



Fakulteten för lärande och samhälle

Examensarbete, 15Hp, Avancerad nivå

Daniel Dömstedt

Dyslexi

— en fråga om självuppfattning,

identitet och bemötande hos

gymnasieungdomar

Dyslexia – a question of self, identity and treatment in high school

Speciallärarexamen 90 hp, (Språk-, skriv-, och läsutv.)

Examinator: Kristian Lutz

Slutseminarium 2014-05-22

Handledare: Magnus Erlandsson

Förord

Jag vill rikta ett stort tack till de elever som varit behjälpliga och som bidragit med sina erfarenheter och upplevelser till denna studie.

Ett mycket stort tack riktas också till min handledare Magnus Erlandsson som i alla lägen varit ett stort stöd och hjälpt mig med oumbärliga påputtningar och nödvändiga inbromsningar.

Tack var ordet!

Daniel Dömstedt – Malmö, Maj 2014

Sammanfattning

Inledning: Dyslexins möjliga konsekvenser för elevers läsande och skrivande är väl kartlagt inom forskningen. Den forskning som gjorts inom fältet har ofta gjorts utifrån ett lärar-, föräldra-, eller skolperspektiv. I denna studie belyses möjliga sekundära konsekvenser av diagnosen dyslexi utifrån elevens egna perspektiv i relation till elevers självuppfattning, identitetsutveckling och bemötande.

Syfte och frågeställningar: Det övergripande syftet med denna studie är att problematisera den etikettering som diagnosen dyslexi innebär genom att lyfta fram dess positiva och negativa konsekvenser för självuppfattning, identitet och bemötande. Studien syftar till att förstå relationen mellan dyslexi, självuppfattning och identitet ur elevens perspektiv. Studien utgår från sex gymnasieelevers egna erfarenheter av upplevda svårigheter i skolan. Studiens frågeställningar:

- Vilken betydelse och vilka konsekvenser har diagnosen dyslexi för elevernas självuppfattning?
- Vilken betydelse och vilka konsekvenser har diagnosen dyslexi för elevernas identitetsutveckling?
- Vilken betydelse och vilka konsekvenser har diagnosen dyslexi för hur eleverna bemöts av klasskamrater, lärare och skola?

Teoretisk ram: Studien utgår från tankar inom den symboliska interaktionismen och teorier kring föreställningen om normalitet och avvikelse. I studien ses utvecklingen av en självuppfattning och en identitet som något socialt som uppstår i möten och interaktion med andra.

Metod: Studien bygger på semistrukturerade intervjuer med sex gymnasieelever som alla diagnostiserats med dyslexi. Alla elever är 18 år eller äldre. Studien är vidare inspirerad av narrativ metod då informanternas beskrivningar sett som livsberättelser.

Resultat: I denna studie dras slutsatsen att diagnosen dyslexi och de svårigheter som upplevs i relation till den kan ha negativ påverkan på en elevs självuppfattning och identitet men att detta är föränderligt och kontextuellt. Vidare så dras slutsatsen att skolan är en primär arena för upplevda föreställningar av avvikelse och att det är i mötet och interaktionen med skolans aktörer som självuppfattning och identitet skapas. I studien argumenteras det för att mer forskning inom detta fält är eftersträvansvärt och att en medvetenhet om självuppfattning och

identitetens roll i förhållande till dyslexi och skolan som helhet är viktigt i arbetet med elever i behov av särskilt stöd.

Nyckelord: Dyslexi, gymnasieskolan, identitet, stigmatisering, symbolisk interaktionism, särskilt stöd

Innehållsförteckning

1. Bakgrund	6
2. Problemområde, syfte och frågeställningar	9
2.1 Centrala begrepp	9
2.1.1 Dyslexi	9
2.1.2 Learning disability/disorder	10
3. Tidigare forskning	12
3.1 Artiklar och avhandlingar	12
3.2 Vetenskapsteoretiska och etiska perspektiv	16
4. Teoretiskt ramverk	20
4.1 Att studera livsberättelser/narrativ – definition, identitet och självuppfattning	20
4.2 Självuppfattning och identitet	21
4.3 Symbolisk interaktionism och identitet	22
4.3.1 Social interaktion och definitionen av situationen	22
4.3.2 Den generaliserande andre	23
4.3.3 Spegeljaget	24
4.3.4 Teoridiskussion – Symbolisk interaktionism	24
4.4 Normlitet och avvikelse	25
4.4.1 Stigmatisering, stämpling och maktrelationer	25
5. Metod	27
5.1 Kvalitativa semistrukturerade intervjuer och intervjuguide	27
5.2 Urval	28
5.3 Transkribering och analys	29
5.5 Etisk dimension	31
6. Resultat	33
6.1 Då – den tidigare skolgången	33
6.2 Diagnostiseringens betydelse	38
6.3 Nu – de senare skolåren och nuvarande situation	40

7. Analys och diskussion	43
7.1 Jaget och föreställningen om avvikelser som en social process	43
7.2 Jaget i relation till andra och diagnosens betydelse.....	44
7.4 Motstånd, förhandling och omdefinitioner	46
7.5 Metod, teori och tolkning – diskussion	47
8. Studiens slutsatser och implikationer	50
8.1 Positionering mot tidigare forskning	51
Referenser.....	54
Bilaga	58

1. Bakgrund

Frågan om förmågan att kunna läsa och skriva är inte bara en angelägenhet för enskilda individer utan rymmer också en samhällsdimension. Den svenska Skollagen gör gällande att skolväsendet syftar till att elever ska utveckla och inhämta kunskaper och värden. (Skollag 2010:800). Skolan ska förmedla och förankra de demokratiska värden varpå samhället vilar och barn och ungdomar ska ges stimulans och stöd så att de kan utvecklas så långt som möjligt. Vidare så ska den svenska skolan sträva efter att uppväga skillnader mellan elevers förutsättningar för att tillgodogöra sig utbildningen.

Den svenska skolan är därför en viktig samhällslig institution då den i grunden har ett medborgerligt och demokratiskt fostransuppdrag. En viktig faktor i detta hänseende är språket och dess funktion. Förmågan att läsa och skriva ses idag som en nödvändig kompetens i samhällslivet. I sin avhandling så menar Ekman att en samhällslig och demokratisk angelägenhet som politik handlar om kommunikation där språket är det viktigaste verktyget (Ekman, 2007). Individens språkutveckling påverkar dess möjligheter till att utveckla en aktiv samhällsroll. Den språkliga kompetensen och förmågan att läsa och skriva fyller därför en viktig funktion för den enskilde eleven i dess utveckling mot en aktiv samhällsmedborgare som i sin tur får vidare konsekvenser för samhället i stort.

De elever som av olika anledningar upplever svårigheter med de språkliga förmågorna läsa och skriva riskerar därmed en form av utanförskap. En viktig uppgift för skolan blir därför att stötta dessa elever och möjliggöra olika former av stödinsatser för att ge dessa elever möjligheter att utvecklas och lära. Sveriges Skollag (2010:800) gör gällande att alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som behövs för att utifrån sina egna förutsättningar utvecklas så långt som möjligt.

Den svenska skollagen är tydligt i frågan kring vad som gäller om skolan, eleven själv eller målsman befarar att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås. Denna information ska anmälas till rektor som skyndsamt ska se till att elevens behov av särskilt stöd utreds. Om utredningen visar att eleven i fråga är i behov av särskilt stöd ska eleven ges detta.

Dyslexi som fenomen och diagnos definieras av *The International Dyslexia Association* (Gustafson, 2009) som att dyslexi är:

”.....en specifik inlärningssvårighet som har neurologiska orsaker. Dyslexi kännetecknas av svårigheter med korrekt och/eller flytande ordigenkänning och av dålig stavning och avkodningsförmåga....., Sekundära konsekvenser kan innefatta svårigheter med läsförståelse och begränsad läserfarenhet, vilket kan hämma tillväxten av ordförråd och bakgrundskunskap.”(Gustafson, 2009 s.12)

De senaste decennierna har forskningen om dyslexi tilltagit markant vilket lett till att kunskapen inom området blivit större. (Ingesson, 2007) Under 1990-talet drevs kampanjer i TV och tidningar av olika intresseföreningar vilket ytterligare satte dyslexifrågan på agendan och ökade den allmänna kännedomen om fenomenet. (Zetterqvist-Nelson, 1999)

Den svenska forskningen kring dyslexi har sedan denna tid varit omfattande och förståelsen för hur dyslexi kan påverka elevers läsande och skrivande tycks vara väl kartlagd. Om man ser denna typ av kunskap inom fältet som mer tekniskt orienterad med fokus på läsning och skrivning som färdighet så skulle man kunna hävda att dyslexin också har möjliga sekundära konsekvenser. En intressant och enligt mig högst relevant angreppsvinkel är effekterna av en diagnos som dyslexi vad gäller elevers självuppfattning och möjlig påverkan på elevers identitetsutveckling. Trots den stora mängd forskning kring dyslexi så har den svenska forskningen kring elevers egna upplevelser av hur dyslexi påverkat dem och deras självuppfattning varit knapphändig (Ingesson, 2007). I den nordamerikanska forskningen däremot finns fler forskningsstudier där man studerat elever med *learning disabilities/disorders* utifrån deras egna perspektiv. Generellt så är dock forskningen kring elevers egna upplevelser och erfarenheter av diagnosen dyslexi i underkant i jämförelse med studier kring dyslexi utifrån ett lärar- eller föräldraperspektiv. Det tycks som att det finns behov av mer svensk forskning ur elevens egna perspektiv inom detta område. Det kan således finnas anledning att vidga synen på dyslexins effekter och konsekvenser från att primärt ha handlat om den rent tekniska färdigheten läsa/skriva till att även inrymma en dimension där diagnosens möjliga påverkan på självbild och identitet omfattas. Kanske kan en ökad förståelse för dessa effekter fördjupa den allmänna förståelsen för diagnosen och ge oss ökad kunskap om hur man kan och bör arbeta med elever med dyslexi i den pedagogiska praktiken. Skolans stöd till de elever som av olika anledningar upplever svårigheter i sin språkutveckling kräver att vi har en bred kunskap om de konsekvenser som olika upplevda hinder kan medföra. Frågan om dyslexi och dess konsekvenser är i sammanhanget inte bara en angelägenhet för enskilda individer utan också en fråga om samhället och demokratin i stort. Det är med denna bakgrund som jag vill lyfta fram min egen studie och mena att det är

angeläget att studera dyslexins påverkan på elevers självuppfattning och identitet ur elevens egna perspektiv.

2. Problemområde, syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med denna studie är att problematisera den etikettering som diagnosen dyslexi innebär genom att lyfta fram dess positiva och negativa konsekvenser för självuppfattning, identitet och bemötande. Studien syftar till att förstå relationen mellan dyslexi, självuppfattning och identitet ur elevens egna perspektiv.

Studien utgår från sex gymnasieelevers egna erfarenheter av upplevda svårigheter i skolan och att ha tillskrivits en avvikarroll i och med att blivit bedömda som att ha diagnosen dyslexi. Man skulle kunna se min ingång i denna fråga så som ett *underifrånperspektiv* där jag vill fokusera på elevens uppfattning om den etikett som tillskrivits dem i förhållande till deras självuppfattning, identitetsutveckling och bemötande.

De frågeställningar som studien har för avsikt att behandla är följande. Frågeställningarna utgår från elevernas egna upplevelser och erfarenheter.

- Vilken betydelse och vilka konsekvenser har diagnosen dyslexi för elevernas självuppfattning?
- Vilken betydelse och vilka konsekvenser har diagnosen dyslexi för elevernas identitetsutveckling?
- Vilken betydelse och vilka konsekvenser har diagnosen dyslexi för hur eleverna bemöts av klasskamrater, lärare och skola?

2.1 Centrala begrepp

Nedan definieras och förklaras några för uppsatsen centrala begrepp.

2.1.1 Dyslexi

Denna studie grundas på intervjuer med gymnasieelever som diagnostiserats med dyslexi. Det finns flera definitioner av dyslexi. I bakgrundsavsnittet ovan har jag lyft fram delar av den

definition som görs av *The International Dyslexia Association* (2002). Den lyder i sin helhet och på sitt originalspråk som följer:

”Dyslexia is a specific learning disability that is neurological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge.” (<http://www.interdys.org/FAQWhatIs.htm> , 2002)

Ytterligare en definition som används är gjord av Höien och Lundberg (2001):

”Dyslexi är en störning i vissa språkliga funktioner som är viktiga för att kunna utnyttja skriftens principer vid kodning av språket. Störningen ger sig först till känna som svårigheter med att uppnå en automatiserad ordavkodning vid läsning. Störningen kommer också tydligt fram genom dålig rättsskrivning. Den dyslektiska störningen går i regel igen i familjen, och man kan anta att en genetisk disposition ligger till grund. Karaktäristiskt för dyslexi är också att störningen är ihållande. Även om läsningen efter hand kan bli acceptabel, kvarstår oftast rättsskrivningssvårigheterna. Vid en mer grundlig kartläggning av de fonologiska färdigheterna finner man att svagheten på detta område ofta också kvarstår upp i vuxen ålder.” (Höien & Lundberg, 2001 ss.20-21)

I denna studie används begreppet dyslexi i enlighet dessa definitioner. I elevernas berättelser så används främst begreppet dyslexi efter att eleven ifråga blivit diagnostiserad. I denna studie så ses dock även tidigare upplevda svårigheter (innan själva diagnostiseringen) som relaterade till den dyslexi som de i ett senare skede blir diagnostiserade med. Jag vill också klargöra att jag in min användning av begreppet dyslexi inte menar att en elev **har** dyslexi i den bemärkelsen att det definierar personen ifråga. Min uppfattning är att dyslexin kan generera vissa svårigheter som eleven upplever i olika språkrelaterade sammanhang.

2.1.2 Learning disability/disorder

I delar av denna studie kommer de engelska begreppen *learning disabilities/disorders* användas. Begreppen används främst i delar där nordamerikanska tidigare studier inom fältet

lyfts fram då elever med dyslexi ryms inom dessa begrepp i den amerikanska forskningen. I delar där svensk forskning inom fältet diskuteras används begreppet *dyslexi*.

