



Malmö högskola

Fakulteten för lärande och samhälle

Institutionen för skolutveckling och ledarskap

Självständigt arbete II

15 högskolepoäng, avancerad nivå

”Livet går inte under för att du har dyslexi” – tre berättelser om att erhålla en dyslexidiagnos

*”Life isn’t over because you have dyslexia” - three stories of obtaining a
dyslexia diagnosis*

Erik Rafsten

Förord

Jag vill rikta ett stort tack till Agnes, Frank och Noel som låtit mig ta del av era liv och därigenom möjliggjort denna studie.

Agnes uttalande om hur hennes liv är nu, är så träffande att det får bilda titel för mitt självständiga arbete.

Tack till min handledare Lotta Andersson för dina hjälpande och konstruktiva synpunkter, uppmuntran och vägledning.

Tack till Anna-Karin Svensson för goda råd avseende metoddelen.

Tack till Gunnar Hansson för dina kloka synpunkter.

Rafsten, Erik (2015)

"Life isn't over because you have dyslexia" - three stories of obtaining a dyslexia diagnosis

Master degree in Special Education

Faculty of Education and Society

Malmö University

The purpose of the study is to contribute to knowledge and understanding of how young people with dyslexia think, feel and act. Another aim is to spread knowledge about how young peoples' schooling, self-concept, academic self-concept and self-esteem are effected by obtaining a dyslexia diagnosis.

How was school experienced prior to being diagnosed with dyslexia? How was the period during which the youths received their dyslexia diagnosis experienced? How did students experience school after being diagnosed with dyslexia?

The study is theoretically grounded in Anthony Giddens socialization-process, Erving Goffman's dramaturgy and stigmatization as well as Maarit Johnson's dynamic model of self-esteem.

The study has a narrative approach where young people's life stories have been in focus. Three in-depth interviews were conducted with adolescents aged 22 who all received a dyslexia diagnosis during their time in secondary school.

The stories show that young people periodically was unable to live up to the expectations that the school had on them, which meant that the young people's self-image and self-esteem were affected negatively. Throughout the youths' time in school they have been met with a social support structure in the form of one or more persons, significant others, who paid attention to their needs which meant that their motivation and academic self-concept significantly increased. The treatment from the people in their surroundings has been decisive for if they would experience themselves as stigmatized or not. The stigmatization caused them to experience lower self-esteem and in two of their stories they express that they experienced emotional strain, which expressed itself in an aggressive or deviant behaviour. They also point out social pressure as a factor, where the youths compared themselves with their classmates and the norms, values and expectations that existed within the school culture; which meant that they perceived themselves as deviants. It appears that the young people during their

schooling, before, during and after being diagnosed with dyslexia, never fully understood the meaning of it. It was not until they got older that they accepted and understood the meaning of dyslexia.

Keywords: Academic self-image, Dyslexia diagnosis, Life story, Self-image, Self-esteem.

Innehållsförteckning

Inledning och problemområde.....	1
Min förståelse	2
Syfte.....	4
Frågeställningar	4
Centrala begrepp.....	5
Självbild:	5
Akademiska självbild:	5
Självkänsla:	5
Tidigare forskning.....	6
Inledning.....	6
Självbild och självkänsla	7
Acceptans och akademisk självbild	7
Tidig diagnostisering.....	9
Teoriförankring.....	11
Socialisation.....	11
Dramaturgi	12
Stigmatisering.....	12
Dynamisk modell av självkänsla	14
Metod.....	16
Narrativ ansats	16
Intervjuer	18
Inledande intervju	19
Val av undersökningsgrupp	19
Presentation av respondenterna.....	21
Genomförande	21
Analys ur ett narrativt perspektiv	24
Trovärdighet och tillförlitlighet	25
Etiska överväganden	27
Resultat – tre berättelser	28
Agnes berättelse om tiden före utredningen.....	28
Analys	29
Franks berättelse om tiden före utredningen	30
Analys	31
Noels berättelse om tiden för utredningen	33
Analys	33

Agens berättelse om initieringen och utredningen	34
Analys	36
Franks berättelse om initieringen och utredningen.....	38
Analys	41
Noels berättelse om initieringen och utredningen	44
Analys	46
Agnes berättelse om gymnasieskolan och hur hon har det idag	49
Analys	49
Franks berättelse om gymnasieskolan och hur han har det idag.....	51
Analys	53
Noels berättelse om gymnasieskolan och hur han har det idag.....	54
Analys	56
Diskussion.....	58
Berättelserna i övergripande teoretisk belysning.....	58
Skolans förväntningar och stigmatisering	58
Viktiga andra som socialt stöd.....	58
Konsekvenser av att inte få något stöd	59
Socialt tryck	59
Förståelse och acceptans för dyslexidiagnosen	60
Metoddiskussion	61
Maktförhållanden.....	62
Inledande intervju	62
Respondenterna och intervjusituationen	63
Intervjuns påverkan på respondenterna.....	64
Vidare forskning	65
Referenser	67
Bilaga 1, Frågeformulär	71
Bilaga 2, Missivbrev	74
Bilaga 3, Samtyckesblankett.....	75

Inledning och problemområde

Språket anses idag av många vara grunden till nästan all kunskapsinhämtning, såväl inom skolan som utanför. Förmågan att kunna läsa och skriva blir därmed både en självklarhet och en nödvändighet och det ställs följaktligen både direkta och indirekta krav från samhället och omgivningen på barnens och ungdomarnas förmåga att kunna läsa och skriva. Inom universitet och högskola ställs det höga krav vad gäller hantering av språket och det snabbt föränderliga informationssamhället ställer stora krav på att snabbt kunna inhämta, gallra och få fram det väsentliga bland texter och information för att kunna klara av ett vuxenliv. Eftersom läsning och skrivning värderas högt i skolan och i samhället är det både sannolikt och begripligt att barn och ungdomar med dyslexi därför får en negativare bild av sig själv, alltså en negativ självvärdering som i sin tur påverkar barnet eller ungdomens identitetsskapande samt ansträngningar och motivation för fortsatta studier. En bristfällig självbild från högstadietiden vad gäller skolprestationer och då framförallt läsning och skrivning kommer enligt Ingesson (2007) att bestå långt upp i vuxen ålder. Tonåren och därmed högstadietiden är en central period i ungdomars identitetsskapande där de söker, utforskar, experimenterar och ifrågasätter. Denna övergångsfas, till att erhålla en mer utvecklad identitet är en mångfacetterad och komplex övergång som innebär höga krav på livsval och prestationer. Naucleur (2009) beskriver hur ungdomar med goda förutsättningar kan stimuleras, utvecklas och göras mer självständiga av dessa prestationskrav och livsval. För ungdomar med sämre förutsättningar har istället dessa prestationskrav och livsval en benägenhet att bli särskilt påfrestande.

Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU) publicerade 2014 rapporten ”Dyslexi hos barn och ungdomar – tester och insatser”. Rapporten upprättades utifrån en förfrågan från Socialstyrelsen, där uppdraget innebar en genomgång av existerande forskningsstudier vad gäller tester och insatser inom området dyslexi. SBU belyser i rapporten att det finns kunskapsluckor inom dyslexiområdet och att det därför behövs mer forskning om barn och ungdomar med dyslexi för att de ska kunna få de stöd de har rätt till. SBU nämner i sin sammanfattning och slutsatser bland annat att:

Det behövs även forskning som studerar barns och ungdomars livskvalitet (självförtroende, självkompetens, självständighet, självbild) och kunskapsutveckling (sid 28).

Som verksam specialpedagog på en högstadieskola möter jag ofta elever som fått diagnosen dyslexi. Jag samtalar med eleven och dess föräldrar om dyslexin, diagnosen i sig samt

innebörden och konsekvenserna av denna. Förhållandevis ofta präglas samtalen av hur skolan ska arbeta för att kompensera de behov eleven har utifrån den erhållna diagnosen. Det diskuteras tillgång till dator med kompensatoriska hjälpmedel, muntliga prov, anpassat studiematerial, betygsättning med mera. Alltför ofta saknas den kanske viktigaste biten, hur eleven känner inför dyslexin och vad det kommer att innebära för denne och dess självbild och självkänsla. Vem ansvarar för dessa samtal? Logopeden och specialpedagogen på dyslexiutredningsteamet? Vårdnadshavarna? Mentorn, läraren eller specialpedagogen på den aktuella skolan? I Läroplan för grundskola (Lgr11) står följande att läsa:

Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden. Skolan ska i samarbete med hemmen främja elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsställande individer och medborgare. Skolan ska präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet (sid 9).

Även SBU:s rapport (2014) upplyser om behovet av vidare forskning vad gäller möten mellan elever, föräldrar och berörda yrkesgrupper vid en dyslexiutredning. Dagens forskning kring etiska aspekter fokuseras på forskningsetik och inte på berörda parter erfarenheter och upplevelser av dessa möten och situationer.

Min förförståelse

Enligt Trost (2005) är människan inte statisk utan deltar konstant i processer där människan samtidigt är en medaktör. Nya teoretiska kunskaper, erfarenheter genom situationer och möten med andra gör att åsikter och föreställningar succesivt förändras, vilket i sin tur medför att även beslutsunderlaget för tolkning och analys kommer att förändras med tiden. Dalen (2013) beskriver hur förståelse för saker och situationer avgörs utifrån en förförståelse som omfattas av föreställningar och åsikter som vi har sedan tidigare av fenomenet. Utvecklingen av förståelse är en skapande process, alltså inte enbart ett passivt mottagande av information. Min förförståelse förenat med aktuell teori kommer således att, vare sig jag vill det eller ej, påverka mitt tolknings- och analysarbete. Medvetenheten om min egen förförståelse blir därmed viktig för mig genom hela studiens gång. Det är enligt Dalen (2013) av stor vikt att tydligt klargöra sin egen förförståelse och erfarenheter av fenomenet som ska studeras för att möjliggöra en granskning av hur förförståelsen påverkat analysförfarandet och därmed tolkningen av intervjuresultaten. Jag kommer nu därför försöka synliggöra min förförståelse.

Jag har varit verksam inom skolväsendet i drygt nio år. Min första tjänst var på en högstadieskola som resurslärare i mindre grupper om 3 till 15 elever som i någon form var i behov av stöd eller i behov av särskilt stöd. Jag kom där i nära kontakt och arbetade med elever med dyslexi, ADHD, Asperger syndrom och AST (Autismspektrumtillstånd). Jag upplevde då att min kunskap inom dessa områden inte var tillfredställande även om jag i min grundutbildning läst en grundkurs i specialpedagogik samt det inom mig fanns ett brinnande intresse för området. Jag fortbildade mig dels privat genom att läsa böcker och besöka hemsidor med information kring elever i behov av särskilt stöd, däribland dyslexiförbundet FMLS, SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten) m.m.

Efter drygt tre år som resurslärare upplevde jag ett ökat behov av att vidareutbilda mig inom specialpedagogik och påbörjade därmed min specialpedagogutbildning. Jag hade då turen att kunna arbeta och studera samtidigt och då ha möjligheten att succesivt påbörja min yrkesroll som specialpedagog under dessa tre studieår. Jag har idag arbetat som färdigutbildad specialpedagog i drygt tre år och har då mött många elever som upplever svårigheter med läsningen och skrivningen, föräldrar eller pedagoger som har funderingar eller misstänker att deras barn/elev har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi eller elever som redan har erhållit diagnosen dyslexi. Som specialpedagog har jag haft ansvaret för kontakten med föräldrar vid initiering av dyslexiutredningar, logopeder vid uppföljning av utredningarna och med pedagogerna för att implementera de arbetssätt eller de kompensatoriska hjälpmedel som eleverna varit i behov av. Då högstadietiden är en central period i elevernas identitetsskapande har jag ofta funderat över hur eleverna påverkas av dyslexidiagnosen med tanke på självbild, självkänsla och identitetsskapande. Min uppfattning, grundad på mitt arbete som specialpedagog, är att dessa barn och ungdomar allt för ofta känner sig mindre värda än andra elever och att de ofta försöker dölja det för sin omgivning. De försöker ofta undvika situationer där det skulle framkomma att de har svårigheter med läsningen och skrivningen. De bygger upp en fasad för att skydda sig själva från att sticka ut, att vara annorlunda. Härav har mitt intresse väckts för hur elevernas självbild och självkänsla påverkas av att de erhåller en dyslexidiagnos, utifrån ungdomarnas eget perspektiv och deras egna berättelser. För att erhålla en ökad förståelse, och en ökad kunskap om ungdomars upplevelser av att erhålla en dyslexidiagnos samt dess påverkan på deras skolgång, är det viktigt att lyfta fram ungdomars röster. Studien har därför utformats enligt följande

Syfte

Syftet med studien är att bidra med kunskap om och öka förståelsen för hur ungdomar med dyslexi tänker, känner och agerar. Syfte är vidare, att med hjälp av berättelserna, sprida kunskap om hur ungdomars skolgång, självbild, akademiska självbild och självkänsla påverkas av att ha erhållit en dyslexidiagnos.

Frågeställningar

Hur upplevdes skoltiden före erhållandet av dyslexidiagnosen?

Hur upplevdes perioden då ungdomarna erhöll dyslexidiagnosen?

Hur upplevdes skoltiden efter erhållandet av dyslexidiagnosen?

Centrala begrepp

Jag har gjort ett aktivt val att inte definiera begreppen socialisationsprocess och stigmatisering då begreppen utförligt framkommer i kommande teoriavsnitt.

Självbild:

Självbilden är en kunskapsaspekt av självet där både delarna och summan av all faktamängd en människa har om sig själv är människans självbild. En självbild kan inte vara hög eller låg, utan är positiv eller negativ. Förenklat skulle en självbild kunna vara: Man, 25år, gillar skidåkning och dyksporter, bor i Luleå, läser till lärare, är musikalisk, empatisk och lite överkänslig. Alltså små bitar av människans självbild som vi använder för att beskriva oss själv för vår omgivning (Johnson, 2003)

Akademiska självbild:

Akademisk självbild innebär en mer specifik del av självbilden, relaterad till akademisk framgång. En människa kan ha en överlag positiv självbild men inom skolan och skolarbetet ha en negativ bild av sig själv, en låg akademisk självbild (Burden & Burdett, 2005).

Självkänsla:

Självkänsla innebär en självvärdering av människans självbild och anger dennes emotionella förhållande till sig själv. Självkänslan är utvärderingen av självbilden, hur en människa är eller vad den är. Självkänslan är en grundegenskap som innefattar både självacceptans och självrespekt och är förhållandevis stabil och bestående över tid. Även om självkänslan är relativt stabil kan den vara både låg och hög (Johnson, 2003).

Tidigare forskning

Inledning

Inledningsvis ges en kort bakgrund till det aktuella forskningsfältet samt dess omfång.

Därefter ges en inledande övergripande bild av forskning som behandlar dyslexielevs självbild och självkänsla. Tredje temat fokuserar på elevernas acceptans av sin dyslexidiagnos samt den akademiska självbilden. Fjärde och sista temat behandlar tidig diagnostisering.

Som tidigare nämnts belyser SBU (2014) avsaknaden av forskning kring elever med dyslexi och deras självbild, självförtroende, självkompetens och självständighet. Även internationellt har detta uppmärksammats. Enligt Burden och Burdett (2005) har det funnits väldigt lite rapporterad forskning om elever med dyslexi som utgår från elevernas egna perspektiv fram till Humphrey (2002) och Humphrey och Mullins (2002). Humphrey och Mullins (2002) redogör för hur tidigare forskning påvisar sambandet mellan låg självbild, självkänsla och akademiska prestationer. De menar att det sedan tidigare är erkänt att elever med dyslexi upplever svårigheter med sina studier. De anser också att det finns ett samband mellan elevernas studieresultat, deras sociala relation till sin omgivning samt deras acceptans för sin diagnos. Enligt Burden och Burdett (2005) är Humphrey och Mullins forskning från 2002 nästan den enda mer omfattande som utförts i Storbritannien de senaste 20 åren vad gäller elever med dyslexi och deras tankar och känslor om sig själva.

Burden (2008b) har själv senare gjort en forskningsöversikt som sträcker sig 20 år tillbaka och behandlar elever med dyslexi och deras självbild, självkänsla och upplevelse att kunna påverka sin egen situation och sina studieresultat. Även Glazzard (2010) menar att den befintliga forskningen kring elever med dyslexi och deras självbild och självkänsla är begränsad och fäster uppmärksamhet på hur tidigare forskning kring självkänsla har fokuserats på generella läs- och skrivsvårigheter eller generella inlärningssvårigheter. Armstrong och Humphrey (2009) beskriver hur växande forskningen är kring de psykologiska konsekvenserna av att elever under tonåren erhåller en dyslexidiagnos. Humphrey (2002) menar att nyare forskning inom dyslexi fokuserar allt mer på hur självbilden och självkänslan påverkar kamratrelationer, motivation och prestationerna i skolan. Den emotionella utvecklingen, som självbildens påverkan på skolprestationerna och vice versa inom dyslexiforskning, får allt mer fokus.

Självbild och självkänsla

Glazzard (2010) beskriver hur tidigare forskning uppvisar tydliga tecken på att elever med dyslexi har en lägre självkänsla. Detta bekräftas även i Humphrey och Mullins (2002) studie som visar att dyslexin påverkar eleverna negativt vad gäller självbilden och självkänslan. Deras resultat visar att parallellerna mellan elevernas inlärd hjälplöshet och dyslexi är stor och de drar även slutsatsen att elever med dyslexi är mer benägna att uppfatta sig själv som ointelligenta samt att de ofta likställde studieframgångar med hög kvalitativ undervisning snarare än egna förmågor och egen ansträngning. Humphrey och Mullins (2002) belyser även vikten av att eleverna accepterar och lyckas anpassa sig till sin diagnos då en förnekelse av diagnosen gör intryck på deras föreställning om skolan. En följd av elevernas frustration, misslyckande och exkludering kan leda till överkompensation, förskjutning eller urladdning vilket visar sig genom skryt, förtryck mot andra elever eller att eleverna blir aggressiva. På liknande sätt beskriver Terras, Thompson och Minnis (2009) i sin studie att elever med dyslexi upplever en lägre självkänsla och oftare är emotionellt ansträngda vilket kan uttrycka sig i bland annat beteendesvårigheter. Även resultaten i McNultys (2003) studie visar att elever med dyslexi ofta ser tillbaka på sin uppväxt som problematisk vad gäller självbild och självkänsla. Eleverna upplevde sig som annorlunda, missförstådda och att de ofta fick kämpa med återkommande offentliga misslyckanden i skolan vilket i sin tur ledde till känslor av skam. Det framkommer i Singers (2007) studie, i motsats till Humphrey och Mullins (2002), Glazzard (2010), Terras, Thompson och Minnis (2009) och McNultys (2003) att vissa elever väljer en annan väg, de fokuserar på sina studier, de kämpar mot sin dyslexi och detta förefaller ha en positiv inverkan på dessa elevers självkänsla och studieresultat.

Acceptans och akademisk självbild

Ingessons (2007) studie som gjordes mellan 1994 och 1999 där 75 elever intervjuades visar att dyslexielevens akademiska självbild generellt var låg. Många av eleverna valde att gå på yrkesförberedande program på gymnasiet eller hade valt att inte fullborda gymnasiestudierna. De ungdomar som hade fullbordat sina gymnasiestudier och hade ett permanent arbete var också de som var mest optimistiska. Elever med dyslexi och deras låga akademiska självbild framkommer också i Humphrey och Mullins (2002) forskning kring elever med dyslexi och deras framgångar och misslyckanden med att utveckla en akademisk självbild. De menar att elever med dyslexi upplevde stora utmaningar med sin självbild och att dyslexin ledde till ogynnsamma förhållanden för elevernas identitetsskapande och självutveckling. Singer (2007)

menar dock att samarbetet mellan föräldrar och pedagoger är av stor vikt, framförallt vad gäller att uppmuntra eleven till en lyckad anpassning av sin diagnos. I denna uppmuntran ingår att förklara diagnosens betydelse och konsekvenser av den för eleven så att denne förstår vad diagnosen innebär. Även Armstrong och Humphrey (2009) menar att en svag anpassning till sin diagnos är en riskfaktor för dyslexieleverna och kan leda till negativ självbild och självkänsla. Burden och Burdett (2005) utmanar i "Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: a motivational analysis" Humphrey och Mullins forskningsresultat från 2002. Burden och Burdett (2005) menar att anledningen till att eleverna lyckas bra i skolan även är deras attityd och motivation att lära samt deras egen uppfattning om hur långt de kan nå genom egen påverkan, vilket inte framkom i Humphrey och Mullins (2002) resultat.

I Armstrong och Humphrey (2009) studie framkommer det dock att elever som gjort en positiv anpassning till sin diagnos, accepterat den, var mer motiverade till sina studier och benägna att ta emot stöd från omgivningen. Det visade sig även att dessa elever var mer framgångsrika i sina studier och anpassade sig till de svårigheter som dyslexin medförde. Elever som skämdes och kände sig otillräckliga hade en större benägenhet till dåligt beteende och sämre motivation till sina studier vilket också stöds av Burton (2004) i sin studie om att bygga upp självkänsla genom att arbeta i grupp med personal med spetskompetens i reguljära skolor. Även Terras, Thompson och Minnis (2009) beskriver hur en god förståelse för dyslexidiagnosen gynnar utvecklandet av en sund självkänsla. Singers (2007) studie visade att den första strategin som eleverna med dyslexi använde för att hantera situationen av återkommande akademiska misslyckanden var att försvara sin självkänsla. Mer än 80 % av eleverna nämnde oro för att inte känna sig bra nog, upplevas som dumma eller att de inte skulle komma över den psykiska påfrestning diagnosen inneburit. Burden (2008b) menar att det finns otaliga studier som pekar på att barn och ungdomar med dyslexi löper större risk att utveckla en låg akademisk självbild som en följd av dyslexin, men vad som ännu inte är självklart eller bevisat är relationen mellan elevernas svårighetsgrad av dyslexin och deras akademiska självbild. Det finns lite bevis för att det enbart är dyslexin som gör att eleverna kan få en lägre akademisk självbild. Även andra elever kan ha en låg akademisk självbild. Har eleverna med dyslexi en annan stark självbild (ej den akademiska) kan den stötta eller kompensera upp den låga akademiska självbild. Det kan exempelvis vara att eleverna är duktiga i en sport eller är populära och har många vänner. Burden (2008a) beskriver att det länge varit känt att människors tankar om och upplevelser av sig själva sannolikt är nära

besläktade med deras upplevelser av egna prestationer. Han beskriver dock vidare att det inom området dyslexi aldrig tillfredsställande blivit fastställt huruvida en positiv självbild är orsaken till eller möjligtvis effekten av framgångsrika prestationer och resultat i skolan.

