick i 5:an kom den första stödinsatsen efter påtryckning från hemmet. Stödet blev inte som tänkt och kan räknas som det Rowan (2011) kallar negativt stöd, då Bea upplevde det som utpekande och utan hänsyn till känslomässigt tillstånd. Bea berättar om hur läraren synliggjorde att hon skulle gå iväg från klassen samt hur stödet inte gav något positivt resultat. Med utgångspunkt i Stampoltzis et al. (2015) studie visar detta på att stödinsatsen

inte tillgodosåg Beas behov och att svårigheten sågs som ett individuellt problem som tog bort fokus från att undanröja hinder i lärmiljön.

Många av de studier jag tagit del av belyser lärarens attityder som en viktig skyddsfaktor för ökad livskvalitet i form av en mer positiv bild av sig själv (Humphrey, 2002; Glazzard, 2010; Stampoltzis et al., 2015). När Bea berättar om sitt år i sjätte klass uttrycker hon det stöd hon kände från den nya klassläraren, trots en för övrigt känslomässigt svår övergång till ny skola och ny klassammansättning. Hon omtalar läraren Maja i termer som att hon lyssnade, ville hjälpa och frågade om tänkbara lärtilar utifrån hennes individuella behov. Kirwan och Leather (2011) lyfter också det positiva i att studenterna i deras undersökning fått handledning i studieteknik. Resultatet visar att handledarna anpassat sig efter var och ens behov och därigenom möjliggjort att studenterna lärt sig strategier för att underlätta sitt eget lärande.

Vidare redogör Bea för det stöd Maja initierade i form av smågrupper. Bea berättar om det i positiva ordalag och i motsats till det stöd hon fick i 5:an var det inte utpekande. Bea fann det positivt att det inte bara var hon som behövde stöd utan att de var fler som hade samma behov. Dessutom upplevde hon, att de i smågrupperna hade möjlighet till en bättre hjälp. Detta stämmer in på Rowans (2008) beskrivning av ett positivt stöd, vilket förknippas med välorganiserade undervisningssituationer och åldersadekvata åtgärder. Beas positiva upplevelse att ingå i ett mindre sammanhang kan jämföras med Casserly och Gildeas (2015) studie som visar att eleverna med en särskild läsklassplacering var nöjda med att vara tillsammans med andra i behov av samma stöd. En trygg lärmiljö med erfarna lärare lyfts också som framgångsfaktorer. Studien visar att självförtroende och attityd till eget lärande ökade. Även Humphreys (2002) studie visar elevers samma tillfredsställelse av placering i extern enhet där de upplevde en större uppskattning än i vanlig klass där de mer kände sig uteslutna.

Bea fick sin dyslexidiagnos när hon var 14 år och beskriver den med en dubbelhet. Det var både en befrielse och känslomässigt jobbigt. Jobbigt menar hon i bemärkelse av att bli utpekad, något som även Savaria et al. (2011) kom fram till i sin studie, där de intervjuade studenterna genom diagnosen kände sig avvikande. Bea relaterar också det jobbiga till att det var genant på den tiden då hon erhöll diagnosen. I samband med denna reflektion drar hon slutsatsen att dagens skola har mer hjälpmedel och att materialet ser annorlunda ut. Utifrån det socialkonstruktionsistiska perspektivet och antagandet att världen förstås utifrån de sammanhang man befinner sig i (Burr, 2003) skulle Beas slutsats kunna stämma, att samhället och skolkulturen har förändrats under de år som förflutit sedan hon var 14 år.

När hon i nutid tänker på sin diagnos känner hon en tacksamhet över att hon fick den men relaterar ändå till att det kan bero på att dyslexi med åren blivit mer legitimt. Jag ser en tänkbar förklaring i linje med Kirwan och Leathers (2010) studie, som menar att studenterna i undersökningen upplevde ett ökat välmående i takt med att de förvärvade en större kunskap om dyslexi. Det i sin tur bidrog till en större förståelse för sig själva. Då Bea förmedlar en känsla av underlägsenhet och till viss del skam över att behöva stöd även efter diagnostiseringen skulle det kunna innebära att hon inte förvärvat tillräckliga kunskaper varken kring dyslexi eller förståelse för sig själv den närmaste tiden efter utredningen.