Det finns anledning att klargöra *begreppet learning disabilities/disorders* för att förstå dess relation till diagnosen dyslexi. I Sverige används den internationella sjukdomsklassifikationen ICD (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*) som ett klassificeringssystem för diagnoser. ICD ges ut av WHO (World Health Organization) och i skrivande stund används versionen kallad ICD-10. I Sverige används den svenska översättningen av ICD-10 kallad ICD-10-SE (2010) som ges ut av Socialstyrelsen. I ICD-10-SE återfinns dyslexi under diagnosen *Specifik lässvårighet*.

I USA däremot används främst diagnoskategoriseringssystemet DSM. I den amerikanska diagnoshandboken *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 4* (DSM4, 1994) som ges ut av American Psychiatric Association ryms dyslexidiagnosen inom begreppet *learning disorder*. I den uppdaterade versionen som heter DSM5 (2013) (gällande i USA från Maj 2013) ersätts begreppet *learning disorder* med det bredare diagnosbegreppet *specific learning disorder*. *Specific learning disorder* används i och med DSM5 som en övergripande diagnos som inrymmer brister som påverkar akademiska prestationer. Dyslexi kan i och med DSM5 användas i beskrivningen av den bredare diagnosen *Specific learning disorder* men används inte som ett diagnosnamn i sig. Då de nordamerikanska studier som lyfts fram i denna forskningsöversikt är gjorda innan Maj 2013 så används begreppet *learning disabilities/disorders*, vari alltså dyslexi inryms. I de svenska studierna däremot används dyslexi som direkt diagnosbegrepp

3. Tidigare forskning

Som ovan nämnt så är den svenska forskningen av elevens egna upplevelser och erfarenheter av sin dyslexidiagnos knapphändig. Generellt så finns mer forskning om dyslexi utifrån ett lärar- eller föräldraperspektiv än ur elevens egen synvinkel (Ingesson, 2010). Mer forskning och flera studier inom detta fält tycks därmed motiverat. Nedan forskningsöversikt gör inte anspråk på att ge en heltäckande bild utan syftar snarare till att ge en överblick över forskning som finns av barn och ungdomars egna upplevelser av att ha blivit bedömd som att ha diagnosen dyslexi i relation till självuppfattning och identitet. Jag kommer att redogöra för, och diskutera metodologiska, kunskapsteoretiska och etiska perspektiv som legat till grund för de artiklar/avhandlingar som lyfts fram. I denna översikt kommer jag att använda det engelska begreppet *learning disabilities* i de delar där nordamerikanska studierna avhandlas (om inte begreppet *dyslexia* återfinns) och begreppet dyslexi i de delar där de svenska studierna avhandlas.

3.1 Artiklar och avhandlingar

Forskningen som gjorts kring elevers upplevelser av diagnosen dyslexi och dess påverkan på självuppfattning och identitet är inte entydig i sina resultat. Viss forskning pekar mot att etiketteringen som diagnosen innebär har tydlig negativ påverkan på elevers bild av sig själv och på deras identitetsutveckling medan andra studier visar att elever kan använda strategier för att lägga negativa stämplingar utanför sig själva eller att bilden av en själv kan förändras i positiv riktning över tid.

Det finns flera studier som menar att en etikettering som dyslexi kan ha negativ påverkan på självuppfattning och identitet. I en kanadensisk studie av Savaria, Underwood och Sinclair (2011) intervjuades fyra ungdomar mellan 17-24 år som alla blivit bedömda som att ha *learning disabilities*. Studiens syfte är att undersöka ungdomarnas deltagande i processen att bli kategoriserade genom att bedömas som att ha *learning disability* samt hur denna process påverkat deras självuppfattning. Studien visar att själva etiketteringen som sker genom att en elev blir bedömd att ha *learning disabilities* har negativa konsekvenser för självuppfattningen och att denna påverkas av både inre och yttre faktorer.

På ett inre plan så upplever alla deltagare i studien hur de genom etiketteringen upplevde en form av särskiljning som innebar segregering från vad som uppfattas som de normala klasskamraterna. Enligt studien påverkar även yttre faktorer självuppfattningen hos en elev som bedöms tillhöra en viss särkategori i skolan. En av deltagarna beskriver en frustration med definitionen och konstruktionen av begrepp som "learning disability" och "special education". Deltagaren menar att dessa begrepp skapar skillnader som får barn och unga att känna sig utanför. En annan deltagare menade att sättet som lärare tilltalade henne på påverkade henne negativt då lärare kunde använda ett språkbruk som normalt är anpassat för mindre barn i samtal med henne.

Studien visar också att en elevs självuppfattning påverkas av hur delaktig eleven varit i processen då de bedömts som att ha learning disabilities. Självuppfattningen förändrades och utvecklades i mer positiv riktning över tid hos de elever som fick ökad kunskap om sina inlärningssvårigheter. En slutsats som dras är att det är viktigt för barn och unga att själv få vara med i processen då deras inlärningssvårigheter konstrueras, definieras och blir senare blir en del av vardagen. Att vara delaktig i denna process kan vara viktigt för självbilden och motverka att man upplever att människor som står utanför en själv tillskriver ett epitet som man själv inte känner igen och hanterar.

I en delstudie i ett större longitudinellt projekt som löpt över 20 år av Higgins, Raskind, Goldberg och Herman (2002) nås liknande slutsatser som hos Savaria et al.(2011). Studien är baserad på 41 individer med learning disabilities. Forskarna har tittat på vilken betydelse etiketteringen fått på både ett socialt och emotionellt plan. Undersökningen visar att personer som klassats som learning disabled riskerar att utveckla en negativ självuppfattning och att denna självbild har påverkats av erfarenheter från möten med klasskamrater, lärare och professionella inom fältet.

I ett första skede så beskriver deltagarna i studien att de under uppväxten de blev mer och mer medvetna om att de var annorlunda gentemot andra. Några deltagare i studien beskrev att de upptäckte att de hade svårigheter i det sociala spelet med klasskamrater. Flera deltagare i studien menade att de kände sig stämplade och dömda som avvikande och onormala av majoritetskulturen och samhället omkring dem. Deltagarna beskriver också hur de upplevt en process där någon vuxen utifrån i form av exempelvis föräldrar, psykologer, talpedagog eller lärare försökt klargöra vad som varit "fel" med dem.

Mer stöd för tesen att en etikettering så som learning disability eller dyslexi påverkar identitet och självuppfattning finns i en amerikansk studie av Bender och Wall (1994). Bender och Wall tittar på olika socioemotionella effekter av learning disabilities hos elever. Bender och Wall menar att barn och ungdomar med learning disabilities har en ökad risk för att drabbas av ensamhet och att de socioemotionella effekterna för de ungdomar som drabbas kan vara påtagliga både under skolgången och i vuxenlivet.

En studie av Humphrey (2002) mäter elevers och lärares uppfattning av självkänsla hos barn och unga mellan 8-15år som diagnostiserats med dyslexi. Humphreys studie ligger i linje med annan forskning inom fältet som menar att det finns skillnader mellan elever med dyslexi och elever utan dyslexi vad gäller deras självuppfattning. En förklaring som lyfts fram av Humphrey är att elever med dyslexi jämför sig med klasskamrater utan dyslexi vilket kunde leda till känslor av utanförskap. I sin studie har Humphrey tittat på elever med dyslexi som går i en "mainstream-klass" och elever med dyslexi som går en specialklass för elever med learning disabilities. Det är särskilt eleverna i "mainstream-klassen" som riskerar att utveckla en negativ självuppfattning enligt Humphrey. Humphrey menar dock att detta inte innebär att vi bör ha en mer exkluderande skola med specialklasser. Slutsatsen är snarare att lärare och skolan som sådan måste utveckla en mer accepterande attityd gentemot dyslexi samt att skolan bör satsa på utbildning inom området självuppfattning för elever som diagnostiserats med dyslexi.

Två studier som delvis drar andra slutsatser gällande diagnosens påverkan på en elevs självuppfattning och identitet är gjorda av Ingesson och Zetterqvist Nelson.

Ingesson (2007) har i sin studie intervjuat 75 ungdomar/unga vuxna som fått diagnosen dyslexi med syfte att se hur en detta påverkat deras skolgång med fokus på välmående, självkänsla, kamratrelationer, skolprestationer och syn på framtid. Resultatet visar att deltagarna i studien upplevde de 6 första skolåren som de svåraste med stresskänslor och känslor av misslyckaden. Många deltagare hade också utsatts för mobbning. 40% av de intervjuade upplevde att diagnosen dyslexi påverkat deras självkänsla till det sämre vilket i många fall berodde på känslor av underlägsenhet i jämförelse med klasskamrater och skolan upplevdes i många av dessa fall som något plågsamt. 80% av deltagarna i studien menade att dyslexin påverkat deras skolgång och deras skolprestationer och att de även efter sin skolgång känner att de kan bli generade och osäkra då de fått arbetsuppgifter som krävt moment av

läsning och skrivning. Ingessons studie poängterar dock att det är vanligt att känslorna inför sin diagnos förändras ju högre upp i skolsystemet man som elev kommer. Flera deltagare menade att de fick en mer positiv bild av sig och sina prestationer ju äldre de blev. Detta förklaras med att dessa deltagare fått en större och utökad förståelse för diagnosen vilket varit en del i en mer positiv identitetsutveckling. En annan förklaring till att flera deltagare hade en mer positiv syn på sig själva och sin diagnos när de blev äldre är att de hade gjort studieval som var mer pratiska och yrkesförberedande istället för mer teoretiska.

I Zetterqvist Nelsons avhandling (2000) har 20 barn mellan 10-13år som definierats i termer av dyslexi/specifika läs- och skrivsvårigheter intervjuats. Barnen har intervjuats i både mer formella (intervjuer i hemmet) och informella (raster, lektioner,) sammanhang. Studiens delsyfte, som är av störst intresse för mitt problemfält, är att öka förståelsen för hur barn som fått diagnosen dyslexi använder och ger innebörd och betydelse åt den diagnostiska termen. Därigenom vill Zetterqvist Nelson bidra med ökad förståelse för diagnosens betydelse för skapande av identitet.

Zetterqvist Nelsons resultat går i flera avseenden emot de studier som menar att en diagnos och etikettering så som dyslexi påverkar barn och ungdomar identitetsutveckling negativt. Zetterqvist Nelson redogör för olika strategier som gör att barnen placerar etiketteringen och dess problembeskrivning utanför sig själva. 13 av 19 barn undviker att använda en problemorienterad diskurs i sin egen berättelse och definierar inte sitt läsande och skrivande som ett självklart problem. Zetterqvist Nelson menar att det som uppfattats som ett problem av lärare och föräldrar inte nödvändigtvis varit ett lika stort problem för barnen ifråga. Barnens sätt att definiera problem har istället varit situationsrelaterade. Detta sätt att undvika att tala om den egna etiketteringen i problemtermer tolkas som att barnen värjer sig mot en moralisk bedömning av deras prestationer som är sammankopplade med dem som personer. En annan strategi för barnen är att använda den diagnostiska termen i relation till skolan. Skulden för de "fel" som kopplas till svårigheten med att läsa och skriva läggs inte på den egna personen och individuella brister utan på lärare och skolan.

3.2 Vetenskapsteoretiska och etiska perspektiv

I de artiklar och avhandlingar som jag redogjort för ovan finns olika teoretiska ingångar representerade. Humphrey (2002) utgår från psykologiska och utbildningspsykologiska perspektiv i relation till dyslexi och självuppfattning. I en modell av vad som kan kallas *The Self/Self-perception* gör Humphrey en distinktion mellan *self-concept*, *ideal self* och *self esteem*. Jag har valt att översätta dessa ord med jaget (*the self/self-perception*), självuppfattning (*self-concept*), det ideala jaget (*ideal self*) och självkänsla (*self esteem*). Självuppfattning definieras som ett organiserat schema som innehåller episodiska och semantiska minnen om jaget vilket kontrollerar skapandet av jagrelevant information. Självkänsla definieras som det egna personliga omdömet om ens egen värdighet och ens attityd gentemot en själv. Det ideala jaget definieras som ett schema av ideala beteenden och färdigheter som anses viktiga av personen och ses som en jämförelsepunkt mot personens självkänsla. Det mer övergripande begreppet jaget ses som relationen mellan självuppfattningen, det ideala jaget och självkänsla och är det som formar en person som individ. Humphrey utgår från tidigare forskning som menar att hela jagkonceptet är något inlärt som skapas i en social kontext i möte med andra.

Higgins, Raskind, Goldberg och Herman (2002) redogör i ett avsnitt som både kan ses som en teoretisk och metodologisk ingång för en forskningsmässig ansats där man ser ett fenomen ur deltagarens perspektiv. Med stöd i Spradley (1980) menar de att en viktig faktor för att skapa mening ur en etnografisk synvinkel är en beskrivning och en förståelse som utgår från studieobjektets/subjektets egna perspektiv. Spradley skiljer på begreppen *emic* och *etic* vad gäller perspektiv på en kulturell företeelse. Ett *emic*-perspektiv utgår från ett sökande efter en insiders synsätt medan ett *etic*-perspektiv utgår från forskarens utifrånperspektiv eller utifrån forskarens kulturella referensramar. Denna forskningsmässiga angreppsvinkel som betraktar och tolkar dyslexi utifrån de diagnostiserade elevernas egna synvinklar är något som återkommer i flera av de studier som tagits upp i denna kunskapsöversikt. Ingesson (2007) menar att dyslexiforskningen ofta utgått från ett lärar- eller föräldraperspektiv och sällan på de dyslektiska elevernas egna berättelser och beskrivningar. Savaria, Underwood och Sinclair (2011) menar att det först på senare år gjorts studier med en ansats till att försöka förstå de barn som bedömts ha learning disabilities utifrån deras egen synvinkel. De menar med stöd av en sociologisk syn hos Moss och Petrie (2002) att normer i samhället är skapade och upprätthållna genom språket och genom skapandet av makthierarkier. Dessa hierarkier

tillskriver inte barns kunskap något värde eller nytta vilket i sin tur påverkar barns identitetsutveckling. För att förändra synen på barn och unga som passiva mottagare av kunskap så måste utvecklingen gå mot en skola och ett utbildningssystem som inkluderar de ungas röster och perspektiv.

Både Zetterqvist Nelson (2000) och Savaria, Underwood och Sinclair (2011) tar avstamp i konstruktivistiskt teoribildning för att förstå en diagnos så som dyslexi/learning disability.