Tidig diagnostisering

Enligt SBU (2014) framkommer det att de elever som inte erhåller en diagnos troligen upplever en högre grad av ångslan samt en sämre självbild. Det framkommer vidare att det är eftersträvansvärt att i god tid kunna förutspå vilka elever som riskerar svårigheter på grund av dyslektiska drag för att dessa elever tidigt ska kunna få anpassade stödinsatser. Dock framkommer det inte om diagnostisering är nödvändig och i så fall vilken ålder som är optimal för att erhålla den. Även Burden (2008a) anser att det inte är helt klart vilken som är den bästa åldern att erhålla sin dyslexidiagnos. Men han menar, att när eleven väl erhållit sin diagnos och rätt stödinsatser gjorts bör eleverna kunna utveckla sin akademiska självbild på ett tillfredsställande sätt i takt med sin kognitiva utveckling.

Även McNulty (2003) beskriver hur elevernas självkänsla ökat efter det att de erhållit sin dyslexidiagnos och de fått anpassningar och stöd i skolan och menar på så sätt att en tidig identifiering och diagnostisering gynnar eleverna. McNulty (2003) belyser dock vikten av hur utredningen, presentationen av diagnosen, dess innebörd och dess konsekvenser förklaras och menar att det krävs återkommande förklaringar, med fokus på elevens styrkor för att eleven ska acceptera och kunna anpassa sig till diagnosen på ett positivt sätt. På liknande sätt beskriver Ingesson (2007) att många av ungdomarna i hennes studie (medelålder 12 år vid erhållandet av sina diagnoser) inte visste eller förstod vad deras dyslexidiagnos innebar förrän långt efter att de hade erhållit diagnosen vilket Ingesson bedömer som en bidragande faktor för elevernas lägre självbild. Liksom McNulty (2003) anser Ingesson (2007) att en tidig diagnos där eleven tydligt men varsamt får förklarat vad diagnosen innebär är viktigt. Humphrey (2002), Burden (2008b), McNulty (2003) och Ingesson (2007) delar åsikt vad gäller tidig diagnostisering. Resultaten i Gibson och Kendalls (2010) studie stödjer Glazzards (2010) studie där det framkom att tidig diagnos medförde att eleverna fick förståelse för varför de upplevde svårigheter i skolan. Denna förståelse för sin situation och sina svårigheter gjorde att eleverna fick en starkare självbild, självkänsla samt ett ökat självförtroende. Även Glazzard (2010) belyser vikten av att så tidigt som möjligt diagnostisera elever med dyslexi för att de ska kunna skapa en positiv självbild. Ju tidigare de får diagnosen desto lättare är det för eleverna att äga sin diagnos. Glazzard (2010) beskriver vidare att eleverna upplevde ett

negativt samspel med sina kamrater och pedagoger innan de erhållit sin diagnos vilket ledde till känslor av isolering, låg självkänsla och en form av inlärd hjälplöshet. Dock förändrades denna bild när eleven erhållit sin dyslexidiagnos och elevernas självförtroende ökade då de senare bättre kunde skilja sina svårigheter från sin intelligens. Även Armstrong och Humphreys (2009) studie pekar på liknande resultat då de hävdar att det är svårare för elever att ta till sig sin dyslexidiagnos ju äldre de blir, speciellt då eleverna är över 16 år. En anledning till detta kan vara den starka identitetsutvecklingen i tonåren och de rekommenderar därför psykologisk hjälp eller stöd vid diagnostisering för elever över 16 år. Gibson och Kendall (2010) bekräftar att tidig identifiering, utredning och stödåtgärder i skolan kan minska framtida svårigheter för elever med dyslexi. De uppmärksammar dock risken att det vid tidig diagnostisering kan finnas elever som blir felaktigt diagnostiserade.

Teoriförankring

Eftersom teoribildningen är omfattande har jag gjort ett aktivt val att endast presentera de delar som har relevans för min studie då de behandlar de områden som studien omfattar. Inledningsvis i detta avsnitt kommer jag att beskriva vad en socialisationsprocess innebär. Jag kommer därefter beskriva dramaturgi samt stigmatisering för att avslutningsvis belysa en dynamisk modell av självkänsla.

Socialisation

Enligt Giddens (2003) studeras det inom sociologin sambanden mellan samhällets påverkan på människan samt vad människan gör med sig själv. Människans erfarenheter formar och ger struktur till den sociala verkligheten/samhället parallellt med att människan formas av verkligheten/samhället. Även om människan påverkas av sin omgivning och det sociala sammanhanget är människan kapabel att utveckla en individualitet. Även om människan påverkas av den sociala och kulturella miljön som han eller hon växer upp i måste det inte tolkas som att människan tas ifrån sin individualitet. Den kulturella miljön innebär enligt Giddens (2003) inte de nedärvda utan istället de inlärdade perspektiven på samhället. Det sociala samspelet som kontinuerligt pågår och formar och omformar människors beteende från generation till generation kallas socialisation. Exempelvis barn och ungdomar som socialiseras in i en skolkultur eller nya medlemmar i samhället socialiseras in i den livsstil och de normer som existerar i det aktuella samhället. Giddens (2003) beskriver hur socialisationen kan delas upp i två allmänna faser, den primära och den sekundära. I den primära fasen ligger fokus på familjen, språket och de fundamentala beteendemönstren och förekommer i barndomstiden. Denna fas av socialisation är den intensivaste och är grundläggande för framtida kulturell inläring. Den sekundära fasen av socialisation sker efter barndomstiden och sträcker sig livet ut. Till skillnad från den primära socialisationen där familjen var i fokus är det nu i den sekundära socialisationen istället vänner, skola, idrottsklubbar, arbetsplatser och massmedia som ligger i fokus i socialisationsprocessen. Det är i samspel med dessa kontexter som människan socialt lär sig vilka normer och värderingar som är aktuella i denna kultur. Människan lär sig vilka sociala roller och förväntningar som de förmodas uppfylla i olika situationer och positioner i samhället. Samspelet och de förväntningar som ligger på människan från samhället påverkar människans personlighet, beteende och identitet från födsel till hädanfärden. Socialisationen ligger således till grund för människans individualitet, tankar och handlingar.

Dramaturgi

Goffman (2004) beskriver samhället som en teater, en social arena där människor antar och spelar olika roller beroendes på hur människan upplever och tolkar situationen. Människan har enligt Goffman möjlighet att inta och skifta mellan flera olika roller, men att det ofta redan finns en socialt etablerad fasad för en roll. För att göra rollen trovärdig blir människan därmed till viss del begränsad inom de redan etablerade ramarna i rollen som människan stiger in i, vare sig hon vill det eller ej. För att undvika en konflikt inom eller mellan de olika rollerna bör en människas olika roller inte divergera alltför mycket. Stier och Lindblom (2012) beskriver hur människan presenterar sig själv i sociala sammanhang, sociala arenor, för andra människor genom olika masker och roller vilket kallas för ett roll-framträdande. Vilken mask eller roll som framhävs avgörs av vilken relevans och vilka förväntningar människan har på den sociala situationen. Det dramaturgiska framträdandets åskådare, eller ”publik”, tolkar, ger mening och innebörd samt ger respons på hur olika roller medvetet eller omedvetet framställs. Genom rollerna avslöjas saker om oss själva som vi inte alltid är medvetna om. Maskerna representerar enligt Goffman (2004) bilden vi har på oss själva som vi vill infria och leva upp till. Vi föds som individer, tar på oss masker och spelar olika roller som sedan integreras i vår personlighet, vi förvärvar en karaktär och blir till slut en person.

Stigmatisering

Goffman (2014) beskriver hur människor genom olika förväntningar och stereotypa krav i samhället gör att de blir socialt, psykiskt eller fysiskt avvikande från den norm som finns i samhället. Att en människa på något sätt avviker från omgivningens eller samhällets normer och stereotypa krav kallar Goffman (2014) för stigmatisering. Den stigmatiserade människan kan ta för givet, att det är uppenbart, att personer i hans eller hennes omgivning redan känner till att han eller hon skiljer eller avviker från de andra på något vis. Denna situation benämner Goffman (2014) som misskrediterad. Tar människan istället för givet att andra människor i omgivningen inte lägger märker till eller känner till stigmatiseringen benämns denna situation istället för misskreditabel. Enligt Goffman (2014) erfar människan sannolikt båda situationerna. En människa kan uppleva sig själv som ”fullt normal” men kan ändå uppleva att människor i omgivningen inte accepterar honom eller henne fullt ut även om de uttrycker att de gör så. Vad andra människor upplever som hans eller hennes tillkortakommande blir oundvikligen, om ens bara tillfälligt, en självuppfyllande profetia där han eller hon upplever att de inte riktigt svarar mot de förväntningar som begärs av honom eller henne. Enligt

Goffman (2014) innebär denna insikt av ett tillkortakommande eller en egenskap som han eller hon inte vill ha, ofta en skam som personen gärna avlägsnar från sin självbild. Människor kan använda och utnyttja sitt stigma som en ursäkt för att skaffa sig sekundära fördelar. Stigmatiseringen kan enligt Goffman (2014) då användas för att klandra alla tillkortakommanden, besvikelser och obehagliga plikter som människan står inför i livet. Det blir ett sätt för människan att avskärma konkurrens och det sociala ansvaret som finns i samhället. Stigmatiseringen blir därmed ett skydd från omvärldens alla krav och förpliktelser. Människan kan då lätt glömma bort, eller bortse från, att alla människor mer eller mindre möter motgångar och bekymmer i livet som de måste genomgå och ta ansvar för. Känsla av underlägsenhet kan bidra till en permanent känsla av osäkerhet inom personen om vad omgivningen ska tycka och tänka om honom eller henne. Denna osäkerhet finns alltid med, i kontakten med nya människor, i nya situationer och personen med stigma lever därmed i en kronisk osäkerhet om var han har sin omgivning samt hur de kommer att reagera och bete sig mot honom eller henne.

Goffman (2014) beskriver att en del stigma inte blir uppenbara förrän vid någon speciell tidpunkt eller i en speciell situation, exempelvis vid skolstarten. Om personens stigma då inte är bekant för omgivningen sedan tidigare, i detta fall skolan, och heller inte synbart kan personens dilemma bli om han eller hon ska berätta om sitt stigma eller inte. Stigma som inte är synliga och initialt inte påverkar interaktionen med omgivningen, exempelvis diabetiker eller dyslektiker, blir först då de tilldelas en specifik arbetsuppgift eller hamnar i en specifik situation där deras stigma blir uppenbara som de blir medvetna om hur deras stigma möjligen kan påverka deras sociala interaktion med andra. Goffman (2014) beskriver vidare hur personer med stigma utvecklat knep för att kunna klara av de situationer som uppstår deras stigma, vilket benämns som skyldning. Många människor använder sig rutinmässigt av skyldning, medvetet som omedvetet för att försvara sig mot de allmänna åsikter som förknippas med hans eller hennes stigma. Det finns normer i samhället som majoriteten uppfyller, men då det finns en så pass stor mångfald av normer innebär det å ena sidan att det alltid kommer att finnas en stor mängd människor som kommer till korta. Å andra sidan ökar möjligheterna att anpassa sig till någon eller några i denna mångfald av normer. Allmänna normer och identitetsvärden existerar inte i renodlad form, dock drabbar dessa normer och identitetsvärden, mer eller mindre, människors dagliga liv oavsett om människan är stigmatiserad eller ej. Stigma, likväl större som mindre avvikelser, förekommer således

överallt i samhället där det existerar identitetsnormer. Det finns samtidigt missgynnade människor som inte alls är, eller känner sig stigmatiserade.

Dynamisk modell av självkänsla

Enligt Johnson (2003) är självkänslan inte något statiskt, någonting som människan har, utan något dynamiskt som människan vill utöka eller sträva efter, ett positivt önskesjälv om hur de skulle vilja vara. Människan har en benägenhet att vilja ha och bevara en bild av sig själv, en självbild, som är oförändrad och konsekvent över tid (Johnson, 2003) En människas inre grundtrygghet är enligt Johnson (1998) starkt relaterad till hur människor är utrustade och lyckas handskas med livets påfrestningar och krävande livshändelser genom livet men den reglerar i viss mån också förekomsten av dessa situationer och händelser. En inre grundtrygghet innebär enligt Johnson (2003) att det vardagliga livet och dess åtagande och relationer till omgivningen präglas av hoppfullhet både inför sig själv och mot andra.

Självkänslan kan i fråga om hälsa medföra både sårbarhet och skydd. Enligt Johnson (2003) innefattas självkänslan i hälsorelaterade processer av två roller, självkänslan som buffert och självkänslan som utmanare. Den inre självkänslan som människan tidigt fått given fungerar här som en underliggande tillgång, en ”kudde” som beskyddar människan mot bakslag och motgångar. Med en god självkänsla kan människan inifrån lättare hantera och bemöta krävande upplevelser, stress och motgångar och därmed ha en mer optimistisk syn på tillvaron och dess åtagande. Har människan således en god självkänsla, där människan i grunden tycker om sig själv som den är, blir proportionerna på motgångar och misslyckanden i skolan, på arbetsplatsen eller på fotbollsplanen de rätta. Johnson (2003) belyser förutom en inre självkänsla även socialt stöd, tillhörighet som exempelvis vänner och familj, som en skyddande faktor mot stress och motgångar. En låg självkänsla kan i sin tur leda till inre spänningar då människan upplever osäkerhet inför skola, arbete, relationer m.m. och i en kombination med ett dåligt socialt stöd kan detta ge allvarliga konsekvenser för människan. Att betrakta självkänslan som utmanare innebär enligt Johnson (2003) ett mer aktivt synsätt vad gäller hälsa, stress och motgångar. Som ovan nämnt ses självkänslan inte enbart som någonting människan har, utan även något som människan aktivt strävar efter genom prestationer, tävlingar, ökad status, beundran eller uppmärksamhet från omgivningen för att visa för sig själv att den har ett värde, att den duger. Om denna aktiva jakt efter självkänsla ökar människans självuppskattning tillfälligt eller mer bestående har sin grund i människans inre självkänsla.

Johnson (2003) beskriver utöver socialt stöd även socialt tryck. Socialt tryck innebär de strömningar av information som kommer från internet, tv, tidningar m.m. Detta sociala tryck är oerhört starkt vilket gör att många föräldrar och skolpersonal står mer eller mindre maktlösa inför denna påverkansfaktor. Ungdomar är enligt Johnson (2003) oerhört känsliga och mottagliga för de signaler som omgivningen, internet, tv och tidningar sänder ut. Dessa signaler eller strömningar bildar ett socialt tryck som ungdomarna ”måste” anpassa sig till eller leva upp till för att inte ses som annorlunda eller hamna utanför. Ungdomarnas identitetsskapande påverkas starkt av dessa strömningar och signaler från omgivningen som de jämför sig med. Duger jag? Vad tycker andra om mig? Även om en ungdom har en stabil grundsjälvkänsla och känner att han eller hon har ett värde och duger för sig själv, kan han eller hon periodvis tappa självförtroendet och få skamkänslor gentemot sin omgivning på grund av det sociala trycket. Det blir därför väldigt viktigt för ungdomen att känna sig accepterad av sin omgivning och känna en tillhörighet.

Metod

Jag kommer i detta kapitel att redogöra för mitt val av metod- och forskningsansats. Inledningsvis kommer jag att beskriva narrativ som metod för att sedan redogöra mitt val av informationsinsamling, djupgående intervjuer. Jag kommer därefter beskriva val av undersökningsgrupp samt ge en kort presentation av respondenterna. Jag kommer vidare att beskriva genomförandet av studien för att sedan beskriva analysen ur ett narrativt perspektiv. Avslutningsvis för jag en diskussion kring trovärdighet och tillförlitlighet samt etiska överväganden.

Narrativ ansats

Goodson (2003) och Holme och Solvang (1997) redogör hur syfte och problemformulering ska styra val av metod. Jag bör alltså välja den metod som är mest lämplig för att samla in den information som ger svar på mina frågeställningar och därigenom uppfyller studiens syfte (Goodson & Sikes, 2001). Då syftet med denna studie är att bidra med kunskap om och öka förståelsen för hur ungdomar med dyslexi tänker känner och agerar, samt att med hjälp av berättelserna sprida kunskap om hur ungdomars skolgång, självbild, akademiska självbild och självkänsla påverkas av att ha erhållit en dyslexidiagnos, valde jag den narrativa metodologiska ansatsen. Ett narrativt perspektiv är enligt Bell (1999) och Fejes och Thornberg (2015) lämpligt då, som i mitt fall, avsikten är att djupgående skildra ungdomarnas erfarenheter ur ett lite längre perspektiv. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver hur många vardagliga samtal uppvisar narrativa drag då svaren på frågor ofta besvaras med en berättelse. Det är således genom språket och berättelser som människan försöker uttrycka och organisera sin tillvaro. Det är genom narrativa studier som sociala strukturer, sociala verkligheten och relationer tillkommer och omformas (Johansson, 2005; Bergström & Boréus, 2012). Vi ger alltså våra erfarenheter struktur genom narrativer, berättande och återberättande, och därigenom blir även den värld vi lever i begriplig (Goodson & Sikes, 2001; Goodson, 2003). Jämförelser kan även göras med Bruner, Fleisher Feldman, Hermansen och Molin (2006) som beskriver hur vår syn på verkligheten formas av de historier och berättelser som omger oss i det dagliga livet, oavsett om de är sanna eller fiktiva. Genom narrativitet orienterar vi oss i livet, och vi blir därmed aktiva deltagare i den verklighet som vi upplever och förstår (Johansson, 2005).

En livsberättelse är enligt Goodson och Sikes (2001), Salminen-Karlsson (1994) och Dalen (2013) aldrig identisk med respondenternas levda liv utan är en subjektiv presentation och

föreställning om den, det existerar därmed inte en sann verklighet. Objektiv sanning blir i föreliggande studie av mindre vikt då det är förståelse för ungdomarnas upplevelser och vad de berättar om upplevelserna som jag ville fånga och var intresserad av, inte objektiva fakta (Fejes & Thornberg, 2015). Miller (2000) beskriver på liknande sätt hur en berättelse kan ändras från en dag till en annan utan att den för den sakens skull blir osann då berättade historier är en gemensam konstruktion som skiftar med tidens gång beroende på samspelet med omgivningen. Sanningsenligheten i berättelsen är därmed beroende av en specifik situation och tidpunkt, exempelvis en intervjusituation. Då den narrativa metoden innebär en gemensam konstruktion av en berättelse anser Johansson (2005) att intervjuaren ska vara öppen för en mängd tolkningar. Att använda sig av narrativa metoder och analyser innebär således en tolkande aktivitet av respondenternas tolkning av sig själv. Respondenter väljer själv vad de ska delge eller utelämnas i sina berättelser (Miller, 2000). Ungdomarnas tillbakablick och tolkning av sig själv under högstadieperioden i föreliggande studie blev därmed i fokus.

Livsberättelser som metod har genomgått en stor utveckling sedan den startade inom sociologisk forskning på 1930-talet. Den ursprungliga livsberättelsen var skildrad av en person som berättade sitt eget liv. Den personliga berättelsen validerades genom externa källor så som offentliga register, brev, dagböcker, fotografier och tidningsrapporter (Miller, 2000). Enligt Miller (2000) och Salminen-Karlsson (1994) har de externa källorna i allmänhet inte lika uttalad betydelse längre, åtminstone inte inom läraryrkets forskning och kvinnoforskning. Analysen i dagens livsberättelser baseras vanligen enbart på respondentens skildring av hela eller delar av sitt levda liv. Detta nya synsätt, skulle enligt den äldre "life history" forskningen ha klara begränsningar vad gäller kontextanalys och reliabilitet och därmed istället kallas för "life story" (Salminen-Karlsson, 1994). Johansson (2005) beskriver på liknande sätt hur den förändrade inriktningen från life history/historia till life story/berättelse innebär en ändring i fokus från innehåll till form, från en absolut sanning, historisk, till en relativ sanning, narrativ. Life story är således mer konstruktionistiskt inriktad i den bemärkelsen att verkligheten är en social konstruktion producerad av interaktioner mellan olika människor (Fejes & Thornberg, 2015). Livsberättelser behöver inte innefatta en persons hela liv, utan kan likt i föreliggande studie, vara inriktade på speciella teman eller längre tidsperioder i ungdomarnas liv, betitlade som tematiserade berättelser eller tematiska livsberättelser (Salminen-Karlsson, 1994).

Intervjuer

Holme och Solvang (1997) beskriver två olika intervjuer, informant- och respondentintervju. En respondentintervju innebär i mitt fall att jag intervjuar ungdomar som själv erhållit en dyslexidiagnos och som är delaktiga i den företeelse som jag ska studera. Informantintervjuer skulle däremot innebära att jag intervjuar personer som står utanför den företeelse som jag ska undersöka, till exempel pedagoger, föräldrar, eller andra specialpedagoger för att få fram deras kunskaper och perspektiv på företeelsen. Jag kommer därför fortsättningsvis i texten skriva respondenter istället för informanter.

Livsberättelser är enligt Fejes och Thornberg (2015) synnerligen tidskrävande, både i intervjudelen och i analysdelen. Därför gjorde jag ett aktivt val att begränsa antalet djupgående intervjuer, vilket jag beskriver mer ingående under kommande rubrik. För att synliggöra ungdomarnas berättelser om hur de upplevt sin skoltid och erhållandet av dyslexidiagnosen valde jag halvstrukturerade intervjuer. Enligt Eriksson-Barajas, Forsberg och Wengström (2013) och Bell (1999) innebär halvstrukturerade intervjuer en friare struktur vilket möjliggör mer beskrivande och uttrycksfulla svar. Valet av halvstrukturerade intervjuer istället för ostrukturerade intervjuer berodde på vad Salminen-Karlsson (1994) beskriver som trygghetsskapande struktur där mina frågor/frågeformulär (se bilaga 1) formar en trygghet för ungdomarna. Det finns en möjlighet att ungdomarna är nervösa inför intervjusituationen eller att de har svårt, att på egen hand utan fastare ramar, finna något intressant från sin skolgång att delge. Frågeformuläret fungerar enligt Miller (2000), Trost (2005) och Bell (1999) även som en försäkran om att alla teman blivit behandlade då respondenterna tänkbart hoppar mellan de frågor och teman som ska behandlas. Detta underlättar enligt Salminen-Karlsson (1994) även analysarbetet av respondenternas berättelser.

För att erhålla en viss struktur använde jag därför ett frågeschema med fem teman/områden (se bilaga 1) som skulle avhandlas samt en rad underfrågor som skulle fungera som katalysator (Fejes & Thornberg, 2015; Eriksson-Barajas m.fl. 2013). Frågorna var av öppen karaktär vilket Gjems (1997) beskriver som frågor utan givna svar vilket ger en mer fyllig berättelse till skillnad mot en slutna fråga som oftast kan besvaras med ett ja alternativt nej. Även Trost (2005) förespråkar öppna frågor som ”hur” istället för ”varför” då intervjuaren söker respondenternas egna tankegångar, attityder, erfarenheter och upplevelser. De fem teman/områden som ingick i intervjuerna var inledande allmänna frågor, tiden före utredningen, initieringen och tiden under utredningen, tiden efter erhållandet av dyslexidiagnosen samt hur ungdomarnas livssituation ser ut idag. Inom dessa teman/områden

fick ungdomarna likt hur Eliasson (2006) beskriver det, stor frihet att berätta om sina erfarenheter och upplevelser. Detta gav mig möjlighet att fånga upp frågor och söka mer djupgående svar på de teman/områdena som väckt intresse. Varje tema/område behandlades till en upplevd mättnad erhöles genom att respondenten inte hade mer att tillföra inom det aktuella området. Eriksson-Barajas m.fl. (2013) belyser vikten av att uppmuntra respondenternas beskrivande berättande samt uppmärksamma och följa upp svaren. Dels för att en mättnad ska kunna uppnås dels för att undvika korta slentrianmässiga svar samt fånga upp eventuella missförstånd vad gäller frågorna.