Glazzard (2010) menar att hans studie visar att diagnostiseringen var den viktigaste faktorn för ökad självkänsla och belyser den som en vändpunkt då eleverna insåg att de hade en specifik svårighet och att det inte handlade om allmänna inlärningssvårigheter. Beas berättelse visar också en tydlig vändpunkt men den sker tre år efter hon fick sin diagnos och i samband

med att hon börjar gymnasiet. Doikou-Avlidou (2015) menar, till skillnad mot Glazzard (2010), att tilliten till den egna förmågan var tveksam även efter diagnostiseringen. I Beas fall finns inget tydligt belägg såsom Glazzard tillskriver diagnosen som avgörande utan stämmer mer överens med Doikou-Avlidous (2015) resultat.

Humphrey (2002) och Gibson och Kendall (2010) finner stöd i sina studier att tidig identifiering och lämpliga åtgärder leder till en mer positiv känsla. Då diagnosen inte verkar vara det direkt avgörande på självuppfattningen i Beas fall tyder det på samma resultat som ovan beskrivits om tidig identifiering. Bea berättar om tiden på låg- och mellanstadiet hur lärarna inte tog hennes svårigheter på allvar utan hade mer en vänta- och -se -attityd vilket ledde till att adekvata åtgärder uteblev. Min tolkning av diagnosens betydelse är, att den vid erhållandet inte direkt hade något avgörande värde i förhållande till hennes självuppfattning. Det mer avgörande, utifrån min tolkning, var hennes upplevelser och erfarenheter av svårigheterna i kombination med bemötande och utformande av stöd. Värdet av dyslexidiagnosen har ökat i takt med tiden, vilket jag ställer emot Beas ökade förståelse som tidigare beskrivits. Tolkningarna ovan leder till funderingar kring om skolan hade kunnat påskynda Beas förståelse genom att ha haft större kunskap om och beredskap för att möta elever i läs- och skrivsvårigheter alternativt dyslexi.

Beas högstadietid beskrivs, trots erhållen diagnos, även den som en jobbig tid där hon upplevde en frustration då hon ansåg att lärarna inte anpassade undervisningen efter hennes behov. Nielsens (2011) studie ringade in just det som Bea efterfrågade, hur lärare kan vara ett stöd och främja elevers utveckling. Resultatet visar att en tillåtande lärmiljö bringar framgång liksom en lärares förmåga att ringa in en elevs styrkor och svagheter. Wennås- Brante (2013) kom fram till ett liknande resultat då hon menar att ett inringande av styrkor och svagheter skapar förutsättningar att kunna erbjuda alla effektiva inlärningsituationer. Den lärare som Bea nämner och som stod för tryggheten under högstadietiden var speciallärare Mia som försökte få henne att se sina starka sidor och reflektera över olika sätt att ta in kunskap. Kirwan och Leather (2011) belyser erhållet stöd i studieteknik och menar att denna stöttning kan vara till en större hjälp än att sätta in mer läs- och skrivundervisning.

Trots det stöd Bea upplevde genom specialläraren Mia förmedlar hon en känsla av att vara utlämnad och att bära på en oro att någon ska ifrågasätta hennes kompetens. Återigen kan det sammankopplas med Rowans (2011) beskrivning av negativt stöd, då det upplevs som utpekande. Även Stampoltzis et al. (2015) studie har ringat in studenternas behov av inkluderande utbildning, då dyslexi för dem upplevdes som ett individuellt problem. Dock kan stödet Bea fick anses positivt ur aspekten att Mia visade goda kunskaper om dyslexi och även hade god förmåga att skapa en tillitsfull relation med Bea.

Novita (2016) menar att hennes studie belyser att dyslektiker uppvisar en svagare akademisk självbild än icke-dyslektiker. Däremot, menar hon, finns inget belägg för att dyslektikers allmänna självbild påverkas. I Beas fall tycker jag mig ana hur den allmänna självbildens påverkas av det bemötande hon fick i skolan. Hon beskriver sig som en duktig idrottsutövare men på grund av idrottslärarens agerande under högstadietiden började hon även tvivla på sina prestationer inom detta område. I samband med beskrivningen kring idrottslektionerna reflekterar hon över hur en lärare ska agera och uttrycker att denne ska vara positiv och höja eleverna snarare än att sänka dem. I linje med Beas reflektioner är Glazzards (2010) resultat som skriver fram i sin studie att en uppmuntran av elevens starka sidor och prestationer inom andra områden ger en positiv inverkan på välbefinnandet.