Zetterqvist Nelson menar att ett konstruktivistiskt perspektiv möjliggör att se diagnosen som ett fenomen som skapas och omskapas i sociala, kulturella och historiska processer. Zetterqvist Nelsons utgångspunkt är att studera dyslexi/specifika läs- och skrivsvårigheter som en social, historisk och kulturell konstruktion men menar att detta inte är liktydigt med att det fenomen som diagnosen representerar inte finns. Diagnosen ses hos Zetterqvist Nelson inte som en avspeglning av individuella egenskaper utan som en kategori som är skapad snarare än upptäckt.

Konstruktivismen lägger stort fokus vid språkets innebörd och betydelse och kritiserar antagandet att språket återger en verklighet bortom språket. Språket ses inom konstruktivismen som grundläggande för hur vi uppfattar och framställer vår sociala verklighet och att utsagor kring rätt/fel och sant/falskt kan analyseras som uttryck för samhälleliga normer och värderingar. Zetterqvist Nelson (2000) menar också att detta perspektiv innefattar en kritisk hållning till forskarens egen roll i en kunskapsproduktion då forskarens språk är ett språk som alla andra och att studier av människor därmed kräver ett etiskt förhållningssätt.

Vad gäller Zetterqvist Nelsons teoretiska ingång i studerandet av identitet hänvisas till Allison James studie *Childhood Identities* (1993). Zetterqvist Nelson använder James barndomspsykologiska perspektiv med intentionen att skapa förståelse för barns värld utifrån ett deras eget perspektiv. Identitet skapas utifrån detta förhållningssätt i det sociala rummet i processer där människor ser sig som lika respektive olika. Människor kategoriseras och kategoriserar sig själva som tillhörande eller icke tillhörande olika sociala gemenskaper som familjen, nationen eller barn respektive vuxen. Den identitet skapas i förhållande till att se sig som att tillhöra en gemenskap eller att avgränsa sig från den. En olikhet (avvikelse) ses hos James som något som både markerar det individuella samtidigt som den kan leda till upplevt utanförskap. Barns sätt att markera individualitet och samhörighet i en grupp då de anpassar

sig till för gruppen rådande sociala normer ses som avgörande för vilken status barnet får i en grupp.

Savaria, Underwood och Sinclair (2011) tar spjörn i Moss och Petrie (2002) då de menar att kunskap och makt används för att skapa identitetskategorier. Etiketteringar och kategoriseringar av grupper av människor är ett sätt på vilket maktstrukturer produceras och reproduceras då vissa ses som mer negativa än andra. De hänvisar vidare till Fewster (2002) som menar att en diagnoshandbok så som *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)* fungerar som ett kontrollsystem genom vilket stöd och hjälp tilldelas de som blir bedömda att ha en diagnos. De handikappdiagnoser som tillskrivs personer är skapta på politisk grund för att upprätthålla social och moralisk ordning. En syn på individen som är mer baserad på mer nyfikenhet och medkänsla skulle skapa färre diagnoser och etiketter som i grunden begränsar och skapar olikheter mellan människor.

Flera artiklar/avhandlingar lyfter också fram etiskt intressanta och relevanta aspekter.

En viktig etisk aspekt som kan diskuteras i förhållande till de artiklar och avhandlingar som redogjorts för ovan gäller själva grundpremisen för den forskning som gjorts. I flera artiklar/avhandlingar problematiseras begrepp som avvikelse, kategorisering och diagnostisering utifrån konstruktivistiska eller sociologiska perspektiv. Jag vill dock mena att själva forskningsansatsen, att studera elever som bedömts vara i någon form avvikande i och med en diagnos som dyslexi eller learning disabled, rymmer en etiskt svårhanterlig dimension. Forskningen kring diagnosers betydelse för självuppfattning och identitet är relevanta och viktiga för att ge oss en större förståelse för de barn och ungdomar som inom skolans värld bedömts vara avvikande. Samtidigt finns det en risk att forskningsansatsen i sig själv bidrar till etiketteringen och avvikelsepositioneringen av elever i behov av särskilt stöd.

Jag kan sakna en diskussion kring hur forskarna ser på sin egen roll i etiketteringen av eleverna i de studier jag hänvisat till ovan då allt från problemformulering till urval och diskussion/resultat utgår från en kategorisk syn på eleven. De informanter som bidrar med sina upplevelser och erfarenheter i dessa studier är valda utifrån att de bedöms som avvikande vilket möjliggör ytterligare en cementering av denna avvika-position. Det finns således en risk att bilden av en själv som annorlunda förstärks. Jag vill inte mena att det finns en lösning på detta dilemma men jag tycker att en medvetenhet kring denna problematik är viktig inom detta forskningsområde. Zetterqvist Nelson (2000) är den enda som diskuterar

detta dilemma och menar att det finns en risk att man som forskare deltar i bevästandet av de normer som tillskriver dessa barn en avvika-position. Zetterqvist Nelson har hanterat detta dilemma genom att via föräldrarna betona vikten av att barnen själva skulle ta ställning till om hon/han ville vara en informant och att intervjuerna utformades för att ge barnen utrymme att på egna premisser bestämma dess form och innehåll.

4. Teoretiskt ramverk

Denna studie tar spjörn i teoribildningar kring självuppfattning och identitetsutveckling. Nedan kommer den symboliska interaktionismens syn på självuppfattning och identitet att avhandlas samt teoretiska infallsvinklar på sociala roller och normalitet och avvikelse. Kapitlet börjar dock med en diskussion kring narrativ teori och livsberättelseforskningens möjligheter till att studera identitet.

4.1 Att studera livsberättelser/narrativ – definition, identitet och självuppfattning

Det finns ingen entydig definition av vad en berättelse är. Den definition denna studie tar spjörn mot utgår från Richardsons (2000) kategorisering av de förhållningssätt som forskningsvärlden använt för att definiera vad en berättelse är. En möjlig definition av berättelsen är att den har en början, en mitt och ett slut samt att det finns kausala samband mellan händelser. Detta innebär en tanke om att det som händer i det förflutna förorsakar händelser i nuet. Denna studie utgår från elevers berättelser om sina upplevelser och erfarenheter av diagnosen dyslexi. Studien utgår från att det finns en början innan diagnosen, en tänkbar mitt då eleven blev diagnostiserad och ett slut där eleven befinner sig idag. Studiens ansats utgår ifrån möjligheten att det som hänt tidigare i elevens liv påverkat den situation de nu befinner sig i.

Johansson menar i *Narrativ metod och teori* (2005) att berättande kan ses som en universell mänsklig aktivitet. Berättandet är något grundläggande för det mänskliga tänkandet som används för att kommunicera vår uppfattning om världen, oss själva och andra. Berättelsen kan ses som en struktur som ger sammanhang och mening till våra erfarenheter. Berättelsen kan därmed också ses som något existentiellt som hanterar frågor kring vem man är och var man kommer ifrån. Johansson (2005) menar vidare att en specifik form av berättelser, livsberättelser, kan ses som det berättande en person gör om sitt liv, eller valda delar aspekter av sitt liv. Livsberättelser kan analyseras för att studera hur en person konstruerar sin identitet och skapar sin sociala verklighet. Utifrån en sådan ansats är det personernas egna tolkningar av sig själva som står i fokus. Johansson (2005) lyfter fram socialfilosofen Paul Ricoeurs begrepp *narrative-identity*. Detta begrepp innebär en syn på berättandet som grundläggande

för vår syn på oss själva. Självetts identitet upptäcks och skapas genom kommunikation och vårt berättande.

4.2 Självpuppfattning och identitet

Utifrån de teoretiska perspektiv som studien grundar sig på görs ingen distinkt åtskillnad mellan synen på en själv/jaget och identitet. Självet/jaget och identiteten ses som sammankopplat och står i relation till varandra. Begreppet används i mångt och mycket synonymt men nedan beskrivs vilka aspekter av självuppfattning och identitet som denna studie baseras på samt hur studien ser på identitetsbegreppet som en process över tid.

Taube (2007) menar att självbegreppet är ett hypotetiskt begrepp med många namn. En rad namn används för att fånga in begreppet självet och inom fältet så kan samma begrepp användas med olika innehåll samtidigt som olika begrepp kan användas trots liknande innehåll. Taube (2007) menar att begreppsförvirringen är stor inom självbegreppsområdet. I denna studie används begreppet självuppfattning. Den definition som används i denna studie hämtas från Rogers (Taube, 2007) och gör gällande att självuppfattningen är en enhet som består av sinsemellan olika tolkningar. Jaget ses hos Rogers som tolkningar av egna förmågor och ens personlighetsdrag vilka står förbindelse med andra i ens närhet. Självvärderingen har betydelse för hur vi tolkar och ser verkligheten. Utifall att vår etablerade självuppfattning inte överensstämmer med nya erfarenheter kan detta enligt denna syn upplevas som hotande. Rogers menar att vi då kan förvränga betydelsen av den nya erfarenheten så att den stämmer med vår självuppfattning. Självpuppfattningen ses som något som ger balans och signalerar hur vi ska tolka intryck. Har en individ har utvecklat en negativ självuppfattning så kan det finnas en vilja att behålla den. Självbilden kan ge stabilitet i livet så för en individ med negativ självbild så kan denna upplevas som mindre hotande än att inte vara säker på vem man är.

Lawler menar i sin *Identity: Sociological perspectives* (2014) att det inte är möjligt att ringa in begreppet identitet med en övergripande definition. Det finns således ingen allomfattande definition av vad identitet är, hur den utvecklas och fungerar. Lawler (2014) menar att innebörden av begreppet identitet varierar beroende på teoretisk utgångspunkt. Begreppet kan därmed fyllas med en rad betydelser så som min egen syn på mig själv, andras perception av mig, mina reaktioner på andras perception, sociala kategorier (klass, kön, etnicitet etc.) som jag identifierar mig med och som andra tillskriver mig. För att visa på en möjlig teoretisk syn och vilka olika aspekter som kan rymmas inom begreppet identitet så hänvisar Lawler (2014)

till Goffmans distinktioner mellan vad han kallar *personal identity*, *social identity* och *ego identity*. Personal identity ser Goffman som unika egenskaper som en individ har inom sig och i sitt förhållande till andra. Social identity ses som den identitet som är baserad på sociala/ideologiska kategorier som klass, genus, sexualitet och etnicitet och ego identity ses som den subjektiva upplevelsen och känslan av vem vi är och vad vi tycker om oss själva.

Denna studie tar stöd i Goffmans grova indelning av olika identitetsaspekter. De aspekter av identitet som kommer att diskuteras och analyseras inom ramen för denna studie är vad ovan kallats personal och ego identity. Studiens ingång fokuserar på elevernas uppfattning av sig själva och sin identitet i relation till sin diagnos dyslexi. En sådan ansats kan antas rymma de två nämnda identitetsaspekterna. Identitet i förhållande till sociala och ideologiska kategorier som klass, genus och etnicitet ligger således utanför denna studies infallsvinkel även om de kan vara intressanta i sammanhanget och i analyser av skolan och de som verkar däri. I denna studie ses identitet som en process över tid. De informanter som delger sina berättelser i denna studie är alla över 18år och kan därigenom se tillbaka på en identitetsprocess som format dem över tid. Deras utsagor om dem själva över ett tidsspänn bildar en möjlighet till tolkning av en identitetsprocess som pågått under en längre tid inom ramen för skolkontexten.

4.3 Symbolisk interaktionism och identitet

Den symboliska interaktionismen brukar spåras tillbaka till arbeten av flera sociologer, filosofer och psykologer (Mead, Cooley, Blumer m.fl.) vid universitetet i Chicago under 1800-talets slut och 1900-talets början (Trost & Levin, 2010). Trost och Levin (2010) ser den sociala interaktionismen som vilande på några centrala hörnstenar. De menar att den sociala interaktionismen gör centrala antaganden om vad de kallar, definitionen av situationen, social interaktion, integrering med hjälp av symboler samt kring att människan är handlande och aktiv och befinner sig i nuet.

4.3.1 Social interaktion och definitionen av situationen

Ett centralt begrepp inom den symboliska interaktionismen är vad som kallas *definitionen av situationen*. Den symboliska interaktionismen ser identitet som något sammanhängande och socialt som har sin grund i det sociala och i interaktion med andra. George Herbert Mead ses som en av förgrundsgestalterna inom den symboliska interaktionismen. Mead menade att jaget är något som är specifikt för människan. Människan sågs av Mead som den enda varelse

som kan vara både subjekt och objekt på samma gång. Människan ses som en varelse som både kan uppleva fenomen och samtidigt vara medveten om denna upplevelse (Cuff & Payne, 1996).

Trots och Levin (2010) hänvisar till Stone (1972) då de menar att identitet bygger på en individs perception av andras placering av denne som ett socialt objekt. Genom tolkningar av denna perception i olika situationer skapar vi vår identitet. Identiteten står alltså i relation till hur individen upplever att andra ser på en själv. Detta medför att identitet ses som något som inte är isolerat till en individ själv utan som står i relation till andra människor i ens omgivning och att den är föränderlig beroende på hur en situation förändras och omdefinieras.

Eftersom identitet ses som något som är knutet till tolkningar av en själv i förhållande till andra och till definitioner av situationer så är individen inte sluten till en identitet. Individen ses således ha flera identiteter som kopplas till eller från beroende på hur vi tolkar och definierar sociala relationer i en specifik situation.

Den symboliska interaktionismen ser definitionen av situationen som något centralt och menar att om en individ definierar en situation som verklig så är den verklig i dess konsekvenser (Trost & Levin, 2010). Detta medför att definitioner av situationer skapar en människas verklighet samtidigt som det påverkar dennes beteende. Trost och Levin tar stöd i Blumers (1962) tolkning av Mead då de menar att då individen tolkar och definierar andra människors handlingar svarar vi inte direkt på dessa handlingar utan på tolkningar av dem. Som nyfödd har en människa inget jag utan det utvecklas och förändras under livets gång genom social interaktion (Trost & Levin, 2010). Människan ses som i grunden aktiv i sociala processer och hon använder sina tidigare erfarenheter i nuet och framtiden ses inte som deterministisk utan föränderlig.