Inledande intervju

Totalt genomfördes och transkriberades fyra djupgående intervjuer. Alla fyra intervjuer skrevs också om till berättelser. Den första intervjun som genomfördes kommer dock inte presenteras som en berättelse eller analyseras. Skälet till detta, samt varför jag inte benämner den som en pilotstudie kommer diskuteras i metoddiskussionen. Jag kommer däremot under rubrikerna ”val av undersökningsgrupp” och ”genomförande” att redogöra hur jag gick tillväga vid denna inledande intervju.

Val av undersökningsgrupp

Denna studie är baserad på tre djupgående berättelser med 22 åriga ungdomar. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver hur kvalitativa studier med intervjuer tenderar att ha antingen för få eller för många respondenter och understryker därför att det är studiens syfte som ska styra antalet respondenter. Då jag inte är ute efter att göra några statistiska beräkningar, generalisera till likartade områden eller pröva hypoteser blir studien inte lika känslig för att antalet respondenter skulle vara för få. För att materialet inte skulle bli oöverblickbart och ohanterligt gjorde jag ett aktivt val att begränsa antalet intervjuer till endast ett fåtal mer djupgående intervjuer (Trost, 2005). Detta då studiens syfte var att skildra och skapa förståelse för en period i respondenternas liv. Jag använde mig till en början av vad Eriksson-Barajas m.fl. (2005) beskriver som strategiskt urval vilket innebär att jag valde respondenter som utifrån studiens syfte kunde ha mycket att berätta. Det strategiska urvalet möjliggjorde samtidigt naturliga gränser för vilka som skulle inkluderas, urvalskriterierna var ungdomar mellan 18-25år som erhållit sin dyslexidiagnos under högstadiet. Avsikten med detta var att det enligt Humphrey och Mullins (2002) är en central period i ungdomarnas

identitetsskapande process och därmed påverkar och påverkas av ungdomarnas självbild och självkänsla. Hade ungdomarna erhållit diagnosen tidigare hade de sannolikt haft svårt att själv erinra sig och risken att minnena var överförda från vad föräldrarna eller andra personer berättat för dem hade ökat. Valet att utesluta ungdomar på högstadiet gjordes då det fanns en risk att de var mitt uppe i sin identitetsskapande process (Humphrey och Mullins, 2002). Hur och i vilken grad intervjuerna skulle påverka respondenterna positivt eller negativt hade jag inte möjlighet att förutse och ville därför inte riskera att någon ungdom skulle utsättas för psykiskt lidande. Ungdomar mellan 18-25 har enligt Armstrong och Humphreys (2009) nått längre i sitt identitetsskapande och är därför mindre känsliga för en intervjusituation. Chansen att de accepterat diagnosen var större och ungdomarnas högre grad av mognad medför en större förmåga att reflektera och se tillbaka på skolgången från ett annat perspektiv.

Anledningen till att jag inte valde vuxna att intervjua var med avsikten att ungdomarna skulle ha processen relativt färskt i minnet, men ändå ha gått klart sin obligatoriska skolgång.

Urvalet av respondenter delade nu de urvalskriterier som studien var tänkt att undersöka, ungdomar i 18-25års åldern som erhållit dyslexidiagnosen under högstadietiden. För att nå ut till respondenterna använde jag mig i den inledande intervjun samt i två av de tre andra intervjuerna av en vad Trost (2005) beskriver som nyckelperson inom ett dyslexiförbund. Det finns enligt Trost (2005) en risk med att använda nyckelpersoner då de medvetet eller omedvetet kan försöka styra urvalet till respondenter som exempelvis "har åsikter". Då nyckelpersonen endast hjälpte mig att informera om, samt distribuera mitt missivbrev (se bilaga 2) till medlemmarna i förbundet och kontakten sedan togs direkt mellan mig och potentiella respondenter, alternativt direkt mellan mig och respondenternas lärare eller nära släkting, såg jag inga risker med detta förfarande.

När missivbrevet (bilaga 2) var utskickat gjordes sedan vad Trost (2005) benämner som bekvämlighetsurval. Detta innebar att de tre första ungdomarna som ville delta och accepterade villkoren för intervjuerna tillfördes som respondenter. Respondenten till den inledande intervjun var den förste ungdomen att höra av sig. Jag fick tyvärr avböja åtta ungdomar/vuxna från intervju då de inte befanns inom urvalskriterierna. Till den sista intervjun gjordes ett bekvämlighetsval i avseendet att jag till viss del redan var bekant eller hade någon form av relation till respondenten sedan tidigare. Jag tog här direktkontakt med respondenten och bifogade mitt missivbrev. Detta kan enligt Salminen-Karlsson (1994) medföra risken att känsliga områden ej tas upp på grund av partiskhet och därmed uteblir helt från intervjun. Salminen-Karlsson (1994) anser att det ibland kan underlätta för respondenten

att berätta sin historia för en opartisk främling. Samtidigt framhåller Trost (1997) fördelen med att på något sätt känna till intervjuaren sedan tidigare då det skapar gynnsammare förutsättningar för att tillit och förtroende ska skapas, framförallt då intervjuerna är av narrativ och mer djupgående art där respondenterna är få och informationen i berättelserna möjligen är känslig att berätta.

Presentation av respondenterna

Agnes

Agnes är 22 år. Hon går idag en utbildning på en folkhögskola. Agnes erhöll sin dyslexidiagnos under sommarlovet inför årskurs 9.

Frank

Frank är 22 år. Han arbetar idag inom två praktiska yrken. Frank erhöll sin dyslexidiagnos under sommarlovet mellan årskurs 6 och 7.

Noel

Noel är 22 år. Han går idag en utbildning på en folkhögskola. Noel erhöll sin dyslexidiagnos i årskurs 9.

Genomförande

Som jag tidigare skrivit skickades ett missivbrev ut till samtliga respondenter, som en första kontakt där jag presenterade mig själv, studiens syfte samt de etiska förhållningssätt vilka låg som riktlinjer under studien. Detta gjordes enligt Bell (1999) för att respondenterna innan de tackat ja till medverkan skulle vara fullt medvetna om studiens syfte samt vilka rättigheter de hade. Respondenterna blev i missivbrevet informerade om att deltagandet var frivilligt och att de när som helst hade möjlighet att avsluta sin medverkan i studien. Respondenterna blev även informerade om att intervjun skulle spelas in och varför, samt att all information skulle behandlas konfidentiellt samt att intervjuerna endast kom att användas i studiesyfte. Det framkom även att de inspelade intervjuerna skulle raderas efter transkribering, att inga namn på respondenter, kontaktpersoner eller skolor skulle anges i uppsatsen samt att respondenten själv kunde välja plats för genomförandet av intervjun. Enligt Holme och Solvang (1997) och Trost (2005) ska detta göras för att respondenterna ska känna sig trygga och erfara intervjutillfället som naturligt. Forskningsetik handlar enligt Bell (1999) om en tydlighet kring

överenskommelserna mellan intervjuare och respondent. Bifogat missivbrevet fanns därför även en samtyckesblankett (se bilaga 3) till intervjun för att tydliggöra att respondenten tagit del av, samt förstått innebörden av och samtyckt till medverkan i studien. Respondenterna tog efter att de tagit del av missivbrevet sedan direkt eller indirekt genom att en lärare eller släkting kontakt med mig för att delta i studien.

Holme och Solvang (1997), Trost (2005) samt Miller (2000) betonar vikten av att respondenterna ska känna sig trygga och bekväma under intervjuerna fick respondenterna själv bestämma tid och plats för genomförandet vilket resulterade i att den inledande intervjun genomfördes hos en släkting till respondenten och varade i cirka en timme och fyrtio minuter, två intervjuer genomfördes i ett grupprum på ungdomarnas aktuella skola och varade i cirka en och en halv timme respektive en dryg timme. Den sista intervjun genomfördes i ett grupprum på respondentens tidigare skola och varade i cirka en timme och fyrtiofem minuter. Enligt Bell (1999) bör respondenterna vara delaktiga i beslutet om plats och tidpunkt så länge intervjuaren inte upplever tidspress eller att platsen gör att de inte kan vara ostörda. Då jag under intervjusituationen varken upplevde tidspress eller ansåg att lokalerna skulle påverka genomförandet såg jag inga problem med valen av tid och plats.

Stukát (2005) beskriver fördelarna med att vara väl förberedd inför intervjuerna med tanke på tekniken då många intervjuer spelas in. För att minimera riskerna med tekniken hade jag därför i förväg laddat batterierna, tagit med laddare samt testat att spela in innan själva intervjuerna för att se hur mikrofon och ljudupptagning på mobiltelefonen bäst fungerade. Intervjuerna inleddes med att jag presenterade mig själv jag öppnade upp mig själv och skapade därmed tillit och förtroende vilket ökade chanserna till ett givande utbyte. Goodson (2003) beskriver på liknande vis hur respondenternas berättelser kan innehålla känsliga och svåra upplevelser och det därigenom blir viktigt att inte bara kräva att ungdomen ska öppna sig och delge delar av sin livshistoria medan jag som intervjuare spelar in konversationen. Efter presentationen av mig själv förklarade jag syftet med studien och de etiska överväganden som skulle gälla under studiens gång. Jag försökte här även förklara intervjuprocessen samt hur och till vad det insamlade materialet skulle användas vilket enligt Goodson (2003) ökar chanserna att bygga upp ett förtroende mellan mig som intervjuare och ungdomarna. Även om denna information redan framgått via missivbrevet är det enligt Bell (1999) fördelaktigt att läsa upp och diskutera överenskommelserna även på plats. Möjligtvis hade respondenterna frågor eller funderingar över innehållet i missivbrevet då de innan själva intervjun haft tid att tänka efter. Samtyckesblanketten skrevs under av respondenterna för att,

som Trost (2005) och Miller (2000) beskriver, försäkras om att respondenterna hade informerats och frivilligt ställde upp på intervjun. Efter presentationen av mig själv och studiens syfte påbörjade jag ljudupptagningen och ställde några formella frågor om ålder, mejladresser, berättade att jag eventuellt skulle anteckna samt syftet med detta för att ytterligare lätta upp stämningen samt göra så att respondenterna glömde bort ljudupptagningen och kunde koncentrera sig på själva intervjun. Under intervjutillfällena försökte jag undvika komplexa formuleringar och använde mig istället av ett vardagsspråk vilket Miller (2000) framhåller som viktigt för att göra intervjun så smidig som möjligt. Fördelen med att tala på ett neutralt vis är enligt Kvale och Brinkmann (2009) även att minska det informella skeva maktförhållandet som kan uppstå mellan ungdomarna och mig som intervjuare. Ett på förhand upprättat frågeformulär (bilaga 1) med öppna frågor användes för att som Miller (2000) och Trost (2005) beskriver det, försäkra mig om att alla teman blivit behandlade då respondenterna tänkbart hoppar mellan de frågor och teman som ska behandlas. Det halvstrukturerade frågeformuläret bidrar även till struktur, vilket minimerar risken att frågor som redan behandlats återkommer vid flera tillfällen.

Jag genomförde en inledande intervju som transkriberades dagen efter. Dels för att se hur frågeformuläret fungerade, men även för att som Trost (2005) belyser det, analysera min egen roll i intervjun. Jag kunde därigenom se och höra vad som gjordes bra alternativt mindre bra för att sedan kunna göra ändringar inför nästkommande intervju. Smärre förändringar gjordes i frågeformuläret efter den inledande intervjun och jag blev mer medveten om min egen roll inför kommande tre intervjuer. Intervju två och tre genomfördes på samma dag och transkriberades dagarna efter. Inga förändringar gjordes inför den sista intervjun. Enligt Fejes och Thornberg (2015) kan transkriberingen vid livsberättelserna variera stort. Jag valde att transkribera ungdomarnas berättelser ord för ord. Dock skrevs orden ut i skriftspråk för att öka läsbarheten, men även för att vid senare tillfälle kunna använda delar av transkriberingarna som citat i de kommande narrativen (Bell, 1999). När intervjuerna var transkriberade skrevs de sedan om till livsberättelser med inkluderade citat. De fem områden/teman som jag haft som utgångsläge i mitt frågeschema blev nu efter sammanställning och tematisering reducerade till tre större teman/områden. Livsberättelserna skickades sedan i text och ljudformat till respondenterna för godkännande. Anledningen till detta är enligt Bell (1999) och Trost (2005) att låta respondenterna verifiera att forskaren tolkat livsberättelserna korrekt. Risken för missförstånd och missuppfattningar minimeras vilket gör att obehagliga överraskningar när studien väl är publicerad undviks. Även Goodson

(2003) belyser vikten av att få berättelserna godkända då det är en människas liv som kommer offentliggöras. Med undantag av ett faktafel angående ett årtal på skolbyte framkom inga oklarheter eller felaktigheter enligt respondenterna och berättelserna godkändes. Då jag senare under studiens gång utökade citaten i berättelserna samt gav respondenterna fingerade namn, så skickade jag namnförslagen samt citaten till respondenterna ytterligare en gång för godkännande. Samtliga respondenter godkände namnförslag och de utökade citaten.

Analys ur ett narrativt perspektiv

Fejes och Thornberg (2015) beskriver hur intervjusituationen, transkriberingen och analysen tillsammans skapar livsberättelsen. Enligt Johansson (2005) betyder analys en separation eller urskiljande av de olika delarna i studiens material för att sedan undersöka förhållandena dem emellan. Det finns dock enligt Johansson (2005) en mängd olika varianter av narrativa analyser, mer eller mindre detaljerade. Enligt Miller (2000) behöver forskare inte slaviskt följa en av metoderna utan kan använda metoderna och teknikerna pragmatiskt. Jag kommer därför nedan att beskriva de analysmetoder och tekniker jag använt mig av under analysarbetet genom hela studiens gång, vissa i större utsträckning och vissa i mindre utsträckning. Johansson (2005), Bergström och Boréus (2012) och Fejes och Thornberg (2015) beskriver Lieblich, Tuval-Mashiachs och Zibers (1998) modell för att organisera olika karaktärer av narrativ analys. Modellen innebär ett fokus på fyra olika varianter av analys som jag beskriver nedan. Det bör dock poängteras att dessa fyra varianter ofta förekommer i blandvarianter och därför sällan skildras som renodlade. De två första varianterna av narrativ analys är enligt Fejes och Thornberg (2015) ur ett helhetsperspektiv/holistiskt där varje berättelse analyseras var för sig med fokus på de perspektiv och infallsvinklar forskaren är intresserad av, exempelvis elevers upplevelser och erfarenheter av sin skolgång eller första dag i skolan.

Den första varianten av narrativ analys beskriver Fejes och Thornberg (2015) och Johansson (2005) som helhetsperspektiv/holistisk med fokus på innehåll vilket ofta innebär att hela respondentens livsberättelse används och varje livsberättelse behandlas som en helhet. Valda delar av en livsberättelse kan användas, då framförallt den inledande eller avslutande delen, men de måste dock alltid relateras till livsberättelsens helhet. Intresset ligger i vad som sägs och analysen fokuseras på innehållet. Den andra varianten av narrativ analys beskriver Fejes och Thornberg (2015) och Johansson (2005) som helhetsperspektiv/holistisk med fokus på formen. Även i denna variant ses varje livsberättelse som en helhet. Analysen fokuserar nu på

berättelsens struktur, handling och intrig samt hur saker sägs samt hur ofta. Frågor ställs kring berättelsens intrig, utveckling, vändpunkter och klimax. Till skillnad från de två ovan nämnda analysvarianterna är de två kommande fokuserade på delar eller teman av livsberättelserna. Fejes och Thornberg (2015) beskriver sökandet efter gemensamma drag för att sedan ordna dem i teman. Även variationer mellan olika berättelser inom ett och samma tema kan belysas.

Den tredje analysvarianten fokuserar enligt Fejes och Thornberg (2015) och Johansson (2005) på del/teman och innehåll, även känt som ”innehållsanalys”. Olika delar eller teman ur berättelserna identifieras och klassificeras för att sedan skrivas samman. I vid mening kan en del eller ett tema bestå/innehålla en elevs generella upplevelser och erfarenheter av sin skolgång. I en snävare mening kan en del eller ett tema bestå av upplevelser och erfarenheter av exempelvis elevernas relation till en viss situation eller fenomen så som sina klasskamrater och enligt Bergström och Boréus (2012) kan det till och med begränsas till kategorier om enstaka ord. Den fjärde och sista varianten av narrativ analys enligt Fejes och Thornberg (2015) och Johansson (2005) är den som fokuserar mot del/teman och form vilket innebär ett fokus mot det språkliga i delen/temat. Denna variant lyfter i samtliga berättelser fram vilka liknelser, metaforer, aktiva eller passiva yttranden eller lingvistiska drag för att se hur de används samt hur ofta. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) innebär ett narrativ en historia och anser i likhet med Fejes och Thornberg (2015) och Johansson (2005) att narrativa analyser fokuserar på de historier, strukturer och intriger som framkommer under intervjuerna. Även berättelsernas innebörd, tillfälliga och sociala handlingar och språkliga utseende och strukturer ingår i en narrativ analys. Analysen kan dock även bestå av ett återskapande av flera berättelser för att möjliggöra en mer innehållsrik och nyanserad historia. Jag har som framgår av redovisningen av berättelserna samt av berättelserna i övergripande teoretisk belysning valt den tredje varianten av narrativ analys som fokuserar på del/tema och innehåll, även om redovisningarna har beröringspunkter med de andra varianterna.

Trovärdighet och tillförlitlighet

Trost (2005) beskriver hur reliabilitet innebär att en fråga erhåller samma svar vid skilda tidpunkter. En förutsättning för att svaren blir desamma även vid upprepade tillfällen är att förhållandena eller respondenten är statisk i sina åsikter, föreställningar och handlingsätt. Enligt Trost (2005) är människan inte statisk utan deltar konstant i processer där människan samtidigt är en medaktör. Nya erfarenheter genom situationer och möten med andra gör att åsikter och föreställningar succesivt förändras vilket i sin tur medför att även

beslutsunderlaget för svaren kommer att förändras med tiden. Med detta synsätt förändras respondenternas föreställningsvärld fortlöpande vilket innebär att svaren på frågorna, resultaten, också kommer att skilja sig från tidpunkt till tidpunkt. Trost (2005) beskriver att validitet innebär att frågan eller instrumentet verkligen ger svar på, eller mäter det som frågan eller instrumentet var avsett att mäta. Trost (2005) och Fejes och Thornberg (2015) anser dock att tillförlitlighet och trovärdighet passar bättre än reliabilitet och validitet vid kvalitativa studier då intervjuaren strävar efter en förståelse av respondenternas tankar, känslor och beteendemönster. För att uppnå trovärdighet och tillförlitlighet i studien krävs det att man som forskare är noggrann och metodisk vad gäller informationsinsamlingen och vid analysarbetet av det insamlade materialet. Då jag använt mig av förstahandsinformation från ungdomar som själv erhållit en dyslexidiagnos och som är delaktiga i den företeelse som jag studerat resulterar det i en empirinära redovisning av det insamlade materialet. Enligt Fejes och Thornberg (2015) innebär det bland annat att undvika missförstånd och missuppfattningar i det insamlade intervjumaterialet. För att säkerställa tillförlitligheten i studien och för att försäkra mig om jag uppfattat respondenterna rätt lät jag dem, liksom Miller (2000) rekommenderar, läsa igenom, kommentera eller komplettera sina berättelser innan jag påbörjade analysarbetet för att låta respondenterna verifiera att jag tolkat deras livsberättelser korrekt samt för att minimera risken för missförstånd och missuppfattningar.

Trost (2005) beskriver svårigheterna med att i kvalitativa studier och intervjuer kunna påvisa att analyserna och materialen är trovärdiga och att insamlingsmetoden är relevant i relation till studiens syfte och problemformulering. Detta innebär att jag varit tydlig i mina reflektioner vad gäller de etiska aspekterna tillsammans med intervjuerna, resultaten samt analyserna. Risken finns annars att studien upplevs som mindre trovärdig. I samband med trovärdighet och tillförlitlighet bör jag enligt Trost (2005) även behandla objektiviteten i studien och då både vad gäller mig som intervjuare och respondenterna. Respondenterna hade möjligen förutfattade meningar om vad jag som intervjuare ville få kännedom om, alternativt hade de en egen agenda på vad de själv ville delge. Jag som intervjuare är heller inte helt nollställd i en intervjusituation och måste fundera över min påverkan i intervjusituationerna. Det blev därför viktigt att synliggöra och motivera hur materialet samlats in samt hur resonemangen kring analysarbetet fortskridit. Det är enligt Trost (2005) viktigt att resonera kring egna och respondenternas förväntningar och påverkan på varandra. Det är enligt Dalen (2013) även av stor vikt att tydligt klargöra sin egen förförståelse och erfarenheter av fenomenet som ska studeras för att möjliggöra en granskning av hur förförståelsen påverkat analysförfarandet och

därmed tolkningen av intervjuresultaten. Jag har därför synliggjort min förförståelse och den kontext jag befann mig i, dels i ett eget avsnitt men även fortgående i analysen.

Etiska överväganden

Som en första kontakt med respondenterna skickades ett missivbrev ut (bilaga 2). I missivbrevet presenterade jag mig själv, studiens syfte samt de etiska beaktande jag utgått ifrån. Stukát (2005) beskriver dem som informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav samt nyttjandekrav. Informationskravet innebär enligt Dalen (2013), Stukát (2005) och Kvale och Brinkmann (2009) att informera respondenterna om studiens allmänna syfte, hur studien är upplagd samt hur berättelserna kommer att användas. Samtyckeskravet innebär enligt Stukát (2005), Kvale och Brinkmann (2009), Trost (2005) och Bell (2011) att medverkan i studien är frivillig och att respondenterna har rätt att inte svara på alla frågor samt har rätt att avbryta sin medverkan när som helst utan att det blir någon påföljd. Trost (2005) anser att informerat samtycke ska göras skriftligt för att försäkra sig om att respondenterna är fullt medvetna om de rättigheter de har.