En tydlig vändpunkt i Beas berättelse tillskriver jag brytpunkten från grundskola till gymnasium. Liksom resultatet i Ingessons (2007) studie minns hon tiden bara som positiv. Som argument framkommer att hon var mer motiverad då hon läste ämnen hon brann för i kombination med en god lärandemiljö och lärare hon hade förtroende för. Denna beskrivning stämmer bra in på Nielsens (2011) studie som visar att stödjande lärare skapar tillåtande lärmiljöer och förmedlar en känsla av att alla behövs.

Bea har delat med sig av sina rika erfarenheter av att ha upplevt läs och skrivsvårigheter och senare även blivit diagnostiserad med dyslexi. Det är en känslomässig beskrivning av hur hennes självuppfattning har präglats av de svårigheter hon upplevde under sin tid i grundskolan. Jag tycker mig ha ringat in, utifrån hennes berättelser, det som var av allra högst betydelse för en positiv utveckling. Som absolut viktigast och som Bea omnämnde flertalet gånger är stödet hon känt från sin familj vilket även överensstämmer med en del av de studier som presenterats (jämför Ingesson, 2007; Glazzard, 2010; Rowan, 2011; Wennås-Brante, 2013). Det som löper som röd tråd genom hennes berättelser är den betydelse som tillskrivs lärarna. Hon nämner bara två av sina lärare från grundskolan vid namn vilka är de två hon beskriver i positiva ordalag. Det var hos dem hon kände sig lyssnad på och det var de som resonerade med henne om olika lärstilar. Utifrån sin nuvarande utsiktsplats reflekterar Bea kring olika lärverktyg och hur de hade kunnat skapa en annan skolvardag för henne då hon gick i skolan. Det är något som Humphrey (2002) relaterar till i sin studie också, att multisensoriska undervisningsmetoder som aktiverar fler sinnen bringar framgång. Återigen ställer jag reflektionerna mot det socialkonstruktionistiska perspektivets antagande att vi förstår och kategoriserar världen utifrån var och när vi lever (Burr, 2003). Då det gått ett antal år sedan Bea gick i skolan, och då framför allt grundskolan, skulle en del av sanningen kunna ligga i att skolkulturen förändrats i takt med tiden bland annat genom andra sätt att undervisa. I tillägg till denna eventuella förklaring vill jag samtidigt belysa SBU:s (2014) rapport som visar på kunskapsluckor inom området alternativa verktyg. För att kunna uttala sig om hur dessa verktyg förbättrar kunskapsutvecklingen välkomnas fler studier inom området.

Berättelsens avslut beskriver en framtidstro där Bea har vänt de känslomässigt smärtsamma upplevelserna till något positivt till nytta både för sig själv och för andra. Men det är ett högt pris hon har betalat, vilket vittnar om den stora utmaning skolan har i att lyckas bemöta alla elever utifrån deras förutsättningar redan från tidig ålder, och verka för att alla ska nå kunskapskraven, men inte minst verka för allas behov av emotionellt välbefinnande. Funderingar som väcks hos mig är hur skolan svarar upp mot elevens rätt till stöd i sin läs- och skrivutveckling utifrån sina individuella behov, i kombination med kravet på en inkluderande undervisning. Bea har tydligt berättat om hur undervisning enskilt har upplevts utpekande även under högstadietiden där hon gav uttryck för en god relation med just den lärare som undervisade henne i en till en-situationer. Detta leder till mer frågor som: Hur identifierar skolan elevers individuella behov? Är alla enskilda behov, inom ramen för en effektiv läs- och skrivundervisning, möjliga att genomföra på gruppnivå? Vad krävs av läraren för att införliva dessa krav? Behövs mer kompetensutveckling i läs- och skrivutveckling samt läs- och skrivundervisning? Hur ser förutsättningarna ut runt om på våra skolor? Vad är möjligt att åtgärda på skolnivå? På gruppnivå? Vad krävs av huvudman för en likvärdig utbildning?