4.3.2 Den generaliserande andre

Mead använde begreppet den generaliserande andre för att förklara hur samhället och sociala grupper påverkar individens identitet (Trost & Levin, 2010). Individen uppfattar åsikter, normer och värderingar hos den generaliserande andre som ses som en enhet bestående av samhället och gruppen. Individen ser enligt detta synsätt sig själv i förhållande till samhällets eller gruppens perspektiv på hur man ska vara och bete sig. Den generaliserande andre ses som av samhället/gruppen givna normer som är tillämpbara i olika givna sociala situationer.

4.3.3 Spegeljaget

Charles Horton Cooley brukar ses som en annan av den symboliska interaktionismens förgrundsgestalter. Cooley använde termen *sympathetic introspection* och menar att man använder en form av empati för att sätta sig in i andra människors liv och föreställningsvärldar (Trost & Levin, 2010). Cooley menar att då vi sätter oss in i andras situation så ser vi deras uppfattningar och värderingar av oss själva. Denna relation mellan oss själva och andra är något som påverkar och formar oss som individer. Genom att se andra så ser vi deras bild av oss själva som genom en spegel. Cooley använder begreppet *The looking-glass self* (spegeljaget) i denna förståelse av individen och formandet av identiteten.

4.3.4 Teoridiskussion – Symbolisk interaktionism

Utifrån min förståelse av den symboliska interaktionismen så gör den antaganden om människan i relation till den sociala verkligheten. Den sociala verkligheten ses som en process i ständig förändring och med hjälp av mänsklig interaktion utvecklas individen. Vidare via perception av andras uppfattning av en som person och tolkning av denna perception skapas en uppfattning om jaget och identiteten. Denna process står alltså i förhållande till andra i ens omgivning. Utifrån min tolkning av den symboliska interaktionismen ger den inget direkt stöd för hur man teoretiskt kan förstå en etiketterings (så som dyslexi) konsekvenser i förhållande till begrepp som normalitet och avvikelse. För att möjliggöra ytterligare analytisk skärpa av det empiriska materialet behövs det teoretiska ramverket vidgas med perspektiv på hur individer och grupper kan uppleva sig stämplade och tillskrivas en avvikarroll.

Den symboliska interaktionismen tycks inte heller, i min tolkning av den, ta hänsyn till strukturella faktorer i sin syn på individen och dess utveckling och dess handlingar. Individen och gruppen tycks vara i fokus i förklaringen av jaget och identiteten även om normer och normsystem på samhällsnivå diskuteras inom ramen för begrepp som den generaliserande andre (se ovan). För att vidga förståelsen av mitt empiriska material har jag även valt att lyfta in ett maktperspektiv i min teoretiska ansats. Ett sådant perspektiv kan hjälpa till att vidga frågan om dyslexi i förhållande till jaguppfattning, identitet och bemötande till att inte bara bli en fråga om individ och grupp utan att även bli en fråga om samhällsrelaterade faktorer.

4.4 Normlitet och avvikelse

4.4.1 Stigmatisering, stämpling och maktrelationer

Erving Goffman kopplas inte direkt till den grupp akademiker som utformade den symboliska interaktionismen vid universitetet i Chicago. Goffman brukar ändå ses som verksam inom denna akademiska tradition trots att han inte själv använde etiketten symbolisk interaktionism då han formade sitt perspektiv (Trost & Levin, 2010). Goffman använde begreppet stigma/stigmatisering i sin syn på normalitet och avvikelse. De människor som inte känner till vissa gemensamma definitionssituationer riskerar enligt Goffman att bli märkta eller med ett annat begrepp, stigmatiseras (Engdahl & Larsson, 2006). Stigmatisering kan uppstå när en person gör något som av andra upplevs som störande eller normbrytande. Avvikelse kan således skapas genom att individer bryter mot uppfattade regler och regelsystem och därigenom uppfattas de som avvikande i förhållande till normen. Stigmatisering ses hos Goffman som något som är ett resultat av andras värderingar och inte något som ligger hos personen själv. En konsekvens av stigmatisering kan vara att en människa ses och behandlas enbart utifrån den normbrytande eller av andra upplevt stötande egenskapen. Vidare så kan stigmat i sig prägla individen så pass mycket att denne upplever sig själv vara upphov till stigmat. Utifrån detta perspektiv så har de grupper som har makt att påverka föreställningen av normalitet och avvikelse makt att stämpla andra.

Link och Phelan (2001) upprätthåller sig också vid begreppet stigmatisering. De definierar stigmatisering som en process med ett flertal komponenter. Stigmatisering uppstår när inslag av stämpling, stereotypisering, separering och statusförlust/diskriminering uppstår i en maktrelation. Stämpling innebär enligt Link och Phelan (2001) att en grupp utmärks och etiketteras baserat på uppfattade mänskliga skillnader. Den andra komponenten, stereotypisering, uppstår när stämplingen kopplas samman med stereotyper som grundar sig på föreställningar om oönskade egenskaper eller kännetecken hos gruppen eller medlemmar i gruppen. Konsekvenserna av en negativ stämpling och stereotypisering är enligt Link och Phelan (2001) en minskad social status för den stigmatiserade. En tredje komponent som Link och Phelan (2001) ser i stigmatiseringsprocessen är en form av separering där stämplingen innebär ett särskiljande mellan ett ”vi” och ett ”dom” där de senare ses som annorlunda. Den sista komponenten innebär att en grupp eller individ förlorar i status och blir diskriminerade. Detta kan innebära mer ogynnsamma livsvillkor och livschanser för den stigmatiserade vilket

leder till begränsningar i livsituationen. Diskrimineringen kan exempelvis påverka områden som utbildning, inkomst och psykologisk hälsa.

Stigmatiseringen kan enligt Link och Phelan (2001) variera i grad mellan olika grupper och medlemmar av grupper då etiketteringar i vissa fall kan vara starka och i andra svagare. Uppfattningen och upplevelsen av ett ”vi” och ett ”dem”, samt graden av statusförlust och diskriminering kan variera. Individens varierande ekonomiska, sociala och politiska resurser kan också påverka graden av stigmatisering. Link och Phelan (2001) menar vidare att stigmatiserade grupper och medlemmar av grupper inte ska ses som passiva offer utan möjligheter till aktivt motstånd mot den etikettering de tillskrivits. Vidare så går stigmatiseringen att motverka genom förändringar av synen på en viss grupp. Genom attitydförändringar hos grupper med makt att etikettera och särskilja och genom att utmana rådande maktstrukturer så kan stigmatiseringen förändras.

5. Metod

5.1 Kvalitativa semistrukturerade intervjuer och intervjuguide

Mycket forskning som gjorts kring barn och ungdomars dyslexi utgår från ett lärar- eller föräldraperspektiv (Ingesson 2007) vilket medför att elevernas egna uppfattningar och erfarenheter av att ha etiketterats som dyslektiska är mindre belysta. För att kunna analysera elevens uppfattning av sig själv och hur detta påverkat självuppfattning, identitet och bemötande så behöver jag komma åt elevens egen berättelse om sig själv. Utifrån detta perspektiv har jag valt att göra kvalitativa semistrukturerade intervjuer då dessa ger möjlighet att ha ett visst fokus men ändå vara flexibel nog att ge ungdomarna möjlighet att förmedla sina uppfattningar och erfarenheter.

Min studie utgår från vad jag kallat ett underifrånperspektiv. Det är elevens upplevelser och erfarenheter av dyslexin som står i fokus. Den ansats jag använder är inspirerad av narrativ metod och utgår från elevernas livsberättelser. Johansson (2005) hänvisar till Habermas som menar att användningen av livshistorien/livsberättelser motiverats med ett kritiskt emancipatoriskt kunskapsintresse som velat ge en röst åt tystade och marginaliserade grupper utifrån ett ”underdog-perspektiv”. Min studie kan sägas ligga i linje med denna tradition.

Bryman (2011) menar att de kvalitativa ansatserna har en tyngd på intervjupersonens egen uppfattning och synsätt av ett fenomen. Kvalitativa intervjuer kan ha en flexibel karaktär och ge kunskaper om vad en intervjuperson upplever som relevant och viktigt. Bryman skiljer på vad som kallas ostrukturerade intervjuer och semistrukturerade intervjuer. Den ostrukturerade intervju tenderar att likna ett vanligt samtal där ett visst antal teman står i fokus men där informanten har möjlighet att associera fritt.

Den semistrukturerade intervjun utgår från en intervjuguide med förhållandevis tydliga fokusområden (Kvale & Brinkman, 2009). Fokus för studien är elevens upplevelse av diagnosen dyslexi och dess påverkan på självuppfattning, identitet och bemötande. De intervjuer som denna studie är baserad på har skett individuellt i elevernas skolmiljö och har utgått från en intervjuguide där jag i förhand skrivit ned möjliga frågor som grundas på ovan

nämnda fokusområden. Frågorna som riktats till informanten har medvetet gjorts relativt korta och formulerats på ett vardagsspråk för att vara så hanterbara och klara som möjligt (Kvale & Brinkman, 2009). Den första delen av intervjun rör sig kring frågor som handlar om elevens upplevelser och erfarenheter tiden innan och fram till att denne fick diagnosen dyslexi. Den andra delen av intervjun utgår från elevens upplevelser och erfarenheter efter att de fått diagnosen och fram till nutid. Tanken är att fånga erfarenheter i elevens berättelse om sig själv under en längre tidsperiod då en individs självuppfattning, identitetsutveckling och upplevelser av bemötande från omgivningen utvecklas och förändras över tid.

Trots att intervjuerna utgår från vissa teman och i förhand nedskrivna frågor har mitt mål varit att ge informanten en stor frihet att utforma svaren utefter egna uppfattningar, för att ge en inblick i hur denne tolkar och upplever olika skeenden. Detta innebär att frågeställningarna i intervjuguiden rymmer en möjlighet till flexibilitet där jag ställt följdfrågor som anknyter till informantens svar vid tillfällen där något av intresse förmedlats. Kvale och Brinkman (2009) lyfter vikten av att följa upp en informants svar med följdfrågor. De menar att möjligheten till att veta vilka av de många dimensionerna av en intervjupersons svar som bör följas upp kräver ett mycket aktivt lyssnande, kunskap om ämnet och en känslighet för den sociala relationen i en intervju. De intervjuer som gjorts i denna studie har med elevens tillåtelse spelats in för att kunna analyseras i efterhand. Detta har medfört en möjlighet som intervjuare att vara närvarande i stunden och aktivt lyssna och följa upp informantens berättelse. Intervjuernas längd varierade mellan 50-90min.

5.2 Urval

Min studie är baserad på sex gymnasieelevers upplevelser av etiketteringen dyslexi med hänsyn till självuppfattning, identitet och bemötande. De sex ungdomar som deltar i studien är alla 18-19 år och går sitt andra eller tredje år i gymnasieskolan. Tidigt i processen valde jag att fokusera på äldre skolelever då de har kommit längre i sin identitetsutveckling och då de kan tänkas ha en större förmåga till att reflektera över sin tillskrivna diagnos och dess påverkan på dem som individer. De sex eleverna har också en stor del av sin skoltid bakom sig vilket medför att de kan reflektera över diagnosens konsekvenser över tid.

Eleverna har kontaktats via sina mentorer på en gymnasieskola med en förfrågan ifall de velat delta i en studie kring dyslexi. De elever som visade intresse tog jag kontakt med för vidare beskrivning av studiens syfte. Visade eleven intresse att medverka bokades en tid för intervju.

Nedan följer en kort redogörelse av elevernas ålder, vilket program de vid intervjutillfället studerar på och när de blev diagnostiserade med dyslexi.

Elev 1: Vid tillfället för intervjun är eleven 18år och studerar på ett praktiskt program i årskurs tre på gymnasiet. Eleven blev diagnostiserad under mellanstadiet.

Elev 2: Eleven är 18år vid tillfället för intervju. Eleven studerar på ett praktiskt program i årskurs två på gymnasiet. Eleven blev diagnostiserad i slutet av mellanstadiet

Elev 3: Eleven är vid intervjutillfället 19år och studerar på ett praktiskt program i gymnasiets årskurs tre. Eleven blev diagnostiserad i högstadiet.

Elev 4: Eleven är då intervjuen görs 18år och studerar på ett praktiskt program i gymnasiets årskurs 3. Diagnosen dyslexi fick eleven tidigt på lågstadiet.

Elev 5: Studerar på ett teoretiskt program i gymnasiets årskurs tre och blev diagnostiserad i mellanstadiet.

Elev 6: Eleven är vid intervjun 19år och studerar på ett teoretiskt program i gymnasiets årskurs tre. Eleven blev diagnostiserad i mellanstadiet

5.3 Transkribering och analys

Johansson (2005) menar att övergången från talat språk i en intervju till skriven text bör ses som en komplex översättningsprocess. Johansson menar vidare att transkriptionen, analysen och skapandet av den akademiska texten går hand i hand. Transkribering ses som en fas i analysarbetet där forskaren/skribentens roll blir att strukturera materialet och finna mönster, betydelser och kategorier. Transkriberingsprocessen sker vidare genom läsning och omläsning av det nu utskrivna textmaterialet. Genom aktiv läsning och omläsningar upptäcks nya

mönster, nyckelbegrepp och teman men också motsägelser och glapp. Läsningen och omläsningarna innebär en aktiv och systematisk tolkning av materialet med stöd i det teoretiska ramverk som studien grundas på. Läsningen och i senare skedet, skrivandet, innebär enligt Johansson (2005) att man selektivt väljer ut delar av materialet att fokusera på samtidigt som man väljer bort annat. Inom ramen för denna process förvandlas materialet från en mängd berättelser och utsagor till en akademisk text författad av forskaren/skribenten.

I denna studie har jag valt att fokusera min transkription på det rent verbala. Min transkription, och i nästa skede analys, kommer således inte att göra anspråk på att tolka eller förstå det icke-verbala i form av minspel eller kroppsspråk. I resultatdelen kommer jag däremot försöka ta hänsyn till språkliga koder som betoningar och pauser då jag i min tolkningsprocess anser att dessa tillför något i förståelsen av elevens upplevelser och erfarenheter. Betoningar kommer i utskriften att skrivas ut med **fet stil** och pauser markeras med parentes och punkter (.....). I delar av resultatavsnittet har jag valt att ställa samman större textmängder för att bredda bilden som förmedlas. Den text som jag framställer är elevens beskrivningar som framkommit i en viss frågeställning. För att underlätta presentationen av texten har jag gjort vissa språkliga korrigeringar för att få ett läsbart flyt. I vissa fall har jag också sammanställt text som inte ryms inom exakt samma frågeställning. I de fall där detta är gjort så har informantens beskrivningar figurerat inom samma tematiska frågeram vilket gör att de tematiskt hör samman. I resultatet så är partier som är sammankopplade markerade med punkter i följd: Jag har även gjort att aktivt val att i resultatavsnittet inte återge mina frågeställningar och följdfrågor då de i mitt tycke stör berättelsen. Berättelsens sammanhang är ges istället i förklarande stycken före och efter informantens beskrivningar.