Konfidentialitetskravet innebär enligt Dalen (2013), Kvale & Brinkmann (2009) och Trost (2005) att ingen information som kan identifiera respondenterna i studien kommer att avslöjas. Här innefattas även anonymitet vilket innebär att inga utmärkande egenskaper, kännetecken eller namn på respondenterna kommer att skrivas ut i studien. För att värna om ungdomarnas integritet har jag därför bland annat valt fingerade namn samt ej tagit med namn på skolor, utbildningar, städer o.s.v. Konfidentialitetskravet blev i denna studie särskilt väsentligt med tanke på den narrativa ansatsen med djupgående intervjuer samt få respondenter. Möjligheten att identifiera respondenterna blir lättare då informationen är omfattande och detta är enligt Salminen-Karlsson (1994) ett problem som alla "life history" och "life story" användare möter. Enligt Salminen-Karlsson (1994) finns det dock en risk med att ändra allt för mycket i berättelserna då autenticiteten lätt går förlorad. Nyttjandekravet innebär enligt Stukát (2005) att informationen från intervjuerna endast kommer att användas i studiesyfte och därmed inte nyttjas av någon annan. Förutom de ovan nämnda etiska övervägandena har jag även funderat på och tagit hänsyn till intervjusituationens påverkan på ungdomarna, under samt efter intervjutillfället. Denna påverkan redogör jag närmare för i metoddiskussionen. Det är enligt Trost (2005) viktigt att jag som intervjuare tar i beaktande de tankar och minnen som intervjun väcker då de kan vara obehagliga för respondenterna.

Resultat – tre berättelser

Under resultatredovisningen kommer jag att redovisa de tre unika berättelserna utifrån tre stora temana, tiden före utredningen, initiering och utredning samt gymnasieskolan och hur ungdomarna har det idag. Jag redovisar berättelserna tematiskt en och en och kopplar dem till relevant litteratur för att sedan göra individuella analyser av berättelserna. Invävt i berättelserna finns direkta citat från respondenterna, detta för att lyfta fram ungdomarnas egna ord. Utan att påverka innehållet har citaten i berättelserna redigerats från tal till skriftspråk, detta för läsvänlighetens skull. Ungdomarna har godkänt användandet av citaten samt de smärre ändringar som gjorts. Berättelsernas längd är framförallt kopplade till samtalens längd även om mindre innehållsmässiga aspekter finns. Varje berättelse avslutas med en teori- och forskningsanknuten analys.

Agnes berättelse om tiden före utredningen

Agnes upplevde den första tiden i skolan som jobbig. ”Jag minns att det var jobbigt, min mamma har vetat från att jag började i första klass att jag har dyslexi. Hon märkte det direkt på mig. Så ja, det var väldigt jobbigt för att ingen trodde på oss”. Det fanns en lärare som Agnes hade förtroende för som verkade förstå Agnes situation och försökte hjälpa till att få igång en utredning. ”Där var en lärare, när jag gick mellan ettan och sexan, hon försökte också med rektorn, att vi kanske skulle göra en utredning, men rektorn var ju bestämd att det inte skulle göras någon utredning på mig. Men den läraren var den enda som jag kunde gå till, så jag vände mig alltid till henne, så fort jag började känna att jag inte orkade mer. Då gick jag in till hennes klassrum istället, och satt med hennes klass”. Övriga personal samt rektorn på skolan bedömde inte att Agnes hade dyslexi utan ansåg att det berodde på att hon inte kunde koncentrera sig. ”Alla sa att jag inte kunde koncentrera mig, både lärarna och rektorn”. Det gjordes inga språkliga tester på Agnes trots att mamman och bekanta till familjen gjorde påtryckningar. Skolan pekade på bristande koncentrationsförmåga. Agnes upplevde detta som väldigt jobbigt då hjälpen uteblev, vilket ledde till att Agnes började avvika från skolan. ”Så det var jättejobbigt, jag var nästan aldrig i skolan, jag fick ju inte hjälpen i skolan så då tänkte jag, vad ska jag då göra där. Så då var jag hemma vissa dagar och gick till skolan vissa dagar”. Agnes tyckte det var väldigt svårt att lära sig läsa och det var inte förrän i årskurs fem som hon kunde läsa med någorlunda flyt. ”Det tog ju fortfarande tid för mig att läsa en text men jag kunde läsa den flytande utan att stava varje ord. Men ja, det var väldigt jobbigt”. Agnes fick under skoltid gå till en specialpedagog och för att få hjälp med läsningen och

skrivningen. Detta stöd upplevdes inte som en hjälp för henne då hon missade väldigt mycket av de arbetsområdena som klassen arbetade med. Detta gjorde att hon var efter både i läsningen och i ämneskunskaperna. Agnes var den enda från klassen som gick iväg till specialpedagogen vilket gjorde att hon inte ville vara där. ”Från min klass var det bara jag, jag kände att jag inte vill vara här, jag vill ju smälta in i klassen som alla andra gjorde. Men dom skickade iväg mig dit. Vissa gånger gick jag inte dit, då gick jag hem istället”. Klasskamraterna retade till och från henne för hennes stavning vilket gjorde att hon kände sig annorlunda. Agnes mamma pratade mycket med henne hemma om situationen i skolan och om dyslexin och fungerade därigenom som ett starkt stöd.

Analys

Agnes upplevde den första tiden i skolan som mödosam. Hon fick inget stöd i skolan trots att hennes mamma hade pekat på Agnes läs- och skrivsvårigheter och att hon därmed var i behov av stöd i skolan. Det uteblivna stödet i skolan gjorde att Agnes började avvika från skolan och stannade istället hemma.

Jag minns att det var jobbigt, min mamma har vetat från skolstart i första klass att jag har dyslexi. Hon märkte det direkt på mig. Så ja, det var väldigt jobbigt för att ingen trodde på oss... så det var jättejobbigt, jag var nästan aldrig i skolan, jag fick ju inte hjälpen i skolan så då tänkte jag, vad ska jag då göra där. Så då var jag hemma vissa dagar och gick till skolan vissa dagar.

Jämförelser kan här göras med SBU:s (2014) rapport där det framkommer att elever som har dyslexi men som inte blir utredda och erhåller en dyslexidiagnos troligen upplever en högre grad av ångslan samt en sämre självbild.

Agnes upplevde sin mamma som ett starkt stöd under denna period då de samtalade mycket hemma om situationen i skolan och om dyslexin. Det fanns även en lärare som Agnes hade förtroende för som verkade förstå Agnes situation och försökte hjälpa till att få igång en utredning.

Där var en lärare, när jag gick mellan ettan och sexan, hon försökte också med rektorn, att vi kanske skulle göra en utredning, men rektorn var ju bestämd att det inte skulle göras någon utredning på mig. Men den läraren var den enda som jag kunde gå till, så jag vände mig alltid till henne, så fort jag började känna att jag inte orkade mer. Då gick jag in till hennes klassrum istället, och satt med hennes klass.

Johnson (2003) framhåller på liknande vis ett socialt stöd, en tillhörighet som exempelvis vänner, familj eller annan person i omgivningen som fungerar som en skyddande faktor mot stress, motgångar och misslyckanden. En god självkänsla i kombination med viktiga andra, ett socialt stöd, gör att Agnes klarar av såväl motgångar och misslyckanden i skolan. Har Agnes istället en låg självkänsla samt saknar viktiga andra, ett socialt stöd, kan konsekvenserna för Agnes skolgång bli allvarliga enligt Johnsons (2003) resonemang.

Agnes fick de under de första skolåren gå till en specialpedagog för att få hjälp med läsningen och skrivningen vilket klasskamraterna till och från retade henne för.

Från min klass var det bara jag, jag kände att jag inte vill vara här, jag vill ju smälta in i klassen som alla andra gjorde. Men dom skickade iväg mig dit. Vissa gånger gick jag inte dit, då gick jag hem istället.

Jämförelser kan göras med Goffmans (2014) beskrivning av hur människor genom olika förväntningar och stereotypa krav i samhället gör att människor blir socialt, psykiskt eller fysiskt avvikande från den norm som finns i samhället och i detta fall i skolan. Att Agnes på något sätt avviker från omgivningens eller samhällets normer och stereotypa krav kallar Goffman (2014) för stigmatisering. Detta stigma har inte blivit uppenbart förrän Agnes började skolan och det blev än mer uppenbart för henne då hon ensam från klassen skulle gå iväg till specialpedagogen för att arbeta med läsningen och skrivningen. Agnes valde här att avvika från skolan och inte visa sina tillkortakommanden för att skydda sin självkänsla. Paralleller kan även dras till resultaten i McNultys (2003) studie som visar att elever med dyslexi ofta ser tillbaka på sin uppväxt som problematisk vad gäller självbild och självkänsla. Eleverna upplevde sig som annorlunda, missförstådda och att de ofta fick kämpa med återkommande offentliga misslyckanden i skolan vilket i sin tur ledde till känslor av skam.

[Franks berättelse om tiden före utredningen](#)

Franks första skolår upplevdes som bra då han följde med i skolarbetet och hade sina vänner. ”Då var självförtroendet ändå relativt i topp, för då brydde man sig inte så mycket om skolan, man hade ju annat i tankarna då också. Man hade vänner och var ute och lekte. Så skolan blev mindre viktig för mig”. Det var inte förrän i årskurs 2 eller 3 när de började läsa och skriva som Frank märkte hur lång tid det tog för honom. ”Jag kände att jag kom efter hur mycket jag än kämpade. Där började jag känna att det var någonting, jag var kass helt enkelt. Jag märkte det själv, men jag sa ju ingenting, man ville ju vara som alla andra”. I årskurs 3 kände Frank

att han började tappa kontrollen över skolsituationen. Även om Frank själv kände av att han fick kämpa väldigt mycket med skolarbetet för att ändå inte komma upp i klasskamraternas nivå så berättade han inte något för sina föräldrar. Franks lärare uppmärksammade inte hans läs- och skrivsvårigheter utan ansåg att Frank var omogen och att han skulle mogna med tiden. Frank fick dock stöd genom att gå i en lite mindre grupp i ämnet svenska en halvtimme två gånger i veckan där de tränade läsning och övade på klockan. ”Ja det var en liten extragrupp som vi hade där man fick glosor av en speciallärare inom parantes, hon var ju aldrig speciallärare, men hon hjälpte alla som låg lite efter... det var klockan kommer jag ihåg, jag hade problem där också ju, jag fattade ju inte kvart i, tio i, fem i, allt det där, det satte ju inte sig. Jag minns där att klockan satt jag och försökte lära mig upp till sexan och då hade jag fortfarande problem med det”. Lektionerna i den lilla gruppen pågick under ordinarie undervisning vilket gjorde att Frank kände att han kom än längre bak i skolarbetet jämfört med sina klasskamrater. ”Då missade man det som klassen gjorde, så då kom jag ännu mer efter. Men hon hade ju inga andra tider, för hon hade ju hur många andra ungar som helst”.

Den lilla gruppen bestod av Frank från sin klass samt några få elever från en annan klass som läste svenska 2. Frank upplevde att de andra eleverna lärde sig mycket snabbare än honom vilket var en törn på självförtroendet. ”Till och med dom lärde sig snabbare än vad jag gjorde. Det var där i trean som det började gå utför. Jag valde att göra annat före skolan, jag valde att gå emot allting”. I årskurs 4 satte skolan ihop de två befintliga klasserna till en stor klass med närmare 50 elever som undervisades av tre lärare vilket gjorde att Frank fick ännu mindre hjälp i klassrummet. ”Sen kom fyran, då sattes klasserna ihop som var i samma ålder. Och när dom sattes ihop så fick vi tre nya lärare, så där var tre lärare på 47 elever. Då, där vände hela. Där blev jag en helt annan människa. Jag kunde säga vad som helst till en lärare, jag brydde mig inte länge. Jag slog i sönder saker hur ofta som helst. Jag bara visade att jag var missnöjd. Jag fick inte fram det på något annat sätt”. Frank kände nu hur lärarna tog avstånd från honom då de inte orkade med hans utåtagerande beteende. Det var även i årskurs 4 som det blev lärarbyte i den lilla gruppen. Den nya läraren hade en mjukare personlighet och passade Frank bättre. Frank hade en mentor som ännu ej var färdigutbildad lärare som han kände någon form av trygghet tillsammans med vilket gjorde att Frank lugnade ned sig i mentorns sällskap.

Analys

Frank första skolår upplevdes som bra då han följde med i skolarbetet, hade vänner och han upplevde att han hade ett tämligen bra självförtroende.

Då var självförtroendet ändå relativt i topp, för då brydde man sig inte så mycket om skolan, man hade ju annat i tankarna då också. Man hade vänner och var ute och lekte. Så skolan blev mindre viktig för mig.

Jämförelser kan här göras med Goffman (2014) som beskriver hur stigma som inte är synliga och initialt inte påverkar interaktionen med omgivningen, blir först då de tilldelas en specifik arbetsuppgift eller hamnar i en specifik situation där deras stigma blir uppenbara som de blir medvetna om hur deras stigma möjligen kan påverka dem.

Det var inte förrän i årskurs 2 eller 3 som Frank märkte hur mycket han behövde kämpa med skolarbetet jämfört med sina klasskamrater. Det var nu han började bli medveten och känna av sitt stigma.

Jag kände att jag kom efter hur mycket jag än kämpade. Där började jag känna att det var någonting, jag var kass helt enkelt. Jag märkte det själv, men jag sa ju ingenting, man ville ju vara som alla andra.

Frank upplevde det allt svårare att leva upp till den bild som han hade av sig själv, samt de normer och förväntningar som skolan ställde på honom. Då han inte fick det stöd i skolan som han var i behov av upplevde Frank det svårt att själv påverka sin situation, hur mycket han än kämpade. På liknande vis beskriver Burden och Burdett (2005) att en anledning till om eleverna lyckas bra i skolan är deras attityd och motivation att lära samt deras egen uppfattning om hur långt de kan nå genom egen påverkan.

Det var när Frank kom allt längre bak i skolarbetet och samtidigt upplevde att han inte kunde påverka situationen som han började tappa kontrollen över skolsituationen. Detta ledde till att Frank valde att göra annat före skolan, han valde att gå emot allting och blev periodvis utåtagerande mot framförallt pedagogerna på skolan.

Ja det var en liten extragrupp som vi hade där man fick glosor av en speciallärare inom parantes, hon var ju aldrig speciallärare, men hon hjälpte alla som låg lite efter... då missade man det som klassen gjorde, så då kom jag ännu mer efter... till och med dom lärde sig snabbare än vad jag gjorde. Det var där i trean som det började gå utför. Jag valde att göra annat före skolan, jag valde att gå emot allting... sen kom fyran, då sattes klasserna ihop som var i samma ålder. Och när dom sattes ihop så fick vi tre nya lärare, så där var tre lärare på 47 elever. Då, där vände hela. Där blev jag en helt annan människa. Jag kunde säga vad som helst till en lärare, jag brydde mig inte länge. Jag slog i sönder saker hur ofta som helst. Jag bara visade att jag var missnöjd. Jag fick inte fram det på något annat sätt.

Humphrey och Mullins (2002) beskriver på likartat vis att en följd av elevernas frustration, misslyckande och exkludering kan leda till överkompensation eller urladdning vilket visar sig genom förtryck mot andra elever eller att eleverna blir aggressiva. På liknande sätt beskriver Terras, Thompson och Minnis (2009) i sin studie att elever med dyslexi upplever en lägre självkänsla och oftare är emotionellt ansträngda vilket kan uttrycka sig i bland annat beteendesvårigheter. Elever som skämdes och kände sig otillräckliga hade en större benägenhet till dåligt beteende och sämre motivation till sina studier vilket också stöds av Burton (2004). Franks utagerande beteende kan enligt Singer (2007) vara ett sätt att försvara sin självkänsla och är ofta den första strategin som eleverna med dyslexi använder för att hantera situationen av återkommande akademiska misslyckanden.

Noels berättelse om tiden för utredningen

Noel minns att de första skolåren flöt förbi utan några speciella hinder eller upplevda svårigheter i skolan. ”Vad jag kan komma ihåg så var det inget speciellt, att jag hade det extremt svårt i skolan liksom, allt flöt på tills jag började sjuan. Det var då jag började märka en hel del”. Det var likaså inga lärare som uppmärksammade eller fattade misstanke om att Noel skulle ha svårt med läsningen eller skrivningen i skolan. ”Det var ju det som var det roliga, att ingen märkte någonting”. Noel hade under de första skolåren ett relativt bra självförtroende och trivdes bra i skolan där han hade bra kompisar. ”Man var ju barn liksom, så man var ju inte hur stöddig som helst. Nej jag var nog rätt så normal, inget utstickande så. Jag gillade skolan, jag hade bra kompisar där, så det var ändå kul på ett sätt ”.

Analys

Noel första skolår flöt förbi utan några speciella hinder eller upplevda svårigheter i skolan. Noel hade under de första skolåren ett relativt bra självförtroende och trivdes bra i skolan med sina vänner.

Vad jag kan komma ihåg så var det inget speciellt, att jag hade det extremt svårt i skolan liksom, allt flöt på tills jag började sjuan. Det var då jag började märka en hel del... det var ju det som var det roliga, att ingen märkte någonting... man var ju barn liksom, så man var ju inte hur stöddig som helst. Nej jag var nog rätt så normal, inget utstickande så. Jag gillade skolan, jag hade bra kompisar där, så det var ändå kul på ett sätt.

Jämförelser kan här göras med Goffman (2014) som beskriver att en del stigma inte blir uppenbara förrän vid någon speciell tidpunkt eller i en speciell situation. Noels upplevde

under de första skolåren sig inte stigmatiserad då det ej var synligt och initialt inte påverkade situationen i skolan. Noel hade ännu inte tilldelats någon specifik arbetsuppgift eller hamnat i en specifik situation där stigmat blivit uppenbart. Paralleller kan göras med Giddens (2003) som beskriver hur ungdomar socialiseras in i en skolkultur och den livsstil och de normer som existerar i skolan. Noel har under de första skolåren fått lära sig vilka sociala roller och förväntningar som han förmodas uppfylla i olika situationer i skolan. Han har uppfyllt de förväntningar som skolan haft på honom vilket gjort att han inte upplevt någon stigmatisering. Noel har därmed haft en lyckad socialisationsprocess in i skolkulturen.

Agnes berättelse om initieringen och utredningen

När Agnes skulle börja årskurs 7 bytte hon skolan till en närliggande skola. ”Det kändes bra, för man hade ju alltid ett hopp om att man ska få hjälpen. Man var ju så pass gammal att man började inse det själv, ja att någonting var ju inte som det skulle”. Lärarna på den nya skolan uppmärksammade att Agnes hade svårigheter i skolan och ibland fick utbrott och kontaktade därför hennes mamma. Agnes mamma ville återigen genomföra en dyslexiutredning då hon misstänkte att det fanns en anledning till Agnes beteende och svårigheter med språket. ”... eller när jag fick utbrott om man säger så, då ringde dom min mamma, och min mamma sa hela tiden att det måste ligga någonting bakom beteendet. För hon kan ju inte vara så irriterad i kroppen hela tiden, om det inte är någonting... men dom vägrade, dom vägrade ju totalt att göra en utredning”. Skolan menade dock att det berodde på att Agnes låg efter i utvecklingen samt att hon hade svårt att koncentrera sig. Det gjordes därför inga individuella språkliga tester och hjälpen med skolarbetet uteblev. Eventuellt gjordes det prov med hela klassen för att testa den språkliga förmågan, men Agnes hade börjat undvika skolan och då framförallt provsituationer. ”Jag visste ju redan att det inte skulle gå som det var tänkt, så jag undvek ganska mycket i skolan då, jag gick typ aldrig dit”. Då Agnes mamma under alla skolår misstänkt att Agnes hade dyslexi och hade velat göra en dyslexiutredning var Agnes inte främmande med ordet dyslexi. Agnes märkte själv att hon låg väldigt mycket efter i skolarbetet när hon jämförde sig med sina klasskamrater.

Efter många års upprepande försök beslutade skolan i slutet av årskurs 8 att det skulle genomföras en dyslexiutredning. Agnes kände sig lite kluven till utredningen. ”Det var nog både och för jag var ju fortfarande så pass ung, så jag ville ju inte vara annorlunda. Men sen var det för mammas skull också, så hon skulle kunna andas ut lite. Och sen för mitt eget bästa, jag hade ju märkt att allt inte var som det skulle, jag var ju inte på samma nivå som mina

klasskompisar. Så jag ville ju veta, jag var lite nyfiken på om det var som min mamma hade sagt eller om det var någonting helt annat”. Utredningen genomfördes i slutet av årskurs 8 samt under sommaren inför årskurs nio. Det framkom då att Agnes hade grav dyslexi. ”Jag fick en känsla av att, detta vill ju inte jag ha. Jag vill ju vara som alla andra, så det var många känslor”. Agnes upplevde ett virrvarr av känslor under denna period men började på något vis acceptera sin erhållna dyslexidiagnos. ”Jag får väl leva med detta, det är ingenting som skadar mig, det är ju bara någonting som finns där”. Agnes var inte helt införstådd med vad dyslexi innebar samt vilka möjligheter till hjälp som fanns och som hon hade rätt till. ”Nej det enda jag visste var att jag hade svårt att läsa och skriva, det var det enda jag visste, inte vilka hjälpmedel man kunde få eller om man kunde få någon annan hjälp eller vad det mer kunde vara”. Under utredningen undrade hennes klasskamrater och vänner varför hon var frånvarande från lektionerna och varför hon gick på alla möten. Agnes var då öppen med utredningen och berättade både för klasskamrater och för lärarna att hon genomgick en dyslexiutredning och senare också erhöll en dyslexidiagnos. ”Jag berättade, jag var nästan alltid på möten och liknande. Så folk frågade till sist varför jag aldrig var i skolan. Så jag berättade att jag gör en dyslexiutredning och sen när jag fick dyslexidiagnosen så berättade jag att jag hade dyslexi. Så alla fick veta det till sist”. När utredningen var gjord och familjen fått utlåtandet på att Agnes erhållit en dyslexidiagnos fick hon en dator i skolan. ”Det enda hjälpmedlet jag fick var en dator. Men de sa aldrig vad jag skulle göra med den. Så jag satt ju där med facebook och tittade på mina roliga saker”.

Agnes kände inte att där fanns någon lärare som hjälpte eller pratade med henne om utredningen och dyslexin. Agnes minns att logopeden berättade om olika hjälpmedel, vilka det fanns samt vilka hon hade rätt att få tillgång till i skolan. Hon upplevde att det var mycket information under besöken hos logopeden vilket gjorde att det var svårt att minnas och ta till sig allt. ”Det enda jag kommer ihåg är att dom berättade om hjälpmedel, att där fanns hjälpmedel som jag hade rätt till i skolan, men jag minns inte mer sen. Sen kan det ha varit att jag inte var så intresserad av det just då. Det var så mycket annat att ta in så man lyssnade inte på det. Men min mamma har berättat och förklarat jättemycket efter”. Agnes hade väldigt lågt självförtroende under sin högstadietid men visade det aldrig utåt. ”Jag visade inte det, jag har aldrig visat mina svaga sidor. Jag har alltid visat en tuffare sida, blivit sur istället för att gå och gråta. Men jag hade jättedåligt självförtroende tror jag”.

Analys

Lärarna på den nya skolan uppmärksammade att Agnes hade svårigheter i skolan samt att hon ibland fick utbrott.

... eller när jag fick utbrott om man säger så, då ringde dom min mamma, och min mamma sa hela tiden att det måste ligga någonting bakom beteendet. För hon kan ju inte vara så irriterad i kroppen hela tiden, om det inte är någonting... men dom vägrade, dom vägrade ju totalt att göra en utredning.