Frågorna ovan är några av många som enligt min mening ständigt är aktuella för alla som verkar i skolan, och där vissa frågor går att lösa på skolnivå och vissa kräver att lyftas till en högre nivå. Utifrån Beas perspektiv på den ultimata undervisningen finns fler pedagoger i

klassrummet där det på förhand är bestämt vem som har ansvar för elever i behov av stöd, utan de andra elevernas vetskap. Detta ser jag fullt möjligt att införliva till viss del men det krävs en tydlig struktur på arbetsfördelning och förutsätter ett gott samarbete mellan berörda lärare så ingen faller mellan stolarna. I mitt uppdrag som speciallärare anser jag att en av mina uppgifter är att vara till stöd och hjälp för klasslärare att undanröja hinder i lärmiljön för att göra den mer tillgänglig för alla.

6.3 Slutord och förslag på fortsatt forskning

Studien gör inget anspråk på att ge något revolutionerande kunskapsbidrag men däremot anser jag, utifrån den enskilde individen, att det är ett viktigt erkännande, att dennes historia är av både intresse och till nytta för andra att ta del av. Det konstruktionistiska perspektivet handlar om att presentera narrativa sanningar, så utifrån det kan studien anses vara ett kunskapsbidrag genom att den tillför ett perspektiv som saknats i forskningsområdet. Även i relation till SBU:s (2014) rapport, som visar att det finns kunskapsluckor inom dyslexiområdet beträffande barns och ungdomars livskvalitet (se sidan 1) i förhållande till specifika läs- och skrivsvårigheter, anser jag att Beas berättelse är en början till att fylla denna lucka. Dels i syfte att medvetandegöra pedagoger om den komplexitet som finns inbyggd i arbetet med barn och ungdomar som befinner sig i läs- och skrivsvårigheter, men främst som ett bidrag till dessa barn och unga, i syfte att kunna identifiera sig med samt att finna hopp i det trösterika som framträder i identitetsprocessen, att ur det smärtsamma kan det komma något positivt.

Den viktigaste slutsatsen i studien tillskriver jag vikten av ett bra bemötande.

Självuppfattningen har formats i bemötandet av lärare och i mötet med kamrater. Bea beskriver sig som en avvikare i förhållande till den skolnorm hon uppfattar vara den ideala, vilket synliggörs och förstärks i den jämförelse med klasskamrater som pågick fram till gymnasietiden. Detta tyder på den socialkonstruktionistiska teorin om att en individs uppfattning om sig själv uppstår i interaktion med andra (Burr, 2003; Mischler, 1999). Ur berättelsen framkommer även det trösterika, att det aldrig är kört, genom Beas styrka att vända det svåra till det något bra. Detta överensstämmer med Michlers (1999) och Blomberg och Börjessons (2013) antagande om att identiteten över tid är föränderlig. Jag drar slutsatsen att detta möjliggjorts genom att Bea i takt med tiden fått en ökad förståelse för vad dyslexi innebär men även en ökad förståelse av sig själv i kombination med gymnasiets tillåtande lärmiljö. Hon uttrycker, ur ett nutidsperspektiv, att hon idag vet hur hon ska hantera sin dyslexi. I slutsatsen om ett bra bemötande finns den bekräftande läraren som skapar en tillåtande lärmiljö och visar tillit till elevens förmåga. Beas beskrivning från gymnasiet speglar detta då hon i sin berättelse uttrycker en känsla av att duga samt fått en möjlighet att känna sig duktig. Hon benämner den positiva känslan som en seger.

Både skollag (1 kap § 4-5) och läroplan (Skolverket, 2011) skriver tydligt fram att alla ska ges stöd att utvecklas så långt de kan och hänsyn ska tas till förutsättningar och behov. För att leva upp till detta innebär det, för mig, mer än standardiserade tester och formativ bedömning. Detta är viktiga komponenter för tidig identifiering och adekvat stöd men behöver vägas samman med andra aspekter såsom värdegrundens omsorgsuppdrag och uppmärksamhet kring hälsoaspekter (ibid.). Därmed inte sagt att det är ett lätt uppdrag. För en ökad förståelse i den komplexitet som är inbyggd i skolans uppdrag behöver kontexten göras mer synlig, exempelvis genom att undersöka hur organisation, skolkultur och politiska beslut kan påverka. Kontexten i denna studie utgår från elevens perspektiv utifrån dyslexi och vad det innebär för självuppfattningen. Vidare forskning skulle kunna antas vidga kontexten att även innefatta pedagogers och vårdnadshavares perspektiv. Det skulle vara av intresse att