Vidare så har jag valt att fokusera på de delar av elevernas berättelser som bidrar till förståelsen av deras situation. Detta har fått konsekvensen att jag gjort aktiva urval i min transkription och inte transkriberat elevens berättelse ord för ord. Min transkription ligger elevens egna språk så nära som möjligt men jag har inte transkriberat varje språkligt uttryck. Detta är ett medvetet metodologiskt val för att underlätta strukturering och tematisering av det empiriska materialet.

I analysfasen har jag i ett första skede arbetat med varje elevberättelse enskilt för att på så vis få en bild av denne elevs uppfattningar av sina erfarenheter och upplevelser av dyslexin i förhållande till självuppfattning, identitet och bemötande. I varje elevberättelse har jag försökt att förstå helhetsbilden och därefter sökt nyckelfraser och nyckelbegrepp som beskriver deras erfarenheter. I ett andra led har varje elevs berättelse strukturerats och tematiserats i relation till studiens syfte och frågeställningar via en färgkodning. I nästa fas i analysprocessen har de sex elevberättelserna kopplats samman för att ge en mer övergripande förståelse av den kollektiva uppfattningen. Analysen har i denna fas fokuserat på att se mönster berättelserna som kan bilda en mer övergripande bild av elevernas uppfattningar och föreställningar. Dessa mönster har analyserats och tolkats gentemot studiens teoretiska raster.

5.5 Etisk dimension

Kvale och Brinkman (2009) menar att det råder ett skevt maktförhållande i intervjusituationer mellan vuxna och barn/unga och att det gäller att vara medveten om detta och inte skapa frågeställningar som upplevs ha rätta och fel svar. Man kan inte se en forskningsintervju som ett samtal mellan jämbördiga parter då intervjuaren är den som definierar intervjusituationen, bestämmer ämnet för intervjun och avgör vilka svar som ska följas upp eller avslutas. Intervjuaren har ett syfte med intervjun och är den som kommer att lyfta fram vad som ska tolkas och rapporteras i enlighet med dennes forskningsintresse. Som intervjuare bör vara medveten om att en reaktion på dessa maktförhållanden kan vara att informanten undanhåller information eller talar runt ämnet (Kvale & Brinkman, 2009).

Jag vill mena att det även kan råda skeva maktförhållanden i skolans värld då jag i form av en lärare/speciellärare i intervjusituationen blir en representant för hela skolsystemet. Skolan kan ses som en institutionell maktutövare och risken är att jag framstår som en representant för denna maktutövning i min roll som lärare. Johansson menar att en forskningsintervju är en form av institutionell verksamhetstyp där syftet och rollerna redan är definierade av den akademiska världen (Johansson, 2005). Intervjun har i sig en inbyggd hierarkisk relation. Denna medvetenhet är i mitt tycke av särskild vikt då man intervjuar eller på annat sätt samtalar med elever som blivit kategoriserade som avvikande i förhållande till skolans krav. I skolans värld står "de särskilda behoven" i relation till de "vanliga behoven". Det är ofta i skolmiljön som upptäckter av avvikelser och "särskilda behov" framkommer. Det är således i

förhållande till skolans sätt att fungera som problem framkommer (Börjesson, 1997). Elever som blivit klassificerade inom ramen för skolans världs som i något avseende avvikande kan av naturliga orsaker vara påverkade av dessa maktstrukturer. Skolan kan vara den arena där eleven först bedömdes i termer av avvikande och därmed påverkats både negativt och positivt beroende på utfallet av denna kategorisering för egen självuppfattning och huruvida skolans särskilda insatser hjälpt eleven ifråga eller lett till ökad stigmatisering.

Dessa inbyggda maktförhållanden är inget som man nödvändigtvis behöver eliminera helt men som intervjuare bör man vara medveten om dessa och reflektera över vilka roll maktförhållandet har i intervju och i produktionen av intervjukunskapen. (Kvale & Brinkman, 2009)

Min forskningsmässiga ansats bygger som ovan beskrivet på vad jag vill kalla ett underifrånperspektiv. Det är ungdomarna egna röster om etiketteringen som är det intressanta. Min förhoppning är att metodvalet, semistrukturerade intervjuer ska ge stort utrymme för dessa elevröster och att min position således inte kommer vara mer stämplande än nödvändigt. Studiens ansats ligger snarare i att förstå elevens perspektiv än att ovanifrån medvetet eller omedvetet vara särskiljande. Johansson (2005) nämner begreppet solidarisk intervju där informanten ges möjlighet att fördjupa sina tankar och uppfattningar och där man som intervjuare kliver in i informantens verklighet och försöker förstå den inifrån. Med en riktning mot den solidariska intervjuansatsen och en medvetenhet i att bygga tillit genom att gå långsamt fram och inte avbryta informanten (Johansson, 2005) vill jag skapa en intervjusituation så är så jämbördig som möjligt.

6. Resultat

De sex informanterna ger tillsammans en gemensam bild av sina svårigheter och diagnoser i förhållande till självuppfattning, identitet och bemötande. I redogörelsen av materialet betonas gemensamma mönster men även särskiljande faktorer.

Gemensamt för de informanter som ligger till grund för denna studie är att de upplever att diagnosen dyslexi påverkat dem som personer på ett eller annat sätt. Redogörelsen för studiens resultat har delats in i olika tidsmässiga episoder som återkommer i informanternas berättelse. I sina berättelser gör de alla tydliga distinktioner mellan ett *då* och ett *nu* i sitt förhållande till den tillskrivna diagnosen. Deras *då* är i samtliga fall den tidigare skolgången från lågstadium till högstadium medan nuet betraktas som tiden i gymnasiet då de betraktar sig som vuxna. I de flesta fall ses själva diagnostiseringen då de tillskrivs etiketten dyslexi som en viktig händelse och därför redogör jag för den särskilt. Därefter följer ett avsnitt om elevens upplevda *nu*.

6.1 Då – den tidigare skolgången

I berättelserna så framträder i samtliga fall incidenter och specifika händelser i den tidigare skolgången som hos eleven belyser hur dyslexin gestaltat sig för dem med hänseende till självuppfattning, identitet och bemötande. I fyra av sex elevberättelser så återkommer och beskrivs negativa upplevelser från tiden i mellan- och högstadiet. Vad som står i fokus i dessa berättelser är bemötandet och hanteringen av elevernas svårigheter inom skolkontexten. Specifika incidenter och minnen av hur deras svårigheter övergripande bemöttes och hanterades lyfts fram för att beskriva upplevelser och erfarenheter i den tidigare skolgången.

Gemensamt för alla informanter är att de själva märkt av och förstått att de i skolarbetet haft det svårare än många andra sent i lågstadiet eller under mellanstadiet. Elevernas berättelser ger en gemensam bild av hur de riktigt tidiga åren i skolan (de första årskurserna) ur deras perspektiv mest fokuserade kring leken och sociala vänskapsrelationer. Gemensamt för de sex eleverna är vidare att de till största del talar om sig själva i termer av att de hade det ”svårt” eller ”jobbigt” i skolan då de blivit varse om sina svårigheter. Det är först efter själva diagnostiseringen som de mer aktivt använder termen dyslexi som en förklaring till de upplevda svårigheterna. (Mer om detta nedan i avsnitt 6.2).

Under de tidigaste åren kände de sig väl integrerade i skolan och de funderade inte kring deras egna kunskaper eller förståelse av det skolrelaterade arbetet. I två fall var det i årskurs tre, och i resterande av fallen under mellanstadiet, som bilden av dem själva började förändras. Skolan blev den första egentliga arena där elevernas uppfattning om sin egen skolmässiga förståelse sattes i relation till andra runt omkring dem. En av eleverna beskriver:

I lågstadiet hade jag inte en tanke på att jag var i skolan för att lära mig något eller för att utvecklas. Jag hade fullt upp med att springa runt och leka och vara med kompisar....Hemma pratade vi heller aldrig om prestationer, läsning och skrivning och sånt, vad jag minns. Mamma frågade vad jag hade gjort i skolan och jag berättade att jag spelat fotboll med (namn på person) eller så....Det var först i mellanstadiet som jag började tänka på skolan som något annat än lek och skoj.

En andra elev berättar:

*Jag tänkte aldrig på att jag hade det svårt när jag var liten i skolan. Jag var ju **barn**, lekte med kompisarna och tyckte att allt bara var roligt. Det var först i femman, sexan som jag började känna att det blev svårare.*

I två av berättelserna återges en annan bild av hur de redan tidigt funderade kring sig själva och i viss mån såg sig som ”annorlunda”. En av eleverna beskriver:

Det var redan tidigt, i trean tror jag som jag började se mig själv som ”korkad”. Vi kunde titta i böcker i biblioteket eller i klassrummet och kompisar runt omkring mig ställde frågor om texten eller bilderna som jag inte kunde fatta vad de fick ifrån. Under mellanstadiet så blev det ännu värre. Jag behövde läsa en text 10 gånger för att förstå vad den handlade om medan andra förstod på en gång.....Jag tyckte att det var något fel på mig och att jag måste vara ”dum” eller nått.

I en annan av elevberättelserna beskrivs att:

...mamma och pappa misstänkte tidigt att jag hade det svårare än andra i skolan. Både de och min bror hade svårt med läsning och skrivning i skolan och märkte att jag också hade det. Vi pratade om det hemma så jag hade den bilden redan då. Det här var i tvåan tror jag. Även i skolan så uppmärksammades detta tidigt. Jag fick redan då träffa en speciallärare.

Återkommande i elevernas beskrivningar är att det är i skolan som de för första gången börjar reflektera över sig själva som ”annorlunda” eller på något sätt avvikande. I eleverberättelserna

är det i skolan, av skolans personal i form av en lärare eller speciallärare/specialpedagoger, som svårigheterna uppdragas. Skolan presenteras ur informanternas perspektiv som den arena där de konfronteras med en bild av dem själva som i någon form avvikande. I två av fallen sker detta i symbios med hemmet där en eller två föräldrar uppdragar svårigheterna. Skolan ses dock även i dessa fall som den kontext där de upplevda svårigheterna blir synliga.

I informanternas berättelser om den tidigare skolgången så ses skolan och dess sammanhang som den kontext som definierar och även utmärker eleven som avvikande gentemot en föreställd norm. Skolan, med de lärare som uppmärksammar svårigheterna, blir som en symbol för elevens syn på sig själv. En av eleverna beskriver det såhär: i

*Det var i mellanstadiet, sexan tror jag, som min lärare pratade med mig om vad jag tyckte om skolan och så. Tyckte jag det var svårt att läsa, skriva och stava? Det är klar jag hade tänkt på det innan men nu det blev tydligare. Det var då det tuffa började. Jag kände att det var nått fel på mig. Under högstadiet kom den **riktiga** dippen. Mina betyg var låga och jag började skolka..... Jag klarade inte av prov, läxor, läsa böcker och sånt. När jag fick mer och mer krav på mig så drog jag mig undan. Att gå till skolan var inte kul längre, det var jättejobbigt. Det var där jag blev (.....) ”dum” (.....) om man säger så.*

En annan elev berättar:

Jag tänkte aldrig på mina svårigheter, det var min lärare som lyfte fram dem. Jag blev skickad till en speciallärare och de ville att jag skulle ha massa hjälpmedel. Jag tyckte det var överdrivet, jag ville klara mig själv och göra som alla andra.

En tredje elev beskriver:

Min mamma kommenterade min stavning. Jag minns att jag stavade ”mamma” med ett m och sånt. Hon ringde och pratade med min lärare. Efter det så satt läraren bredvid mig och tittade när jag skrev ibland. Jag blev jättestressad. Hon tyckte att jag skulle ha en dator som kunde hjälpa mig med stavningen. Varför skulle jag ha en dator när ingen annan hade det?.....Några av mina kompisar tyckte att jag hade tur som fick ha det (dator). Jag sa aldrig nått men jag tyckte alla tittade på mig när jag hade den (datorn). De kanske var avundsjuka, jag vet inte, men jag skämdes. Datorn fick jag ju ha för att läraren tyckte jag var ”sämre”.

En fjärde elevs beskrivning:

Det var en lärare som sa till mig i biblioteket en gång på mellanstadiet. Det var en bok som alla läste då och pratade om på raster. Jag tänkte låna den men då sa läraren att den var för svår för mig. Det där brukar jag tänka på ibland, så jäkla dumt.

Ett tydligt mönster i berättelserna är att upplevelserna av svårigheterna uppstår i ett jämförande med andra. Flera elever förstärker sin position i utsagor om dem själva i relation till andra i klassen. Bilden av dem själva kan således ses i relation till övrig aktivitet i klassrummet. En av eleverna:

Jag tyckte det var pinsamt att gå till specialläraren. Jag fick resa mig och gå genom klassrummet när min lärare sa till mig: "Du ska träffa (ett namn) nu" Alla visste att specialläraren tog hand om de som inte fattar.....I den åldern (mellanstadiet) vill man ju vara som alla andra. Ska man sticka ut vill man ju göra det för att man är poppis och inte sticka ut för man tillhör botten.....Jag fick ibland frågan av någon kompis om vad jag gjorde där (hos specialläraren) men jag sa att jag inte visste.

En andra elev:

Det fanns de i klassen som kunde läsa så snabbt att de inte behövde ta med läxor hem. Det kunde aldrig jag.....Vi hade också en glosstege. De som hade flest rätt på ett glosförhör fick sina namn skrivna högst upp. Jag försökte men kom aldrig med där uppe. Jag minns att jag blev besviken i börja men sen så struntade jag i det. Man blev bara besviken när man tittade på andra, många i klassen var jättesmarta.

En tredje elev:

Vi hade en fast dator i hörnet i klassrummet. Ibland fick jag sitta vid den när jag skulle skriva. Nu när jag tänker efter som vuxen så var det så tydligt att jag hamnade bredvid de andra. Där satt jag i ett hörn och skrev medan de andra satt i sina bänkar. Jag tycker att man måste göra skolan mer "barnvänlig".