Humphrey och Mullins (2002) beskriver på liknande vis att elevernas frustration och misslyckande kan leda till överkompensation eller urladdning som kan visa sig genom att eleverna blir aggressiva. Likaså beskriver Terras, Thompson och Minnis (2009) i sin studie att elever med dyslexi upplever en lägre självkänsla och oftare är emotionellt ansträngda vilket kan uttrycka sig i bland annat beteendessvårigheter.

Agnes hade börjat undvika skolan och då framförallt provsituationer. Hon visste att hon hade svårt för skolan och såg därmed inte syftet med att vara i skolan och stannade därför ofta istället hemma.

Jag visste ju redan att det inte skulle gå som det var tänkt på proven, så jag undvek ganska mycket i skolan då, jag gick typ aldrig dit.

Jämförelser kan här göras med Goffman (2014) som beskriver att stigma som inte är synliga blir först då de tilldelas en specifik arbetsuppgift eller hamnar i en specifik situation där deras stigma blir uppenbara som de blir medvetna om hur deras stigma möjligen kan påverka deras sociala interaktion med andra. Människor med stigma utvecklar enligt Goffman (2003) knep för att kunna klara av de situationer som uppstår deras stigma, vilket benämns som skylning. Agnes skylning bestod av att stanna hemma och därmed undvika de situationer då henne stigma blev synlig. Många människor, oavsett om människan är stigmatiserad eller ej, använder sig rutinmässigt av skylning, medvetet som omedvetet för att försvara sig mot de allmänna åsikter som förknippas med hans eller hennes stigma. Det finns normer i samhället som majoriteten uppfyller, men då det finns en så pass stor mångfald av normer innebär det att det alltid kommer att finnas en stor mängd människor som kommer till korta. Stigma, större som mindre, förekommer således överallt i samhället där det existerar identitetsnormer.

Då Agnes själv märkte att hon låg väldigt mycket efter i skolarbetet när hon jämförde sig med sina klasskamrater började hon nu själv fundera över dyslexin och sina svårigheter med läsningen och skrivningen.

...jag hade ju märkt att allt inte var som det skulle, jag var ju inte på samma nivå som mina klasskompisar.

Goffman (2014) beskriver på liknande vis, vad andra människor upplevelser som hans eller hennes tillkortakommande blir oundvikligen, om ens bara tillfälligt, en självuppfyllande profetia där han eller hon upplever att de inte riktigt svarar mot de förväntningar som begärs av honom eller henne. Jämförelser kan även göras med Giddens (2003) socialisationsprocess där människan lär sig vilka sociala roller och förväntningar som de förmodas uppfylla i olika situationer och position i samhället. När Agnes jämförde sig med klasskamraterna upplevde hon ett tillkortakommande, hon uppfyllde inte de förväntningar som skolan hade på henne.

Under utredningen undrade hennes klasskamrater och vänner varför hon var frånvarande från lektionerna och varför hon gick på alla möten.

Jag berättade, jag var nästan alltid på möten och liknande. Så folk frågade till sist varför jag aldrig var i skolan. Så jag berättade att jag gör en dyslexiutredning och sen när jag fick dyslexidiagnosen så berättade jag att jag hade dyslexi. Så alla fick veta det till sist.

På liknande sätt beskriver Goffman (2014) att en del stigma inte blir uppenbara förrän vid någon speciell tidpunkt eller i en speciell situation, exempelvis vid skolstarten eller vid en utredning. Om personens stigma då inte är bekant för omgivningen sedan tidigare, i detta fall för klasskamraterna och lärarna på skolan, och heller inte synbart kan personens dilemma bli om han eller hon ska berätta om sitt stigma eller inte. Agnes gjorde här ett aktivt val att vara öppen med utredningen och berättade både för klasskamrater och för lärarna att hon genomgick en dyslexiutredning och senare också erhöll en dyslexidiagnos.

Agnes upplevde inte att där fanns någon lärare som hjälpte eller pratade med henne om utredningen och innebörden med dyslexin. Hon minns att logopeden berättade för henne, men att det var för mycket information på en och samma gång vilket gjorde att det var svårt att minnas och ta till sig allt.

Det enda jag kommer ihåg är att dom berättade om hjälpmedel, att där fanns hjälpmedel som jag hade rätt till i skolan, men jag minns inte mer sen. Sen kan det ha varit att jag inte var så intresserad av det just då. Det var så mycket annat att ta in så man lyssnade inte på det. Men min mamma har berättat och förklarat jättemycket efter.

Jämförelser kan här göras med McNulty (2003) som belyser vikten av hur utredningen, presentationen av diagnosen, dess innebörd och dess konsekvenser förklaras och menar att det krävs återkommande förklaringar, med fokus på elevens styrkor för att eleven ska acceptera

och kunna anpassa sig till diagnosen på ett positivt sätt. På liknande sätt beskriver Ingesson (2007) att många av ungdomarna i hennes studie inte visste eller förstod vad deras dyslexidiagnos innebar förrän långt efter att de hade erhållit diagnosen vilket Ingesson bedömer som en bidragande faktor för elevernas lägre självbild. Detta stöds även av Thompson och Minnis (2009) som beskriver att en god förståelse för dyslexidiagnosen gynnar utvecklandet av en sund självkänsla.

Agnes hade väldigt lågt självförtroende under sin högstadietid men visade det aldrig utåt. Hon visade istället en tuffare sida för att skydda sin självkänsla.

Jag visade inte det, jag har aldrig visat mina svaga sidor. Jag har alltid visat en tuffare sida, blivit sur istället för att gå och gråta. Men jag hade jättedåligt självförtroende tror jag.

Denna känsla av underlägsenhet kan enligt Goffman (2014) bidra till en permanent känsla av osäkerhet inom personen om vad omgivningen ska tycka och tänka om henne. Denna osäkerhet finns alltid med, i kontakten med nya människor, i nya situationer och personen med stigma lever därmed i en kronisk osäkerhet om var han har sin omgivning samt hur de kommer att reagera och bete sig mot honom eller henne. Även resultaten i McNultys (2003) studie visar att elever med dyslexi ofta ser tillbaka på sin uppväxt som problematisk vad gäller självbild och självkänsla. Eleverna upplever sig som annorlunda, missförstådda och de får ofta kämpa med återkommande offentliga misslyckanden i skolan vilket i sin tur leder till känslor av skam.

Franks berättelse om initieringen och utredningen

Franks mamma började bli orolig för hans studieresultat samt hans förändrade beteende i skolan och tog därför kontakt med läraren till den lilla gruppen som misstänkte att det eventuellt kunde vara dyslexi. ”Jag hade ingen aning om vad det var för något. Men jag visste ju redan själv att jag hade svårt att läsa och skriva”. När Frank gick i årskurs 6 började hans mamma själv att söka information om dyslexi och hon fann ganska snart att det var uppenbart att han kunde ha dyslexi. Franks mamma ställde sig väldigt frågande till varför skolan inte uppmärksammat detta tidigare. Läraren som varit i den lilla gruppen upp till årskurs 4 hade sagt att det handlade om omognad och att det definitivt inte var något annat som låg bakom Franks svårigheter med läsningen och hans förändrade beteende. Franks mamma gav inte upp utan drev fram en dyslexiutredning genom en logopedmottagning utanför skolan där det under

sommarlovet mellan årskurs 6 och årskurs 7 framkom att Frank hade grav dyslexi. ”Min mamma gav inte upp då, som tur var. Så vi gick dit och satt i ett rum och gjorde massa prov, man skulle lyssna, höra och skriva. Då sa dom att jag hade riktig dyslexi, att ingen hade kunnat se det på mig var det sjukaste sa dom”.

På logopedmottagningen berättade dom vad dyslexi var för något samt innebörden och vilka hjälpmedel som fanns att tillgå. ”Det var mycket information. Det var ju sommarlov så jag tänkte inte så mycket på det, jag var ute med vänner direkt efter. Dom berättade men jag förstod ändå inte riktigt vad det var”. Frank kände sig dock relativt glad över utredningen då det gav svar på varför han hade haft det så svårt med sitt skolarbete. ”Men man var ändå glad på något sätt, för det var någonting som gjorde att jag var lite annorlunda inom skolan. Så på något sätt, innerst inne, så kändes det nog rätt så bra”. Han berättade inte för sina vänner att han varit på en dyslexiutredning och erhållit dyslexi då han skämdes över diagnosen och inte ville sticka ut och vara annorlunda jämfört med sina vänner eller klasskompisar. ”Jag höll tyst för att jag skämdes, det lät ju dåligt. Det är ju något negativt att man är sämre än alla andra i skolan. Så jag berättade aldrig för någon”.

När Frank skulle börja årskurs 7 på en ny skola fick de i svenska och engelska välja olika grupper efter inlärningsstilar/arbetstakt. Han valde gruppen med ett långsammare arbetstempo. ”Bara det var ju relativt bra för mig. Det var en helt ny sak för oss, att skolan letade efter vilken nivå man var på. Det var hur fint som helst jämfört med tidigare skola med 47 elever intryckta i en klass”. Frank upplevde att de nya grupperingarna passade honom bra då gruppen med ett långsammare tempo endast innehöll tio elever vilket gjorde att han fick mer ro i kroppen. Franks mamma tog i skolstarten i årskurs 7 kontakt med den nya skolan och berättade om hans dyslexi för att han skulle få hjälp med skolarbetet direkt. Där fanns bland annat en NO-lärare som tog Frank och en klasskamrat åt sidan och försökte hjälpa dem individuellt då hon märkte att de behövde extra stöd med skolarbetet. Frank såg detta som positivt, att lärarna försökte och brydde sig. ”Det var ju relativt nytt där också, men lärarna visste lite mer. Dom visste inte riktigt vad dyslexi var men dom visste att det fanns och dom försökte ändå hjälpa”. Frank såg den nya skolan som en räddning då det kändes som en nystart. ”Det var räddningen att jag kom till högstadieskolan och att jag kom ifrån den gamla skolan. Jag hade ju förstört så mycket redan där, så det var som att börja om. Ja jämfört med sexan så var jag en helt annan människa.

På högstadiet började jag komma tillbaka, jag började få ro, jag började tänka efter lite”.

Frank kände att han lugnade ner sig på den nya skolan vilket dels berodde på alla nya intryck

så som nya klasskompisar, att han nu var yngst på skolan, nya lärare och olika lektionssalar för varje ämne. Frank fick samtidigt inte samma negativa ledarroll i den nya klassen som han haft på tidigare skola. Han kände dock fortfarande att det var kämpigt i skolan och hade svårt att komma ikapp vilket gjorde att motivationen för skolan var relativt låg. ”Det var helt sjuk när jag började på högstadiet, att jag klarade det jag klarade egentligen. Jag låg så mycket efter, från årskurs 4. Där slutade jag mer eller mindre att göra någonting i skolan fram till årskurs 6”. Frank fick kämpa oerhört mycket med skolarbetet i årskurs 7 då han hade kunskapsluckor från de tidigare skolåren. Han fick använda dator under lektionerna i engelska vilket upplevdes som väldigt befriande. Frank fick även läroböcker som var lättlästa. Men han saknade dock att få texterna upplästa för sig som han fick hjälp med hemma av sin mamma. Frank blev allt mer skoltrött och motivationen började tryta. När han kände att han inte orkade skolarbetet så började han nu att avvika från skolan. ”Kände jag att jag inte orkade, då gick jag hem, jag brydde mig inte. Jag ville ju inte ens dit, jag var bara tvungen att gå dit, sen så när jag hade checkat in där ett tag så kunde jag sticka igen. Då gick jag hem och satte mig framför datorn och spelade istället, då kom jag före mina kompisar i spelet, det var ju skitbra för mig”. Frank hade vid denna tid väldigt lågt självförtroende och brydde sig väldigt lite om skolarbetet. ”Självförtroendet var rätt lågt tror jag, jag hade inget självförtroende egentligen. Det är svårt att säga, för jag brydde mig inte om någonting. Det fanns inget som betydde något för mig förutom mitt datorspel och mina vänner”.

I årskurs 8 slutade Franks lärare som hade undervisat i den mindre gruppen i svenska/so. Han fick nu samtidigt ett anpassat schema med färre ämnen med endast en lärare i olika mindre grupperingar för att han skulle orka skolgången. Frank upplevde detta som positivt då han tidigare hade lätt för att avvika från skolan mellan lektionerna. ”I årskurs 8 och 9 fick jag komma in med en lärare istället för olika lärare. När jag kände att jag inte orkade med lektionerna så gick jag hem innan, för då hade vi rast när vi skulle byta klassrum”. Franks närvaro i skolan ökade och han kände att han började känna en ro i kroppen. Han kände att skolan började bli roligare, vilket gjorde att han stannade kvar i skolan istället för att gå hem. En bidragande faktor till att Frank inte gick hem var även den nya läraren som det hade skapats en relation till. ”Vi skapade en relation som gjorde att jag fick skuld känslor om jag stack, så då kunde jag lika bra vara kvar. Man kände sig taskig att lämna, för han brydde sig, man visste att han brydde sig och det var det som gjorde att man stannade kvar”. Frank kände att skolan började vända, skolarbetet gick allt bättre och han trivdes allt mer i skolan. ”Skolan blev ju roligare, för jag kunde helt plötsligt mycket mer. Jag fick in mycket mer information

och jag orkade mer”. Frank trivdes med det nya schemat och med den nya läraren. ”Jag lärde ju känna läraren, han blev en förebild för mig. Han brydde sig och han var där, man visste om man gick dit att han var där, då var det lugnt”. Frank kände att den nya läraren inte hade så stora kunskaper om dyslexi men han var nyfiken och ville lära sig mer om det. Frank och den nya läraren etablerade en tät kontakt vilket gjorde att Franks mamma blev allt mindre orolig för hans skolgång. Skolan började nu anpassa allt mer efter Franks behov.

Franks självförtroende blev allt bättre i högstadiet då han trivdes och kände att han började behärska skolarbetet igen. ”Självförtroendet var ju riktigt bra. Nu kunde jag ju saker, jag lärde mig mycket. För mig att komma ifatt, det var en sjukt stor grej. Jag var ju så efter redan, jag hade precis lärt mig klockan när jag gick ut sexan ungefär, och sen sätta sig på högstadiet och kunna läsa två böcker rakt upp och ned, det är så stort hopp”. Frank lade allt större vikt vid skolarbetet och kände i årskurs 9 sig väl förberedd inför gymnasiet som han såg fram emot. ”Jag kände att jag var rätt stabil då. Jag kom ju rätt långt. Det var tur att läraren gjorde matte A med mig på högstadiet. Jag kunde ju redan boken när jag fick den på gymnasiet, annars hade jag inte klarat den. Det är bara från högstadiet som jag har lärt mig någonting”. Frank avslutade högstadiet med en förväntan om ett roligt praktiskt gymnasieprogram.

Analys

Frank erhöll dyslexidiagnosen under sommarlovet mellan årskurs 6 och årskurs 7. På logopedmottagningen berättade de vad dyslexi var för något samt innebörden och vilka hjälpmedel som fanns att tillgå. Frank kände sig relativt glad över utredningen då det gav svar på varför han hade haft det så svårt med sitt skolarbete.

Det var mycket information. Det var ju sommarlov så jag tänkte inte så mycket på det, jag var ute med vänner direkt efter. Dom berättade men jag förstod ändå inte riktigt vad det var... men man var ändå glad på något sätt, för det var någonting som gjorde att jag var lite annorlunda inom skolan. Så på något sätt, innerst inne, så kändes det nog rätt så bra.

Jämförelser kan göras med Ingesson (2007) som beskriver att många av ungdomarna i hennes studie inte visste eller förstod vad deras dyslexidiagnos innebar förrän långt efter att de hade erhållit diagnosen vilket Ingesson bedömer som en bidragande faktor för elevernas lägre självbild.

Frank berättade inte för sina vänner att han varit på en dyslexiutredning och senare erhållit dyslexi då han skämdes över diagnosen.

Jag höll tyst för att jag skämdes, det lät ju dåligt. Det är ju något negativt att man är sämre än alla andra i skolan. Så jag berättade aldrig för någon.

Jämförelser kan göras med Goffmans (2014) beskrivning av situationen som misskrediterad alternativt misskreditabel. Då Franks stigma inte var bekant för omgivningen sedan tidigare, i detta fall Franks nya skola, och heller inte synbart, blev Franks dilemma om han skulle berätta om sitt stigma eller inte. Frank gick nu, sedan han bytt skola, inte längre iväg till en liten grupp för att arbeta med en speciallärare. Den nya skolan hade istället valmöjligheten att välja grupper utifrån lärstilar. Frank valde då gruppen med ett långsammare arbetstempo vilket passade honom bra. Franks stigma blev därmed inte synligt för hans klasskamrater/vänner, de hade ingen vetskap om dyslexiutredningen och han berättade inte något för dem. Frank erfor därmed situationen som misskreditabel.

Frank kände sig allt lugnare på den nya skolan vilket dels berodde på alla nya intryck så som nya klasskompisar, att han nu var yngst på skolan, nya lärare och olika lektionssalar för varje ämne. Frank fick samtidigt inte samma negativa ledarroll i den nya klassen som han haft på tidigare skola.

Det var räddningen att jag kom till högstadieskolan och att jag kom ifrån den gamla skolan. Jag hade ju förstört så mycket redan där, så det var som att börja om. Ja jämfört med sexan så var jag en helt annan människa. På högstadiet började jag komma tillbaka, jag började få ro, jag började tänka efter lite.

Jämförelser kan här göras med hur Goffman (2014) beskriver samhället som en teater, en social arena där människor antar, spelar och skiftar mellan olika roller beroende på hur människan upplever och tolkar situationen. Frank upplevde den nya skolan som en nystart och presenterade sig själv, medvetet som omedvetet med en ny roll. Klasskamraterna och lärarna tolkade, gav mening och respons på Franks nya roll vilket blev en positiv upplevelse för honom. Paralleller kan även göras med den sekundära fasen av socialisation där vänner, skola, skolpersonal och massmedia nu ligger i fokus i socialisationsprocessen. Det var i samspel med dessa kontexter som Frank lärde sig vilka sociala roller, förväntningar, normer och värderingar som var aktuella i den nya skolkulturen och som han förmodades att uppfylla (Giddens 2003).

Frank kände fortfarande att det var kämpigt i skolan och hade svårt att komma ikapp de kunskapsluckor han hade från tidigare årskurser vilket gjorde att motivationen för skolan var relativt låg. Frank blev allt mer skoltrött vilket gjorde att han började avvika från skolan.

Kände jag att jag inte orkade, då gick jag hem, jag brydde mig inte. Jag ville ju inte ens dit, jag var bara tvungen att gå dit, sen så när jag hade checkat in där ett tag så kunde jag sticka igen. Då gick jag hem och satte mig framför datorn och spelade istället, då kom jag före mina kompisar i spelet, det var ju skitbra för mig... självförtroendet var rätt lågt tror jag, jag hade inget självförtroende egentligen. Det är svårt att säga, för jag brydde mig inte om någonting. Det fanns inget som betydde något för mig förutom mitt datorspel och mina vänner.

Jämförelser kan göras med Singers (2007) studie som visade att den första strategin som eleverna med dyslexi använde för att hantera situationen av återkommande akademiska misslyckanden var att försvara sin självkänsla vilket Frank gjorde genom att avvika från skolan. Det var i skolan som Franks stigma blev synlig, det var då han tilldelades en specifik arbetsuppgift eller hamnade i en specifik situation där hans stigma blev uppenbara. Goffman (2014) beskriver på liknande vis hur personer med stigma utvecklat knep för att kunna klara av de situationer som uppstår deras stigma vilket benämns som skylning, vilket Frank gjorde genom att undvika skolan. Många människor, med eller utan stigma, använder sig rutinmässigt av skylning, medvetet som omedvetet för att försvara sig mot de allmänna åsikter som förknippas med hans eller hennes stigma.

Frank fick anpassad studiegång och det fanns nu bara ett klassrum med en lärare som undervisade och hjälpte honom med skolarbetet vilket fick Frank att känna en ro i kroppen.

I årskurs 8 och 9 fick jag komma in med en lärare istället för olika lärare. När jag kände att jag orkade med lektionerna så gick jag hem innan, för då hade vi rast när vi skulle byta klassrum... vi skapade en relation som gjorde att jag fick skuld känslor om jag stack, så då kunde jag lika bra vara kvar. Man kände sig taskig att lämna, för han brydde sig, man visste att han brydde sig och det var det som gjorde att man stannade kvar... jag lärde ju känna läraren, han blev en förebild för mig. Han brydde sig och han var där, man visste om man gick dit att han var där, då var det lugnt. Skolan blev ju roligare, för jag kunde helt plötsligt mycket mer. Jag fick in mycket mer information och jag orkade mer.

En bidragande faktor till att Frank inte gick hem var den nya pedagog som Frank hade skapat en relation till vilket Johnson (2003) beskriver som ett socialt stöd, en tillhörighet som exempelvis vänner, familj och i detta fall en pedagog, viktiga andra, som fungerade som en skyddande faktor mot stress, motgångar och misslyckande.

Frank kände att skolan började vända, skolarbetet gick allt bättre, han klarade av arbetsuppgifter och han trivdes allt mer i skolan.

Det var helt sjukt när jag började på högstadiet, att jag klarade det jag klarade egentligen. Jag låg så mycket efter, från årskurs 4. Där slutade jag mer eller mindre att göra någonting i skolan fram till årskurs 6... självförtroendet var ju riktigt bra. Nu kunde jag ju saker, jag lärde mig mycket. För mig att komma ifatt, det var en sjukt stor grej. Jag var ju så efter redan, jag hade precis lärt mig klockan när jag gick ut sexan ungefär, och sen sätta sig på högstadiet och kunna läsa två böcker rakt upp och ned, det är så stort hopp... det är bara från högstadiet som jag har lärt mig någonting.

Jämförelser kan göras med Burden och Burdett (2005) som anser att en anledning till om eleverna lyckas bra i skolan är deras attityd och motivation att lära samt deras egen uppfattning om hur långt de kan nå genom egen påverkan. Frank upplevde nu att han fick stöd och därmed kunde påverka sina studier vilket gjorde att han blev lugnare och mer motiverad till skolarbetet. Jämförelser kan även göras med Humphrey och Mullins (2002) som anser att det finns ett samband mellan elevernas studieresultat, deras sociala relation till sin omgivning samt deras acceptans för sin diagnos. Även McNulty (2003) beskriver hur elevernas självkänsla ökat efter det att de erhållit sin dyslexidiagnos och de fått anpassningar och stöd i skolan och menar på så sätt att en tidig identifiering och diagnostisering gynnar eleverna.