undersöka deras kunskap om och förståelse för dyslexi, samt deras uppfattningar om relationen mellan dyslexi och elevers självuppfattning. Det skulle även vara intressant att undersöka hur skolors arbete kring identifiering, stöd och utredningsrutiner beträffande läs- och skrivsvårigheter alternativt dyslexi ser ut.

Sammanfattningsvis har Beas berättelse berört mig och stärkt min övertygelse att relationer spelar stor roll vid kunskapsinhämtning. Allas perspektiv är viktiga och är jag intresserad av att ta reda på vad den enskilde eleven upplever kan jag inte stanna vid att tro, jag måste fråga! Att kunna fråga bygger på ett förtroende och vill jag ha en elevs förtroende måste jag visa att dennes uppfattningar och upplevelser är viktiga och värda att lyssna till. Även speciallärarförordningen (SFS, 2011) betonar vikten av att ha empatisk förmåga samt visa intresse för eleven. Detta anser jag vara en viktig aspekt och som betonar det kvalificerade samtalets betydande roll i skolkontexten. I rollen som speciallärare blir samtalet en källa till relationsskapande och en möjlighet att förstå olika perspektiv och behov. Därtill, att genom professionella kunskaper, beprövad erfarenhet och aktuell forskning bidra till tidig identifiering och adekvat stöd ger goda grunder att tillgodose varje elevs rättighet att möta respekt, trygghet samt vilja och lust att lära. Att helt enkelt göra det möjligt för alla att se tillbaka på sin skoltid som något positivt och berikande i det livslånga lärandet!