Ett återkommande tema är också att bilden av en själv påverkas av de yttre krav som ställs på eleven. Under berättelsen om högstadietiden står jämförelser med andra i fokus i gestaltandet av det egna jaget. När kraven på prestation står i relation till betyg förstärks bilden av en själv. En av eleverna berättar:

Det var i högstadiet som jag definitivt märkte skillnad. De andra skrev och läste så snabbt medan jag halkade efter.....Jag behövde läsa flera gånger för att kunna berätta vad en text handlade om.

En andra elev:

Mina betyg var låga. Några av mina vänner tävlade om att ha VG och MVG medan jag blev glad av G. I början försökte jag hänga med och tävla men jag gav upp sen. Jag tyckte inte att betygen var viktiga längre. Hemma så sa de att de var glada om jag klarade mig.

En tredje elev:

På höstadiet gick jag i botten. Betygen var jättekass och jag skämdes....Hemma sa jag alltid att det gick bra och jag ville inte visa betygen. Min pappa ringde min klasslärare och frågade hur det går för mig. Det var nog i åttan. Läraren sa att jag hade det tufft. Pappa och mamma blev jätteoroliga men jag sa att det var fler som hade det så och att lärarna var dålig på att lära ut.

Den upplevda bilden av sig själv som avvikande som återkommer i elevernas berättelser om de tidiga skolåren är inte helt statisk. I tre av berättelserna återkommer yttringar som kan tolkas som en inre förhandling, eller ett motstånd, mot bilden av sig själv som avvikande. En av eleverna berättar att:

...mina lärare (högstadiet) tyckte att jag skulle använda program och så på datorn när jag skrev och läste. Jag tyckte att det var onödigt. Jag ville kämpa extra mycket själv istället och visa att jag kunde. Jag kunde sitta i timmar med en kort text bara för att visa.

Vidare av samma elev:

Jag började tävla om betyg men en kille i klassen. Jag skulle visa att jag inte hade några svårigheter, eller att de inte påverkade mig i varje fall. Jag fick fler VG än honom minns jag.

En andra elev:

Jag tror att jag försökte kompensera på något sätt. Jag kunde bli arg på min lärare när han frågade ifall jag behövde hjälp. Sluta fråga! Jag ska visa, tänkte jag!....Jag tog för mig i klassen, ville vara ledare och så. Det var jag som hetsade mest om prov och betyg och sånt också. Jag ville visa att jag kunde vara bäst.

6.2 Diagnostiseringens betydelse

Ovanstående redogörelse har handlat om elevernas upplevelser och erfarenheter av de tidigare skolåren och i de flesta fall tiden innan de blev tillskrivna dyslexin genom en utredningsprocess och vidare diagnostisering. Ett gemensamt mönster i berättelserna är att själva tillfället då de diagnostiserats tillskrivs ett symboliskt värde. Själva utredningen med efterföljande diagnostisering sker i fyra fall av sex på mellanstadiet. Av de övriga två eleverna så diagnostiseras en på lågstadiet och en på högstadiet.

I fem av sex berättelser så har själva diagnosbegreppet dyslexi en stor betydelse i förståelsen av sig själva. Dyslexin ses i dessa fem berättelser som en förklaring till de upplevda svårigheterna och genom dyslexibegreppet fick den ”tuffa” och ”jobbiga” skolgången ett eget namn. I elevberättelserna återkommer själva diagnostiseringen som en viktig händelse. En av eleverna beskriver:

När jag fick min diagnos så var det som att alla mina svåra stunder i skolan fick ett eget namn. Jag började skilja på mig själv och det som jag upplevs som svårt eller omöjligt. Det där omöjliga var liksom dyslexin, det var inte jag.

En andra elev berättar:

När jag fick veta att jag hade dyslexi så blev jag först rädd, det lät som att jag var allvarligt sjuk. När jag förstått vad dyslexi var så kändes det bättre. Det fanns en förklaring till varför det trasslat så med min stavning. Det var skönt för jag kunde skylla på dyslexin.

En tredje elev beskriver:

*I och med diagnosen så fick jag mer hjälp än tidigare. Det var då jag insåg hur svårt jag egentligen hade haft det. Med rätt hjälp blev skolan mycket enklare och jag kunde förstå att det inte var något **fel** på mig egentligen.*

I elevernas berättelser återkommer bilden av att diagnosen i sig upplevs som befriande. Diagnosen dyslexi används hos eleverna som en förklaring till de upplevda svårigheterna och därigenom kan deras egen individ särskiljas från de negativa känslor som skolarbetet genererat. Dyslexin beskrivs som orsaken vilket motverkar föreställningar om att man är, eller agerar som ”dum” eller ”trög”. I elevernas berättelser kan dock ett ambivalent förhållningssätt till diagnosen läsas in. Den inneboende känslan av att se sig själva som ”dum” eller ”trög” kan

upplevas som förändrad i en majoritet av elevberättelserna efter diagnostiseringen. Synen på jag och jaget i förhållande till andra behöver inte nödvändigtvis förändras i samma grad. I fyra av berättelserna så beskriv hur bemötandet av klasskamrater eller specifika lärare inte förändrades i och med diagnosen. Även om en majoritet av berättelserna beskriver själva diagnosen som en väg till kvalificerat stöd så finns en inneboende känsla av utanförskap kvar.

En av eleverna beskriver:

Jag hade fått gå till specialläraren redan innan jag visste att det var dyslexi jag hade. Nu förstod jag mer om varför jag var där men mina kompisar förstod kanske inte. Jag fick fortfarande frågor om varför jag skulle dit och det kändes fortfarande jobbigt att vara den som var hos henne (specialläraren).

En andra elevs beskrivning:

Dyslexin (diagnosen) hjälpte mig att förstå mig själva och mitt krångel. Jag fick hjälp och stöd med mitt skrivande, det var bra. Ofta var det ju pinsamt ändå. Det vara bara jag och en annan som skulle sitta med dator i klassrummet medan de andra skrev själva.

Min tolkning är att diagnostiseringen i dessa fall upplevs som förklarande och befriande på ett personligt plan men inte nödvändigtvis i relation till andras uppfattningar i elevens närhet. Känslor av utanförskap, negativ självuppfattning och avvikelse kan finnas kvar i relation till föreställningen om andras uppfattning om en själv.

Ytterligare ett gemensamt drag i elevernas egna uppfattningar är att dyslexin är något som mest gör sig påmind inom ramen för skolvärlden. I flera berättelser framkommer en bild av att eleverna växlat mellan olika föreställningar om sig själva beroende på vilken kontext de befunnit sig i. Olika kontexter tycks föra med sig olika förväntningar och flera elever beskriver hur de växlat mellan olika identiteter beroende på förväntningar och vilka personer de står i relation till i givna situationer.

Det var i skolan som jag tänkte på att jag hade dyslexi. Hemma tänkte jag inte på det. Inte med kompisar på fritiden heller. På fritiden gjorde jag saker som jag alltid gjort, hängde med kompisar, spelade fotboll och så.

En andra elev beskriver:

När jag kom hem så pratade vi sällan om dyslexin. Ibland såklart, men inte ofta. Hemma blev jag som vanligt. Jag kollade tv, träffade vänner, spelade tv-spel, chattade med kompisar. Där var allt som vanligt. När jag tränade också. Jag läste alltid innan jag somnade men då tyckte jag att det gick bra, (.....) jag tänkte inte så mycket.

En tredje elev berättar:

Efter skolan hade jag fullt upp med att träna, spela och vara med kompisar. Läxor var jag inte intresserad av även om jag gjorde dem. Mamma och pappa pressade mig aldrig. Jag var som jag alltid varit hemma efter skolan.

6.3 Nu – de senare skolåren och nuvarande situation

I elevernas berättelse finns en klar föreställning om ett *nu* i förhållande till *då*. *Nu* upplevs som den nuvarande gymnasietiden. Eleverna beskriver det upplevda *nuet* ur en vuxens ögon då de berättar om upplevelser och erfarenheter av diagnosen dyslexin i förhållande till självuppfattning, identitet och bemötande. (Samtliga elever är vid intervjutillfället 18 år eller äldre.)

Hos tre av sex elever återkommer beskrivningar av att tankar kring dyslexin och dess konsekvenser i form av språksvårigheter inte är lika frekventa längre. Gemensamt är beskrivningar av att förståelsen för de egna svårigheterna har ökat över tid och att detta medfört mer välutvecklade strategier för att hantera olika situationer i skolan. Gemensamt är dock också att dyslexin och dess konsekvenser gör sig påmind för eleven i nya situationer. En av eleverna berättar:

Idag tänker jag inte så ofta på att jag har dyslexi när jag pluggar. När jag jobbade förra sommaren så blev det lite jobbigt dock. Jag skulle signera listor inom vården och var tvungen att läsa igenom vad som stod på listan. Då blev jag jättestressad och fick läsa om och om. Jag ville inte skriva mitt namn på en lista där jag inte var 100 på vad som stod.

Ytterligare en elev beskriver:

I skolan är det inga större problem. Jag tycker inte att jag behöver så mycket hjälp längre men säger alltid till om det är något. Jag brukar få längre tid på mig på prov och få extra tid att läsa en bok eller så. Det är inga problem.....Men när jag skulle ta körkort blev det trassel

*igen. Jag fick inte använda mer tid på teoriprovet trots att jag hade intyg om min dyslexi. Jag gjorde om teorin **nio gånger**. Då var det som att kastas tillbaka till när jag var liten.*

I de tre övriga elevberättelserna återges en annorlunda bild av dyslexin i förhållande till nuet. Dyslexin beskrivs här som orsak till svårigheter inom skolkontexten och att dessa fått möjligt negativa konsekvenser för personens identitet över tid. Genom berättelserna framträder en bild av att eleverna via sina upplevda svårigheter formats till att i många sammanhang vara tillbakadragna och återhållsamma. Detta kan variera i olika kontexter men den generella bilden ur elevernas egna perspektiv är att de ser tillbakadragandet som ett personlighets- och karaktärsdrag.

När jag var mindre så kunde jag dra mig undan rätt mycket. Det var sällan jag som räckte upp handen eller tyckte nått i klassen. Det hängde nog ihop med att jag aldrig var någon stjärna. Tror det har format mig till den jag är. Jag är rätt tillbakadragen av mig, vill inte sticka ut speciellt.

En annan elev:

Jag är inte den som tar för mig i sociala situationer. Kan nog uppfattas som tyst och blyg. Så var jag i skolan när jag var liten också, lite rädd och så. Det gick aldrig nå bra så jag var inte kaxig. Det är nog bara de som känner mig på riktigt, (...) som ser något annat.

I en av berättelserna beskrivs dyslexin som direkt orsak till psykisk ohälsa.

Jag har under hela min uppväxt mått jättedåligt. Skolan har varit katastrof och de har jag burit med mig. Idag förstår jag ju att jag inte är dum i "huvudet" men det sitter ändå kvar på nått sätt ändå.....Jag längtar till skolan är slut, få börja jobba och gå vidare men nått annat.

Ser man till samtliga berättelser så återkommer också beskrivningar av relationer till läsning. I fem av sex fall görs aktiva val att inte läsa böcker eller mer komplexa nyhetstidningar. Flera elever menar att detta står i relation till dyslexin.

Nä, jag läser helst inte. Inte böcker och nyhetstidningar i varje fall.

En annan elev beskriver:

Jag läser Metro på bussen ibland men inte böcker och så. Det har jag aldrig gjort. Jag har inte tyckt att det varit kul.

En tredje elev återger:

Det första jag kollar när jag får en bok i handen är hur många sidor den är på. 300 sidor?

Börjar jag läsa så blir det bara att jag räknar ned. Det är inte så kul så jag läser sällan.

7. Analys och diskussion

I detta avsnitt kommer studiens resultat att analyseras och diskuteras med koppling till teoriramen. Studiens resultat kommer också att sättas i relation till tidigare forskning inom fältet.

7.1 Jaget och föreställningen om avvikelse som en social process

Studiens informanter ger tillsammans en bild av hur de upplevda svårigheterna står i relation till skolkontexten. Utifrån ett synsätt om det socialas betydelse för självuppfattning och identitet så fyller skolkontexten en viktig funktion för elevernas egna föreställningar om sig själva. Inom ramen för skolan uppstår en rad sociala situationer och möten. De är igenom dessa sociala situationer, i möten och i interaktion, som bilden av dem själva växer fram. Denna bild av skolan som en viktig social arena för en framväxande självuppfattning återkommer i informanterans berättelser. I berättelserna lyfter eleverna fram minnen om händelser och situationer som blir belysande för skolgångens påverkan på deras självuppfattning. Dessa situationer blir till representationer för hur eleverna upplever att de har blivit bemötta i skolkontexten. Studien tycks därför bekräfta idéer från den symboliska interaktionismen som ser identitet och självuppfattning som grundat i det sociala och i interaktion (Trost & Levin, 2010). Skolan kan ses som en social arena och det är mötet och interaktionen med lärare och klasskamrater som elevernas berättelser utgår ifrån då de beskriver sina upplevda svårigheter och därigenom dem själva. Elevernas uppfattning om ett jag kan således ses som en social process.

I en övervägande del av elevberättelserna är det i den tidiga skolgången som uppfattningen om dem själva som i någon mån avvikande tar form. Utifrån ett perspektiv där självuppfattning ses som grundat i sociala processer kan även föreställningen om avvikelse ses som skapat i det sociala. För att förstå elevernas föreställningar om sig själva som avvikande behöver man också förstå de sociala processer som sker inom skolan. Utifrån det perspektivet vill jag mena att avvikelse bör ses som något kontextuellt som skapas i sociala miljöer genom interaktion och bemötande i specifika situationer. I elevernas berättelser gestaltas detta genom återberättandet av specifika händelser som fått dem att själva se sig som avvikande. En av eleverna beskriver känslan av att en lärare, via vad man skulle kunna

uppfatta som en punktmarkering, satt bredvid och iakttog dennes stavning, en annan beskrev känslan av att bli nekad att låna en bok med motivering att den var för svår för eleven. Ur dessa elevers perspektiv skapas föreställningen om normalitet kontra avvikelse i sådana sociala situationer. Lärares agerande i de exempel som lyfts fram i berättelserna kan ses som handlingar. Om man väljer att se avvikelse som skapat i en social praktik så kan handlingar och bemötande få stor betydelse för en elevs självuppfattning. I min tolkning av informanterans beskrivningar kan specifika handlingar och hanteringen av en specifik situation vara avgörande för hur en elev kommer att se på sig själv. Handlingar inom ramen för en skolkontext kan utifrån denna tolkning rymma en moralisk och värderingsmässig dimension. Goffman menar att stämpling inte är något personligt hos individen utan snarare en effekt av andras värderingar (Engdahl & Larsson, 2006). Jag vill i likhet med Goffman mena att föreställningen om att vara avvikande inte sitter i eleven själv utan snarare bör ses som ett resultat av andras handlingar, andras bemötande och i förlängningen andras värderingar. Beträktat ur elevens eget perspektiv så har handlingar och sätt att bemöta i en viss situation en direkt betydelse för elevens självuppfattning.