Noels berättelse om initieringen och utredningen

Inför årskurs 7 blev det ett naturligt byte av skola. Noel tyckte då att skolan blev allt svårare. Han hamnade i en klass där klasskamraterna var studiemotiverade och satsade på höga betyg. ”Jag satsade bara på att få godkänt när de andra klasskamraterna satsade på att få mycket väl godkänt. Det var svårt för mig att bara få godkänt. Jag trodde att det var normalt, att det var jag som var lite sämre i skolan, jag visste ju inte riktigt vad det var som var fel... jag hade ju ingen aning om vad dyslexi var för något, så det fanns det ingen tanke på”. I årskurs 7 uppmärksammade en av Noels lärare att han hade språkliga svårigheter. ”Jag har för mig att det var någon uppsats som jag hade, som läraren hade kollat på och misstänkte någonting. Så läraren tog in mig själv och pratade med mig och berättade att hon misstänkte att jag hade dyslexi”. Noel kände en lättnad över att det kanske fanns en förklaring till att han hade det svårt att klara av sitt skolarbete. ”Det kanske inte bara är jag som har problem. Det kanske är något som ligger bakom, att jag ändå är normal men har det lite svårare bara”. En dyslexiutredning påbörjades i årskurs 7 för att utröna om det var dyslexi eller ej. Läraren som

hade initierat dyslexiutredningen slutade dock på skolan vilket fick som följd att dyslexiutredningen glömdes bort. ”Det var mest på skolan som dom pratade med mig om dyslexin och gjorde några tester. Men sen hamnade det mellan stolarna när läraren slutade och då sa jag inte till mina föräldrar att det var någonting på gång, för jag visste ju inte”. I ämnena svenska och engelska gick Noel till en mindre grupp för att ha undervisning. Dessa grupper var indelade i fem olika nivåer varav Noel gick i den lägsta där det fanns möjlighet att få extra stöd.

I skolår 9 uppmärksammade Noels lärare i svenska hans språkliga svårigheter. ”Min svensklärare i nian misstänkte ju någonting, tyvärr lite sent, men ja, hon fick upp mig att göra tester och kolla av vad det kunde vara. Ja då kör vi på det sa jag”. Testerna visade tecken på språkliga svårigheter så en dyslexiutredning startades. Noel träffade logoped och genomförde några språkliga tester vid ett par tillfällen och träffade skolpsykologen för genomförande av WISV-test. ”Sen fick jag göra ett IQ-test och efter det sa hon att det inte är min hjärna det är fel på, så det måste vara dyslexi”. Noel förstod under utredningen inte riktigt vad alla testerna innebar och vad meningen med dem var. Utredningen var klar i årskurs 9 och det var då Noel erhöll sin dyslexidiagnos vilket upplevdes som en lättnad. ”Jag gillade ju inte skolan så mycket, men jag kämpade på. Det var svårt fram tills nian, men sen blev det lätt eftersom jag då fick min diagnos”. Efter utredningen upplevde Noel att det blev betydligt lättare med skolarbetet. Läraren i svenska gav honom exempelvis större texter samt uppläst material, datorer med headset fanns redan på skolan. Noel upplevde att han allt mer förstod hur han skulle arbeta för att lära sig lättast. I och med att skolarbetet blev lättare kunde han nu satsa på de lite högre betygen i vissa ämnen även om han var väldigt nöjd med godkända resultat. ”Utan henne hade jag nog inte klarat av högstadiet, hon hjälpte mig otroligt mycket och tog varje individ för sig själva. Hon kollade vad jag behövde och hjälpte mig med det, det är jag tacksam för. Så det blev stora skillnader, i alla ämnen. Jag fick mycket lättare hjälp av alla andra lärare sen också, de hängde på, så det var jättebra”.

Noel förstod fortfarande inte helt innebörden med dyslexin. ”De berättade inte så mycket vad det innebar, det var bara att jag skulle göra ett test. Nej det var väldigt tyst om dyslexin, jag visste knappt vad dyslexi var för något... så det var ju inte lätt på det sättet, jag visste bara att om jag fick större text och jag fick det uppläst så hjälpte det... det var min svensklärare. Hon pratade lite med mig, men det var bara att jag hade dyslexi och vilken hjälp jag skulle få. Men inte så mycket annars”. Hemma hos Noel pratades det inte så mycket om dyslexin.

Föräldrarna var mest tacksamma att de nu visste vad det var som gjort att det varit kämpigt i

skolan och att han nu fick stöd vilket gjorde skolarbetet mycket lättare för honom. Noel berättade inte rakt ut till sina klasskompisar att han erhållit dyslexi, men de förstod eftersom han fick större text och ljudböcker. Han noterade ingen skillnad på klasskamraternas bemötande mot honom utan han upplevde att de accepterade situationen. Där fanns dock andra elever på skolan som tryckt ned och mobbat honom från årskurs 7. De var inte lika förstående och dyslexin gav dem nu ytterligare en anledning att trycka ned honom. ”De som inte gillade mig, gillade mig tyvärr ännu mindre nu när de fick reda på att jag hade ett hinder. Självförtroendet var ju lågt, jag blev ju väldigt nedtryckt av mina skolkamrater från sjuan till nian”. Även om årskurs 9 blev ett lyft för Noel så upplevdes högstadieperioden som helhet betungande, både vad gäller de skolkamrater som tryckte ned honom samt de svårigheterna han upplevde med skolämnen. Årskurs 9 var en period då Noel började finna sig själv och acceptera dyslexin. ”Det var en jobbig period, men man började hitta sig själv och dyslexin, man fick reda på vem man var”.

Analys

I årskurs 7 uppmärksammade en av Noels lärare hans språkliga svårigheter. Noel kände en lättnad över att det kanske fanns en förklaring till att han hade svårigheter att klara av sitt skolarbete.

Jag har för mig att det var någon uppsats som jag hade, som läraren hade kollat på och misstänkte någonting. Så läraren tog in mig själv och pratade med mig och berättade att hon misstänkte att jag hade dyslexi... det kanske inte bara är jag som har problem. Det kanske är något som ligger bakom, att jag ändå är normal men har det lite svårare bara.

Noels upplevelse av tillkortakommande kan jämföras med Goffmans (2014) beskrivning av vad andra människor upplevelser som hans eller hennes tillkortakommande som oundvikligen, om ens bara tillfälligt, blir en självuppfyllande profetia där han eller hon upplever att de inte riktigt svarar mot de förväntningar som begärs av honom eller henne. Det finns missgynnade människor som inte alls är, eller känner sig stigmatiserad. Så även om Noel hade upplevt att han hade de svårare med skolarbetet än sina klasskamrater så blev hans stigma inte uppenbart för honom förrän läraren misstänkte att Noel eventuellt kunde ha dyslexi (Goffman, 2014).

En dyslexiutredning startades och Noel erhöll sin dyslexidiagnos i slutet av årskurs 9, vilket upplevdes som en lättnad. Noel hade upplevt sin skolgång på högstadiet som väldigt mödosamt vad gäller skolarbetet.

Min svensklärare i nian misstänkte ju någonting, tyvärr lite sent, men ja, hon fick upp mig att göra tester och kolla av vad det kunde vara. Ja då kör vi på det sa jag... sen fick jag göra ett IQ-test och efter det sa hon att det inte är min hjärna det är fel på, så det måste vara dyslexi... jag gillade ju inte skolan så mycket, men jag kämpade på. Det var svårt fram tills nian, men sen blev det lätt eftersom jag då fick min diagnos.

Glazzard (2010) beskriver på liknande vis hur elevernas självförtroende ökade då de erhållit sin dyslexidiagnos då de bättre kunde skilja sina svårigheter från sin intelligens. Jämförelser kan även göras med Johnson (2003) som betraktar självkänslan som en skyddande buffert. Den inre självkänslan som människan tidigt fått given fungerar här som en underliggande tillgång, en "kudde" som beskyddar människan mot bakslag och motgångar. Med en god självkänsla kan Noel inifrån lättare hantera och bemöta krävande upplevelser, stress och motgångar och därmed ha en mer optimistisk syn på tillvaron och dess åtagande. Denna skyddande buffert är dock inget skolan kan luta sig tillbaka mot då det enligt Armstrong och Humphreys (2008) blir svårare för elever att ta till sig sin dyslexidiagnos ju äldre de blir, speciellt då eleverna är över 16 år. En anledning till detta kan vara den starka identitetsutvecklingen i tonåren och de rekommenderar därför psykologisk hjälp eller stöd vid diagnostisering för elever över 16 år.

Efter utredningen upplevde Noel att det blev betydligt lättare med skolarbetet då läraren som initierat utredningen började ge honom det stöd som han var i behov av.

Utan henne hade jag nog inte klarat av högstadiet, hon hjälpte mig otroligt mycket och tog varje individ för sig själva. Hon kollade vad jag behövde och hjälpte mig med det, det är jag tacksam för. Så det blev stora skillnader, i alla ämnen. Jag fick mycket lättare hjälp av alla andra lärare sen också, de hängde på, så det var jättebra.

Noel upplevde ett oerhört stöd i pedagogen som stöttade och förstod hans behov. På liknande vis beskriver Johnson (2003) förutom en inre självkänsla även socialt stöd, tillhörighet som exempelvis vänner, familj eller som i detta fall en pedagog, som en skyddande faktor mot stress och motgångar.

Noel förstod fortfarande inte helt innebörden med dyslexin även om pedagogen till viss del hade beskrivit olika hjälpmedel som fanns och kunde underlätta för honom.

De berättade inte så mycket vad det innebar, det var bara att jag skulle göra ett test. Nej det var väldigt tyst om dyslexin, jag visste knappt vad dyslexi var för något... så det var ju inte lätt på det sättet, jag visste bara att om jag fick större text och jag fick det uppläst

så hjälpte det... det var min svensklärare. Hon pratade lite med mig, men det var bara att jag hade dyslexi och vilken hjälp jag skulle få. Men inte så mycket annars.

Jämförelser kan här göras med Singer (2007) som anser att det i uppmuntran ingår att förklara diagnosens betydelse och konsekvenser av dyslexin för eleven så att denne förstår vad diagnosen innebär. Även McNulty (2003) belyser också vikten av hur utredningen, presentationen av diagnosen, dess innebörd och dess konsekvenser förklaras och menar att det krävs återkommande förklaringar, med fokus på elevens styrkor för att eleven ska acceptera och kunna anpassa sig till diagnosen på ett positivt sätt.

Noel noterade ingen skillnad på klasskamraternas bemötande mot honom utan upplevde att de accepterade att han erhållit en dyslexidiagnos. Där fanns dock andra elever på skolan som tryckt ned och mobbat honom från årskurs 7.

De som inte gillade mig, gillade mig tyvärr ännu mindre nu när de fick reda på att jag hade ett hinder. Självförtroendet var ju lågt, jag blev ju väldigt nedtryckt av mina skolkamrater från sjuan till nian. Jag gillade ju inte skolan så mycket, men jag kämpade på. Det var svårt fram tills nian, sen i nian var det lätt eftersom jag fick min diagnos.

Jämförelser kan göras med Goffmans (2014) beskrivning av hur människan lätt kan glömma bort, eller bortse från, att alla människor mer eller mindre möter motgångar och bekymmer i livet som de måste genomgå. Allmänna normer och identitetsvärden existerar inte i renodlad form, dock drabbar dessa normer och identitetsvärden, mer eller mindre, människors dagliga liv oavsett om människan är stigmatiserad eller ej. Stigma, likväl större som mindre avvikelser, förekommer således överallt i samhället där det existerar identitetsnormer.

Årskurs 9 var en period då Noel började finna sig själv och acceptera dyslexin samtidigt som skolarbetet gick allt bättre.

Det var en jobbig period, men man började hitta sig själv och dyslexin, man fick reda på vem man var.

Humphrey och Mullins (2002) belyser på liknande sätt vikten av att eleverna accepterar och lyckas anpassa sig till sin diagnos då en förnekelse av diagnosen gör intryck på deras föreställning om skolan. På liknande vis lyfter Armstrong och Humphrey (2008) fram att elever som gjort en positiv anpassning till sin diagnos, accepterat den, var mer motiverade till sina studier och benägna att ta emot stöd från omgivningen. Det visade sig även att dessa elever var mer framgångsrika i sina studier och anpassade sig till de svårigheter som dyslexin medförde.

Agnes berättelse om gymnasieskolan och hur hon har det idag

Efter högstadiet påbörjade Agnes gymnasiet med en förhoppning att nu få stöd i skolan, men insåg relativt fort att hon inte skulle få någon hjälp där heller. ”Det hade gått så pass lång att jag struntade i det, för båda gymnasieskolorna jag gick på, sa att här på denna skola får du hjälp. Ett litet ljus kanske kom men det släcktes lika snabbt igen, för det visade sig att jag inte fick någon hjälp. Skolorna pratade bara mycket, men dom gjorde aldrig någonting, så jag började skolka jättemycket på gymnasiet”. Agnes gick aldrig klart någon gymnasieutbildning. Agnes mamma kämpade hårt under hela Agnes skoltid för att hon skulle få till en utredning och få hjälp med skolarbetet. Den ständiga kontakten med skolan upplevdes som jobbig för Agnes, vilket ledde till många bråk hemma mellan Agnes och hennes familj. Idag är Agnes mest tacksam för att hennes mamma inte gav upp och kämpade för hennes skolgång. Agnes har idag accepterat sin dyslexidiagnos även om det tagit lång tid. ”Det har faktiskt tagit en lång tid, men jag har förändrats börjat acceptera det. Jag vet att jag har det, ja det är bara att leva med det, vad ska jag göra? Livet går inte under bara för att du har dyslexi. Jag tänker faktiskt inte så mycket på det. Jag vet att jag har det och man kan se det när jag skriver. Vissa ord kan jag hoppa över och vissa bokstäver glömmer jag helt, men det skrattar jag bort idag. Det är som det är”.

Som hjälpmedel använder Agnes idag ofta sin mobiltelefon för att kontrollera hur ord stavas. Hon lyssnar ofta talböcker vilket hon uppskattar väldigt mycket. ”Jag lyssnar på böcker, det känns ganska skönt för jag har nästan aldrig läst en bok i hela mitt liv och nu kan jag lyssna på den istället för att läsa den själv”. Agnes är idag väldigt öppen med sin dyslexi och hon upplever en stor förståelse och acceptans från sin omgivning. Hon ser fördelar med att vara öppen med sin dyslexi då det ger en större förståelse för fel som kan uppstå när de skriver till varandra. Agnes läser idag vidare på en eftergymnasial utbildning vilket hon inte hade kunnat föreställa sig för några år sedan då hennes förtroende för skolverksamheter var då borta. ”Ja jag var ju lite tveksam här i början, för jag tänkte ännu en skola som säger att du ska få stöd om du kommer dit. Ja det har jag hört jättemånga gånger. Men jo, det fixade sig här, det hade jag aldrig kunnat tänka mig innan”. Agnes trivs idag väldigt bra med studierna och den hjälp hon får ”Mitt självförtroende just nu är på topp. Det har blivit jättebra”.

Analys

Agnes fick ingen bra start på gymnasiet då hon relativt fort insåg att hon inte skulle få något stöd med skolarbetet vilket gjorde att hon började skolka allt mer. Agnes gick aldrig klart någon gymnasieutbildning.

Det hade gått så pass lång att jag struntade i det, för båda gymnasieskolorna jag gick på, sa att här på denna skola får du hjälp. Ett litet ljus kanske kom men det släcktes lika snabbt igen, för det visade sig att jag inte fick någon hjälp. Skolorna pratade bara mycket, men dom gjorde aldrig någonting, så jag började skolka jättemycket på gymnasiet.

Jämförelse kan göras med Ingessons (2007) studie som visade att dyslexielevs akademiska självbild generellt var låg. Många av eleverna valde att gå på yrkesförberedande program på gymnasiet eller hade valt att inte fullborda gymnasiestudierna. Jämförelser kan även göras med Goffman (2014) som beskriver hur känsla av underlägsenhet kan bidra till en permanent känsla av osäkerhet inom personen om vad omgivningen ska tycka och tänka om honom eller henne.

Agnes läser idag vidare på en eftergymnasial utbildning, vilket hon inte hade kunnat föreställa sig för några år sedan då henne självförtroende inför skolarbetet var väldigt lågt.

Ja jag var ju lite tveksam här i början, för jag tänkte ännu en skola som säger att du ska få stöd om du kommer dit. Ja det har jag hör jättemånga gånger. Men jo, det fixade sig här, det hade jag aldrig kunnat tänka mig innan.

Resultaten i McNultys (2003) studie visar på likartat vis att elever med dyslexi ofta ser tillbaka på sin uppväxt som problematisk vad gäller självbild och självkänsla. De fick ofta kämpa med återkommande offentliga misslyckanden i skolan vilket i sin tur ledde till känslor av skam. Jämförelser kan även göras med Glazzard (2010) och Humphrey och Mullins (2002) som beskriver hur tidigare forskning visar på att dyslexin påverkar eleverna negativt vad gäller självbilden och självkänslan. Agnes låga akademiska självbild kan skildras med Burdens (2008a) förklaring till att människors tankar och upplevelser om sig själva sannolikt är nära besläktade med deras upplevelser av egna prestationer.

Agnes trivs idag väldigt bra med studierna och den hjälp hon får vilket gjort att hennes motivation ökat och hennes självförtroende ligger på topp. Agnes har idag accepterat sin dyslexidiagnos även om det tagit lång tid.

Mitt självförtroende just nu är på topp. Det har blivit jättebra... det har faktiskt tagit en lång tid, men jag har förändrats, börjat acceptera det. Jag vet att jag har det, ja det är bara att leva med det, vad ska jag göra? Livet går inte under bara för att du har dyslexi. Jag tänker faktiskt inte så mycket på det. Jag vet att jag har det och man kan se det när

jag skriver. Vissa ord kan jag hoppa över och vissa bokstäver glömmer jag helt, men det skrattar jag bort idag. Det är som det är.

På liknande vis beskriver Burden (2008a) att när eleven väl erhållit sin diagnos och rätt stödinsatser gjorts bör eleverna kunna utveckla sin akademiska självbild på ett tillfredställande sätt i takt med sin kognitiva utveckling. Även McNulty (2003) beskriver hur elevernas självkänsla ökat efter att de erhållit sin dyslexidiagnos och de fått anpassningar och stöd i skolan och menar på så sätt att en tidig identifiering och diagnostisering gynnar eleverna. Paralleller kan även göras till studier av Armstrong och Humphrey (2008) där det framkommer att elever som gjort en positiv anpassning till sin diagnos, accepterat den, var mer motiverade till sina studier och benägna att ta emot stöd från omgivningen. Det blir därmed eftersträvansvärt att i god tid kunna förutspå vilka elever som riskerar svårigheter av dyslektiska drag för att dessa elever tidigt ska kunna få anpassade stödinsatser (SBU, 2014).

Franks berättelse om gymnasieskolan och hur han har det idag

Frank upplevde den första tiden på gymnasieskolan som positiv. ”Det var rätt kul, det var ju en ny grej. Jag var inte rädd för plugget, där var jag ändå hyfsat stabil. Jag kände att jag låg som dom andra ungefär. Jag var nästan mer förberedd än dom andra i början, så det kändes ändå bra”. Frank berättade aldrig för sina klasskamrater på gymnasiet att han hade dyslexi. Lärarna på gymnasieskolan hade fått papper på att han hade dyslexi men de hade dock inga kunskaper om dyslexi och Frank upplevde det inte heller som att de brydde sig. Frank kände att han följde med relativt bra i undervisningen det första året på gymnasiet men det började med tiden dala då hjälpen uteblev.

Andra året i gymnasiet började han komma allt mer efter vilket gjorde att han tappade motivationen och hans beteende förändrades åter igen till det sämre. ”Det var för att jag inte fick någon hjälp. Dom hjälpte mig inte alls. Låg jag efter så tog dom bara bort dom kurserna som jag låg efter i och gick vidare. Där började det igen, stimmet”. Frank började nu att stimma allt mer i skolan vilket påverkade både hans skolresultat och relationerna med lärarna och de andra eleverna. I slutet av andra året på gymnasiet fick Frank beskedet att han var tvungen att antingen gå om ett år eller få ett anpassat schema då situationen i skolan inte var hållbar, varken socialt eller betygsmässigt. ”Men jag gjorde det av en anledning, hjälper ni inte mig så gör jag detta, eller så var det i mitt huvud i alla fall, det var mitt försvar. Dom gav mig bara skit, så därför ville jag ge skit tillbaka. Det är ju så det blir. Dom ville väl egentligen

inte ge mig skit, men jag såg ju det så, att jag inte var accepterad”. Frank ville inte gå om ett år på den aktuella skolan och valde istället att få ett anpassat schema på en annan gymnasieskola där han var i skolan två dagar i veckan, fyra timmar per dag och läste framförallt kärnämnen. Resterande dagar var Frank ute på praktik där praktikplatsen hade samma inriktning som hans tidigare gymnasieprogram. Praktikplatsen hade fått information från skolan om Franks skolsituation och förväntade sig en del arbete med honom. ”Dom tog emot mig med öppna armar. Dom såg ju direkt att jag var en arbetsmänniska. Jag var ju hur bra som helst, så dom skrattade bara. Dom trodde först att dom skulle få en jäkelunge och sen kom jag. De sa att jag skulle vara kvar och sen i slutet fick jag ett jobb, och där jobbar jag än idag”. Frank arbetar idag kvar säsongsbaserat på praktikplatsen och har även ett annat kompletterande arbete som han varvar det med.

Franks självförtroende är idag väldigt bra och han har accepterat dyslexin och ser nu dyslexin som något naturligt i hans vardag. Han började acceptera dyslexin till fullo någon gång i 18-20 årsåldern. Frank ser det som en mognadsprocess där han även som person blivit lugnare och mer eftertänksam vilket även hans vänner har märkt av. Frank är idag öppen med sin dyslexi vilket han inte var tidigare. ”Det var nog inte förrän i årskurs nio som jag berättade för första gången för mina närmsta vänner, och dom har jag ändå känt sedan årskurs 1. Men jag kan berätta det för folk idag, det är inga problem. Jag känner inte att det är någon sämre sak egentligen. Det är en sak man får, vissa kanske föds med en arm, alla har ju sin sak, alla är ju inte perfekta”. Frank märker idag av dyslexin när han ska läsa saker på sociala medier och sedan exempelvis återberätta namn på personer eller platser och uttalar namnen fel. ”Nu har jag accepterat det, jag tycker själv det är kul och höra hur fel jag har när jag läser. Jag skrattar åt mig själv för jag har hur många exempel som helst, det är rätt roligt faktiskt”. Frank använder idag inga kompensatoriska hjälpmedel och läser inget för nöjets skull. Han har tappat förtroende för skolan och skulle idag aldrig kunna se sig själv i skolbänken igen. ”Nej, aldrig i livet. Aldrig i hela mitt liv att jag skulle gå tillbaka till skolan”. Frank kommer dock att behöva fortbilda sig inom ett av sina yrken inom snar framtid vilket är ett litet orosmoment för honom. Men då det gynnar arbetet och endast är under en väldigt begränsad period samt kombinerat med praktiska bitar känns det förhållandevis ganska bra. ”Man får bara acceptera att man har det, det är någonting som jag inte kan komma ifrån, jag kan inte rymma från det precis. Man måste inse att man har det, man fattar inte riktigt när man är yngre, men det är bara att inse det och acceptera det och försöka göra det bästa av det. Sen att du får läsa lite mer, det får du leva med”.