Referenser

- Barlebo-Wenneberg, S. (2000). *Socialkonstruktivism-positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2011). *Kunskapssociologi: Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. (3 uppl.). Falun: Wahlström & Widstrand. (Originalt publicerat 1979)
- Blomberg, H., & Börjesson, M. (2013). The chronological I: The use of time as a rhetorical resource when doing identity in bullying narratives. *Narrative Inquiry*, 23(2), 245-261. doi: ID.1075/ni.23.2.02blo
- Burden, J. (2008). Is Dyslexia Necessarily Associated with Negative Feelings of Self-worth? A Review and Implications for Future Research. *Dyslexia*, 14, 188-196. doi: 10.1002/dys/371
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. London: Routledge.
- Casserly, A., & Gildea, A. (2015). A review of reading class placement for children with dyslexia, focusing on literacy attainment and pupils perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 30(3), 304-322. doi: 10.1080/08856257.2015.1009700
- Doikou-Avlidou, M. (2015). The educational, social and emotional experiences of students with dyslexia: the perspective of postsecondary education students. *International Journal of Special Education*, 30(1), 132-145. Hämtad från <http://www.internationaljournalofspecialed.com>
- Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2011). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.36-57) Malmö: Liber
- Fälth, L., Svensson, I., Carlsson, S., & Gustafson, S. (2014). Self-image and reading development: the effect of self-image on reading development among pupils in grade 2. *Journal of Counseling and Education*, 3(4), 17-34. Hämtad från <http://www.tojce.com>
- Gibson, S., & Kendall, L. (2010). Stories from school: dyslexia and learner's voices on factors impacting on achievement. *British Journal of Learning Support*, 25(4), 187-193. doi: 10.1111/j.1467-9604.2010.01465.x.
- Goodson, I., & Sikes, P. (2001). *Life History research in educational settings-learning from lives*. Buckingham: Open University Press.
- Glazzard, J. (2010). The impact of dyslexia on pupils' self-esteem. *Support for Learning*, 25(2), 63-69. doi: 10.1111/j.1467-9604.2010.01442.x.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla: Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Humphrey, N. (2002). Teacher and pupil rating of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29(1), 29-36. doi: 10.1111/1467-8527.00234
- Ingesson, G. (2007). *Growing up with dyslexia: Cognitive and Psychosocial Impact and Salutogenic Factors*. Doctoral Dissertation, Lund: Lund University.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: Med livsberättelsen I fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Kirwan, B., & Leather, C. (2011). Student's voices. A report of the student view of dyslexia study skills tuition. *British Journal of Learning Support*, 26(1), 33-41. doi: 10.1111/j.1467-9604.2010.01465.x
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Lang, L., Lansheim, B., & Ohlsson, L. (2012). Från en annan(s) utsiktsplats. Narrativt inriktade ansatser i specialpedagogisk forskning. I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla: En pedagogisk utmaning*. (s. 27-32). Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- Löfgren, H., Karlsson, M., & Pérez Prieto, H. (2015). Livsberättelser som social handlingar och som sätt att förstå sin omvärld. I H. Löfgren, M. Karlsson & H. Pérez Prieto (Red.), *Livsberättelser som forskningsansats – En rapport från den 6.e livsberättelsekonferensen i Karlstad* (s.6-9) Karlstad: Karlstad Universitet.
- Mishler, E. (1997). Modeller för berättelseanalys. I L-C. Hydén & M. Hydén (Red.), *Att studera berättelser: Samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv* (s.63-118) Stockholm: Liber.
- Mishler, E. (1999). *Storylines: Craftartists' narratives of identity*. Harvard: Harvard University Press.
- Molander, B. (1988). *Vetenskapsfilosofi: En bok om vetenskapen och den vetenskapande människan*. Stockholm: Bokförlaget Thales
- Nielsen, C. (2011). The most important thing: Students with reading and writing difficulties talk about their experiences of teachers' treatment and guidance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 551-565. doi: 10.1080/00313831.2011.555921
- Novita, B. (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. doi: 10.1080/08856257.2015.1125694
- Pérez Prieto, H.(2006a). Inledning. I H. Pérez Prieto (Red.), *Erfarenhet, berättelse och identitet: Livsberättelsestudier*. (s. 7-10). Karlstad: Karlstad Universitet.
- Pérez Prieto, H.(2006b). *Historien om räven och andra berättelser*. Karlstad: Karlstad Universitet.
- Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB.
- Rowan, L. (2010). Learning with dyslexia in secondary school in New Zealand: What can we learn from students' past experiences? *Australian Journal of Learning Difficulties*, 15(1), 71-79. doi: 10.1080/19404150903524556
- Sahlin, B. (2010). Specialpedagogiskt samtalsledarskap. I R. Helldin & B. Sahlin (Red.), *Etik i specialpedagogisk verksamhet* (s.73-95) Lund: Studentlitteratur.
- Savaria, E., Underwood, D., & Sinclair, D. (2011). If only I had known...: Young people's participation in construction of their learning disability labels. *International Journal of Special Education*, 26(3), 92-105. Hämtad från <http://www.internationaljournalofspecialed.com>
- SBU 2014:225. *Dyslexi hos barn och ungdomar – tester och insatser. En systematisk litteraturöversikt*. Stockholm: Statens beredning för medicinsk utvärdering.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:186. *Examensförordning för speciallärarprogrammet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, Lgr 11*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). *Tillgängliga lärmiljöer? En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionshinder*. Stockholm: Skolverket.

- Stampoltzis, A., & Stavroula, P. (2009). Greek university students with dyslexia: an interview study. *European Journal of Special Needs Education, 24*(3), 307-321. doi: 10.1080/08856250903020195
- Stampoltzis, A., Tsitsou, E., Plesti, H., & Kalouri, R. (2015). The learning experiences of students with dyslexia in a greek higher education institution. *International Journal of Special Education, 30*(2), 157-170. Hämtad från <http://www.internationaljournalofspecialed.com>
- Svenska Uneskorådet. (2/2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Uneskorådet, Svenska Uneskorådets skriftserie.
- Svensson, P. (2011). Teorins roll i kvalitativ forskning. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.182-193). Malmö: Liber.
- Svensson, P., & Ahrne, G.(2011). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.19-33) Malmö: Liber.
- UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Vetenskapsrådet.(2011). *God forskningsed*. Stockholm.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- von Ahlefeld-Nisser, D. (2009). *Vad kommunikation vill säga: En iscensättande studie om specialpedagogens yrkesroll och kunskapande samtal*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Wennås-Brante, E. (2013). "I don't know what it is to be able to read": How students with dyslexia experience their reading impairment. *Support for learning, 28*(2), 79-86. doi: 10.1111/1467-9604.12022
- Zetterquist-Nelson, K. (2000). *På tal om dyslexi*. Doktorsavhandling, Linköping: Linköpings Universitet.
- Öberg, P. (2011). Livshistorieintervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 58-82) Malmö: Liber.