7.2 Jaget i relation till andra och diagnosens betydelse

Den sociala interaktionismen ser jaget som ett resultat av perception och tolkningar. Vi skapar oss en uppfattning om oss själva genom tolkningar av hur vi föreställer oss att andra ser på oss själva. Cooley använder begreppet *Spegeljaget* i förståelsen av en individs bild av sig själv. (Trost & Levin, 2010). Genom att se andra och deras bild av oss så framträder en egen uppfattning om oss själva. Centralt i elevernas berättelser är relationen till andra i deras skolmässiga närhet. I berättelserna står de upplevda svårigheterna i relation till hur andra ser på dem eller hur andra via språkliga uttryck och gester tycks ha föreställningar om dem. Eleverna positionerar sig i förhållande till andra och självuppfattningen formas genom tolkningar av hur andra ser dem. Vill man förstå elevens bild av sig själv så blir det viktigt att förstå eleven i ett sammanhang med andra i skolan viktiga aktörer som lärare och klasskamrater. I berättelserna så finns exempel som beskriver hur klasskompisars frågor om varför en viss elev går till specialläraren uppfattas som svåra att hantera och hur det kan kännas att vara den enda (eller en av få) som behöver en dator som stöd medan andra skriver själv. Jag vill tolka detta som att uppfattningen att vara i svårigheter och att vara i mer eller mindre grad avvikande formas i en sorts förhandling om sig själv i förhållande till andra.

Berättelserna ger också en bild av elevernas föreställningar om förväntningar på hur man ska vara och agera i skolkontexten. Jag tolkar elevernas beskrivningar som att de har uppfattningar kring inbyggda normer i skolkontexten som genererar ett visst bettende och ett visst sätt att vara i relation till lärande och prestation. Att i högre eller lägre grad bryta mot dessa normer ger en upplevd känsla av avvikelse. I berättelserna finns beskrivningar av känslan av att inte "fatta" och att inga hänga med i takten vid läsning och skrivning. I dessa fall så tar eleven ett steg ut ur vad man skulle kunna kalla den normskapande majoritetsgruppen och en känsla av otillräcklighet och utanförskap skapas. Mead hänvisar till sitt begrepp *den generaliserande andre* i sin förklaring av hur identitet utvecklas hos en individ då hon tar till sig normer och värderingar av hur man förväntas vara från samhället och den sociala gruppen (Trots & Levin, 2010). En möjlig tolkning av denna process är att de upplevda svårigheterna skapar en form av etikett och stämpel och att eleven via ett utanförskap upplever en form av social bestraffning. Denna tolkning är också möjlig att applicera på de elever som i sina berättelser beskriver att upplevelserna av svårigheterna format dem till att bli mer tillbakadragna och passiva i sociala situationer. Etiketteringen som social bestraffning kan i dessa fall ses som en förklaring till hur dessa elever formats till att inte vara de som är aktiva och framåt i vissa sociala kontexter såsom skolan.

I resultatet har det beskrivits hur själva diagnosen dyslexi haft ett viktigt symboliskt värde. För en majoritet av eleverna så upplevs diagnosen som befriande i den meningen att den ger en förklaring till de upplevda svårigheterna. Flera elever beskriver hur de genom diagnosen kunna särskilja på diagnosens konsekvenser och efterföljande negativa känslor och den egna personen. Utifrån detta perspektiv så har diagnosen på ett generellt plan haft en positiv effekt för elevernas föreställningar om sig själva. I elevberättelserna ges dock en motstridig bild av diagnosens påverkan på självbilden då en upplevd känsla av utanförskap och en upplevd föreställning om att vara avvikande inte nödvändigtvis behöver förändras. Tolkningen och uppfattningen av hur andra ser på en som individ via bemötandet av klasskamrater eller specifika lärare behöver inte förändras i och med diagnosen. Diagnosen i sig, och den etikett den medför i form av själva begreppet dyslexi, blir således inte det relevanta i utvecklingen av elevens självuppfattning och identitet. Denna studie vill peka på att det är elevens upplevelser och erfarenheter av avvikelse, oberoende av diagnostisering, som är det relevanta för elevens bild av sig själv.

7.4 Motstånd, förhandling och omdefinitioner

I studiens material visas också bilder av hur elever via olika strategier utövar en form av motstånd mot de fack de via sina upplevda svårigheter riskerar att placeras i. Link och Phelan (2001) menar att möjligt stigmatiserade grupper och medlemmar av grupper inte ska ses som passiva offer för den etikettering de tillskrivits. Inom ramen för en upplevd avvikarroll och etikettering så ryms möjligheter till motstånd och förhandling om den egna positionen. I eleverberättelserna finns exempel på sådana former av motstånd och förhandlingar. En av eleverna beskriver att den hjälp som lärare vill ge genom datorer och olika program upplevdes som onödig. Genom att ”kämpa extra mycket” ville eleven klara sig själv och inte placeras i en viss kategori. En annan motståndstrategi som beskrivs är att kompensera svårigheterna genom att vara drivande i tävlan om betyg. Två av eleverna beskriver hur de genom att tävla om de högre betygen ville visa att svårigheterna inte påverkade dem och att de därigenom inte vill se sig själva som i behov av mer stöd än någon annan. Jag tolkar dessa beskrivningar som en form av förhandling om den egna positionen och en form av motstånd mot att bli tillskrivna en viss etikett. Motståndet och förhandlingen om bilden av sig själv är något som tycks påverka elevens inneboende uppfattning av sig själv.

I denna studie ses identitetutveckling som en process över tid och ansatsen har varit att genom elevernas berättelse få en bild av hur de formats genom sina skolår med hänseende till själuppfattning och identitet. Den bild som framträder är inte entydig. I tre av sex berättelser beskriver eleverna hur dyslexin och medföljande upplevda svårigheter inte längre ses som något större hinder. I vuxen ålder har dessa elever i allt mindre grad funderat över sin diagnos och dess konsekvenser. De beskriver hur de funnit strategier för att hantera olika tänkbara hinder och hur sällan tänker på sig själva i termer av dyslexi eller svårigheter inom ramen för skolan. Återkommande är dock att dyslexin kan göra sig påmind i andra och för eleven nya situationer som i arbetslivet. Hos de tre andra eleverna görs dock utsagor om att dyslexin format dem som personer till att bli mer återhållsamma och avvaktande i sociala situationer. I ett av fallen beskrivs också dyslexin som direkt orsak till psykisk ohälsa och omfattande svåra konsekvenser för det egna måendet.

Generellt så förmedlas också en bild av hur de upplevda svårigheterna ses som något kontextuellt. Flera elever beskriver att de i hemmet eller med kamrater inte upplever sina svårigheter på samma sätt. Trost och Levin (2010) hänvisar till Stone (1972) då de menar att en individ inte är sluten till en given identitet utan att den kan växla i relation till

sammanhanget och definitionen av situationen. Identiteten kan omförhandlas beroende på hur situationer förändras och omdefinieras. I likhet med detta resonemang jag vill tolka elevernas berättelser som att identiteten kan förändras, eller att en identitet kan kopplas på och en annan kopplas av, beroende på kontexten. I skolan har eleverna sett sig själva utifrån ett perspektiv, medan i andra miljöer som hemmet eller fritiden har de sett sig utifrån ett annat perspektiv. Denna medvetenhet om hur identitet kan formas och växlas ser jag som mycket relevant för de som verkar i skolan. För att förstå elever med upplevda svårigheter så måste man som pedagog ha en medvetenhet om att en identitet inte är statisk utan föränderlig beroende på kontext. En sådan syn på identitet möjliggör också en förändring eller omdefinition av identitet inom ramen för skolan. Identiteten är således inte bunden till individen utan föränderlig beroende på hur en elev bemöts och hur olika situationer upplevs och tolkas. Detta medför att skolan och enskilda lärare kan spela en viktig roll i hur eleven uppfattar sig själv och i möjligheten att förändra en bild av sig själv i en positiv riktning.

Appliceras Link och Phelans (2001) definition av stigmatisering på denna studies empiri så drar jag slutsatsen att eleverna inte känt sig stigmatiserade fullt ut. Berättelserna vittnar om ett upplevt ”vi och dom” och känslor av stämpling men materialet tyder inte på att eleverna upplevt sig personligt diskriminerade. Jag vill dock mena att detta skulle kunna vara föremål för vidare forskning och analys. En större studie med ett större urval elever som tar hänsyn både till upplevd personlig diskriminering och vidare analys av en mer övergripande möjlig strukturell diskriminering hade kunnat vara av intresse i sammanhanget.

7.5 Metod, teori och tolkning – diskussion

Med koppling till den metodologiska och teoretiska ingången i denna studie vill jag föra ett resonemang kring min roll som skapare av kunskap. Jag vill med detta resonemang klargöra min egen syn på mitt eget kunskapsskapande och positionera mig i synen på kunskap. I rollen som kunskapsproducerare via denna studie blir jag en form av tolkare av det tolkade. Min roll i sammanhanget har varit att via en vald metod och via teoretiska infallsvinklar tolka de tolkningar som mina informanter har gjort av händelser och erfarenheter. De tolkningar som informanterna gjort har vidare förmedlats via språket i en specifik intervjusituation. Min framställning av elevens berättelse är en produkt av överväganden och selektiva val. I rollen som tolkare och kunskapsskapare bär jag med mig mina egna föreställningar, erfarenheter och min akademiska skolning. Jag mena att intervjusituationerna, tolkningsprocessen och

förvandlingen från talat språk i en intervjusituation till en vetenskaplig text bör ses som något specifikt som genererar vissa specifika förhållningssätt. Att via intervjuer med elever kring deras erfarenheter och upplevelser söka en given sanning bör ses som problematiskt då min uppgift som kunskapsproducent blir att koda och tolka elevernas berättelser utifrån relativt givna akademiska ramar. Jag hävdar att det är fullt möjligt att den akademiska formen via de metodologiska valen, det teoretiska ramverket och de konstruerade intervjufrågorna styrt studien i en viss riktning. Jag vill också mena att man som kunskapsskapare bör vara medveten om att man utifrån de givna frågeställningarna, det teoretiska ramverket och intervjufrågorna kan göra vissa övertolkningar av materialet. I denna studie har jag försökt att vara noga med att utgå från elevernas egna perspektiv genom att så långt det är möjligt återge deras berättelser med deras eget språkbruk. Språket i resultatet har inte omformats eller akademiserats. De intervjufrågor som studien baserats på har medvetet formats så att de ska kunna bli förståliga för alla. I intervjusituationen har jag som intervjuare varit noggrann med att försöka återge vad eleven svarat och i att fråga om jag tolkat elevens svar rätt. Ansatsen har varit att möta eleverna utifrån deras egen position. En förhoppning är att detta kan ha en inverkan på mina tolkningar av resultatet då vi tillsammans är överens om innebörden i intervjufrågor och innebörden av svaren.

Utifrån ovan diskussion kring kunskap och kunskapsskapande vill jag argumentera för att en vetenskaplig studie av denna magnitud inte kan göra anspråk på någon absolut sanning utan bör ses som en av flera möjliga framställningar av en tänkbar verklighet. Man kan argumentera för att man som kunskapsförmedlare utifrån denna position har ett moraliskt ansvar i hur det empiriska materialet framställs och vilka sanningsanspråk som görs. Det material som denna studie baseras på och de slutsatser som dras ska inte ses som representativa för elevpopulationen i stort utan i bästa fall kan studien säga något om dessa elevers erfarenheter i en komplex skolkontext.

Börjesson (2003) menar i sammanhanget att det finns anledning att förhålla sig till kritisk till etablerad vetenskap av den anledningen att vetenskapen i sig gör anspråk på att säga sanningar. Börjesson menar att både den kvalitativa och kvantitativa forskningen figurerar inom kulturella, sociala och historiska kontexter. Resultaten blir därmed också en produkt av denna kontext och nödvändigtvis inte en renodlad spegelbild av en påstådd verklighet. Att se vetenskapens relation till den kultur och sociala verklighet den figurerar i innebär enligt Börjesson att världen är perspektiv – och positionsberoende. Detta innebär således att

vetenskapen och dess metoder kan inte kan göra anspråk på någon absolut och objektiv sanning. Jag vill mena att detta perspektiv inte reducerar vetenskapens viktiga funktion utan snarare visar att olika perspektiv på vad som kan kallas sanningar är viktiga att undersöka. Som tidigare nämnt så har elevens egna röster kring hur de påverkats av en diagnos som dyslexi inte lyfts fram på samma sätt som lärarnas eller föräldrarnas. Att elevens egna perspektiv på denna fråga undersöks och lyfts fram är därför angeläget då det kan visa på fler möjliga "sanningar" än de etablerade. Genom min studie hoppas jag kunna bidra med detta perspektiv och utifrån mina informanternas synvinkel förmedla en möjlig tolkning av hur dyslexi kan få konsekvenser för en elevs självuppfattning och identitet.

8. Studiens slutsatser och implikationer

Denna studies syfte är att problematisera den etikettering som diagnosen dyslexi innebär genom att lyfta fram dess positiva och negativa konsekvenser för självuppfattning, identitet och bemötande. Studien utgår från semistrukturerade intervjuer med sex gymnasieelever. Ansatsen i studien är att utgå från elevernas egen uppfattning av den etikett som tillskrivits dem. Vilken betydelse och vilka konsekvenser har diagnosen dyslexi för elevernas självuppfattning? Vilken betydelse och vilka konsekvenser har diagnosen dyslexi för elevernas identitetsutveckling? Vilken betydelse och vilka konsekvenser har diagnosen dyslexi för hur eleverna bemöts av klasskamrater, lärare och skola?