Analys

Andra året i gymnasiet började Frank komma allt mer efter i skolarbetet, han fick inte det stöd med skolarbetet som han var i behov av vilket gjorde att han tappade motivationen och hans beteende förändrades åter igen till det sämre.

Det var för att jag inte fick någon hjälp. Dom hjälpte mig inte alls. Låg jag efter så tog dom bara bort dom kurserna som jag låg efter i och gick vidare. Där började det igen, stimmet... men jag gjorde det av en anledning, hjälper ni inte mig så gör jag detta, eller så var det i mitt huvud i alla fall, det var mitt försvar. Dom gav mig bara skit, så därför ville jag ge skit tillbaka. Det är ju så det blir. Dom ville väl egentligen inte ge mig skit, men jag såg ju det så, att jag inte var accepterad.

Jämförelser kan göras med Singers (2007) studie som visade att den första strategin som eleverna med dyslexi använde för att hantera situationen av återkommande akademiska misslyckanden var att försvara sin självkänsla, vilket Frank gjorde genom ett utagerande beteende. Humphrey och Mullins (2002) och Terras, Thompson och Minnis (2009) beskriver just sambandet mellan elevernas upplevda svårigheter med studierna, sociala relationer till sin omgivning samt en lägre självkänsla. En följd av elevernas emotionella ansträngning, frustration, misslyckande och exkludering kan leda till urladdning vilket visar sig genom, som Franks fall, aggressivitet eller beteendessvårigheter.

Frank fick nu anpassad studiegång med praktik. Praktikplatsen hade blivit informerade om Franks skolsituation och förväntade sig en del arbete med honom.

Dom tog emot mig med öppna armar. Dom såg ju direkt att jag var en arbetsmänniska. Jag var ju hur bra som helst, så dom skrattade bara. Dom trodde först att dom skulle få en jäkelunge och sen kom jag. De sa att jag skulle vara kvar och sen i slutet fick jag ett jobb, och där jobbar jag än idag.

Jämförelser kan göras med hur Goffman (2014) beskriver samhället som en teater, en social arena där människor antar och spelar olika roller beroende på hur människan upplever och tolkar situationen. Människan har möjlighet att ha och skifta mellan flera olika roller. Frank fick på praktikplatsen en annan roll, en positiv roll där hans praktiska kunskaper kom till nytta och där hans stigma inte hade någon betydelse. Åskådarna, eller ”publiken”, i detta fall praktikplatsens anställda, tolkade, gav mening och innebörd samt gav, medvetet som omedvetet positiv respons på Franks roll vilket lyfte hans självbild och självkänsla.

Frank började acceptera dyslexin till fullo någon gång i 18-20 årsåldern och har idag ett väldigt bra självförtroende samt ser på dyslexin som något naturligt i sin vardag. Frank är idag öppen med sin dyslexi vilket han inte var tidigare.

Det var nog inte förrän i årskurs nio som jag berättade för första gången för mina närmsta vänner, och dom har jag ändå känt sedan årskurs 1. Men jag kan berätta det för folk idag, det är inga problem. Jag känner inte att det är någon sämre sak egentligen. Det är en sak man får, vissa kanske föds med en arm, alla har ju sin sak, alla är ju inte perfekta... nu har jag accepterat det, jag tycker själv det är kul och höra hur fel jag har när jag läser. Jag skrattar åt mig själv för jag har hur många exempel som helst, det är rätt roligt faktiskt... man får bara acceptera att man har det, det är någonting som jag inte kan komma ifrån, jag kan inte rymma från det precis. Man måste inse att man har det, man fattar inte riktigt när man är yngre, men det är bara att inse det och acceptera det och försöka göra det bästa av det. Sen att du får läsa lite mer, det får du leva med.

På liknande sätt beskriver Ingesson (2007) att många av ungdomarna i hennes studie inte visste eller förstod vad deras dyslexidiagnos innebar förrän långt efter att de hade erhållit diagnosen vilket Ingesson bedömer som en bidragande faktor för elevernas lägre självbild. Även Armstrong och Humphreys (2008) studie pekar på liknande resultat då de hävdar att det är svårare för elever att ta till sig sin dyslexidiagnos ju äldre de blir och att en anledning till detta kan vara den starka identitetsutvecklingen i tonåren.

[Noels berättelse om gymnasieskolan och hur han har det idag](#)

Noel var väldigt osäker på vilket gymnasieprogram han skulle välja. ”Jag lät min studie- och yrkesvägledare bestämma gymnasievalet till mig. Jag hade verkligen ingen aning vad jag ville göra”. Studie- och yrkesvägledaren berättade om en skola som kunde vara bra för honom i och med att de hade kunskap om dyslexi. Noel tyckte att det lät bra och påbörjade sedan sina gymnasiala studier på den aktuella skolan med förhoppningar att få stöd med sitt skolarbete. Det framkom ganska snart att lärarna inte var villiga att hjälpa honom med skolarbetet. ”Det var ingen bra skola. Lärarna var ett stort problem men även skolan i sig. Lärarna anpassade sig inte. Jag fick sköta mig själv även om jag hade dyslexi. Det kändes som att de såg ned på mig. Jag fick inte den hjälpen som jag behövde. Och eleverna där var inte så snälla där heller tyvärr”. Det uteblivna stödet från skolan och klasskamrater som tryckte ned honom gjorde att han hoppade av redan första året i gymnasiet. ”På gymnasiet blev det mycket sämre. Jag blev

väldigt skoltrött när jag kom in i gymnasiet, så det gick inte så bra. Jag blev väldigt deprimerad efter gymnasiet. Det är väl det som har hållit mig hemma tills nu”.

Genom arbetsförmedlingen hittade Noel sin nuvarande skola, där han går en eftergymnasial utbildning. Noel var till en början väldigt tveksam till att börja studera igen med tanke på sina tidigare erfarenheter av skola. ”Det var ju pirrigt, men klassen var ju helt underbar, jag kom med i klassen direkt. Så det var inga problem med det. Jag skulle inte kunna tänka mig att sitta här då. Ja, alla kan ju förändras”. Han upplevde nu att han verkligen fick det stöd som han behövde. ”Och jag blev av med min skolrädsla. Jag fick sitta i ett klassrum igen, något som jag nog aldrig hade kunnat tänka mig att göra igen. Jag får den hjälpen jag behöver, på denna skola. Så att det är inget hinder nu mera. Jag behöver bara lite extra hjälp att lära mig. Så det är jättebra att det finns”. Noel kände en vändpunkt och ser nu ljus på en framtid i skolan och kan tänka sig att studera vidare även efter denna utbildning. ”Nu är jag ju på gång, nu ska jag försöka göra det bästa av situationen”. Noel märker idag inte av sin dyslexi så mycket och ser den nästan som någonting positivt. Får han den hjälp som han behöver med läsningen så upplever han inte dyslexin som något hinder längre.

På sin fritid ägnar sig Noel mycket åt datorspel och känner där inte att dyslexin blir något hinder för honom. Datorspelandet har betytt mycket för honom under skoltiden och har fungerat som en tillflyktsort för att glömma skolan. ”Det har varit min... dit har jag rymt från verkligheten. Så utan det hade jag kanske inte varit jag idag, det kan man nog säga”. Genom datorspelade träffade han många nya vänner som hjälpt och stöttat honom under skoltiden. I skolan använder Noel idag hjälpmedel för dyslexin och tycker att det fungerar bra. Han ska nu prova att läsa en bok vilket han inte gjort på väldigt länge. Hans självförtroende är nu mycket bättre vilket avspeglar sig i motivationen till skolan och skolarbetet. ”Jag är inte så glad för att läsa så jag har inte gjort det så mycket hemma heller, förrän jag började komma hit. Jag har inte läst en bok på evigheter, så det ska bli intressant att se hur det går. Vi ska läsa en bok här på svenskan nu. Jag ska testa att läsa en bok själv först, om jag sen behöver ska jag ta en talbok. Jag är mest nyfiken för det var så längesedan, om jag klarar av det eller inte”. Noel är idag öppen med dyslexin. ”Jag börjar vänja mig vid att jag är jag, det är inget jag kan ändra på”. Noel tycker idag att han har accepterat dyslexin men tycker att det var synd att skolan inte uppmärksammade det tidigare. Han tycker också att det var tråkigt att hans utredning glömdes bort, vilket ledde till att de inte fick igång utredningen förrän i årskurs 9. Det var inte förrän han genomgått dyslexiutredningen och fick hjälp med skolarbetet som han började acceptera sina läs- och skrivsvårigheter.

Analys

När Noel påbörjade sina gymnasiestudier framkom det ganska snart att lärarna inte var villiga att hjälpa honom med skolarbetet. Det uteblivna stödet från skolan och klasskamrater som tryckte ned honom gjorde att Noel blev deprimerad och hoppade av redan första året i gymnasiet.

Det var ingen bra skola. Lärarna var ett stort problem men även skolan i sig. Lärarna anpassade sig inte. Jag fick sköta mig själv även om jag hade dyslexi. Det kändes som att de såg ned på mig. Jag fick inte den hjälpen som jag behövde. Och eleverna där var inte så snälla där heller tyvärr... på gymnasiet blev det mycket sämre. Jag blev väldigt skoltrött när jag kom in i gymnasiet, så det gick inte så bra. Jag blev väldigt deprimerad efter gymnasiet. Det är väl det som har hållit mig hemma tills nu.

Singers (2007) studie visar på liknande sätt att den första strategin som eleverna med dyslexi använde för att hantera situationen av återkommande akademiska misslyckanden var att försvara sin självkänsla, vilket nu gjordes genom att avvika från skolan då där inte fanns stöd, varken från lärare eller elever. Då Noel inte fick något stöd upplevde han inte att han kunde, eller själv orkade påverka sina studieresultat vilket kan jämföras med Burden och Burdett (2005) som menar att en anledning till om eleverna lyckas bra i skolan är deras motivation att lära samt deras egen uppfattning om hur långt de kan nå genom egen påverkan.

Genom arbetsförmedlingen hittade Noel sin nuvarande skola, där han går en eftergymnasial utbildning. Han ska för första gången på väldigt länge testa att läsa en bok själv för att se om han klarar av det.

Det var ju pirrigt, men klassen var ju helt underbar, jag kom med i klassen direkt. Så det var inga problem med det. Jag skulle inte kunna tänka mig att sitta här då. Ja, alla kan ju förändras... och jag blev av med min skolrädsla. Jag fick sitta i ett klassrum igen, något som jag nog aldrig hade kunnat tänka mig att göra igen. Jag får den hjälpen jag behöver, på denna skola. Så att det är inget hinder nu mera. Jag behöver bara lite extra hjälp att lära mig. Så det är jättebra att det finns... nu är jag ju på gång, nu ska jag försöka göra det bästa av situationen... jag är inte så glad för att läsa så jag har inte gjort det så mycket hemma heller, förrän jag började komma hit. Jag har inte läst en bok på evigheter, så det ska bli intressant att se hur det går. Vi ska läsa en bok här på svenskan nu. Jag ska testa att läsa en bok själv först, om jag sen behöver ska jag ta en talbok. Jag är mest nyfiken för det var så längesedan, om jag klarar av det eller inte.

Jämförelser kan göras med Singer (2007) som beskriver hur elever som fått stöd med skolarbetet, valt att fokusera på sina studier och försökt att kämpa mot sin dyslexi vilket förefaller ha en positiv inverkan på dessa elevers självkänsla och studieresultat då det finns ett samband mellan elevernas studieresultat och deras sociala relation till sin omgivning.

Noel tycker idag att han har accepterat dyslexin men tycker att det var synd att skolan inte uppmärksammade det tidigare. Han tycker också att det var tråkigt att hans utredning glömdes bort, vilket ledde till att de inte fick igång utredningen förrän i årskurs 9. Det var inte förrän han genomgått dyslexiutredningen och fick hjälp med skolarbetet som han började acceptera sina läs- och skrivsvårigheter vilket.

Men sen hamnade det mellan stolarna när läraren slutade och då sa jag inte till mina föräldrar att det var någonting på gång, för jag visste ju inte... det var svårt fram till nian, men sen blev det lätt eftersom jag då fick min diagnos... jag börjar vänja mig vid att jag är jag, det är inget jag kan ändra på.

Jämförelser kan göras med SBU:s (2014) rapport där det framkommer att de elever som inte erhåller en diagnos troligen upplever en högre grad av ångslan samt en sämre självbild. Det framkommer vidare att det är eftersträvänsvärt att i god tid kunna förutspå vilka elever som riskerar svårigheter av dyslektiska drag för att dessa elever tidigt ska kunna få anpassade stödinsatser. Detta framhålls även av Burden (2008a) som anser att när eleven väl erhållit sin diagnos och rätt stödinsatser gjorts bör eleverna kunna utveckla sin akademiska självbild på ett tillfredställande sätt i takt med sin kognitiva utveckling.

Diskussion

Sammanfattningsvis kommer jag att belysa de teman som framkommit i samtliga berättelser och diskutera dessa utifrån aktuell teoriförankring. Även om respondenternas berättelser skiljer sig åt, finns det stora likheter dem emellan som kan vara betydelsefulla att lyfta fram och diskutera. De gemensamma teman som framkommit är; *skolans förväntningar och stigmatisering, viktiga andra som socialt stöd, konsekvenser av att inte få något stöd, socialt tryck, förståelse och acceptans för dyslexidiagnosen*. Denna tematisering återkopplar till mina frågeställningar; Hur upplevdes skoltiden före erhållandet av dyslexidiagnosen? Hur upplevdes perioden då ungdomarna erhöll dyslexidiagnosen? Hur upplevdes skoltiden efter erhållandet av dyslexidiagnosen? vilket framkommer i berättelserna. Jag kommer därefter att föra en metoddiskussion för att avslutningsvis ge förslag på vidare forskning.

Berättelserna i övergripande teoretisk belysning

Skolans förväntningar och stigmatisering

Agnes, Franks och Noels socialisationsprocess in i skolkulturen skiljer sig på många sätt åt, men det finns även en del likheter. De tre ungdomarna upplevde periodvis att de inte kunde leva upp till de förväntningar som skolan hade på dem vilket gjorde att ungdomarnas självbild och självkänsla påverkades negativt (Giddens, 2003; McNulty, 2003; Armstrong & Humphrey, 2005; Ingesson, 2007). Med undantag av korta perioder upplevde ungdomarna aldrig riktigt att de passade in och hörde hemma i skolkulturen. Ungdomarnas insikt av detta tillkortakommande, stigma, ledde till en skam som de till en början ville avlägsna från sin självbild. Denna känsla av stigma kan enligt Goffman (2004) bidra till en permanent känsla av osäkerhet inom ungdomarna om vad omgivningen ska tycka och tänka om dem och kommer alltid att finnas med i kontakten med nya människor i nya situationer. Ungdomarnas stigma var dock initialt inte synliga och påverkade därmed inte dem eller omgivningen förrän de blev tilldelade en specifik arbetsuppgift eller hamnade i en specifik situation där deras stigma blev uppenbart. För Agnes och Frank redan under de tidiga skolåren medan det för Noel inte blev uppenbart förrän på högstadiet.

Viktiga andra som socialt stöd

Ytterligare en likhet mellan ungdomarnas berättelser är, att när de erhållit stöd med skolarbetet och det funnits en eller flera personer i skolan som uppmärksammat deras behov så har deras motivation och akademiska självbild ökat markant. Johnson (2003) beskriver dessa viktiga personer som ett socialt stöd, en tillhörighet som exempelvis vänner, familj och

skolpersonal som en skyddande faktor mot stress, motgångar och misslyckanden.

Ungdomarnas sociala stöd visade en tro på dem, stöttade dem med skolarbetet, men även mentalt. Ungdomarna upplevde då en trygghet som gjorde att de vågade tro på sig själva och därmed vågade kämpa med skolarbetet, vilket även gav positiva utslag på deras självbild, akademiska självbild och självkänsla. Då ungdomarnas självbild och självkänsla formas och omformas i interaktion med omgivningen, i detta fall andra elever och skolpersonal, blir omgivningens bemötande avgörande för huruvida ungdomarna kommer uppleva sig själv som stigmatiserade eller ej (Giddens, 2003). All personal inom skolverksamheten har därmed, i egenskap av ett socialt stöd, ett stort ansvar att uppmärksamma och stötta ungdomarna så de kan leva upp till de förväntningar som skolan har på dem.

Konsekvenser av att inte få något stöd

Agnes, Frank och Noel hade under den övervägande delen av sin skolgång inte fått det stöd som det varit i behov av för att kunna utvecklas kunskapsmässigt, men även mentalt, vilket gjorde att de till slut inte orkade kämpa mer. Agnes, men framförallt Franks frustration över att inte få det stöd som han var i behov av, ledde till en urladdning i form av utåtagerande beteende mot omgivningen och då framförallt mot skolpersonalen. Jämförelser kan här göras med Terras, Thompson och Minnis (2009) studie där det framkommer att elever med dyslexi upplever en lägre självkänsla och oftare är emotionellt ansträngda vilket kan uttrycka sig i bland annat ett avvikande beteende. Även om Noel inte uttryckte sin frustration genom ett förändrat beteende så ser han tillbaka på sin skoltid som problematisk vad gäller självbild och självkänsla vilket på liknande sätt även framkommer i McNultys (2003) studieresultat. Ungdomarnas berättelser kan bidra med att förstå varför vissa ungdomar får ett avvikande, tillbakadragande eller utagerande beteende i skolan. Det gäller för skolpersonal att tidigt uppmärksamma tecken på ett förändrat beteende och inte ha en ”vänta och se” attityd. En viktig förutsättning för att kunna uppmärksamma ungdomars beteendeförändring är att skapa relationer. Skolan måste samtidigt ha ett stöttande, fungerande elevhälsoteam samt handlingsplaner som personalen systematiskt arbetar efter för att förebygga att ungdomarna stigmatiseras.

Socialt tryck

Det var när ungdomarna jämförde sig med sina klasskamrater och de normer, värderingar och förväntningar som finns inom skolkulturen som de upplevde sig som avvikande. Johnson (2003) beskriver på liknande vis hur oerhört känsliga och mottagliga ungdomar är för de signaler som omgivningen, skolan, vänner, internet, tv och tidningar sänder ut. Dessa signaler

eller strömningar bildar ett socialt tryck som ungdomarna ”måste” anpassa sig till eller leva upp till för att inte ses som annorlunda eller hamna utanför. Ungdomarnas självbild och självkänsla påverkas starkt av dessa strömningar och signaler från omgivningen som de jämför sig med. Vad tycker andra om mig? Duger jag? Då Agnes, Frank och Noel till följd av läs- och skrivsvårigheter upplevde sig avvikande, upplevde ett utanförskap, blir det därför extra viktigt för dem att känna en tillhörighet, att bli accepterade av sin omgivning. Det är dock viktigt att belysa att även ungdomar med en stabil inre grundsjälvkänsla, med eller utan stigma, periodvis kan tappa självförtroendet och få skamkänslor gentemot sin omgivning på grund av det sociala trycket (Johnson, 2003). Paralleller kan dras till hur Goffman (2014) beskriver att en del människor använder sitt stigma för att bortförklara tillkortakommanden, besvikelser och obehagliga plikter som de står inför i livet. Det blir ett sätt för dem att avskärma konkurrens och det sociala ansvaret som finns i samhället. Det kan vara lätt för ungdomarna att glömma bort, eller bortse från, att alla människor möter motgångar och bekymmer i livet som de måste genomgå och ta ansvar för. Huruvida ungdomarna använt sina stigma i dessa syften, i större eller mindre utsträckning vågar jag ur etisk synpunkt inte spekulera i. Men då det finns en så stor mångfald av normer i skolan och samhället, innebär det att det alltid kommer att finnas en stor mängd människor som kommer till korta, med eller utan stigma, och därmed också använder sig av sina tillkortakommanden som en förklaring till sina motgångar och misslyckande för att skydda sin självbild och självkänsla (Goffman, 2004). Även andra elever kan ha en låg självbild, självkänsla eller akademisk självbild, då av andra orsaker än dyslexi, vilket är viktigt att känna till.

Förståelse och acceptans för dyslexidiagnosen

Under ungdomarnas skolgång, såväl före som under och efter erhållandet av dyslexidiagnoserna, förstod de aldrig till fullo innebörden av dyslexin. Även om logoped, speciallärare, skolpersonal, eller föräldrar förklarade dyslexidiagnosens innebörd samt vilka kompensatoriska hjälpmedel som fanns och som de hade rätt till, så var det inte förrän de blev äldre som ungdomarna accepterat och förstått innebörden med dyslexin. Detta kan jämföras med Ingesson (2007) studieresultat där ungdomarna inte visste eller förstod vad deras dyslexidiagnos innebar förrän långt efter att de hade erhållit diagnosen vilket var en bidragande faktor för elevernas lägre självbild. Denna process hade kunnat skyndas på om ungdomarnas skolor haft större kunskap och beredskap för dessa situationer. Det blir därför viktigt att belysa hur utredningen, presentationen av diagnosen, dess innebörd och dess konsekvenser varsamt förklaras och att det krävs återkommande förklaringar, med fokus på elevens styrkor för att eleven ska acceptera och kunna anpassa sig till diagnosen på ett positivt

sätt (McNulty, 2003; Ingesson, 2007). Det borde därför, för alla skolor, eftersträvas att i god tid kunna förutspå vilka elever som riskerar svårigheter av dyslektiska drag för att dessa elever tidigt ska kunna få anpassade stödinsatser, både med skolarbetet och med processen att acceptera dyslexidiagnosen. Paralleller kan göras till Glazzards (2010) studie där det framkommer att tidig diagnos medförde att eleverna förstod varför de upplevde svårigheter i skolan. Denna förståelse för sin situation och sina svårigheter gjorde att eleverna fick en starkare självbild, självkänsla samt en större tro på sig själv vilket även stöds av Gibson och Kendalls (2010). Ungdomarna i föreliggande studie fick, på olika vis, stödinsatser redan innan erhållandet av sina diagnoser, men var det rätt stödinsatser och förstod ungdomarna till fullo varför de fick detta stöd? Agnes, Franks och Noels berättelser kan bidra till förståelse för hur ungdomar upplever erhållandet av en dyslexidiagnos samt belysa vilka hinder och framgångsfaktorer som kan påverka förhållandet av en positiv självbild, akademisk självbild och självkänsla.