Bilaga 1

Medgivandebrev

Angående ett examensarbete om erfarenheter av dyslexi.

Hej!

Jag heter Therése Lindgren och studerar till speciallärare på Universitet i Karlstad med inriktning mot språk- läs och skrivutveckling. Jag gör nu min sista termin vilket innebär att jag ska skriva ett examensarbete. Det är av den anledningen jag kontaktar dig för att fråga om du vill vara med i min studie.

Jag är intresserad av dina skolerfarenheter av dyslexi, vad det inneburit för din uppfattning om dig själv och hur du upplever det idag. Vi kommer att ha ett samtal där du får möjlighet att berätta din historia. Samtalen sker enskilt och kommer att spelas in.

Du bestämmer helt själv om du vill delta och även om du påbörjar ditt deltagande kan du när som helst välja att avsluta. Det är helt och hållet ditt beslut utan att det får några konsekvenser.

All data som samlas in kommer enbart att användas i mitt examensarbete och ingen obehörig kommer att få tillgång till det. Efter avslutat arbete kommer all data att förstöras och det färdiga examensarbetet kommer att finnas tillgängligt på KAU:s bibliotek. Alla namn på platser och personer kommer att bytas ut och ersättas med fingerade namn.

Har du några funderingar kan du ringa mig på telefonnummer xxxxxxxxxxxx

Tack på förhand!

Vänliga hälsningar Therése Lindgren, Xxxxxxxx den _____.

Jag vill delta i studien om skolerfarenheter av dyslexi och vad det inneburit för min uppfattning om mig själv samt hur jag upplever det idag.

Ort och datum: _____

Underskrift: _____

Bilaga 2

Frågeguide

Inledning:

Jag har arbetat 23 år i skolan och har hunnit möta många elever, alla olika, men det vi alla har gemensamt är att vi alla bär på en egen historia. Du och jag sitter här för att du har erfarenheter av läs och skrivsvårigheter och dyslexi och för att jag är intresserad av att få ta del av din historia. Jag skulle önska att du berättar om dina skolerfarenheter. Jag kommer att flika in med frågor allteftersom du berättar men din historia är den viktigaste.

Tänkbara frågor utifrån studiens syfte:

Dåtid från skolstart fram till utredning:

- Kan du berätta om ditt tidigaste skolminne?

(Positivt, negativt, förväntningar, klassen, klasskamrater)

- Andra betydelsefulla skolminnen?
- Hur och när upptäckte du att det var svårt att läsa och skriva?

(Vad tänkte du? Hur minns du det?)

- Kan du berätta om hur du såg på dina svårigheter?

(Stöd - skola, kamrater, föräldrar. Synen på dig själv, annat)

Dyslexiutredning:

- Vilken minnesbild har du kring utredningen?

(Initiativtagare, känslor)

- Vad tänkte du om beskedet? Berättade du för någon?

(Positivt, negativt)(Skola, klasskamrater, kamrater, föräldrar)

Efter utredning fram till idag:

- Förändrades något och i så fall vad?

(Mer stöd, annat stöd, synen på dig själv)

- Vilket stöd är viktigt för dig?

(I skolan, utanför skolan)

- Vad känner du inför din diagnos idag?

(positivt, negativt)

- Vad behöver lärare tänka på, veta, när de möter elever som har svårt att läsa och skriva?

Avslutning

- Något mer du vill ha med i din berättelse?
- Hur har du upplevt intervjun?

För mig har det varit viktigt att få ta del av dina berättelser, som lärare är det viktigt att få ta del av elevers tankar. Berättelserna du delat med dig av blir värdefulla att ta med sig i mötet med andra elever.

Är det något du undrar över och som du vill fråga mig?