Utifrån studiens empiri dras slutsatsen att bemötandet av elever inom en skolkontext är viktigt för hur eleven uppfattar sig själv. De sex gymnasieelever som diagnostiserats med dyslexi och som denna studie är baserad på ger tillsammans en bild av att deras självuppfattning formats i bemötandet av lärare och klasskamrater och att det var i skolkontexten som de började se sig själva som i någon mån avvikande. Hur lärare och klasskamrater bemött dem och handlat i specifika situationer och hur eleven själv tolkat detta bemötande och dessa handlingar har format deras självuppfattning. Skolkontexten ses som en primär arena för synen på sig själv i termerna av normal – avvikande. Denna studie ger också en bild av att elevernas självuppfattning skapats och formats i ett jämförande med andra. Till en övervägande del har eleverna under sina tidiga skolår negativa erfarenheter av sina svårigheter i förhållande till skolan. De har sett sig själva som avvikande mot en upplevd norm om hur man bör vara i skolan vilket förstärkts i jämförelse med andra såsom klasskamrater.

I denna studie visas att själva diagnostiseringen då en elev tillskrivits epitetet dyslexi haft ett viktigt symbolisk värde då detta inneburit att eleven kunnat skilja på sig själv och de svårigheter som dyslexin genererar. Detta har inte givet inneburit att den övergripande självuppfattningen förändrats nämnvärt då denna fortsatt tycks baseras på hur eleverna upplever sig bli bemötta och hanterade av lärare och klasskamrater inom skolkontexten. Diagnostiseringen kan spela en viktig roll för eleven men diagnosen i sig är inte nödvändigtvis avgörande för elevens självuppfattning. Det är genom upplevelserna och erfarenheterna kring svårigheterna som eleven formas inte genom diagnosbegreppet i sig.

I studien ses identitet som en process som formas över tid och att en form av motstånd och förhandling av bilden av sig själv kan vara viktig. Identiteten är inte statisk utan förändras

beroende på situation och kontext. En slutsats utifrån denna studies underlag är att eleverna växlat mellan olika identiteter och att identitet därmed kan ses som något kontextuellt. Eleven kan använda motstånd som en strategi i förhandlingen om sin egen identitet och beroende på upplevelser och erfarenheter under skolorn så förändras bilden av en själv.

På ett övergripande plan i relation till studiens syfte så visar denna studie att dyslexi och därigenom upplevda svårigheter kan stå i relation till elevens självuppfattning och identitetsutveckling. Bemötandet och specifika handlingar av aktörer som lärare och klasskompisar inom skolkontexten är med och formar elevens självuppfattning och identitet. Konsekvenserna av svårigheterna kan vara en negativ självuppfattning och identitetsprocess men detta är något som är föränderligt, möjligt att påverka och kontextberoende.

Jag vill mena att fler, och mer omfattande studier inom detta fält hade varit gynnsamt för synen på dyslexi genom att vidare kartlägga relationen mellan dyslexi, självuppfattning och identitet och i en förlängning ökat förståelsen för dyslexins konsekvenser. Det hade varit särskilt intressant med fler svenska studier och med mer svensk övergripande forskning inom fältet för att på så vis ringa in det specifika i det svenska skolsystemet i förhållande till självuppfattning, identitetsutveckling och bemötande. Att vidare kartlägga dyslexins sekundära konsekvenser hade kunna vidga synen på hur man inom ramen för skolan kan, och bör, arbeta med elever som upplever svårigheter relaterat till dyslexi. Ifall vidare forskning inom området kan styrka att skolan är en primär arena för upplevda känslor av avvikelser och utanförskap så bör arbetet med elever i behov av särskilt stöd, såväl som skolan som helhet, ta konsekvenserna av detta och förändras. Skolan som institution, med alla de aktörer som verkar där i, bör då ses som en arena där olika maktrelationer och maktkonflikter uppstår. Ifall skolan är en arena där vissa elever upplever sig som avvikande så kan man dra slutsatsen att skolan som samhällelig institution har makt att stämpla och kategorisera. Utifrån ett sådant perspektiv så blir det viktigt att öka kunskapen om dessa maktaspekter och i en förlängning kanske öka förståelsen för hur skolan som helhet och aktörer däri kan agera för att minska de stämplingar som uppstår inom dess kontext.

8.1 Positionering mot tidigare forskning

Denna studie ligger i linje med de forskningsresultat som menar att en diagnos såsom dyslexi kan ha en negativ påverkan på självuppfattning och identitet. Bilden är dock komplex och min studie stödjer samtidigt ett antagande om att självuppfattningen och identiteten inte är statistiskt

utan föränderlig och kontextuell. I likhet med Higgins, Raskind, Goldberg och Herman vill denna studie mena att elever i svårigheter riskerar en negativ självuppfattning (i deras studie "självbild") och att synen på sig själv står i relation till möten med andra inom. I vidare likhet med Higgins, Raskind, Goldberg och Herman (2002) drar denna studie slutsatsen att medvetenheten kring de egna upplevda svårigheterna utvecklas i ett samspel med klasskompisar (och andra aktörer inom skolkontexten) och att dessa svårigheter kan utveckla en känsla av avvikelse gentemot en majoritetskultur.

Ingesson (2007) drar i sin studie slutsatsen att eleverna upplevt de sex första åren som de svåraste med känslor av stress och underlägsenhet. Högre upp i skolssystemet så är det enligt Ingesson vanligt att dessa känslor förändras. Ingesson (2007) förklarar detta skifte med att den äldre eleven fått en ökad förståelse för diagnosen och att flera elever valt ett praktiskt program istället för ett teoretiskt på gymnasiet. I den studie jag gjort finns också stöd för tesen att de tidigare skolåren upplevts som de svåraste. Det är under dessa år som eleverna blivit varse om sina svårigheter och där känslorna av utanförskap och i någon mån avvikelse varit starkast. Flera elever beskriver hur de senare i livet, som vuxna, förändrat synen på diagnosen genom att inte se den som ett hinder längre. Savaria, Underwood och Sinclair (2011) menar också att synen på diagnosen är föränderlig över tid. I takt med att den egna kunskapen och förståelsen kring diagnosen ökar så kan synen på diagnosen och dess medföljande svårigheter ändras.

Min studie ger stöd för en viss förändring i synen på sig själv i förhållande till de upplevda svårigheterna men slutsatsen är samtidigt att en sådan förändring inte är given då några elever själva ser de upplevda svårigheterna som orsak till personlighetsdrag eller psykisk ohälsa. Vad gäller Ingessons (2007) slutsats om val av program (praktiskt kontra teoretiskt) så kan denna studie varken bekräfta eller avfärda då programval inte varit en parameter i varken urvalsprocessen eller den vidare analysen.

Zetterqvist Nelson (2000) menar att elever kan utveckla strategier för att placera dyslexidiagnosens etikettering utanför dem själva genom att exempelvis inte tala om sig själva i problemtermer. Ytterligare en strategi har enligt Zetterqvist Nelson (2000) varit att lägga skulden för de svårigheter som man upplever på skolan och inte på den egna personen. Zetterqvist Nelson drar slutsatsen att en diagnos som dyslexi inte behöver påverka en elevs identitet negativt. Även om min studies slutsatser inte går i direkt linje med Zetterqvist Nelsons (2000) så finner jag stöd för att elever använder strategier i sin relation till diagnosen

och därigenom har en möjlighet att göra motstånd mot, och att omförhandla den tillskrivna etiketteringen av dem själva.

Vad min studie (om även småskalig) kan tillföra området är slutsatserna kring själva diagnosens betydelse. Jag menar utifrån mitt empiriska material att diagnosen i sig kan vara befriande för den egna individens syn på sig själv men att detta inte nödvändigtvis påverkar hur de uppfattas av andra och att upplevelsen av avvikelse därmed inte nödvändigtvis behöver förändras. Denna analys av, och förståelse för, diagnostiseringen är inget som lyfts fram i övriga studier. Kanske kan vidare forskning inom detta område vara intressant och vara något som vidare kan öka förståelsen för vad tillskrivandet av en diagnostisk term kan innebära.

Referenser

Bender, William. N., & Wall, Maureen. E. (1994). Social-emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 323-341.

Blumer, Herbert (1962). Society as Symbolic Interaction, i Arnold Rose (ed.): *Human Behavior and Social Progress*. Boston: Houghton Mifflin Co.

Börjesson, Mats (2003). *Diskurser och konstruktioner: En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur

Börjesson, Mats (1997). *Om skolbarns olikheter: diskurser kring "särskilda behov" i skolan - med historiska jämförelsepunkter*. Stockholm: Statens skolverk.

Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber

Cuff, E. C. & Payne, George (red). (1992). *Samhällsvetenskapliga perspektiv*. Göteborg: Korpen.

Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV-TR (1994, 2000). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)

<http://www.dsm5.org/Documents/Specific%20Learning%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf>

Ekman, Tiina (2007). *Demokratisk kompetens: Om gymnasiet som demokratiskola*. Centrum för forskning om offentlig sektor (CEFOS). Göteborg: Göteborgs Universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten.

Engdahl, Oskar & Larsson, Bengt (2006). *Sociologiska perspektiv: Grundläggande begrepp och teorier*. Lund: Studentlitteratur.

Fewster, Gerry (2002). The DSM IV You, but Not IV Me. *Child and Youth Care Forum*, 31(6), 365-380

Gustafson, Stefan (2009). Dyslexi och hur det kan definieras. I Samuelsson, Stefan (red.) *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & kultur.

Higgins, Eleanor. L., Raskind, Marshall. H., Goldberg, Roberta. J., & Herman, Kenneth. L. (2002). Stages of acceptance of a learning disability: The impact of labeling. *Learning Disability Quarterly*, 25(1), 3-18.

Humphrey, Neil (2002). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29(1), 29-29. doi:10.1111/1467-8527.00234

Höien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (2001). *Dyslexi: från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.

Ingesson, Gunnel (2007). Growing up with dyslexia. *School Psychology International*, 28(5), 574.

James, Allison (1993). *Childhood identities: social relations and the self in the experience of the child*. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press.

Johansson, Anna. (2005). *Narrativ teori och metod: Med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lawler, Stephanie. (2014). *Identity: Sociological perspectives*. Hoboken: Wiley.

Link, Bruce. G, & Phelan, Jo. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 363-385. doi:10.1146/annurev.soc.27.1.363

Moss, Peter, & Petrie, Pat (2002). *From children's services to children's spaces: Public policy, children and childhood*. London: RoutledgeFalmer,

Richardson, Brian (2000). Recent concepts of narrative and the narratives of narrative theory. *Style*, 34(2), 168.

Savaria, Elizabeth, Underwood, Kathryn, & Sinclair, Delia (2011). If only I had known...: Young people's participation in the construction of their learning disability labels. *International Journal of Special Education*, 26(3), 92-105.

Skollag (2010:800).

Socialstyrelsen, ICD 10-SE

<http://www.socialstyrelsen.se/klassificeringochkoder/sokdiagnoskodid-10-se/Sidor/default.aspx?search=&letterfilter=F&>

Spradley, James. P. (1980). *Participant observation*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

Stone, Gregory P. (1972). Appearances and the self. In Arnold M. Rose (ed.): *Human Behavior and Social Progress*, London: Routledge & Kegan Paul.

Taube, Karin. (2007). *Läsinlärning och självförtroende: Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

The International Dyslexia Association (2002) ,

<http://www.interdys.org/FAQWhatIs.htm>

Trost, Jan, Levin, Irene (2010). *Att förstå vardagen: Med ett symbolisk interaktionistiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Zetterqvist Nelson, Karin. (2000). *På tal om dyslexi: En studie av hur barn, föräldrar och lärare berättar om och ger betydelse åt diagnoser som dyslexi och specifika läs- och skrivsvårigheter*. Linköping: Tema, Linköping Univ.

Zetterqvist Nelson, Karin. (1999) Dyslexi – En diagnos i tiden. *Locus*, Nr 2/1999, Centrum för barn- och ungdomsvetenskap Lärarhögskolan Stockholm

Bilaga

Intervjuguide

Frågor relaterade till då

Hur upplevde du skolgången när du var mindre?

- Lågstadiet
- Mellanstadiet
- Högstadiet

När började du själv upptäcka att du hade svårigheter med läsa/skriva?

- Varför började du tänka på detta?
- Hur kändes det?
- Vad tänkte du?
- Pratade du med någon om detta, och vad fick du för reaktion?

Kan du minnas första gången (gångerna) som någon annan lade märke till dina svårigheter?

- Lärare
- Föräldrar
- Kompisar / Klasskamrater
- Vad tänkte du?
- Hur kändes det?

Hur gick det till när det beslutades att du skulle utredas för läs- och skrivsvårigheter?

- Vem tog initiativ?
- Hur tänkte du?
- Hur kändes det?

Minns du när du fick beskedet att du bedömdes att ha dyslexi?

- Vad tänkte du om detta?

- Hur kändes det?

Hur reagerade du på att du bedömts som att ha dyslexi?

Vilka reaktioner fick du från andra?

- Skolan
- Familj
- Kompisar / Klasskamrater

Blev det någon skillnad för dig i hur du bemöttes av skolan, familjen och kompisar/klasskompisar?

Hur tänkte du om dig själv som en person med diagnosen dyslexi?

Hur upplevde du skolan efter att du fått diagnosen?

Frågor relaterade till nu

Tror du att diagnosen har påverkat din egen syn på dig själv?

- Självförtroende

Tror du att din diagnos har påverkat hur andra ser på dig?

Hur tror du andra ser på dyslexi/dyslektiker?

Hur ofta tänker du på att du har dyslexi?

Brukar du berätta för nya kompisar att du har dyslexi?

- Varför
- Varför inte?

Tror du att diagnosen kan ha påverkat din skolgång?

Påverkar din dyslexi dig i ditt vardagliga liv?

Hur känner du för din diagnos idag?

Negativa sidor av diagnosen?

Positiva sidor av diagnosen?

Tror du att det finns någon skillnad mellan den privata X (namnet på eleven) och den X som går i skolan?

När gör sig dyslexin mer påmind?