Metoddiskussion

Jag kommer nedan att diskutera de metodval och etiska överväganden som gjorts under studiens gång som direkt eller indirekt påverkat den. Då jag genomfört en kvalitativ studie och i synnerhet då den har en narrativ ansats är det av vikt, med tanke på trovärdighet och tillförlitlighet, att jag istället för objektivitet, tillkännager subjektivitet vad gäller min förförståelse samt hur denna påverkat studien under arbetets gång. Då mitt valda tema, syftet med denna studie är att bidra med kunskap om och öka förståelsen för hur ungdomar med dyslexi tänker, känner och agerar samt att med hjälp av berättelserna sprida kunskap om hur ungdomars skolgång, självbild, akademiska självbild och självkänsla påverkas av att ha erhållit en dyslexidiagnos, är ett tema som berör mig och således också påverkar min solidaritet med respondenterna. Denna solidaritet är viktig att belysa då den kan ha påverkat hela arbetsprocessen. Genom att föra denna diskussion samt genom att redogöra min förförståelse som jag inledningsvis i studien gjort, klargör jag utifrån vilken referensram och utifrån vilka förutsättningar som resultaten och analyserna grundar sig. Genom att jag klargjort min förförståelse möjliggörs även en granskning av hur den påverkat tolkningen och analysen av intervjuresultaten. Jag kommer dock aldrig ifrån att människors olika tolkningar resulterar i olika beskrivningar av de fenomen som studeras.

Maktförhållanden

Jag ställde mig redan innan jag påbörjat sökandet efter respondenter frågande till ett tänkbart informellt skevt maktförhållande som skulle kunna uppstå mellan mig som intervjuare och respondenterna. Även om jag varit medveten om och haft detta i åtanke under studiens gång är jag fullt medveten om att detta maktförhållande med största sannolikhet mer eller mindre, påverkat respondenterna trots allt. Även om jag varit tydlig med att det inte finns något rätt eller fel svar, utan det var ungdomarnas erfarenheter och berättelser som var i fokus är det ändå jag som intervjuare som bestämt samtalsämne och därigenom indirekt även har haft makten att styra intervjuerna.

För att säkerställa tillförlitligheten i studien och för att försäkra mig om jag uppfattat respondenterna rätt lät jag dem liksom Miller (2009), Bell (1999) och Trost (2005) rekommenderar, läsa igenom, kommentera, stryka eller komplettera sina berättelser innan jag påbörjade analysarbetet. Jag har även begrundat mitt skriftspråk i berättelserna då det finns en risk att någon av respondenterna inte till fullo förstått innehållet på grund av mina ordval. Respondenterna har då i lugnt och ro själv kunnat välja vad de velat dela med sig av samt på vilket sätt. Det kan finnas tolkningar de inte gillat, frågor de känt sig tvungna att svara på under intervjutillfället vilket de i efterhand ångrat och därmed har kunnat stryka från berättelsen. Även om alla citat blev godkända måste min roll med tanke på maktpositionen belysas, respondenterna har kunnat godkänna eller välja bort citat, men det är jag som valt vad som skulle citeras. Därmed har jag också omedvetet haft makt att styra berättelserna, vilket jag blivit allt mer medveten om ju längre studien framskridit. Som jag tidigare i metoddelen nämnt skickades ett missivbrev ut till samtliga respondenter som en första kontakt där jag presenterade mig själv, studiens syfte samt de etiska förhållningssätt vilka låg som riktlinjer under studien. Jag har i efterhand funderat om jag även borde ringt till respondenterna och gett informationen muntligt. Alternativt skickat missivbrevet som en ljudfil, liksom jag senare gjorde med berättelserna, istället för att enbart informera i textform för att nivellera det språkliga maktförhållandet. Jag upplevde dock inte att någon respondent blev förvånad eller hade missat någon information i missivbrevet när jag väl läste upp det för dem vid intervjutillfället, innan intervjuerna startade.

Inledande intervju

Den inledande intervjun som genomfördes, transkriberades och skrevs om till en berättelse godkändes aldrig av respondenten. Jag tog via sms kontakt med respondenten några veckor efter att jag skickat berättelsen som utkast och frågade hur genomläsningen/lyssningen

fortlöpte samt frågade om där fanns frågor eller funderingar som jag kunde hjälpa till med. Respondenten hade inte hunnit läsa igenom berättelsen men skulle göra det inom kort. Efter ytterligare två veckor tog jag kontakt med respondenten via sms för att höra hur läsningen fortlöpte samt meddela att jag hade en tidsfrist som jag var tvungen att förhålla mig till. Då jag inte fått något svar från respondenten har jag valt att inte publicera något av det insamlade materialet från denna respondent. Anledningen till att respondenten inte svarat kan jag endast spekulera i, därför avstår jag också från det. Jag hade i missivbrevet samt inledningsvis i intervjun informerat respondenten om att deltagandet var frivilligt och att han/hon när som helst hade möjlighet att avsluta medverkan i studien. Därmed fick jag också respektera respondentens medvetna eller omedvetna val att inte medverka i studien. Jag är i efterhand dock glad att intervjun genomfördes, transkriberade och skrevs om till en berättelse då den givit mig kunskap om min roll som intervjuare, min skrivprocess, berättelsernas struktur samt om frågeschemat vilket gjort att de kommande tre intervjuerna ökat i kvalitet. Jag kunde därigenom likt Trost (2005) beskriva det, se och höra vad som gjordes bra alternativt mindre bra för att sedan kunna göra ändringar inför nästkommande intervju. Frågeschemat reviderades endast i liten utsträckning då jag tog bort en del frågor och gjorde frågeschemat öppnare för följdfrågor. Då jag transkriberade intervjun och skrev om den till en berättelse fick jag även en tidsuppfattning på hur tidskrävande transkriberingen och skrivandet av berättelserna var, vilket blev användbart i min tidsplanering samt val av antal respondenter. Jag ställer mig nu i efterhand frågande till hur den inledande intervjun, om den blivit godkänd, hade påverkat utformningen av föreliggande studie med tanke på dess omfång. Den inledande intervjun var storleksmässigt jämförbar med Franks berättelse vilket innebär att jag hade varit tvungen att korta ned delar av berättelserna för att de skulle rymmas inom gränsen för föreliggande studie.

Respondenterna och intervjusituationen

Då jag sedan tidigare var bekant med en av respondenterna uppstod funderingar kring hur detta skulle påverka intervjusituationen, men även analysarbetet. Jämförelser kan göras med Salminen-Karlsson (1994) som belyser risken med att känna respondenten sedan tidigare då en jävsituation kan uppstå, alternativt att känsliga frågor eller områden aldrig blir belysta. Jag var innan intervjun startade tydlig om detta fenomen till respondenten. Jag märkte dock inte under intervjutillfället eller vid transkriberingen att vår bekantskap på något vis hämmade respondentens berättande. Jag frågade även efter intervjun hur respondenten upplevt intervjun samt om han/ hon kände att han/hon kunnat uttrycka sig fritt. Respondenten upplevde inga hinder med vår tidigare bekantskap utan upplevde det snarare som en fördel då respondenten

inte var nervös och därmed kunde berätta mer fritt. Att på något vis känna till intervjuaren sedan tidigare kan enligt Trost (1997) även ha fördelar då det kan skapa gynnsammare förutsättningar för att tillit och förtroende ska skapas, framförallt då intervjuerna är av narrativ och mer djupgående art. Vad som framkommer i berättelserna är således relativt situationsbundet, respondenterna väljer vad de vill delge, vad de för stunden råkar komma på. Urvalskriterierna för att medverka i studien var att respondenterna skulle vara ungdomar mellan 18-25 år och ha erhållit en dyslexidiagnos någon gång under högstadieperioden. Respondenterna var på så sätt på förhand utvalda och detta kan ha medfört att de hade erfarenheter som de tog för givna och ansåg som irrelevanta och därmed inte delgav mig. Det kan även vara så att respondenterna hade förutfattade tankar och idéer om vilka svar som var eftersträvansvärda. Något som jag nu i efterhand funderat över och är intresserad av att veta, är anledningen till att respondenterna ville medverka i min studie. Vad var deras belöning för mödan? Samt hur har detta påverkat utfallet av min studie?

[Intervjuns påverkan på respondenterna](#)

Jag har både innan, men framförallt efter genomförandet av intervjuerna funderat kring vilka tankar, känslor och minnen som väckts till liv hos respondenterna genom intervjuerna. Ungdomarna berättar delar av sina liv som kan vara känsliga vilket gjort det extra viktigt för mig att fundera över deras upplevelse av intervjun. Jämförelser kan göras med Trost (2005) som anser att det ska göras en noggrann övervägning av de eventuella utfallen av intervjuerna samt hur det kan påverka respondenterna. Det finns en risk att jag medvetandegör omedvetna svårigheter eller frambringa förändringar i ungdomarnas självuppfattning. Hur och i vilken grad intervjuerna skulle påverka respondenterna, positivt eller negativt, samt vilka konsekvenser det skulle kunna ge, har jag inte haft någon möjlighet att förutspå. Dock har jag under hela studiens gång varit medveten om, och funderat över, min påverkan på respondenterna. Jag har även haft funderingar kring de konsekvenser studien som helhet kan tänkas ha för den större grupp ungdomar som erhållit en dyslexidiagnos som ungdomarna i föreliggande studie i viss mån representerar. Ungdomarnas berättelser, även om de är godkända och idag överensstämmer med deras erfarenheter, kan efter en tid förändras då förhållanden i ungdomarnas liv förändras. Genom denna studie blir deras berättelser och därigenom minnen av deras högstadietid permanenta vilket kan jämföras med Dalen (2013) som beskriver hur den bild som förmedlas, berättelserna, kan fastna som gamla fotografier och därmed stämpla respondenterna en lång tid framöver. Goodson (2003) beskriver på liknande vis hur forskare som studerar något, ett fenomen som definieras som speciellt eller avvikande, därmed blir delaktiga i att befästa de normer och värderingar som givit upphov till

att fenomenet från början definierats som speciellt eller avvikande. Jag visste innan intervjuerna inte vilket förhållande till dyslexi som ungdomarna hade samt hur de definierade begreppet. Det fanns en möjlig risk att ungdomarna uppfattade och upplevde dyslexin som besvärande och obehaglig. Intervjuerna och studien som helhet skulle därmed kunna belastas deras redan ansträngda situation ytterligare. Jag anser dock att jag genom missivbrevet, den muntliga informationen innan intervjun, deras möjlighet att hoppa av studien när helst de ville samt att de hade möjlighet att påverka berättelsernas innehåll har låtit ungdomarna själv ta ställning till om de ville delta eller ej.

Holme och Solvang (1997) beskriver hur syfte och problemformulering ska styra val av metod. Då syftet med studien varit att bidra med kunskap om och öka förståelsen för hur ungdomar med dyslexi tänker, känner och agerar samt att med hjälp av berättelserna, sprida kunskap om ungdomars skolgång, självbild, akademiska självbild och självkänsla påverkas av att ha erhållit en dyslexidiagnos, anser jag att den narrativa metodansatsen varit ett adekvat informationsinsamlings- och analysverktyg (Fejes & Thornberg, 2015; Bell, 1999). Då jag använt mig av förstahandsinformation från respondenterna och deras upplevelse av tiden före, under och efter erhållandet av dyslexidiagnosen samt i analysdelarna förankrat berättelserna till befintliga teorier anser jag att studien har en hög trovärdighet. Jag bedömer också att jag varit tydlig i mina reflektioner och diskussioner vad gäller intervjuerna, resultaten, analyserna samt de etiska aspekterna. Jämförelser kan göras med Trost (2005) som beskriver att trovärdighet och tillförlitlighet uppnås genom att vara noggrann och metodisk vid informationsinsamling och analys. Jag har genom att lyfta fram min förförståelse, en grundlig metoddel och denna avslutande metoddiskussion försökt undvika missuppfattningar och missförstånd genom att vara transparent (Trost, 2005; Fejes & Thornberg, 2015; Dalen, 2013). Därigenom anser jag att studien uppfyller kraven för både trovärdighet och tillförlitlighet.

Vidare forskning

Genom föreliggande studie har nya frågor aktualiserats. Det vore intressant att göra ytterligare en narrativ studie inom samma ämnesområde där ungdomarnas kontext hade blivit mer synligt. Hur har ekonomiska och sociala mönster i samhället och i media påverkat ungdomarna berättelser? Vilken påverkan har intressegrupper, politiska beslut, aktuell forskning, organisatoriska, institutionella, förutsättningar och rådande skolkultur påverkat ungdomarnas berättelser?

Det vore även intressant att se över hur skolor systematiskt arbetar för att uppmärksamma, utreda och stötta elever med dyslektiska svårigheter och jämföra det med elevernas upplevelser av samma situation.

Som ett avslutande förslag på vidare forskning vore det intressant att undersöka samarbetet mellan skolor, logopedmottagningar och föräldrar under en dyslexiutredning med ett fokus på eleverna självbild och självkänsla.

Referenser

- Armstrong, D. & Humphrey, N (2009). "*RESEARCH SECTION: Reactions to a diagnosis of dyslexia among students entering further education: development of the resistance accommodation model*", *British Journal of Special Education*, vol. 36, no. 2, pp. 95-102.
- Bell, J (1999). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, G. & Boréus, K (red), (2012). *Textens mening och makt – metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bruner, J. Fleisher Feldman, C. Hermansen, M. Molin, J (2006). *Narrative learning and culture*. Köpenhamn; Copenhagen Business School.
- Burden, R. (2008a). "*Dyslexia and self-concept: A review of past research with implications for future action*", *The Sage handbook of dyslexia*, pp. 395-410.
- Burden, R. (2008b). "*Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research*", *Dyslexia*, vol. 14, no. 3, pp. 188-196.
- Burden, R (2005). *Dyslexia and self-concept: Seeking a dyslexic identity*. London: Whurr.
- Burden, R. & Burdett, J. (2005). "Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: a motivational analysis", *British Journal of Special Education*, vol. 32, no. 2, pp. 100-104.
- Burton, S. (2004). "Self-Esteem Groups for Secondary Pupils with Dyslexia", *Educational Psychology in Practice*, vol. 20, no. 1, pp. 55-73.
- Dalen, M (2013). *Intervju som metod*. Falkenberg: Gleerups Utbildning AB.
- Eliasson, A (2006). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson-Barajas, K. Forsberg, C. Wengström, Y (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Fejes, A & Thornberg, R (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Gibson, S. & Kendall, L. 2010, "Stories from School: Dyslexia and Learners' Voices on Factors Impacting on Achievement", *Support for Learning*, vol. 25, no. 4, pp. 187-193.
- Giddens, A (2003). *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur.

- Gjems, L (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Glazzard, J (2010). "The impact of dyslexia on pupils' self-esteem", *Support for Learning*, vol. 25, no. 2, pp. 63-69.
- Goodson, I (2003). *Livshistoria och professionsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Goodson, I & Sikes, P (2001). *Life history research in educational settings – learning from lives*. Buckingham: Open University Press.
- Goffman, E (2014). *Stigma – Den avvikandes roll och identitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Goffman, E (2004). *Jaget och maskerna – en studie i vardagslivets dramatik*. Bokförlaget Prisma: Stockholm.
- Holme, I M & Solvang, B K (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Humphrey, N (2002). "Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia", *British Journal of Special Education*, vol. 29, no. 1, pp. 29-36.
- Humphrey, N. & Mullins, P.M (2002). "Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia", *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol. 2, no. 2, pp. no-no.
- Ingesson, G.S. (2007). "Growing up with Dyslexia: Interviews with Teenagers and Young Adults". *School Psychology International*, vol. 28, no. 5, pp. 574-591.
- Johansson, A (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Johnson, M (1998). "Self-esteem stability: the importance of basic self-esteem and competence strivings for the stability of global self-esteem". *European Journal of Personality. Eur. J. Pers. 12*: 103-116, 1998. Department of Psychology, Stockholm University. Stockholm, Sweden.
- Johnson, M (2003). *Självkänsla och anpassning*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S & Brinkmann, S (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- McNulty, M.A. (2003). "Dyslexia and the Life Course", *Journal of learning disabilities*, vol. 36, no. 4, pp. 363-381.

Miller, R L (2000). *Researching life stories and family histories*. London: SAGE Publications Ltd.

Naucmér, C (2009). Om Identitetsletande. *BRIS-tidningen #2 2009 – Skolan*. 2009-03-27.
<http://www.barnperspektivet.se/aktuellt/artiklar/identitetsletande-avgorande-for-tonaringens-utveckling> Hämtat 2015-03-02.

Salminen-Karlsson, M (1994). *Att berätta och tolka liv, metodologiska problem i nyare life history-forskning*. Linköpings universitet.

SBU. Dyslexi hos barn och ungdomar - tester och insatser. En systematisk litteraturöversikt. Stockholm: Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU); 2014. *SBU-rapport nr 225*.

Singer, E. (2007). "Coping with Academic Failure, a Study of Dutch Children with Dyslexia", *Dyslexia*, vol. 14, no. 4, pp. 314-333.

Stier, J & Lindblom, J (2012). *Det socialpsykologiska perspektivet*. Lund: Studentlitteratur.

Stukát, S (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Terras, M.M., Thompson, L.C. & Minnis, H. (2009). "Dyslexia and Psycho-Social Functioning: An Exploratory Study of the Role of Self-Esteem and Understanding", *Dyslexia*, vol. 15, no. 4, pp. 304-327.

Thurén, T (1991). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber.

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

Bilaga 1, Frågeformulär

Allmänt

Presentation av mig själv. Intresse för ämnet, arbete m.m.

Ålder? Vad gör du idag?

Vilken ålder eller årskurs erhöll du dyslexidiagnosen?

Har du syskon eller någon av dina föräldrar dyslexi?

Har du någon sport eller aktivitet som betyder mycket för dig?

Före

Berätta om din skoltid årskurs åk1-6, vad minns du? Tankar? Känslor? Hur upplevdes skoltiden? Var det kul att gå till skolan? Självkänsla och självförtroende?

Hur var det att lära sig läsa och skriva? Vilka ämnen gillade du respektive inte gillade?

Fick du plugga mycket? Motiverad i skolan? Hur var ditt självförtroende? Fick du något speciellt stöd i skolan?

Under

Berätta om din skoltid åk 6-9, vad minns du? Var det någon skillnad på låg- och mellanstadiet? Beskriv.

Vem lade märket till läs- och skrivsvårigheterna först? Skola, föräldrar du själv?

När började du själv märka av att du hade svårt att läsa och skriva?

Hur kändes det? Pratade du med någon om det? Tänkte du något speciellt?

Hur kändes det när lärarna, föräldrarna och kompisarna hörde talas om det första gången?

Vem initierade, ville göra en dyslexiutredning? Vad tänkte och kände du då? Ville du göra en utredning?

Vad visste du om dyslexi då? Vad minns du av utredningen?

Vilket stöd fick du under utredningen? Vem pratade med dig och förklarade för dig vad utredningen innebar? Vad dyslexi är för något? Vilket stöd du kunde få osv?

Hur var mötet med logopederna? Vad sa de? hur blev du bemött? Hur många gånger var du där?

Vad tänkte och kände du när du fick dyslexidiagnosen? Hur reagerade omgivningen, föräldrar, skola, kompisar? Vilken respons fick du? Bemötande?

Hur var ditt självförtroende under denna tid? Vad tänkt du på? Hur kändes det? Självkänsla och självförtroende?

Pluggade du mycket under högstadiet? Hur ser du tillbaka på högstadietiden?

Fanns det andra elever i klassen eller på skolan med dyslexi?

Var det någon skillnad på mellan- och högstadiet? Vilka ämnen gillade du respektive inte gillade?

Efter

Hur upplevdes tiden efter att du erhöll dyslexidiagnosen?

Vilket stöd fick du efter att du fått din dyslexidiagnos? Vad ändrades jämfört med innan? Hur upplevdes det? Positiva och negativa saker? Ändrades du som person?

Hur var lärarna? Hur var det med kompisarna? Föräldrarna?

Hur var relationen mellan hem och skola? Hur pratades det hemma, vad pratade ni om?

Hur pratades det i skolan? lärare? Specialpedagoger eller speciallärare?

Blev där några förändringar i skolan? Hemma? Bland kompisarna? Inombords hos dig? Förändrades du på något sätt?

Hur såg dina betyg ut i högstadiet? Hur mycket tror du att dyslexin påverkat dina betyg och din syn på skolan? har det påverkat alla ämnen? Gymnasievalet? Självförtroendet?

Motivationen till skolan?

Nu

Hur ser du på dyslexin idag? Vilka situationer är svåra för dig idag?

Använder du några hjälpmedel? Läser/lyssnar du på skönlitteratur?

Är du öppen med dyslexin idag?

Hur har dyslexin påverkat dig, skola, självförtroende, personlighet, din vardag?

Tänker du ofta på att du har dyslexi?

Finns det någon skillnad på den person du är i skolan och på den du är på fritiden?

Hur ser du på skolan över lag? Är det viktigt att göra bra ifrån sig i skolan?

Finns det något som skolan kunde gjort annorlunda? Logopederna? Kompisarna?

Föräldrarna? Vad ska en elev tänka på som upplever samma sak som du gjort? Vad har du för tips?

Hur har det känts att bli intervjuad? Känns det som att jag fått en bra och rättvis bild av dig och dina upplevelser? Har du fått några nya tankar eller frågor?

Finns det något som jag har missat att fråga dig? Något du vill tillägga?

Bilaga 2, Missivbrev

Hej!

Jag heter Erik Rafsten och ska nu skriva min masteruppsats inom specialpedagogik på Malmö Högskola. Som specialpedagog på en högstadieskola möter jag ofta elever med dyslexi. Jag samtalar med eleverna och föräldrarna om dyslexin men allt för ofta samtalar vi om bara om kompensatoriska hjälpmedel på datorn, muntliga prov, anpassat material, betygsättning med mera.

Hur känns det för eleven att få en dyslexidiagnos? Vem pratar med eleven om detta? Hur kändes det för eleven att genomgå en dyslexiutredning? Hur har dyslexin påverkat deras skoltid? Högstadietiden är en viktig period i elevernas identitetsskapande och jag har ofta funderat över hur eleverna påverkas av dyslexidiagnosen och hur vi i skolan arbetar för att systematiskt stödja och hjälpa till att bygga upp en stark identitet. Hur påverkas elevernas självbild, självkänsla, motivation till skolan och skolarbetet av att de fått en dyslexidiagnos?

För att jag ska kunna förstå och få svar på frågorna ovan söker jag ungdomar mellan 18-25 år som är intresserade av att berätta om sina upplevelser av dyslexi under högstadietiden. **Jag undrar därför om du är intresserad av att vara med i studien?**

Det är frivilligt att delta och du kan när som helst avbryta om du vill. Det är på dina villkor som intervjun kommer att göras. Du får själv bestämma platsen för intervjun för att det ska kännas bekvämt. Eftersom det är svårt att anteckna allt som berättas kommer jag att spela in intervjun men all information kommer att hanteras konfidentiellt (bara av mig). Innan arbetet publiceras kommer du att få se de delar som du är med i för att du ska kunna ändra eller komplettera eventuella missförstånd. Informationen från intervjuerna kommer bara att användas i studiesyfte. När uppsatsen är klar kommer allt inspelat material att raderas. Jag vill även understryka anonymiteten, att inga namn på personer eller skolor kommer att anges i uppsatsen.

Är du intresserad kan du nå mig på följande sätt:

Erik Rafsten

@hotmail.com

Mobil:

Bilaga 3, Samtyckesblankett

Jag har tagit del av informationen ovan och samtycker till att delta i undersökningen

Jag har tagit del av informationen ovan och samtycker inte till att delta i undersökningen

Ort

Datum

Namn underskrift

Namnförtydligande